

MAÍSA MAGANHA TUCKMANTEL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**A FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR DO ENSINO
FUNDAMENTAL: OBSTÁCULOS, CONTRADIÇÕES E
PERSPECTIVAS**

CAMPINAS

2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE MESTRADO

**A FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR DO ENSINO
FUNDAMENTAL: obstáculos, contradições e perspectivas.**

AUTORA: MAÍSA MAGANHA TUCKMANTEL
ORIENTADOR: CÉSAR APARECIDO NUNES

Este exemplar corresponde ao texto final da
dissertação de Mestrado defendida por
Maísa Maganha Tuckmantel e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: 21/02/2002

Assinatura: _____

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Prof. Dr. Sílvio Ancizar Sánchez Gamboa

Prof. Dr. Antonio Carlos Will Ludwig

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino dos Santos – CRB-8^a/5447

Tuckmantel, Maísa Maganha.

A formação política do professor de ensino fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas./ Maísa Maganha Tuckmantel. Campinas, SP: 2002.

Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

1. Formação do professor. 2. Formação política. 3. Práxis
I. Nunes, César Aparecido, 1959- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais,
Antonio e Hermínia,
Ontem, canto dos sonhos da terra,
Hoje, encanto na terra dos sonhos.*

*Ao Cesar, fonte de incentivo
constante, companheiro e
co-autor na realização de
minha criação maior.*

*Ao Bruno, filho – criança, e ao Diego,
filho – adolescente, pela alegria que me
contagiam e por lembrar-me que, para
construir o futuro nada melhor que
caminhar de volta até a infância e a
adolescência.*

AGRADECIMENTOS

Aos membros do Departamento de Filosofia, História e Educação, que primeiramente me acolheram nesta Faculdade de Educação, abrindo-me as portas para o Mestrado da forma séria, honesta, engajada e desmistificadora que os caracteriza.

Ao professor César A. Nunes pela sensibilidade demonstrada ao longo do processo de orientação, sempre dando mostras de profundo respeito pelo meu desenvolvimento profissional / acadêmico.

Ao professor Sílvio A. Sánchez Gamboa, pela pronta acolhida ao pedido de ajuda, externando-a para além do que o formal exigia.

Ao professor Antonio Carlos Will Ludwig, pelo incentivo às minhas iniciativas.

Ao professor Elias Campos pela amizade e paciência expressos nas longas discussões e críticas sempre construtivas.

Ao CNPq pela bolsa de pesquisa que me possibilitou a realização de parte deste estudo.

“Nosso ofício é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano. Até os professores que se pensam neutros, técnicos, apenas docentes e transmissores de suas matérias estão optando por um tipo de sociedade, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões”.

Miguel Arroyo. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000. P.83

RESUMO

Este trabalho pretende fazer uma análise diacrônica dos processos de formação política dos professores do ensino fundamental de escolas do município de Pirassununga – SP. Com uma pesquisa de inspiração historiográfica, a partir de 59 entrevistas estruturadas com os agentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, no ano de 2001, divididos em três diferentes escolas, com diferentes caracterizações; da observação participante durante um semestre e da consulta a documentos, foi-se construindo a história da formação política dos professores. Para a análise foram utilizados os conceitos de epistemologia da pesquisa educacional, amparados em seus pressupostos ontológicos e gnosiológicos. As características de formação política dos professores foram agrupadas em três dimensões: epistemológica, política e praxiológica. Os dados mostram que os professores, ao longo de sua história, sofreram e sofrem influências conservadoras profundas que se relacionam com as mudanças engendradas na sociedade e na educação a partir da Revolução Científica e / ou a Idade da Razão até os dias atuais em seus processos formativos, através do tecnicismo educacional, da pesquisa positivista que o sustenta e dos movimentos de reformas governamentais. Estes processos promovem a desarticulação entre política – educação e uma decorrente insensibilidade com a despolíticação da escola e do seu professor.

ABSTRACT

This monograph intends to perform a diachronic analysis of the political formation process of the elementary education teachers in Pirassununga municipals schools – SP. With a historiography inspiration survey, based on 59 structured interviews with agents acting in the fundamental education initial series, during the year 2001, divided in three different schools, with different characterizations; from the participating observation during one semester and from the documents consultation, one started to build the political formation of the teachers' history. The concepts of the educational research epistemology, based on its ontological and gnosiological premises were used for the analysis. The characteristics of the teachers' political formation were grouped into three dimensions: epistemological, political and praxiological. The data show that teachers, along their history, suffered and suffer deep conservative influences which are related to changes engendered in the society and in the education as from the Scientific Revolution and/or The Reason Age up to the present days in their formative processes, through the educational technicism, the positivist research which supports it and through the governmental reform movements. These processes promote the disarticulation between political - education and a consequent insensitivity with the dipolitization of the school and of its teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1- Formação e práxis política do professor: fundamentos teóricos e aproximações críticas	09
1.1. Educação	10
1.2. Educação Escolar	12
1.3. Formação do Professor	22
1.3.1. A formação de professores no Brasil	24
1.4. A Formação Política do Professor	33
1.5. Práxis.....	41
1.5.1. Prática Alienada	47
1.5.2. Práxis consciente e politizada.....	51
1.6. Historiografia do fenômeno: estado da arte.....	55
1.6.1. A formação político-sindical dos professores	55
1.7. Uma análise das contradições da formação política na sociedade capitalista.....	71
1.7.1. Educação e globalização.....	76
1.8. O Professor como intelectual orgânico.....	78
1.9. O papel político social do professor	81
1.10. Perfil do estado da educação no Brasil: institucional, jurídico, econômico.....	85
1.10.1. O Instituto Superior de Educação.....	90
1.10.2. O neoliberalismo e privatização da educação.....	94
CAPÍTULO 2- As principais representações e formas institucionais da concepção e formação política dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sistemático da prática política do professor na escola pública de Pirassununga	99
2.1. Referencial teórico - metodológico	99
2.1.2. O universo da pesquisa	103

2.2. Primeiras abordagens interpretativas do universo pesquisado.....	104
2.3. Caracterização do Perfil Político.	113
2.3.1 Relações: Tecnicismo pedagógico e Alienação Política	122
CAPÍTULO 3- Perspectivas para educação e a formação política do professor na realidade da conjuntura neoliberal	127
3.1. O conhecimento no modernismo científico e o (des) compromisso político do professor	128
3.2. Perspectivas críticas para a educação política do professor	139
3.2.1. O professor como intelectual transformador	149
3.3. A ética e a cidadania como perspectivas.....	151
3.3.1. Uma nova noção de cidadania a partir de movimentos sociais.....	155
3.3.2. O neoliberalismo e a noção “moderna” de cidadania	160
3.4. Desafios para a educação do professor na sociedade da informação.....	164
3.5. Contribuições da pedagogia histórico-crítica.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	181
MEMORIAL	187
ANEXOS.....	191

INTRODUÇÃO

*“A coragem é a maior das virtudes humanas,
porque é dela que decorrem todas as outras”.*

*“(…) Achei que convinha mais correr perigo com o que era justo,
do que, por medo da morte do cárcere, concordar com o injusto”.*
(Sócrates)

O presente estudo é um projeto de pesquisa acadêmica, elaborado para atender ao requisito de conclusão do Curso de Mestrado, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. O estudo é intitulado **“A formação política do professor de Ensino Fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas”**, e tem como objeto de investigação os professores do Ensino Fundamental que se encontram atuando em escolas da Rede Oficial de Ensino localizadas em Pirassununga, interior de São Paulo, no ano de 2001.

O projeto em questão baseia-se em um estudo de caso. A finalidade principal é traçar o perfil político dos professores do Ensino Fundamental, tendo em vista que observações e contatos preliminares com os mesmos levantaram no pesquisador a hipótese de que eles apresentam um perfil pouco politizado.

Nossa atenção foi despertada para o tema em questão, inicialmente, no exercício pedagógico diário, em razão da percepção das grandes dificuldades apresentadas pelos alunos dos centros de formação de professores, quando da colocação e/ou discussão de quaisquer temas relacionados à Política. Como vemos que, a consciência e o

compromisso com a Política têm importância determinante para a formação do professor, em quaisquer níveis de atuação, procuramos investigar o porquê das dificuldades apresentadas.

Consideramos relevante que a formação do profissional de educação esteja voltada não apenas à competência técnica, mas também, política. Este aspecto é necessário, do ponto de vista pedagógico, por contribuir para a formação plena do ser humano, entendido como o conceito mais amplo de Paidéia. Uma sólida formação política ao estimular a consciência, o compromisso e a participação social, ajuda a promover a passagem do pensamento do senso comum para uma consciência mais crítica e criativa. E, esta passagem é a condição necessária para situar a educação numa perspectiva emancipadora.

A escola é a agência através da qual as gerações adultas introduzem as novas no domínio do patrimônio cultural da humanidade. Nenhuma escola se localiza fora de uma sociedade, refletir sobre as condições dessa sociedade e suas estruturas de poder é uma das responsabilidades a que a escola não pode fugir. Só assim, ela estará preparando os alunos para conhecerem a realidade em que vivem e a participarem ativamente de sua transformação.

A partir das considerações acima, justifica-se a realização de uma pesquisa que tenha como finalidade estudos aprofundados sobre as repercussões da organização da educação brasileira no processo de formação política de seus professores. Estudos esses que visam analisar os possíveis fatores responsáveis pela formação do perfil político do professor do Ensino Fundamental neste início do século XXI.

As áreas de Filosofia, História e Educação foram escolhidas para o desenvolvimento deste projeto, porque temos a convicção de que através destes campos de conhecimento se pode desenvolver uma reflexão radical, metódica e de totalidade sobre os problemas que a realidade educacional, especificamente a formação e a práxis política do professor, nos apresenta.

Quanto ao título escolhido, cabe ressaltar que o sentido da palavra *política* aqui exposto é aquele que Norberto Bobbio explicita em sua obra *Dicionário de Política: o conjunto de relações de poder vividas na sociedade*. Marilena Chauí, na obra *Convite à Filosofia*, apresenta as distinções sobre o uso genérico e outro, mais específico e preciso, que fazemos quando atribuímos a política três significados principais que são inter-relacionados. No seu primeiro sentido, refere-se à ação dos governantes que detêm a autoridade para dirigir a coletividade organizada em Estado, bem como às ações da coletividade em apoio ou contrária à autoridade governamental ou à força do Estado; o segundo significado é o de atividade realizada por especialistas, os administradores e profissionais – os políticos, pertencentes a um certo tipo de organização sociopolítica – os partidos, que disputam o direito de governar, ocupando cargos e postos no Estado. Neste segundo sentido, a política aparece como algo distante da sociedade, uma vez que é a atividade de especialistas e profissionais que se ocupam exclusivamente com o Estado e o poder. A política é feita “por eles” e não “por nós”, ainda que “eles” se apresentem como representantes “nossos”; o terceiro significado deriva do segundo sentido, de conduta duvidosa, não muito confiável, um tanto secreto, cheio de interesses particulares dissimulados e frequentemente contrários aos interesses gerais da sociedade e obtidos por meios ilegítimos e ilícitos. Este é o significado mais corrente para o senso comum social e resulta numa visão pejorativa da política. Esta se apresenta como um poder distante de nós, exercido por profissionais através de práticas secretas que beneficiam quem o exerce e prejudicam o resto da sociedade.

Os distintos significados apresentam um paradoxo entre o primeiro e o terceiro sentido da palavra *política*, pois o primeiro refere-se a algo geral, que concerne à sociedade como um todo, definindo leis e costumes, garantindo direitos e obrigações, criando espaço para contestações através da reivindicação, da resistência e da desobediência, enquanto o terceiro sentido afasta a política de nosso alcance, fazendo-a surgir como algo perverso e maléfico para a sociedade. A divergência entre o primeiro e o terceiro significado é provocada pelo segundo significado, que reduz a política à ação de especialistas e profissionais.

Consideramos que a dimensão política seja um dos aspectos mais importantes para a formação do profissional da educação, aliada aos aspectos de qualificação técnica e pedagógica. Destacamos o aspecto político por entendermos que o professor abriga a possibilidade de desenvolver um trabalho intelectual de transformação. A chave que abre as portas do processo educativo está na transformação que o professor deseja promover no comportamento do discente, ele tem em suas mãos o poder de educar (do latim, *educare*, “conduzir de um lugar para outro”) para promover as mudanças necessárias à construção de um mundo melhor e, portanto, mais digno de ser vivido. E, essa construção não pode ser individual, mas, sim, resultado da ação coletiva de professores e alunos em suas lutas por melhores condições de vida.

Uma formação consciente e politizada é determinante ao professor para o conhecimento da realidade. Tal formação lhe permite compreender *o que* é mais relevante ser ensinado e *como* deve sê-lo, tendo em vista objetivos articulados com a realidade social concreta. A ação dos professores no interior das salas de aula é fundamental para a discussão dos problemas sociais, de maneira a não permitir que esses debates se diluam em casuísmos, perdendo-se a visão de totalidade. Também a ação dos professores engajados em associações de classe amplia-se na participação política na sociedade, no sentido de denunciar o descaso dos governos pela educação e de defender a necessidade de valorização da escola pública.

A escola não vive à margem do mundo econômico, por isso a educação precisa ser compreendida no interior do contexto social, econômico e político. A partir dessa compreensão, será possível ao professor desenvolver, nas novas gerações, a habilidade de questionamento e a conscientização acerca dos problemas a serem enfrentados. Assim sendo, nossa intenção, ao procurar realizar essa discussão sobre educação, num contexto mais amplo, é a de oferecer suporte para melhor compreender como se caracteriza a **formação e práxis política dos educadores**, mais especificamente, **dos professores do Ensino Fundamental da cidade de Pirassununga**, interior do Estado de São Paulo, no início do século XXI.

Pensamos que a organização desse trabalho deveria nortear-se a partir de algumas questões básicas, a saber:

- Qual é o significado da palavra política para os professores?
- Que lugar ela ocupa na vida destes?
- A quem eles atribuem a responsabilidade política na sociedade?
- Que tipo de visão os professores têm da educação?
- Que tipos de educação pretendem empreender?
- Como se organiza a educação escolar?
- Que aspectos são valorizados na formação do educador?
- Que lugar ocupa a política no processo de formação de professores?
- Qual é a importância da participação política dos profissionais de educação?
- De que maneira a formação política do professor se apresenta concretamente na práxis?
- Quais são as perspectivas para a atuação política dos professores do Ensino Fundamental?

Ao procurar responder a essas interrogações preliminares, fez-se necessário resgatar uma pequena história da Educação, da Formação e da Práxis Política dos Professores, a partir da Filosofia e História da Educação brasileira.

Entre os diversos caminhos percorridos, por este trabalho, para procurar responder às questões pertinentes à política na formação dos professores do Ensino Fundamental na sociedade tecnológica do início do século XXI, transcrevemos a opinião do pensador italiano Antonio Gramsci, perene e atual sobre este tema:

*"O indivíduo não entra em relação com outros homens por justaposição, mas organicamente, ou seja, enquanto passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Assim, o homem não entra em relações com a natureza, simplesmente, pelo fato de ser, ele mesmo natureza, mas, ativamente, por meio do trabalho e da técnica. Mais ainda: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, correspondem a um grau maior ou menor de inteligência que delas tem o homem particular. Por isso, se pode dizer que cada um muda a si mesmo, se modifica, na medida em que muda e modifica todo o conjunto de relações de que ele é o centro de ligação. (...) Não basta conhecer o conjunto das relações enquanto existem num dado sistema, mas importa conhecê-las geneticamente, no seu movimento de formação, já que cada indivíduo não é apenas a síntese das relações existentes, mas, também, a história dessas relações, é o resumo de todo o passado. Dir-se-á que aquilo que cada um pode mudar é bem pouco em relação às suas forças. O que é verdade até certo ponto. Uma vez que o indivíduo pode se associar com todos os que querem a mesma mudança e se esta mudança é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um número imponente de vezes e obter uma mudança bem mais radical do que à primeira vista pode parecer possível."*¹

Concordamos com Gramsci sobre a necessidade de valorizar a reciprocidade existente nas relações sociais e a solidariedade delas resultante a fim de provocar mudanças sociais significativas. Para que isso possa vir a acontecer, é preciso que as classes trabalhadoras, dentre elas a dos professores, rompam os estreitos limites da política que reduzem as possibilidades de participação dos cidadãos considerados como meros consumidores de mercado ou contribuintes com o dever de pagarem impostos e votar periodicamente, sem qualquer meio de se manifestar ou protestar. Esta política que acaba por reduzir os cidadãos à indiferença pode dar origem às práticas autoritárias de governo. Vejamos o que ainda Gramsci coloca sobre essa questão:

¹ Antônio GRAMSCI. *Obras escolhidas*. 1978, p.48-49.

”Odeio os indiferentes. Como Federico Hebbel, acredito que ‘viver quer dizer tomar partido’. Não podem existir os apenas homens, os estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida. Por isso, odeio os indiferentes”.

A indiferença é o peso morto da história. É a bola chumbo para o inovador, é a matéria inerte na qual freqüentemente se afogam os entusiasmos mais esplendorosos.(...)

*A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; é aquilo com o que não se pode contar; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos mais bem construídos. É a matéria bruta que se rebela contra a inteligência e a sufoca. O que acontece, o mal que se abate sobre todos, o possível bem que um ato heróico (de valor universal) pode gerar, não se deve tanto à iniciativa dos poucos que atuam, quanto à indiferença de muitos. O que acontece não acontece tanto porque alguns o queiram, mas porque a massa dos homens abdica de sua vontade, deixa fazer, deixa enrolarem os nós que, depois, só a espada poderá cortar; deixa promulgar leis que, depois, só a revolta fará anular; deixa subir ao poder homens que, depois, só uma sublevação poderá derrubar.(...) Os fatos amadurecem na sombra porque mãos, sem qualquer controle a vigiá-las, tecem a teia da vida coletiva e a massa não sabe, porque não se preocupa com isso. Os destinos de uma época são manipulados de acordo com visões restritas, os objetivos imediatos, as ambições e paixões pessoais de pequenos grupos ativos, e a massa dos homens ignora, porque não se preocupa”.*²

Ao criticar tal atitude, Gramsci pretende em 1917, período da revolução socialista na Rússia, alertar os trabalhadores para os limites do exercício da cidadania na sociedade burguesa da Itália no início do século XX. No limiar do século XXI, o alerta de Gramsci não envelheceu, em se tratando de uma sociedade de formação capitalista tardia como a brasileira. Onde, a construção de uma nova ordem social que se faz premente precisa, necessariamente, passar pela criação das condições para o exercício de uma nova cidadania, o que implica mudanças radicais não só no plano político e econômico, mas também na própria maneira de compreender o mundo e a vida. E essa é uma tarefa da qual a escola e seus educadores não podem se omitir.

No primeiro capítulo, na tentativa de traçar o perfil político do professor do Ensino Fundamental, re-avaliamos os conceitos de: Educação, Formação Escolar,

² Idem. *La Città Futura*. Turim, 11 fevereiro de 1917.

Formação do Professor, Formação Política e Práxis, utilizando os vários e diferentes momentos em que estas questões foram objeto de análise e reflexão histórica- filosófica. Também, foi necessário analisar as contradições da formação política na sociedade capitalista e o papel do professor como intelectual orgânico; bem como, destacar o papel político social do professor na realidade da educação brasileira nesse momento histórico.

No segundo capítulo, através de um estudo de caso, fizemos as primeiras abordagens interpretativas do universo pesquisado. Foram levantadas as principais representações e formas institucionais da concepção e da formação política dos professores que atuam concretamente no Ensino Fundamental, através de um estudo sistemático da prática política do professor do Ensino Fundamental na Escola Pública de Pirassununga, interior do Estado de São Paulo.

Ainda no segundo capítulo, descreve-se o universo da pesquisa, a identidade de cada instituição, as formas instrumentais, os objetivos e os métodos operacionais. Destacando as principais representações dos professores sobre Educação, Formação de Professores, Formação e Práxis Política, Papel da Escola, Conjuntura Educacional e Perspectivas para a atuação Política na Educação, e, finalizando, apresenta-se o resultado das primeiras abordagens interpretativas do universo pesquisado.

No terceiro e derradeiro capítulo, descreve-se as principais perspectivas para a Educação e a Formação Política do Professor na realidade da conjuntura neoliberal, seguido das considerações finais do estudo, da bibliografia, e do memorial da pesquisadora.

A relevância da formação política do professor postula que aprofundemos a análise de seu significado e exigências, como condição primordial para o delineamento dos pressupostos teórico-metodológicos da redefinição dos cursos de formação de professores em propostas centradas na ótica do compromisso político democrático. Este é o objeto do capítulo que ora se inicia.

CAPÍTULO I

“A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado”.

(Marx, *Teses sobre Feuerbach*, III – versão original)

FORMAÇÃO E PRÁXIS POLÍTICA DO PROFESSOR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E APROXIMAÇÕES CRÍTICAS.

O capítulo apresenta uma reconstrução histórica das categorias de análise: Educação, Educação Escolar, Formação do Professor, Formação Política e Práxis. Esse histórico visa possibilitar uma análise da evolução dos processos de formação e práxis política dos professores no interior de uma sociedade capitalista tardia, visando criar condições para repensar a situação atual com base na história passada. Tendo como fio condutor a formação de professores, vinculou-se essa análise ao panorama político, econômico e social, posto que são as forças políticas predominantes na sociedade que condicionam os processos de formação. Para tanto foram tecidos apontamentos sobre as referências teóricas sobre o tema; a análise das contradições da formação política na sociedade capitalista; o professor como intelectual orgânico; papel político social do professor na realidade da Educação Brasileira, bem como o perfil do estado da educação no Brasil no contexto do neoliberalismo e da privatização da educação.

1.1. EDUCAÇÃO

Entendemos Educação, em acordo com a concepção histórico-crítica³, como um fenômeno que se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em diferentes graus de maturação humana num contexto histórico determinado. E, nas palavras de Gonçalves⁴, por essa razão define-se como papel das instituições educacionais: *“ordenar e sistematizar as relações homem - meio para criar condições de desenvolvimento às novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância do próprio homem”*.

Assim, o sentido da educação não pode ser outro senão o da promoção da humanidade, e, segundo Saviani:

“(...) se promover o homem significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação; se, nas sociedades em que vigora o modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a divisão da sociedade em classes antagônicas e atingir um estágio de sociedade regulada”.⁵

Do ponto de vista da educação, promover o homem significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a através de uma ampliação da liberdade, da comunicação e cooperação entre os homens. A partir desse pressuposto, infere-se que *a educação é fundamentalmente um ato político na práxis*.

Ao fazer tal afirmativa, é importante atentar para as distinções que existem entre a função técnica e a função política da educação. A função técnica pode vincular-se a direções políticas divergentes, sem que tal distinção implique em uma neutralidade. A função técnica, embora não se identifique com a função política, concretamente,

³ Dermeval SAVIANI. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, p. 51, 1989.

⁴ Carlos Luís GONÇALVES. *Transmissão da Cultura*. mimeografado, PUC/SP, 1971

⁵ Dermeval SAVIANI. *Ibidem*. p.123.

apresenta-se sempre vinculada a uma orientação política determinada. Esta orientação pode mudar, porém, em nenhuma hipótese, deixa de estar presente.

A partir de uma perspectiva de conjunto, pode-se afirmar que a educação encontra-se presente e atuante em todas as sociedades. De maneira mais simples e homogênea, tanto nas comunidades primitivas quanto nas mais complexas e diversificadas, e, também, nas sociedades atuais.

A Educação aparece difusa e, em todos os setores da sociedade, quando as pessoas se comunicam, embora não tenham em vista a finalidade de educar, elas educam e se educam. Trata-se, neste caso, de educação assistemática, onde a atividade educacional ocorre de forma não intencional. Quando educar passa a ser o objeto explícito da atenção, e há o desenvolvimento de uma ação educativa intencional, tem-se uma educação sistematizada. O que determina a passagem da primeira para a segunda forma, é o fato de a educação se apresentar como um problema, isto é, o educar se apresentar como algo que precisa ser feito e não se sabe exatamente como fazê-lo.

Frente a este problema, a preocupação faz com que a educação ocupe a consciência do homem e que ele reflita sobre ela. Os especialistas em Educação não podem se contentar com o primeiro tipo de educação. Precisam educar de maneira intencional, isto é, agir em função de finalidades previamente definidas.

A Educação, como processo de humanização, ocorre na sociedade com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis pela continuidade deste. Como prática social é realizada por todas as instituições da sociedade como um processo sistemático e intencional. Este processo ocorre nas instituições, dentre as quais se destaca a escola.

Assim, uma reflexão que se pretenda profunda e metódica, numa perspectiva de conjunto sobre os problemas educacionais, inevitavelmente, nos remeterá à questão das instituições escolares.

1.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Às instituições escolares cabe analisar os passos da humanidade em busca da sistematização da educação. A família, a religião, o trabalho, o lazer, bem como outras instâncias da sociedade, exercem funções de educação informal. A escola surge da necessidade de se formalizar a educação através de um grupo de especialistas instituído, especialmente, para exercer determinadas funções visando elaborar um projeto de ação efetiva.

A educação escolar assenta - se, fundamentalmente, no trabalho de professores e alunos. A finalidade desta educação é contribuir para o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, sob uma perspectiva crítica e transformadora.

A finalidade mais imediata da escola, especialmente da escola pública, objeto de nossa investigação, é a preparação de crianças e jovens para a participação ativa na vida social. Esta finalidade pode ser atingida através do saber e do ensino. O saber proporciona o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento das capacidades físicas e mentais dos alunos. O ensino é a atividade conjunta de professores e alunos na qual se realiza o processo de difusão e assimilação ativa dos conhecimentos, habilidades e hábitos, tendo em vista a educação.

O saber e o ensino são, pois, as tarefas básicas da escola e dos professores. Ao realizar tais tarefas cumpre-se uma função social atribuída por todas as camadas sociais: possibilitar aos alunos a apropriação dos instrumentos culturais e científicos indispensáveis para a continuidade dos estudos e, assim, para a preparação para o trabalho e para a conquista conjunta dos direitos da cidadania. A adoção de um compromisso social e político por parte da escola e dos professores se explicitam ao vincular essas tarefas básicas às legítimas aspirações e às lutas pelas transformações

econômicas, políticas e culturais da sociedade. Tão sérias responsabilidades requerem uma sólida preparação profissional deste professor.

Já tivemos oportunidade de citar, anteriormente, que: nas comunidades primitivas os homens educavam e se educavam coletivamente; nas sociedades escravistas antigas, surgiu uma classe dominante ociosa, que vivia do trabalho alheio, uma reservada elite que precisava ocupar-se de “forma digna”, isto é, estudando e longe do trabalho; na sociedade capitalista moderna, o predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura se generalizou, exigindo a generalização da escola também, onde para ser cidadão, do mesmo modo que para ser um trabalhador produtivo, seria necessário o ingresso na cultura letrada. A escola, então, se tornou a instituição que propiciaria, sistematicamente, este ingresso reclamado pela modernidade.

A instituição escolar, como hoje conhecemos, é uma criação burguesa do século XVI. Através de um lento processo de mudanças, a educação escolar separou crianças de adultos, sob a justificativa de “protegê-las das más influências do mundo”. A partir de então, caberia à escola não somente instruir, mas também educar. O Brasil entrou para a História da chamada “Civilização Ocidental” neste mesmo período, e a sua história como país coincide com o surgimento e desenvolvimento da educação pública.

A educação escolar pública germinou no século XVI, nos países de origem protestante. Por isso, o predomínio quase exclusivo do ensino religioso marcou este século, que tem em Lutero e Melanchthon seus representantes máximos. As autoridades religiosas, especialmente as européias, desafiavam as autoridades civis para a abertura e a manutenção de escolas públicas, com objetivos primordialmente religiosos e éticos, tendo por finalidade a educação “cristã”. Neste período, os encarregados pela educação no Brasil colônia eram os padres jesuítas.

A instauração da “educação pública religiosa” nos países desenvolvidos se concretiza partir do fim do século XVII, especialmente através do pensamento pedagógico de Ratke e Comenius, que visam atender ao ensino elementar. Desse período

até a Revolução Francesa é desenvolvida uma educação estatal limitada ao rudimentar, necessária às camadas populares e especialmente dirigida a uma nova classe em processo de ascensão – a burguesia. Uma instituição escolar articulada e orientada por esta classe para a realização de seus interesses. No processo de consolidação da sociedade burguesa, a escola vai deixando de ser religiosa, particular e restrita, para tornar-se leiga, pública e universalizada.

As relações entre Estado e Educação no Brasil remontam às origens da colonização, com a chegada dos jesuítas. Estes implantaram um plano geral de educação, a “Ratio Studiorum”, que privilegiava a formação das elites, contando com subsídios da Coroa portuguesa. Constituindo-se, na versão brasileira, a “educação pública religiosa” do país.

A partir do século XVIII, a Revolução Industrial contribuiu para alterar algumas características da educação burguesa. A formação anterior, predominantemente, humanista teve de ceder espaço à formação técnica especializada e ao estudo das ciências. Nesse momento, acelerou-se o processo de secularização e democratização do ensino nos países desenvolvidos. As transformações decorrentes desta Revolução culminaram, no século XIX, com a reivindicação de uma escola pública, leiga, gratuita, obrigatória e acessível às camadas desfavorecidas da sociedade.

Após a expulsão dos jesuítas, as “reformas pombalinas da instrução pública” se inseriram no quadro de reformas modernizadoras do Brasil. O marquês de Pombal pretendia colocar Portugal “à altura do século” caracterizado pelo Iluminismo. Entretanto esta foi apenas uma iniciativa, jamais efetivada, tanto por falta de pessoal e financiamento quanto pelo temor da difusão de idéias emancipacionistas.

Ao final do século XIX, uma escolarização mínima é oferecida à maioria da população das sociedades burguesas, na Europa. A escola, no século XX, chega à massa da população, que nela pôde permanecer um número mais significativo de anos. Importante é destacar que este fenômeno acontece nos países onde as relações

capitalistas penetraram mais cedo e de modo mais abrangente. Entretanto, ainda assim, não atendia ainda aos padrões de uma escola única, de acordo com a visão de Althusser:

“(...) Nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo (dos 6 aos 16) da audiência obrigatória (e ainda gratuita), 5 a 6 dias por semana, à razão de 8 horas por dia da totalidade das crianças da formação social capitalista⁶”

Não obstante a sociedade brasileira assentar-se sobre a estrutura capitalista, sua base econômica dependente e periférica, não refletia, notadamente, esta situação. A real posição em que as instituições escolares se encontravam no Brasil neste momento histórico, era um tanto distante da realidade européia, na verdade, atravessou-se todo o século XIX sem que qualquer educação pública fosse incrementada.

As novas funções do Estado burguês europeu promoveram alterações na organização da escola, transformando-a. Ao assumir as novas funções o Estado burguês, com a complexificação da sociedade capitalista, também se torna mais complexo. Ao assumir a função “educadora” o Estado se complexifica e, ao executivo, o judiciário e as forças armadas, integra um conjunto de organismos, entre os quais está presente a instituição a escola, que a partir de então deveria promover a nova ordem moral e intelectual necessária à ordem econômica política burguesa. Gramsci denomina como *Sociedade Política* os organismos da chamada superestrutura: executivo, judiciário e forças armadas. E, de *Sociedade Civil*, o conjunto dos organismos privados, onde se encontra a Escola.

Com a complexificação da sociedade, o Estado burguês deixa de ser força de coerção, que passou a ser exercida pela Sociedade Política, e passa a ser um “educador”, isto é, produtor de consenso através dos organismos da Sociedade Civil, atuando como promotor de hegemonia.

⁶ Louis ALTHUSSER. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. p. 66

*“No âmbito da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia, isto é, buscam ganhar aliados para as suas posições através da direção e do consenso. Por meio da sociedade política, ao contrário, exerce-se sempre uma ditadura, ou, mais precisamente, uma dominação mediante a coerção”.*⁷

No contexto do século XX, especialmente a partir dos anos 20, ocorre uma expansão da oferta de escola pública no Brasil, bem como o surgimento de movimentos organizados reivindicando a qualidade da educação. Depois da Revolução de 1930, começa o enfrentamento dos problemas inerentes à sociedade burguesa moderna, ou seja, a instrução pública popular. Entretanto, já iniciado o século XXI, o Estado brasileiro ainda não havia se revelado como capaz de democratizar o ensino, não conseguindo realizar a tarefa da sociedade moderna para os séculos XIX e XX: a promoção da educação pública, nacional e democrática.

No interior da sociedade brasileira, apesar da escola constituir-se em um organismo da sociedade civil, este organismo expressava-se de forma enfraquecida, haja vista que ele não expressava a fase capitalista da sociedade, o ensino era restrito às classes dominantes, de onde se encontravam excluídas, do princípio ao fim, a grande maioria das crianças brasileiras. Esta escola expressava ainda uma sociedade feudal predominantemente aristocrática, que necessitava apenas de uns poucos letrados para ocupar os postos de comando nas Sociedades Política e Civil.

Entretanto, a escola pode vir a constituir-se como um organismo fortalecido da Sociedade Civil, no interior desta sociedade capitalista, caso amplie sua estrutura material e seus recursos humanos, multiplicando, assim, seus graus e cursos para um tempo e um número de pessoas cada vez maior.

“A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual dos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela hierarquização:

⁷ Carlos Nelson COUTINHO. *A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil*. 1980. p.52.

quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado".⁸

A incorporação da maioria pela escola apresenta-se como um aspecto positivo, porque, depurados os problemas de imposição cultural, a escola pode extrapolar os interesses burgueses, empreendendo, mesmo dentro dos seus estreitos limites, a pressão das classes trabalhadoras.

Uma real necessidade de ampliação da rede escolar brasileira no processo de industrialização e urbanização poderia ser justificada, por um lado, porque as condições de trabalho não possibilitavam ao trabalhador o domínio do processo de produção dificultando a compreensão das relações sociais estabelecidas, e, por outro lado, porque o trabalho urbano exigia um determinado grau de saber especializado, saber esse não apenas adquirido na escola, mas, também, nela.

O saber difundido na escola traz em seu interior o componente ético – político, que insere uma visão de mundo que orienta ações efetivas ao conjunto da população a partir das perspectivas dos dominantes, mas, também, um componente técnico. Este componente refere-se ao conhecimento necessário exigido pela complexificação do meio urbano, no qual se encontram as empresas, a Sociedade Política e a Sociedade Civil.

As relações capitalistas transformam os meios urbanos em centros comerciais e industriais com grandes concentrações populacionais. Nesse processo, as cidades tornam-se centros de atividades econômicas, políticas e industriais. A escola se encontra vinculada diretamente ao político e ao cultural uma vez que exige o desenvolvimento da intelectualidade do ser humano e, também, o desenvolvimento da qualificação intelectual exigida pelas novas funções econômicas.

⁸ Antônio GRAMSCI. *Os intelectuais e a organização da cultura*. p.9.

A escola torna-se necessária para que a grande massa urbana pudesse adquirir um mínimo de cultura a fim de melhor se localizar ou se locomover. Desse modo, a elevação cultural da população se daria, ainda que precariamente, nos estreitos limites da hegemonia burguesa, limites estes, que se mostram ainda mais evidentes nas sociedades capitalistas periféricas, como a brasileira. Contudo, ainda assim, a sua multiplicação representa uma expansão positiva, para além da determinação burguesa.

A base da sociedade burguesa se assenta na privatização do capital e na socialização da força de trabalho e esta contradição reflete-se na socialização da cultura sob esta hegemonia. A escola como um veículo de socialização de cultura, precisa buscar em um contexto mais amplo, a socialização da economia e da política. Gramsci⁹, expressa essa unidade histórico–concreta na seguinte questão:

“Pode haver reforma cultural, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico?”

E responde:

“Eis porque uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se assenta toda reforma intelectual e moral”.

Para acompanhar as transformações da sociedade, a escola do século XX compôs métodos ativos, e desenvolveu -os pela via das ciências humanas. A luta metodológica neste momento foi travada entre a escola *tradicional* e a *escola nova*. A essa disputa, acrescentaram-se as teorias socialistas, tecendo crítica às anteriores e, propondo uma escola centrada no trabalho, capaz de superar a dicotomia pensar–fazer. No interior dessa efervescência e pluralidade de propostas, surgiram as idéias de “desescolarização”.

⁹Antônio GRAMSCI. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 1978. p.9

O campo de ação da escola com o passar do tempo foi se tornando cada vez mais abrangente, passando a exercer uma influência considerável na formação de jovens e crianças. Alguns estudiosos *escolanovistas*, como por exemplo, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, analisavam com otimismo a influência da escola, encarando-a como uma agente de transformação, um instrumento de mobilidade social capaz de criar uma sociedade mais humana. Outros teóricos, entretanto, como os representantes das teorias crítico-reprodutivistas, Bourdieu e Passeron, consideravam impossível que isso ocorresse, pois segundo eles, a escola seria apenas uma engrenagem dentro de um sistema e por isso tenderia a reproduzir as desigualdades sociais, mesmo quando procurava dar a ilusão da democratização.

A história recente tem demonstrado que os segmentos populares têm contestado com maior intensidade a hegemonia burguesa. Como classe dominada, apesar da repressão política, sua prática no seio da sociedade civil poderá vir a transformar antigos organismos e a viabilizar a criação e a difusão de uma concepção de escola segundo os seus interesses. A força de fora para dentro da escola exercida pela população organizada integra-se à exercida por educadores e educandos, no sentido de tentar vincular o seu trabalho aos interesses da maioria dominada da população, conseguindo com esta prática um desenvolvimento mais acelerado do seu grau de consciência.

A luta hegemônica atual se dá entre o operariado e a burguesia. Sem o domínio da sociedade política, a classe operária exerce a política no âmbito da sociedade civil, onde semeia e faz germinar a democracia, que precisa necessariamente ser ampliada para a socialização da política.

No interior da atividade política, as classes subalternas tomam consciência de seus interesses de classe e se apercebem da importância da escola na elaboração e difusão de uma visão de mundo de acordo com seus interesses. No entanto, a condição de vida deste segmento muitas vezes é tão precária, que questões como emprego, saúde, habitação, etc., precisam ser priorizadas, o que torna a exigência do direito à escola

popular uma reivindicação tardia, posto que para uma conquista dessa natureza se pressupõe uma ação organizada por parte das camadas populares.

E, se, por um lado, a desvalorização do trabalho manual é ilusoriamente atribuída à falta de escolarização, de outro, a escola se encontra, estreitamente, vinculada com o desenvolvimento intelectual do ser humano e com a sua preparação e desenvolvimento profissional. Importa-nos, livrar o proletariado das ilusões, desenvolvendo suas expectativas, possibilitando, através de sua capacitação intelectual, a destruição das condições objetivas de trabalho manual que impedem o trabalhador de refletir sobre a sua prática tanto profissional quanto social. A escolarização pode vir a ser um instrumento necessário para a superação da prática que faz do trabalho, manual e também o intelectual articulado aos interesses burgueses, um fator de exploração e dominação humana.

Assim procedendo, a socialização da cultura hegemônica da classe operária, não poderá ser “desfigurada” pela burguesia. Quanto mais clara estiver a importância e a necessidade de um conhecimento mais abrangente da realidade em que se exerça uma prática transformadora, maior será aos “sujeitos políticos coletivos” a necessidade da conquista de uma escola pública popular de qualidade.

De nossa parte, concordamos com a concepção de que, na atualidade, os sistemas de ensino no Brasil promovem diferentes tipos de educação para crianças de distintas origens de classe. Da mesma forma, contribuem para o insucesso escolar de alunos dos segmentos desfavorecidos economicamente, atuando, na maior parte das vezes, como um sistema reprodutor dos setores produtivos que serve, majoritariamente, à ideologia dominante, e não como um sistema a serviço de transformações. O núcleo dos sistemas de ensino são as escolas, portanto, infere-se que as escolas são diretamente responsáveis por este fenômeno.

A modernidade descortina uma inusitada convergência de interesses, pois tanto as camadas populares quanto aos estratos mais favorecidos defendem a questão da

qualidade do ensino. Este fenômeno é inédito, pois de longa data há uma resistência dos setores dominantes brasileiros em relação à elevação do nível de conhecimento das camadas populares. Esta resistência foi obrigatoriamente transposta com a chegada da Revolução Tecnológica. A desregulamentação, a abertura do mercado ao exterior e o acirramento da concorrência coloca aos donos dos meios de produção a necessidade de mão-de-obra qualificada para operar as ferramentas tecnológicas. E assim, as camadas populares adquirem cada vez mais a consciência de que uma escolaridade ruim diminui, substancialmente, as suas possibilidades de conseguir um emprego.

É importante destacar que apesar de concebermos que os sistemas escolares atuem predominantemente como reprodutores, não pretendemos afirmar que este caráter seja definitivo. O alastramento da crise social decorrente do avanço desenfreado do neoliberalismo poderá vir a estimular os movimentos populares. A população poderá então perceber que a causa do desemprego não é a má escolaridade, mas a progressiva redução dos postos de trabalho decorrente da automação, da importação de produtos de outros países e das políticas de contenção utilizadas pelo governo.

A ampliação de vagas na escola e o aperfeiçoamento do ensino poderão promover transformações relevantes na sociedade como um todo, supondo que pessoas mais esclarecidas atuarão de maneira diferente das que foram excluídas ou defasadas do sistema escolar por suas origens de classe. E, embora partamos do pressuposto de que as instituições escolares atuem fundamentalmente a serviço da ordem social dominante, vislumbramos a possibilidade destas instituições serem redefinidas e virem a contribuir para a superação dessa ordem, pois só é possível compreender os papéis, conservador ou transformador, dentro de uma perspectiva histórica onde determinados acontecimentos inclinam-se a contribuir para o fortalecimento ou enfraquecimento destes.

O interior do processo de preparação e formação do professor, em quaisquer níveis de atuação, apresenta-se, a nosso parecer, como uma oportunidade ímpar para se revigorar o papel transformador do ensino. Esse assunto é o objeto de análise do próximo tópico.

1.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A segunda metade do século XVIII, segundo Nóvoa¹⁰, é um período fundamental na história da formação do professor. Com o movimento de secularização e estatização do ensino, o Estado passou a controlar de forma mais rigorosa os processos educativos na Europa. Este controle apresentou-se como um prolongamento das formas e modelos escolares concebidos pela Igreja, tendo como diferencial apenas o fato do corpo docente ser, a partir de então, recrutado e impulsionado pelas autoridades estatais, sem que, contudo, houvesse mudanças muito significativas nas normas e valores originais da profissão docente, isto é, o professor continuava a ser concebido ao modelo do padre.

A função docente constituiu-se, a princípio, como uma ocupação secundária para religiosos ou leigos das mais variadas origens. As raízes da profissão docente têm origem no interior de congregações religiosas. Os jesuítas e oratorianos, no transcorrer dos séculos XVII e XVIII, foram configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente.

A elaboração de um corpo de saberes e técnicas foi o corolário lógico do interesse renovado que a Era Moderna consagrara ao porvir da infância e da intencionalidade educativa. Vale salientar que este corpo de saberes e técnicas, desde *tenra data*, na grande maioria das vezes, foi produzido por teóricos e especialistas, exteriores ao “mundo dos professores”.

O conjunto de normas e valores específicos da profissão docente, ao ser elaborado, foi profundamente influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas. Os professores ao internalizarem este discurso, perpetuaram o ideário coletivo. Ainda seguem presentes as origens religiosas da profissão docente, mesmo quando a missão de educar foi substituída pela prática do trabalho docente e a vocação cedeu lugar à profissão.

¹⁰ Antônio NÓVOA. *Os professores e sua formação*. 1992

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII foi a de redefinir as regras de seleção e nomeação de professores. A partir de então, os professores foram retirados da alçada das comunidades locais, organizados e submetidos à disciplina do Estado. Ao longo da história, o modelo ideal de professor colocou-se a meio caminho entre o “funcionalismo” e a “profissão liberal”, sempre procurando conjugar os privilégios de ambos os estatutos.

Apesar de tratar-se de um projeto antigo, as instituições de formação de professores só se materializaram em pleno século XVIII, na Europa. Às escolas normais, mais do que formar professores em nível individual, caberia produzir a profissão docente em nível coletivo. A partir daí, ensinar sem autorização não seria mais permitido. A autorização seria concedida através de exame de condições: habilidades, idade, comportamento moral, etc. Esta autorização constituía-se em um documento, um “suporte legal do exercício docente”.

A criação deste documento é um marco decisivo no processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que passou a definir um perfil de competências técnicas que serviria como base no recrutamento de professores e de uma carreira docente.

Os professores, através desse documento, tornaram-se funcionários, porém, de um tipo muito particular de ofício, visto que sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola impõe-se como um instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passaram a ocupar um lugar de destaque para a ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população. De *agentes culturais*, os professores passaram, inevitavelmente, a *agentes políticos*.

A expansão escolar no século XIX se fez sob a pressão de uma procura social cada vez maior. Aos professores coube o papel de promover o valor *educação*, deste

modo criaram as condições necessárias à valorização de suas funções e de seu estatuto sócio-profissional. Os argumentos na defesa das suas reivindicações sócio-profissionais foram que, em primeiro lugar, eles possuíam o caráter especializado da ação educativa; e, em segundo, que realizavam um trabalho de mais alta relevância social.

Entretanto a afirmação profissional dos professores foi um processo repleto de lutas e conflitos, de hesitações e de recuos. O âmbito educativo foi ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentiam na consolidação do corpo docente uma ameaça aos seus interesses e projetos. O movimento associativo dos professores carrega uma história de muitas divisões e poucos consensos.

Reportando-nos ao caso brasileiro, é possível identificar na história da educação no país as muitas tendências, obstáculos e contradições que se impuseram aos processos de formação de professores em momentos distintos, o que veremos a seguir.

1.3.1 A Formação de Professores no Brasil

O panorama europeu de formação de professores, certamente, não reflete a trajetória da formação do professor brasileiro. Uma análise da história da educação brasileira revela-nos ter sido uma verdadeira tradição, por exemplo, a presença de professores leigos, especialmente para a educação das séries iniciais. Isto na atualidade ainda não se constitui com uma exceção.

Os jesuítas foram os primeiros organizadores da educação escolar no Brasil, foram os únicos educadores de profissão até 1759, quando foram expulsos do país pelo Marquês de Pombal. A hegemonia da educação escolar jesuítica foi substituída pelas Aulas Régias, ministradas por professores leigos, sem formação específica. Professores

improvisados que, de acordo com o historiador Fernando Azevedo¹¹, “*mostravam não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico*”.

A partir de 1808 e com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil as *Aulas Régias* passaram a ser ministradas pelos profissionais liberais formados aqui mesmo. Os professores eram formados nas Faculdades de Direito, Medicina, Engenharia e Escolas Militares e atendiam, especificamente, à aristocracia portuguesa. O favorecimento das elites foi explícito no sistema de *Aulas Régias*, pois apenas os estudantes das classes dominantes poderiam adquirir as condições necessárias para o prosseguimento dos estudos de ginásio e das profissões liberais.

Por mais de três séculos (XVI, XVII e XVIII) a Colônia não se preocupou em organizar qualquer tipo de sistema de educação popular. O Ensino Primário e a Educação Popular só mereceram alguma atenção nos debates depois da Independência do Brasil, como base política do sistema de sufrágio universal. A Constituição de 1823 teve pretensões de expandir a Escola Primária, porém o Império afirmou não poder fazê-lo por "impossibilidade financeira". Os professores neste período eram raros, uma situação muito previsível visto que este tipo de atividade não se apresentava como objeto de remuneração. Em 1836, por exemplo, São Paulo contava com dois professores: ambos padres.

Para suprir a falta de professores e expandir a educação das então chamadas "Primeiras Letras" foi utilizado por mais de vinte anos o *Método Lancaster de Ensino Mútuo*. Este método dispensava o professor e um aluno mais avançado o substituíam. O que permitia resolver, simultaneamente, “muito rápido e sem custos”, o problema da educação brasileira de uma forma economicamente “ideal” para o governo. Até 1835, não existiu no Brasil uma única escola preparatória de professores para as séries iniciais. Foram quatro séculos de predomínio de professores leigos e não raramente sem remuneração.

¹¹ Fernando AZEVEDO. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 1961. p. 567

A primeira experiência de um curso de formação de professores no Brasil aconteceu no Segundo Reinado, em 1835, em pleno século XIX, no Rio de Janeiro. As escolas de formação se disseminaram progressivamente para outros estados, na mesma medida em que se acentuavam os números absolutos e relativos de professores sem habilitação para o magistério¹².

A escola Normal de São Paulo contava com um único professor, da Faculdade de Direito, e era endereçada apenas aos homens. Em vinte anos não formou mais que 20 professores. Nas escolas femininas, lecionavam as professoras do Seminário das Educandas. As educandas eram recrutadas *“entre as órfãs que tendo 18 anos completos, não se casavam, ou não se empregavam para serviços domésticos e providas nas primeiras cadeiras de primeiras letras”*.¹³ Embora o curso fosse aberto, a intenção do governo era aproveitar as educandas no magistério como forma de resolver a escassez de professores.

A política liberal, incorporada a partir de 1870 pelo Brasil, trouxe algumas transformações que, na maior parte das vezes, foram impostas pelos próprios acontecimentos sociais. O crescimento da população, um número cada vez maior de analfabetos e a necessidade de reduzi-los levaram à expansão da escola elementar, sem que para isso, entretanto, houvesse um aumento substancial de despesas com a educação e, por conseguinte, com a qualificação do professor. As mudanças foram acontecendo ao simples jogo das forças naturais.

O primeiro período do regime republicano no Brasil trouxe alterações para o ensino oficial. Entre as reformas empreendidas consta a Lei Maximiliano, de 1915, que modificava os dispositivos referentes ao exercício do magistério, estabelecendo exigências relativas à idoneidade moral dos professores, além de estabelecer um regime de concurso para o provimento das cadeiras das escolas oficiais e fixar as condições para o reconhecimento do ensino particular.

¹² Idem. p. 586.

¹³ Idem. p. 586.

Segundo Martins¹⁴, após o final da I Guerra Mundial, a expansão do nacionalismo populista e a luta contra o analfabetismo, fazem surgir na história da educação brasileira a categoria do *político-educador*, que a partir de então, assume a liderança educacional. Os políticos-educadores tornam-se os teóricos da educação. É interessante destacar que tais político-educadores jamais enfrentaram experiências de sala de aula, eram pioneiros dos, posteriormente, característicos teóricos de gabinete da Educação brasileira.

A categoria dos teóricos da Educação, com frequência traziam ideais liberais e legislavam mais em nome de grupos econômicos, do que propriamente dos docentes, manipulando-os devido à suas necessidades de permanência no trabalho, apesar dos baixos salários recebidos. O político-educador, de um lado veio demonstrar a manipulação a que o educador era submetido, entretanto, de outro, foi capaz de revelar a força política da educação escolar e do educador, especialmente em se tratando da questão da educação popular.

A segunda década do século XX anuncia a chegada do Movimento Escola Nova ao Brasil, o que vem a promover algumas reformas esparsas no ensino público. Os ideais *escolanovistas* expressam-se de maneira mais clara em 1932 no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cujos principais signatários foram Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O Manifesto surgiu em decorrência de conflitos neste período entre os adeptos da escola renovada e os católicos conservadores que detinham o monopólio da educação elitista e tradicional.

Até 1930, a formação de professores para o ensino secundário não contou com instituições específicas, ficando entregue, conforme o desabafo de Francisco Campos “ao acaso da improvisação e da virtuosidade”. Em 1931, instituiu-se a obrigatoriedade da inclusão, na estrutura universitária, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo. Entretanto, nos cursos de formação pedagógica, acentuava-se a tendência profissionalizante estreita. A unificação do processo de formação de

¹⁴ Maria Anita MARTINS. *O professor como agente político*. 1987. p.28

professores para todos os graus do ensino, através da universidade, permaneceu no nível da utopia do *Manifesto dos Pioneiros* de 1932.

A crença generalizada pela tendência *escolanova* foi a da necessidade de “cientificizar” a educação, via psicologia. Nesse contexto, o papel do professor foi de mero agente estimulador, para que as crianças se desenvolvessem por si. O *escolanovismo* propôs um papel passivo para professor e foi o responsável pela propagação do mito da neutralidade educativa.

Este ideário precisa ser compreendido a partir do contexto em que foi gerado. A industrialização crescente exigia a ampliação das escolas, as rápidas mudanças requeriam a preparação para o novo e supunham que as desigualdades sociais poderiam ser superadas através da mobilidade social alcançada via escolarização. Esta concepção de escola redentora, onde todos poderiam garantir “seu lugar ao sol”, representava os ideais do liberalismo, a teoria política e econômica da burguesia. Estudos posteriores revelaram que a suposta equalização na verdade dissimulava a reprodução do sistema. E mais, contribuía para a elitização do ensino, devido às exigências de infra-estrutura e qualidade de seus profissionais; a crítica ao autoritarismo da velha escola tradicional descambou na indisciplina e a sua ênfase no processo foi confundida com o aligeiramento do conteúdo de ensino.

Saviani descreve com propriedade que o risco da má assimilação dos princípios da *escola nova* também se encontra na confusão entre ensino e pesquisa.

“Vejam que, com essa maneira de interpretar a educação, a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre ensino e pesquisa, sem se dar conta de que assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo”¹⁵.

¹⁵ Dermeval SAVIANI. *Escola e democracia*. 1983. p, 24

E prossegue explicando porque a pesquisa se inviabiliza ao mesmo tempo em que o ensino se artificializa:

“...se a pesquisa é a incursão do desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos preconcebidos, também é verdade que: primeiro – o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o não conhecido, a fim de incorporá-lo mediante pesquisa, ao domínio do já conhecido. (...) Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudo-pesquisa, a pesquisa de “mentirinha”, da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece constitui o manancial dos processos novos de ensino”¹⁶.

A tendência *escolanovista* ao conceber a prática pedagógica neutra e a didática não-diretiva, contribuiu largamente para a desorganização pedagógica, excluindo por completo os objetivos de organização social estreitamente vinculados à prática docente. Além de estar comprometida com a liberalização das instituições e associada ao desenvolvimento do capitalismo brasileiro o que veio, posteriormente, a substituir as antigas discussões sobre o desenvolvimento da educação popular pela do tecnicismo pedagógico, alavancado pelo modelo econômico desenvolvimentista que foi aplicado coercitivamente à educação escolar brasileira.

A "ingênua" crença generalizada pelos educadores da tendência *tecnicista*, em substituição ao *escolanovismo*, era a possibilidade de resolver, via planejamento escolar, todas as deficiências do nosso ensino. O "planejamento escolar ajustado à realidade social" desta tendência não passava do rebaixamento do nível conceitual de ensino para facilitar a aprendizagem, do vulgar e popularmente conhecido: “nivelar por baixo”. A formação tecnocrata de orientação pragmatista conseguiu abolir completamente os ideais de âmbito social, estabelecendo princípios rígidos e mecânicos à prática pedagógica,

¹⁶ Idem. p. 29

fazendo-a valer-se por si. A prática docente baseada na tecnocracia pedagógica levou o professor a reproduzir um princípio não pedagógico, mas econômico¹⁷.

De 1920 a 1961, período da LDB (Lei de diretrizes e bases) nº 4024/61 pouca coisa alterou-se. O número de matrículas ampliou, todavia não existiam professores para assumir a docência. Para suprir essa deficiência, o pessoal docente passou a ser recrutado em outras ocupações profissionais, transformando o exercício do magistério em uma ocupação apenas parcial e suplementar. Esta política de recrutamento a esmo de professores colocou-se como impedimento a organização e a unidade da categoria profissional dos professores como grupo. E, como é possível reivindicar interesses de grupo sem a consciência pedagógica das finalidades e do alcance da educação por este mesmo grupo?

A cultura dos professores leigos sempre foi muito útil ao assistencialismo descomprometido da política educacional brasileira. É como se existisse desde o princípio da história um pacto veladamente mútuo: O Estado não exigindo um melhor desempenho do professor, em contrapartida, não se sente obrigado a retribuir o seu trabalho com melhores condições materiais. O panorama histórico da formação do educador no Brasil é revelador da completa falta de cuidado, interesse ou vontade por parte dos órgãos de governo, para que exista um processo de formação de professores minimamente satisfatório, e por isso, tais processos sempre foram entregues ao acaso da improvisação.

O sexismo da profissão educador, isto é, educadora, com a tradição da predominância feminina no magistério, se deu por força de um preconceito sócio-econômico, uma vez que a profissão era considerada muito acanhada para o potencial masculino. Uma tendência positivista influenciando a educação veio a corroborar com este preconceito ao considerar a mulher um elemento “ideal” para o magistério das Primeiras Letras, pois, apesar de sua “inferioridade intelectual” era reconhecida a sua “superioridade moral”. Esta feminização serviu para justificar as manipulações salariais

¹⁷ Maria Anita MARTINS. *Ibidem.* p 56.

e econômicas submetidas ao magistério, especialmente das séries iniciais, e justificar também a desprofissionalização da mulher, ao conceber a educação da criança como uma relação meramente afetiva, onde se bastava ter bom senso para assumir a docência.

A trajetória da educação e da formação do professor revela-nos que o educador brasileiro, pelas forças do contexto, vem assumindo diferentes imagens a partir da expectativa a respeito do papel que ele deve assumir em determinada sociedade: no contexto tradicional, adquire a imagem do professor *iluminista, dono do saber*; no escolanovismo, a do professor *minimalista*; na sociedade tecnocrática, a de *executor de planejamento*.

Acrescente-se a estas diferentes imagens, as acusações crítico-reprodutivistas, traçando a imagem do professor como *reprodutor das desigualdades sociais*, por ser cúmplice do sistema na reprodução da ideologia dominante. Ainda, a estas acrescenta-se a imagem do profissional *proletarizado* e a *desvalorização do magistério* em consequência das sucessivas políticas de descaso com a educação. Em face dessas distintas e contraditórias imagens, torna-se premente, uma redefinição na política educacional. Uma política que pretenda a reestruturação da educação necessariamente precisa passar pela revalorização do magistério, e, um aspecto fundamental da revalorização do magistério, a nosso parecer, se encontra na *formação de seu professor*.

Reportando-nos ao processo de formação atual é possível identificar que a literatura pedagógica de inúmeros autores já levantou a importância de se formar um educador capaz de organizar o saber escolar de maneira a garantir que este seja adequado aos alunos que formam a clientela da escola pública da atualidade, que provém, em sua grande maioria, das camadas menos favorecidas. Os professores precisam ser preparados para lidar com esses alunos.

Os cursos de formação de professores, como pontos de partida do processo de formação, devem possibilitar aos futuros professores uma visão do significado social e político do trabalho do professor, tornando-o capaz de organizar, socializar e avaliar os

conhecimentos escolares, buscando atender as necessidades dos alunos provenientes das camadas mais desfavorecidas da população. Libâneo¹⁸ alerta que os programas de formação de professores no Brasil não têm fornecido aos futuros educadores os instrumentos conceituais básicos de que necessitam a fim de perceber o conhecimento produzido pela humanidade como algo problematizável, como um fenômeno historicamente condicionado e socialmente construído.

Segundo Cunha¹⁹, a construção de uma perspectiva crítica de ensino precisa, necessariamente, partir da reflexão sobre a prática social do aluno, de seu contexto, de tudo o que ele vive. É importante não considerar o conhecimento como um conjunto de fatos objetivos e estáticos, mas como uma realidade dinâmica, que deve ser questionada e analisada. Questionando e analisando, o aluno vai ampliando os seus conhecimentos. E estas atitudes permitem que ele venha a exercer sua postura crítica e desenvolver sua autonomia, tomando consciência de seu papel no processo de conhecimento. O que, em última análise, leva o próprio aluno a um processo de reflexão sobre a sua própria vida e sobre a sociedade em que vive.

Concordamos com Giroux²⁰, que as escolas de formação de professores precisam ser re-concebidas, de maneira a formar professores com consciência e sensibilidade social. Para que isso venha a ocorrer, é necessário educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da democracia. Pois, trabalhar o conhecimento na sociedade multimídia requer significação da identidade do professor, o que requer permanente formação das dimensões técnica, pedagógica e política.

¹⁸ José Carlos LIBÂNEO. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 1985, p.42

¹⁹ Luis Rodrigues CUNHA. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 1975. p.78

²⁰ Henri GIROUX e Peter McLAREN. *Formação do Professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*. 1994.

1.4. A FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR

Para analisar a questão da formação política do professor utilizaremos algumas considerações e contribuições de Paulo Freire. Freire nos alimenta com intensas análises das possibilidades que detém o sistema educacional, e no interior dele, o seu professor, no processo de mudança da sociedade. Inicia seu trabalho referindo-se à responsabilidade do profissional de educação perante a sociedade, em cujo contexto desenvolve suas atividades, e de seu compromisso em colaborar com um processo de transformação. Rechaça a possibilidade de uma posição neutra do professor diante de sua realidade histórica. Aceitar-se como neutro significa ter medo de revelar seu verdadeiro compromisso.

É impossível negar a natureza política do processo educativo, bem como, é impossível a negação do caráter educativo do ato político. Isto significa, de um lado, a inexistência de educação neutra; e, de outro, a existência de uma prática política esvaziada de significação educativa. Tanto no processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais dizem respeito à clareza sobre: *a favor de quem e do que*, isto é, *contra quem e contra o que* desenvolvemos a educação e a atividade política. Quanto mais clara estiver esta questão na prática, maior a percepção da impossibilidade de desvincular a educação da política.

Ao conceber a educação como um processo permanente, no qual nos educamos continuamente, não é válido, segundo Freire, falar de educados e não educados, mas, sim, de graus de educação relativos. Uma outra categoria de análise encontrada em seu trabalho é a do papel do trabalhador social em um processo de mudança. Este tem uma atuação destacada na desmistificação da realidade distorcida, o que provoca o descobrimento da verdadeira dimensão na qual está imerso o trabalhador e o que poderá ser conseguido por meio da percepção crítica desta realidade. Assim, mediante a conscientização dos indivíduos com os quais trabalha e de sua própria conscientização

como produto do contato com eles, cumprirá o trabalhador social, o papel de agente de mudança.

Como educador, de um lado, Freire não pode aceitar que a educação seja a alavanca das transformações sociais; de outro, entretanto, não pode desconhecer o seu papel indiscutível nestas transformações. Papel que se realiza, entre outros momentos, fundamentalmente no esforço mobilizador e organizador das massas populares.

Importa-nos, chamar a atenção para o fato de que a questão não se resume apenas em proclamar verbalmente a opção pelas classes e setores dominados, mas em se ter uma prática político-pedagógica rigorosamente coerente com a proclamação verbal. Pois um fato é expressar oralmente a opção pelas classes oprimidas e outro é uma prática elitista, quando temos conhecimento de que não é o discurso o que ajuíza a prática mas que a prática ajuíza o discurso. É então a coerência entre a prática e as opções proclamadas que fará o educador, reconhecer-se também como educando das massas populares. A sua tarefa formadora se dá na interioridade das lutas populares, na intimidade dos movimentos sociais de onde se origina, dos quais não pode afastar-se e com os quais precisa aprender sempre.

Em acordo com Carlos Rodrigues Brandão²¹ quem controla o poder político de uma sociedade controla sua educação formal (oficial, institucional). E, controla o poder sobre o povo ‘também’ através da educação. Enquanto o sistema político do país estiver sustentado por princípios de desigualdade, oposição e arbitrariedade, a educação terá duas funções:

- a) *Difundir e inculcar, como ‘conhecimento’, os ‘valores’ que justificam o estado atual de coisas, ocultando tudo que há de opressor e transitório nele.*
- b) *Separar tipos de trabalhadores e tipos de dirigentes intelectuais através da distribuição desigual do saber e, conseqüentemente, do poder que nele existe.*

²¹ Carlos Rodrigues BRANDÃO. *Da educação fundamental ao fundamento da educação*. 1980

Por isso ela existe politicamente 'contra' o trabalhador e pedagogicamente é negado 'ao' trabalhador nos seus níveis mais elevados, para mantê-lo eficiente como mão-de-obra, e subserviente como cidadão, como militante político de sua classe.

Um trabalho pedagógico comprometido com a ocultação da realidade. A partir do desvelamento ideológico, aponta dois momentos do trabalho político no interior da educação. Num primeiro momento: a 'crítica' da educação atual e a insistente formulação de propostas que beneficiem a maioria da sociedade; e, em um segundo momento, o trabalho político de 'criação' de uma nova educação, de poder popular.²²

De acordo com Aranha²³, o interior dos processos formativos, tem solo muito fértil para a revalorização da escola pública e do seu professor. No interior dos processos formativos três dimensões se apresentam de primordial relevância: a técnica, a pedagógica e a política.

A primeira dimensão trata do domínio dos conhecimentos científicos indispensáveis para que o professor possa garantir a sua competência *técnica*, onde ninguém é capaz de ensinar o que não conhece; a segunda refere-se à formação *pedagógica*, haja vista que é através desta que a atividade de ensinar poderá ser capaz de superar os limites do senso comum e tornar-se uma atividade intencional e sistematizada, dotada de finalidades e procedimentos coerentes; a terceira dimensão diz respeito à formação *política*.

Neste trabalho fizemos a opção de destacar esta última dimensão, refere-se ao fato do professor abrigar a possibilidade de desenvolver um trabalho intelectual como agente de mudanças no campo social. O professor não apenas abriga a possibilidade de modificar o comportamento do educando, eixo de todo processo educativo, mas também carrega a possibilidade de educá-lo para a construção para um mundo novo, melhor, que

²² Idem. p.76

²³ Maria Lúcia ARANHA. *Filosofia da Educação*. 1989.

está ainda por ser inventado. E esta construção não pode acontecer de modo individual, mas, sim, como resultado de ação coletiva de professores e alunos em suas lutas por melhores condições de vida.²⁴

O enfrentamento das contradições que vão se impondo à consciência do educador, leva muitos deles a uma ação efetiva que possibilita avançar no grau de compreensão de sua condição de assalariado e de sua especificidade de educador escolar, numa sociedade de tipo capitalista dependente.

Segundo Ribeiro²⁵, este posicionamento é uma exigência face às contradições: empobrecimento econômico *versus* política salarial do governo; empobrecimento político *versus* política repressiva do governo; necessidade de organização e direção da ação contra tal política *versus* peleguismo desmobilizador das direções das entidades de categoria; conquista da entidade *versus* ação do governo visando sua destruição pelo econômico; diretoria eleita *versus* lideranças representativas que não podem se candidatar por questões estatutárias; e, diretoria ampliada *versus* disputa política em seu interior.

É no interior dessa prática que se dá a formação política do professor da escola pública do Estado de São Paulo nas últimas décadas. E, é através desta que os professores vão adquirindo consciência de que os seus interesses se integram os interesses da maioria dominada da população brasileira.

Uma prática coletiva exige reflexão sobre a situação vivida, a reflexão é que permite produzir o conhecimento sobre a real situação, caso contrário, não se pode elaborar planos de ação nem optar diante deles, bem como empenhar-se em sua realização. No núcleo da prática coletiva, lideranças antigas se unem às novas e ampliam a organização. Nele a categoria desenvolve seus intelectuais, cuja função é expressar os

²⁴ Idem. p.194

²⁵ Maria Luisa RIBEIRO. *A formação política do professor de primeiro e segundo grau*. 1995, p.113.

interesses do conjunto e difundi-los, tendo como finalidade conscientizar sobre a importância da função social, de onde decorrem seus interesses como categoria profissional.

Os intelectuais são indispensáveis para o avanço da educação do conjunto, para se constituir em liderança para que diante dos desafios, consigam compreender mais rapidamente a situação e, através desta compreensão, captar e expressar os anseios da categoria. As lideranças das categorias da educação vão sendo formadas pela força que representa na sociedade o popular, ou seja, a classe fundamental dominada.

Ao considerar fundamental que o professor seja portador de uma sólida formação política, concebe-se que o conhecimento da realidade seja indispensável. Este conhecimento é o que lhe permite compreender *o que* é mais relevante para ser ensinado e *como* deve sê-lo, tendo em vista os fins educativos articulados com uma realidade social concreta. A práxis, como ação refletida nas atividades de sala de aula, é de suprema relevância para a discussão dos problemas sociais, possibilitando que essas discussões não se diluam em casuísmos, perdendo assim a visão de totalidade. Também a ação dos professores, engajados em associações de classe, se amplia na participação política na sociedade, no sentido de denunciar o descaso dos governos e defender a necessidade da valorização e democratização da escola pública e de seu professor.

Em recente pesquisa versando sobre opções políticas, Ludwig²⁶ destaca que o pensamento do senso comum concebe que o objetivo da escola é fazer com que os estudantes desenvolvam habilidades e competências, especialmente as que auxiliem suas atividades profissionais. Contudo, o mesmo senso comum, parece não conceber que a escola tem um papel significativo no desenvolvimento da postura política de seus alunos, ou seja, a sua disposição para manter ou transformar a sociedade. No interior desse contexto, a hipertrofia da competência técnica é evidente, enquanto o compromisso político tende a passar despercebido e evidencia-se completamente desvalorizado.

²⁶ Antônio Carlos LUDWIG. *Educação e democracia* in Impulso. p. 67

Os processos formativos abarcam componentes ético-políticos. A educação é política porque difunde modelos socialmente aceitos, forma a personalidade e transmite idéias aos seus educandos. Ocorre que, encarregada da educação sistematizada, a escola tem o seu funcionamento e a sua organização dependentes das relações de poder e força estabelecidas na sociedade, por essa razão, sua tendência é difundir os conteúdos que interessam, sobretudo, aos setores dominantes. Esses conteúdos com frequência são transmitidos como dogmas inquestionáveis, não raras vezes obsoletos e desarticulados entre si, além de desvinculados dos conflitos e contradições existentes no seio da sociedade.

E, os problemas não se esgotam aí, não apenas os conteúdos que a escola difunde favorecem os segmentos dominantes, mas, a organização e o funcionamento escolar frequentemente tramam um currículo oculto, que potencializa este favorecimento. A rotina, a ocupação do espaço e a vigilância dos profissionais se prestam a inculcar padrões de ordem e unidade social, que muito interessam à manutenção das posições estabelecidas.

Em acordo ainda com Ludwig, concebe-se que embora a escola sirva prioritariamente às classes hegemônicas, devido ao conflito de classes ela poderá vir a favorecer a luta contra-ideológica das camadas populares, permitindo assim, receber influências das classes desprivilegiadas. As experiências de gestão participativa com os membros da comunidade, a abordagem de temas como o desemprego, o Movimento dos Sem Terra, dos Sem Teto, entre outros, poderá servir para sensibilizar os alunos para estes problemas²⁷.

A escola da atualidade se encontra às voltas com a questão da qualidade do ensino. Este problema vem preocupando tanto os segmentos populares quanto os setores dominantes. Os segmentos populares já têm a compreensão de que uma baixa escolaridade reduz significativamente suas oportunidades de emprego; e, os setores dominantes, que em tempos anteriores temiam aumentar o nível intelectual da

²⁷ Antônio Carlos LUDWIG. *Conservadorismo e progressismo na formação docente*. 2000 p. 69

população, atualmente, em conseqüência da revolução tecnológica, passou a preocupar-se com o ensino de qualidade, uma vez que os meios de produção de que dispõem precisam de mão-de-obra cada vez mais qualificada para que se opere de modo eficaz os instrumentos tecnológicos e, assim, mantêm-se competitivos no mercado.

A necessidade dos donos dos meios de produção de um ensino de qualidade para formar exércitos de reserva de mão-de-obra de alto nível para o mercado, tem levado intelectuais da educação à prática da denominada: *Pedagogia da Qualidade Total*. Esta proposta pedagógica revitaliza princípios como produtividade, eficácia, competição e mérito e põem de lado valores considerados anacrônicos como solidariedade, cooperação, igualdade, justiça, etc. Tendo por meta inculcar na subjetividade social, uma idéia de cidadão: competitivo, produtor e consumidor de mercado. Desqualificando e descaracterizando a imagem do cidadão de direitos, participante da vida em sociedade e que luta por interesses coletivos²⁸.

Há que se explicitar, que uma educação de qualidade não é garantia de uma vaga no mercado de trabalho. O maior problema que se impõe à sociedade brasileira na atualidade é o desemprego estrutural decorrente da orientação neoliberal adotada pelo governo a partir da década de 90, que reduziu a quantidade de postos de trabalho através da desregulamentação, automação, privatização e da abertura do mercado ao exterior, e que, assim procedendo, concentram a renda ainda mais nas mãos de uns poucos favorecidos e aumenta a exclusão da maioria já desprivilegiada.

Neoliberal é a referência à política adotada por alguns países capitalistas desenvolvidos, como a Grã-Bretanha, no governo de Thatcher, e os Estados Unidos, nos governos de Reagan e Bush. O neoliberalismo propõe uma economia de livre-mercado, com substancial redução da participação do setor público, provocando o desmantelamento dos serviços de saúde, seguridade social e educação. Nos países onde foi aplicada, a política neoliberal acentuou a concentração de renda e agravou a situação de pobreza das parcelas carentes da população.

²⁸ Daniel SUÁREZ. *O Princípio da Nova Direita. Neoliberalismo, Ética e Escola Pública*, 1996, In *Pedagogia da Exclusão*, p.253.

Esta é a orientação política da nova direita: o Estado deve ser mínimo e o cidadão um consumidor. Os políticos de direita coadunados com os interesses da economia de mercado é que sustentam o avanço desta orientação. Ainda de acordo com Ludwig²⁹, a eleição de um número maior de políticos das associações de esquerda comprometidos com as mobilizações coletivas e com a causa social popular poderia ser determinante na desaceleração deste avanço.

O compromisso dos representantes políticos de esquerda com a luta pela redução das desigualdades sociais, poderia promover transformações relevantes na ordem social. Em suas lutas em prol dos trabalhadores, poderiam colocar em prática políticas sociais efetivas. Um exemplo ilustrativo na atualidade brasileira é a existência de prefeitos e vereadores colocando em prática os *programas de renda mínima e bolsa-escola* para famílias carentes.

Ao transferir estas reflexões para o contexto da educação é importante ter clara a compreensão da necessidade de desmistificar a neutralidade educativa. Não se educa de modo inocente, por isso o professor precisa ter consciência da importância do seu compromisso político-social com a transformação e a diminuição das desigualdades.

No caso específico do professor do Ensino Fundamental da escola pública, objeto dessa investigação, que atua, primordialmente, em contato com alunos oriundos das classes menos favorecidas, que frente às exigências escolares revelam evidentes desvantagens culturais diante dos alunos mais favorecidos economicamente, precisa necessariamente comprometer-se a ensinar aos seus alunos os conteúdos culturais valorizados e tudo fazer para que eles permaneçam na escola o tempo mais significativo possível. Seu compromisso com a elevação cultural das camadas populares poderá lograr-se em uma contribuição incalculável na luta pela redução das desigualdades sociais. Para que isso possa vir a acontecer, ele precisa assumir um compromisso político-social que opte pelas crianças das camadas populares.

²⁹ Antônio Carlos LUDWIG. *Ibidem*. p.71

A necessidade de tal compromisso precisa ser enfatizada desde o início dos processos formativos. A escola de formação de professores se comprometida com a redução das desigualdades sociais contribuirá, sobretudo, para uma formação política progressista/transformadora de seus alunos e estimulará o envolvimento destes em movimentos sociais organizados de interesses coletivos. Os grupos organizados são fundamentais para desacelerar a barbárie globalizada disseminada pelo neoliberalismo imposto tão arbitrariamente à sociedade brasileira pelos dois últimos governos federais.

1.5. PRÁXIS

Teoria e prática são categorias que indicam uma relação dinâmica e contraditória. Tanto a teoria quanto a prática são partes da ação humana, a qual resulta da inter-relação onde uma “tensiona” a outra. Tensão essa que gera um movimento dinâmico de superação.³⁰

O termo práxis sintetiza esta relação teoria prática. Este termo é usado desde os gregos na Antiguidade, no entanto neste momento histórico seu significado não é o mesmo que o da atualidade. Aristóteles ao contrário de usar o termo práxis no sentido de prática como chamamos correntemente na atualidade, utilizava-o em oposição à “poiesis”, (poesia) esta sim uma atividade de fabricação de algo. Os gregos repeliam o mundo “prático”, por exaltarem a atividade contemplativa e intelectual, em detrimento da atividade prática material considerada indigna, exercida particularmente pelos escravos.

A unidade entre teoria e prática foi sinalizada por Platão, de acordo com ele a teoria deve ser prática, o pensamento e ação devem se manter em unidade, e o lugar

³⁰ Silvio SÁNCHEZ GAMBOA, Revista Motrivivência, Florianópolis, UFSC. Dezembro de 1995, p.31-45

dessa unidade é a política. A política é a única prática digna, desde que impregnada da teoria. Nesta relação fica evidente a primazia da atividade teórica.

Aristóteles ao contrário não admite que a atividade política se ajuste a princípios unicamente ditados pela teoria, a realidade de seu tempo o encaminha para a impossibilidade da unidade entre teoria e prática. Para Aristóteles práxis política é uma arte de dirigir na prática os assuntos públicos. Esta arte é a *tekne*, o técnico é o homem que sabe fazer as coisas de modo a alcançar os fins de propósito.

Na renascença, o pensamento de Giordano Bruno explicita a contemplação ainda sendo um símbolo de status elevado, entretanto o trabalho prático passa a ser reivindicado como trajeto obrigatório para facilitar esta contemplação.

O valor do trabalho humano é ampliado no século XVIII, Bacon afirma que o homem fortalece seu poder através de um saber que se nutre da experiência, Descartes exalta que o conhecer converte o homem em dono e possuidor da natureza. Em coro os enciclopedistas atestam que o domínio humano sobre a natureza se faz através do trabalho e da técnica.

Na economia clássica Ricardo e Smith exaltam a práxis material produtiva. A produção é não só o instrumento de domínio dos homens sobre a natureza, senão sobre sua própria natureza. Produção e história formam uma unidade indissolúvel. O trabalho humano é fonte de toda riqueza e valor. Um passo decisivo para a concepção de práxis, como esfera essencial de homem na filosofia idealista alemã.

Hegel afirma que o trabalho tem a virtude de elevar a consciência do trabalhador até a consciência de sua liberdade, através de um processo teórico e prático de luta contra a exploração, ao fim do qual o oprimido chega à consciência de sua alienação, e, por sua vez, à de sua liberdade.

Em Feuerbach a concepção de práxis é de que toda atividade teórica ou prática acarreta certa correlação sujeito-objeto em duplo aspecto: subjetivo (religião) e objetivo (verdadeiro conhecimento). A teoria é atividade objetiva, o ponto de vista teórico opõe-se ao religioso e sua essência é antropológica.

Em Marx a categoria práxis passa a ser central e à luz desta é que se devem abordar os problemas do conhecimento, da história da sociedade e da própria realidade. O sentido dado pelo marxismo à práxis é o de uma atividade humana que produz objetos ou transformações sociais na realidade. De acordo com Gramsci, o marxismo é a filosofia da práxis. Marx sintetiza na Tese II sobre Feuerbach sua contribuição no debate sobre pensar e interpretar a realidade e atuar sobre ela para transformá-la. Referindo-se à Filosofia como campo da teoria afirma que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo, trata-se é de transformá-lo. Rechaçando a limitação da filosofia de aceitar e justificar o mundo aceita que a filosofia é prática, que vem a transformar, numa relação dialética onde a compreensão da realidade tem sentido e retorna à realidade para transformá-la.

A concepção dialética concebe a relação teoria prática como inseparáveis, uma inter-relação de forças e tensões uma sobre a outra, a existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas. Decorrem desta concepção a necessidade de articular a relação teoria e prática com contextos interpretativos mais amplos. Toda prática está inserida num contexto mais amplo histórica humana que constrói uma nova realidade, tem um sentido social e histórico. Para Gramsci a Filosofia da Práxis é um projeto prático de construção de uma nova realidade

A práxis é, pois, um conceito fundamental para a concepção dialética da sociedade e da cultura. Como um processo de interação entre a inteligência e a habilidade do homem, por um lado, e, por outro, das qualidades e propriedades dos objetos. Portanto, é a relação entre a consciência humana e a matéria natural, onde os objetos não são entendidos como meras extensões das programações genéticas do homem e sim como entidades que existe exterior e independentemente da vontade

humana, e que podem fazer parte de relações sociais, determinadas pelo estágio de conhecimento do homem a respeito de suas características próprias.

A filosofia moderna trouxe relevantes contribuições à qualificação da práxis de libertação, especialmente à crítica ética e política. Analisaremos a compreensão moderna de práxis política dos professores do Ensino Fundamental focados em Marx, especialmente através da sistematização feita por Adolfo Sánchez Vazquez, em sua *Filosofia da Práxis*³¹.

Marx afirma que os homens são sujeitos da história. A realidade objetiva é, portanto, produzida por homens que, no capitalismo, estão necessariamente divididos em classes, divisão essa que mantém o estado de alienação. Desse modo, a superação da alienação exige a compreensão do movimento dialético da produção da realidade, a compreensão de cada sujeito como membro de uma classe e, fundamentalmente a superação da divisão de classes.

A práxis, a partir de Marx, é uma categoria integradora da metodologia dialética: é um movimento de subjetividade que, exteriorizado, efetiva-se como objeto tornando-se realidade. Esse movimento possibilita a compreensão da realidade que efetivamente é contraditória, ao sintetizar no conceito o ser e suas determinações históricas no âmbito da totalidade. Essa compreensão é o que possibilita a crítica das ideologias. A práxis se torna a ação prática emancipatória do homem, e que lhe abre as possibilidades de realização histórica. Segundo Marx, o movimento dialético da história possui uma base materialista, em que se enfatizam as necessidades reais dos homens, das quais a consciência se desdobra.

A práxis é compreendida como uma atividade humana, real, efetiva e transformadora. A práxis originária é o trabalho humano, as produções materiais, que esclarece a práxis social e a história como autoprodução do homem por si mesmo. O trabalho humano é a objetivação da subjetividade. Na medida em que o indivíduo não

³¹ Adolfo Sanches VAZQUEZ. *Filosofia da práxis*. 1968.

reconhece em cada objeto a subjetividade humana ele está alienado. É pela práxis que o homem se humaniza. Para humanizar-se não pode permanecer na subjetividade, precisa objetivar-se. A objetivação só pode acontecer através da práxis. O trabalho humano é a práxis fundamental. Através dela o homem se faz presente como ser social humaniza a natureza e humaniza-se, enquanto se eleva como ser consciente sobre sua própria natureza e cultura. A produção tem, por um lado, um conteúdo econômico vinculado à produção de objetos úteis que satisfaçam às necessidades humanas, e, por outro, um conteúdo filosófico vinculado a autoprodução ou autocriação do homem.

De acordo com Vazquez, a práxis fica compreendida como a atividade em que um sujeito ativo modifica a matéria-prima, que pode ser entes naturais, produtos de uma práxis anterior ou o próprio ser humano. Em seu núcleo central, a práxis é a realização dialética entre teoria e prática efetivadora. As formas da práxis dependerão da matéria-prima. Entretanto, duas de suas formas se destacam: a práxis produtiva e a práxis política. A primeira é a práxis fundamental ao plano da infra-estrutura econômica, que dá suporte e determina as outras formas de práxis; e a segunda é onde a relação teoria e prática exige um alto grau de elaboração, uma vez que sua matéria prima são as classes sociais em contradição de interesses e em luta.

Para que a práxis política seja satisfatoriamente consciente, organizada, dirigida e eficaz, necessita da existência de um partido, no interior do qual se construirão as estratégias e táticas de luta. A prática política é considerada como a ação efetiva que transforma o objeto, as classes ou grupos sociais, a sociedade e as relações econômicas, políticas e ideológicas. A práxis política, na unidade da teoria com a ação prática efetivadora, busca intervir sobre as bases econômicas e sociais em que se assenta o poder material e espiritual da classe dominante.

Transferindo essa reflexão para o âmbito da educação, a tarefa da práxis pedagógica é trabalhar alguns valores objetivos do mundo material dos homens, visto que ela se realiza sob os condicionantes que existiam anteriormente à prática pedagógica e que a determinaram dessa maneira. A atividade pedagógica se funda em idéias

articuladas a finalidades, cujo objeto são homens reais, vivendo em sociedade que têm como finalidade uma transformação real e objetiva do meio.

As finalidades da educação se encontram estreitamente articuladas à sociedade que se busca empreender e, esses fins não são abstratos e/ou desinteressados, mas concretos e marcados pelo seu tempo. São fins sociais, e indicam que a possibilidade da educação escolar ser um instrumento de atualização da vida social está no poder de concretizar a interação entre conhecimento elaborado e senso comum, teoria e prática. O recurso que o professor dispõe é um grupo de alunos, de diversificados grupos sociais, que trazem valores, crenças e ideais de seu grupo de origem. O professor extrai e devolve os alunos à práxis social e, o objetivo da atividade do professor é devolver à sociedade de onde vieram esses alunos, homens reais.

O caráter de força política da práxis concretiza-se através da atualização e da penetração de idéias no seio da população. O homem é sujeito e objeto dessa práxis, e é por ela que o homem atua sobre si mesmo e assim confere à realidade uma qualidade sempre original. É da competência do educador, portanto, organizar pelos meios pedagógicos, a atualização da vida social. A força da práxis pedagógica é social, porque em seu poder se encontra a possibilidade de mudança e/ou conservação das relações econômicas-políticas-sociais; e, os objetos desta práxis são os grupos que constituirão a sociedade do futuro.

Ao discutir a contradição entre práxis reiterativa e práxis criadora, Vasquez explicita que a burocratização da relação pedagógica está comprometida com as raízes de classe das sociedades onde o capitalismo monopolista de Estado burocratiza não só a cultura, mas a política, a economia e as relações sociais. Assim, a escola não é causa da perpetuação das desigualdades, mas, sim, a infra-estrutura econômica que define a condição de classe e que burocratiza inclusive a pedagogia, que lhe impõe o fracionamento e legaliza a dominação³².

³² Adolfo Sanches VAZQUEZ. *Ibidem*. p.245 a 279.

1.5.1 Histórico de Prática Alienada

A prática pedagógica do professor no contexto da realidade brasileira foi historicamente marcada por um processo de alienação. Alienação entendida como condição de vida do homem quando este tem a sua consciência e o seu pensamento apartados do jogo das interações sociais que imediatamente lhe fazem sentido. Este histórico de alienação do professor brasileiro foi determinado, sobretudo, pela política estatal. A constante manipulação e a fragmentação da consciência do professor brasileiro impossibilita-lhe um exercício coerente de análise e daí resulta a sua alienação. Sob o manto da neutralidade, o professor é levado a difundir conteúdos desvinculados dos aspectos sócio-político-econômicos que os regem e coloca sua alienação em prática. Ao veicular idéias sobre as quais não tem plena consciência em sua prática pedagógica diária, porta-se como um objeto útil para a transmissão e conservação da cultura e das relações sociais estabelecidas.

A distorção de consciência a que se submete, não permite ao educador perceber o sentido social de suas ações e ao ignorar a realidade material concreta, não pode avaliar a sua repercussão, e aliena-se; esta alienação não permite ao professor identificar-se na atividade que pratica, esta parece exterior e contrária a si, como se fosse uma força estranha que não pode controlar, sua práxis é fetichizada.

Ao desconhecer os fundamentos teórico-metodológicos que fundamentam o processo pedagógico, os professores tendem a aderir às práticas utilitárias do senso comum e sua prática não permite a compreensão dos procedimentos e o conhecimento da realidade em que se aplicam. Esta atividade fragmentada, alienada e fetichizada promove uma ruptura tanto na consciência quanto na prática dos educadores, pois as idéias que guiam a sua prática pedagógica são estabelecidas pela ideologia dominante, não pela teoria educacional. O educador sem consciência das finalidades da educação e dos meios de colocá-las em prática não é capaz de identificar o seu trabalho na sociedade e o significado social da educação.

O contexto da prática alienada funda-se na ruptura entre a consciência e a prática, trabalho manual e trabalho intelectual. A prática assim entendida não passa de simples resultado da ação objetiva. Segundo Vasquez “... o prático é entendido num sentido estritamente utilitário, contrapõe-se absolutamente à teoria”. O critério de verdade fica, portanto, subordinado ao mais vantajoso, ao funcional ou mais útil de acreditar”³³.

No interior deste contexto é que vai sendo (de) formada a consciência dos professores. Inconsciente desta (de) formação, tende a aderir sem críticas a todos os “modismos e ineditismos” pedagógicos, o que lhe impede de realizar uma prática que tornasse possível a materialização das verdadeiras finalidades educativas. Por desconhecer que seus atos práticos fazem a história e fazem parte de uma práxis humana, a ruptura que impõe à prática e à participação concreta na reflexão, interpretação e solução dos problemas pedagógicos não permite que a educação avance.

O professor ao apartar sua prática pedagógica da realidade material concreta confunde teoria radicalizada com práxis. Assim procedendo, transforma a ciência num bem por si e a ciência que é disseminada nos currículos apartada das condições materiais de vida é mistificada pela neutralidade. Esta mentalidade se presta largamente como justificativa para a ideológica tese da educação “apolítica”. Nesse contexto as disciplinas hipervalorizadas e o excesso de especialidade do profissional conferem o que Marx descreveu como a “... ilusão de cretino especialista, ávido de se tornar senhor até mesmo das idéias”³⁴.

A prática alienante que resulta desse processo possibilita a exclusão, permite que a educação seja apropriada de maneira privada, e que a sua promoção seja estritamente individual, abraçando os privilégios do grupo hegemônico e privando a maioria da população do acesso à cultura. No dizer de Gramsci, a prática pedagógica alienante não permite que “a escola eduque os inteligentes qualquer que seja a sua origem”.

³³ Adolfo Sánchez VAZQUEZ. Ibidem. p 210.

³⁴ MARX e ENGELS. *Crítica da Educação e do Ensino*. 1978, p.47

No dizer de Marx e Engels, “*o educador por não ter consciência da deformação a que é submetido, não desenvolve uma ação eficaz entre o conhecimento e as massas*”³⁵. E, retornando a Gramsci, não se tornam os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, pois “*lhes falta a possibilidade de elaborar e tornar concretos os princípios e os problemas que as massas exigem com sua atividade prática, isto é, lhes falta a organicidade que só é possível através da unidade entre teoria e prática*”.³⁶

Um processo histórico da alienação pedagógica é capaz de construir uma realidade não autêntica, assim sendo, não permite ao professor identificar-se com o que ele é ou faz. Sua atividade é alheia e contrária a si: uma força estranha a qual não consegue controlar. Sem criar a sua ação pedagógica, o educador nega-se, transforma-se em coisa e sua força de trabalho em mercadoria. A sua produção não o promove como ser humano, seu trabalho o aliena e não lhe permite fazer a sua história.

O trabalho alienado destrói o vínculo do professor com a sua obra e essa desvinculação o impede de redefinir política e pedagogicamente a sua prática. Em suas lutas para suprir suas necessidades particulares, ele apenas produz (ou reproduz?) para viver e, nessa luta individual ele se isola. A alienação do professor se dá, no nível da consciência, pela falta de coerência do que executa e, no nível do real e concreto, por não identificar no aluno o resultado do seu trabalho e colocá-lo à margem. A ausência de vínculo entre o educador e o aluno promove ainda mais dois planos de alienação: 1) do professor, que não se reconhece no produto do trabalho, visto que a educação se traduz em resultados sócio, políticos, econômicos; e, 2) do aluno, pois a alienação não se dá entre o professor e um objeto, mas entre seres humanos.

Sendo assim a práxis pedagógica não se explicita concretamente para produzir e transformar a história e o professor não se humaniza, posto que, segundo Vasquez, “*é pelo trabalho que o homem humaniza a natureza e se humaniza a si mesmo a medida em que ele se eleve como ser consciente sobre a sua própria natureza*”.³⁷

³⁵ MARX e ENGELS. Ibidem, p.41

³⁶ Antônio GRAMSCI. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. p.50

³⁷ Adolfo Sánchez VAZQUEZ. Ibidem. p.136

Saviani é um dos teóricos mais veementes ao destacar o conhecimento do conteúdo com o qual se trabalha como um importante elemento na formação do perfil político e na práxis pedagógica do professor. Explicita que a reformulação curricular feita através da inserção de atividades e áreas de estudo “descoberta” pela Lei n. 5.692/71, possibilitou largamente a diluição do conteúdo de aprendizagem das camadas populares, e de seus professores, o que vem acontecendo até os dias atuais. Contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, a larga maioria da clientela da escola pública, faz-se necessária à defesa do aprimoramento do ensino endereçado a este segmento.

A defesa da qualidade do ensino para quaisquer camadas sociais, implica na priorização do conteúdo. O conteúdo é prioritário porque é a única forma de lutar contra a farsa do ensino, o conhecimento dos conteúdos culturais valorizados constituem, pois, o instrumento indispensável para a participação política das massas. Se as massas populares não dominam os conteúdos culturais, não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem justamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. O domínio dos conteúdos é, portanto, uma condição de libertação³⁸.

O professor é político em sua práxis pedagógica ainda que não fale explicitamente de política. Porque, ainda que ele contribua para a veiculação e a assimilação da cultura burguesa pelos elementos das classes populares, estes elementos ganham, através do domínio da cultura, as condições de fazer valer os seus interesses e assim se fortalecerem. Não importa o discurso “... a sociedade é dividida e o proletariado é explorado...”, importa que o explorado assimile os instrumentos para se organizar e se libertar desta exploração. Importa ainda que associada à prioridade da difusão dos conteúdos relevantes por parte do professor exista a preocupação constante com a disciplina que garanta que esses conteúdos sejam verdadeiramente assimilados pelas massas.

³⁸ Dermeval SAVIANI. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 1989. p, 66

A falta de conhecimento sobre os conteúdos que trabalha, aliada às condições de trabalho baseada em exigências e expectativas por parte de professores e alunos, é que possibilita que o professor priorize os alunos que se destacam e deixe à margem aqueles que têm mais dificuldades. Assim procedendo, o professor, ainda que sem consciência, no interior da sala de aula, reforça a discriminação e é politicamente reacionário.

Saviani sinaliza ainda que o ponto de equilíbrio se encontra na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária. Pedagogia esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, as forças populares, para que a escola possa se aliar na luta pela construção de uma nova sociedade³⁹.

A superação da práxis alienada requer do professor a consciência de seu papel social e de sua realidade. Nenhuma crítica à escola pode por si transformá-la. A superação requer um significado prático. O educador é o que sua consciência lhe indica e o que ele produz é o conteúdo concreto de sua consciência.

Nessa luta norteada por uma pedagogia emancipatória, dois momentos se distinguem: num primeiro momento, a *consciência crítica* produzida na vida diária do professor como um ser social e, em um segundo momento, o professor no contexto de sua atividade produtiva sendo capaz de transformar o ambiente, a *práxis politizada*.

1.5.2 Práxis Consciente e Politizada.

Em contrapartida à práxis pedagógica, espontânea e alienada, coloca-se uma práxis consciente e politizada. A práxis pedagógica consciente e politizada é

³⁹ Idem. p. 69

transformadora porque resgata a unidade entre o teórico e o prático de um ponto de vista dialético, superando tendências reacionário-conservadoras, posto que pretende superar e nunca fortalecer as relações de dominação. A educação nesse contexto se viabiliza e se concretiza como um ato político consciente na relação professor-aluno.

O professor é um agente político quando usa dos meios que dispõe para produzir a realidade. Ao produzir a realidade social pelos meios pedagógicos, ele evidencia as relações sociais, quando transmite os seus modelos de autoridade, respeito ou oposição à estrutura social mais complexa. Ao formar a personalidade de seu educando, ele inculca idéias e padrões, assim ele tem a chance de explicitar os conflitos sociais, seja sugerindo a opressão a que a maioria da sociedade se sujeita, seja evidenciando as relações de força, contraditórias, entre os grupos sociais⁴⁰.

O educador é um difusor de idéias políticas quando estimula noções como justiça, liberdade e igualdade. Quando explicita seus modelos de comportamento, inculca ideais políticos que contribuem para o controle social, através da assimilação feita pelo aluno dos padrões éticos de comportamento. A educação é um ato político quando esses padrões de comportamento são interiorizados e formam a personalidade do estudante.

Ao conceber a educação como um ato político na práxis, considera-se da competência do educador organizar, através dos meios pedagógicos, a atualização da vida social. O recurso que dispõe em sua atividade é um grupo de alunos, de grupos sociais diferentes, que carregam consigo valores, crenças e ideais de seus grupos de origem. A finalidade da atividade do professor é extrair os alunos da realidade e posteriormente, devolvê-los à sociedade de onde vieram, como homens reais.

Martins reitera a educação como um ato político na práxis ao afirmar:

⁴⁰ Maria Anita MARTINS. *Ibidem*. p 61.

*“(...) a práxis pedagógica é o espaço onde a educação tem a possibilidade de superar a alienação, mobilizando a consciência dos educandos; nela está a possibilidade de resgatar à atividade real, o sentido de atividade material objetiva pela qual o homem constrói a sua realidade”.*⁴¹

Isto vem a corroborar a concepção de Saviani de que a força da práxis pedagógica é social porque em seu poder está a possibilidade de mudança e/ou conservação das relações econômicas, políticas e sociais. Haja vista, que o seu objeto são os grupos que constituirão a sociedade do futuro⁴². O caráter de força política se confere através da penetração e da atualização das idéias no seio da população. O homem é o sujeito e o objeto dessa práxis, e é através dela que ele atua sobre si mesmo e confere à realidade uma característica sempre original.

Ao conceber a relação pedagógica como recíproca, não se pode pressupor o profissional como um ser pronto e acabado, que não se atualiza, nem se modifica. Ao contrário, ao encaminhar os alunos para a superação de suas concepções espontâneas, o professor vê-se diante da necessidade de criar novas e diferentes intervenções pedagógicas. Intervindo na prática pedagógica o professor confere-lhe um caráter criativo superando a tecnocracia do especialista que o encaminha à indiferença política e à ideologia da neutralidade de sua prática.

O caráter criativo da sua prática se estabelece na articulação entre teoria e prática, onde o professor torna-se o elemento chave no estabelecimento do vínculo entre ciência e vida. A contingência de uma práxis pedagógica criativa, consciente e politizada justifica-se, pois: *“... É pela práxis que as contingências são mudadas e que o próprio educador deve ser educado”*.⁴³

O fato de o professor ser capaz de identificar a problematidade da realidade em que vive, dá-lhe impulso necessário para idealizar um novo projeto que possa se tornar realidade, sua práxis permite-lhe redimensionar a sua ação, já que:

⁴¹ Idem. p.72

⁴² Dermeval SAVIANI. Ibidem. p. 43.

⁴³ MARX e ENGELS. *III Tese ad Feuerbach*. 1978, p.51.

*“... as circunstâncias em que vive foram criadas pelo próprio homem, ainda que sem consciência, que da mesma forma que as criou, pode modificá-las”.*⁴⁴

O caráter político da educação cumpre-se por tratar-se esta de uma atividade humana que pode revolucionar a realidade objetiva. Quando a práxis pedagógica é consciente, o professor pode perceber os vínculos existentes entre os meios e os fins que direcionam a educação. No decorrer do processo didático pedagógico indica procedimentos, seleciona conteúdos e define as prioridades que serão socializadas e que irão definir a realidade sobre a qual atua.

Uma práxis pedagógica que se pretenda consciente e politizada, de acordo com Martins, pressupõe o conhecimento dos vínculos entre os meios e fins da educação; a consciência das finalidades da prática e a potência da ação educativa; um direcionamento consciente da espontaneidade; o conflito entre a tecnocracia pedagógica e o político; a criatividade, em oposição à prática reiterativa; o conhecimento da realidade na qual se atua; e, a reciprocidade entre o educador, o educando e o meio⁴⁵.

O professor ao atuar sobre a personalidade e a consciência do educando através dos conteúdos, idéias e valores que difunde em sua prática, abriga uma forte possibilidade de transformação. Atuando sobre as motivações e escolhas de seus alunos, pode sinalizar objetivos pelos modelos que apresenta e sua práxis pedagógica participar assim, conscientemente, da criação da realidade.

Uma práxis pedagógica que se pretenda consciente e politizada passa por dois momentos-chave: primeiro o de análise e superação da alienação; e segundo, o de uma nova proposta e a ação concreta. Na prática concreta o professor pode perceber as contradições, orientar suas decisões e redimensionar a sua práxis sintonizando pensar-agir, teoria-prática, meios-fins, consciência-ação.

⁴⁴ Idem. p. 50

⁴⁵ Maria Anita MARTINS. Ibidem. p.75

As reflexões supra, encaminham à reafirmação da educação como um ato político na práxis quando, o professor, consciente das finalidades da educação e da potência dos seus atos, se predispõe a criar meios para que uma viável nova realidade se instaure. Assim procedendo, a práxis pedagógica será capaz de revolucionar a própria práxis da qual se originou.

1.6 HISTORIOGRAFIA DO FENÔMENO: ESTADO DA ARTE

1.6.1 - A formação político-sindical dos professores

Com vistas ao que nos interessa no presente estudo, importa procedermos a uma leitura do estado da questão da formação política do educador apontando os principais temas debatidos, a necessidade de aprofundamento deles, suas articulações em dimensões mais amplas e uma dinâmica que leve das considerações políticas às proposta práticas mais coerentes.

A formação de professores no Brasil tem sido alvo da atenção de grande número de estudiosos da Educação nos últimos anos. Uma clara evidência deste fato é o documento publicado pelo INEP (1987), intitulado “Formação de Professores no Brasil (1960-1980)”, onde aparecem as sínteses dos estudos concretizados sobre organização política, salário, carreira e formação desses profissionais da Educação.

Relevante é analisar o momento histórico em que estes estudos foram produzidos, período em que sociedade brasileira vivia num modelo fechado de normas. O que facilita a compreensão de que houve uma centralização de poderes por parte da sociedade política. Isto significou a perda de espaço pela sociedade civil, onde a escola está localizada. Nesse período, os centros formadores estavam sob vigilância, e portanto, apenas pesquisava-se aquilo que fosse “permitido”.

Se por um lado, nesse período, houve uma grande produção de estudos sobre a formação de professores, por outro, houve um progressivo desprestígio da categoria. Devido à grande demanda de professores egressos das faculdades particulares que passaram, a partir de então, a formar a maioria dos novos professores. Pois, além desses profissionais receberem uma formação deficiente, acrescenta-se à má formação recebida os regimes de horas de trabalho exaustivos. Esses regimes de horas aconteciam em decorrência dos baixos salários recebidos pela categoria. Isto também provocava a quase que impossibilidade dos professores, de quaisquer graus de atuação, buscarem especialização e/ou aperfeiçoamento de seus estudos, o que contribuiu, sobremaneira, para a expropriação, sob todos os aspectos, dos trabalhadores da educação.

Entretanto, a partir de 1977, com os prenúncios da abertura política, os educadores buscaram unificar e reorganizar a luta por melhores condições de trabalho e de vida. Nesse período histórico ocorreram as principais mobilizações dos trabalhadores do ABC paulista (1978/1979) e dos educadores em Minas Gerais, São Paulo e Bahia⁴⁶. A partir deste período a atuação do professor, dentro e fora da escola, passou a ser objeto de debates entre grupos de pesquisadores. Por um lado, havia os que entendiam que a função do professor era a de transmitir conteúdos dentro da sala de aula; e por outro, os que afirmavam que o ponto crítico do processo educacional estaria em assumir uma atitude política.

Nosella afirma que *“sabedores desta história, os educadores brasileiros colocam, e com razão, o ponto crítico do processo educativo no compromisso político, porque realmente sem esse compromisso com a luta política, jamais terão as condições objetivas para serem competentes no sentido de superarem os processos de ensino-aprendizagem assistencialistas e abstratos e de alcançarem o único objetivo de uma educação historicamente significativa, isto é, a superação definitiva entre dirigentes e dirigidos, entre opressores e oprimidos”*.⁴⁷

⁴⁶ Maria Luísa RIBEIRO. Ibidem

⁴⁷ Paolo NOSELLA *A Escola de Gramsci*, 1992, p. 97

De nossa parte, concordamos com a concepção de que a ação política do professor não deve se restringir ao espaço físico da escola, pois essa questão fundamenta uma suposta dicotomia entre ser educador e ser cidadão. Se o professor não tem para si a figura forte do cidadão, acaba tornando-se instrumento para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária. O educador precisa ser profissional e cidadão porque, se ele quer mudanças, tem que realizá-las em dois níveis: na escola e fora dela.

Na perspectiva de ação política fora da escola tem-se suscitado o engajamento dos professores nas entidades representativas do segmento de categoria. A relevância da ação partidária também é sugerida. Entretanto, alguns fatores impõem-se como *obstáculos* à unificação da luta social dos trabalhadores em geral, dentre eles os da Educação. A possibilidade de organização sindical foi, especificamente, uma concessão do governo de Getúlio Vargas. A concessão de Vargas possibilitou o surgimento do “pelego” (Agente do Ministério do Trabalho nos Sindicatos Operários) no interior do movimento sindical brasileiro, tendo em vista o controle do governo sobre os sindicatos⁴⁸. Também, impõe-se como obstáculo ao movimento dos professores a multiplicidade de entidades que se colocam como legítimas representantes do segmento de categoria, provocando no movimento uma luta interna que o enfraquece.

No interior desse contexto, por força de uma contínua pressão política, os professores brasileiros vêm sendo manipulados de forma a concretizar a sua despersonalização como núcleo político ativo e provocador de mudanças, atuando como meros transmissores sociais de cultura de uma geração a outra garantindo, assim, a conservação do “status quo” social.

Se não levarmos em conta os momentos em que o professor foi “convocado” a participar politicamente, como no movimento nacionalista de “combate” ao analfabetismo após a I Guerra Mundial, no movimento escolanovista na década de 20, ou na cruzada do planejamento escolar por volta de 1960, não podemos afirmar a existência de uma unidade de grupo a partir da segunda metade da década de 70.

⁴⁸ Maria Luísa RIBEIRO. *Ibidem*.

A não ser por impulsos gerados pela própria política estatal, os professores pouco se organizaram em torno de objetivos comuns à classe. A participação, freqüentemente manipulada por interesses alheios, tornou muito evidente, entretanto, o papel social do professor na realização de objetivos políticos.

Ao longo da história, a adoção de práticas leiga de ensino, a começar com as aulas régias e método Lancasteriano de ensino mútuo; a participação de cidadãos beneméritos no ensino como uma constante; a generalização de que em Educação todos estão aptos a opinar e a falta de tradição nos processos de formação de professores, onde sempre se começa tudo de novo como se nunca tivesse existido uma história da educação no Brasil, corroboraram a idéia de que sempre houve por parte do Estado brasileiro um total desinteresse pela Educação, tendo mantido esta, freqüentemente, apenas como um fenômeno secundário nas questões sociais brasileiras.

Um grupo organizado e preparado para reivindicar interesses coletivos, com consciência de classe profissional no interior desse contexto, dificilmente, poderia se estruturar. Além disso, a existência de forças externas ao grupo de professores sempre contribuiu para desestruturar qualquer ensaio de homogeneidade, o que vem a desprestigiar socialmente ainda mais o professor. O professor *serviu politicamente, com freqüência, como meio de realização dos interesses dos detentores do poder, serviu politicamente aos interesses de um preciso momento histórico, mas não participou politicamente das decisões e do poder.*⁴⁹

Uma análise da experiência adquirida pelos professores em suas tentativas de ação organizada como categoria profissional no contexto de uma sociedade capitalista, sua escola e seu professor, mostra-nos que a partir de 1960, a sociedade brasileira sofreu grandes transformações e, por conseguinte, a sua organização escolar e o seu corpo docente também sofreram. O crescimento do número de alunos nas escolas trouxe a necessidade de ampliação do corpo docente. Este fato gerou um grande conflito entre os professores efetivos e os professores contratados sem concurso, os denominados

⁴⁹ Maria Anita MARTINS. Ibidem. 1989. p.87

“ACTs” (Admitidos em Caráter Temporário) e também chamados de "precários", em alusão às suas precárias condições profissionais que nesse momento atingia a maioria dos professores exercício.

A tendência do governo brasileiro de suavizar os problemas, que na verdade cada vez mais se agravavam, atinge o seu ápice a partir de 1964, sob o regime ditatorial, com o avanço da sociedade política sobre a sociedade civil. Ao final dos anos 60, a escola foi silenciada pela "patrulha do medo". As decisões eram verticalizadas, ou seja, de cima para baixo. Com a multiplicação das normas legais, ao professor tornava-se impossível ter a clareza necessária para visualizar os seus direitos, desse modo, os emaranhados legislativos possibilitaram a poda de sua relativa autonomia e a redução de seus salários.

Os educadores perceberam-se, como nunca, empurrados para a desagregação e desarticulação no interior da própria profissão e no momento mesmo que dela tomam consciência e a desejam assumir como tal. As reações aconteceram no sentido de ir em busca de uma identidade que estava ameaçada. Nesse contexto toma vulto o discurso da *base comum nacional*. Este se manifestava como denúncia e tentativa de superação da desarticulação. A operacionalização da proposta da base comum nacional sinalizava que três dimensões deveriam estar intimamente articuladas: a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica da docência, partindo de conteúdos relacionados historicamente com uma perspectiva de construção de uma ordem social igualitária.

Todos esses avanços, porém, não conseguiram aceder às duras medidas da sociedade política que levaram à desmobilização e à extinção das associações de categoria, único local onde os professores poderiam se organizar coletivamente contra os acontecimentos. Os antigos líderes de categoria, sob cooptação, converteram-se em "pelegos", passando a representar os interesses oficiais, e não os da categoria. As decisões determinadas pela minoria oficial eram impostas coercitivamente à maioria que estava desmobilizada pela repressão legal e armada.

À patrulha do medo, acrescentou-se ao problema o fato da grande maioria dos professores em exercício serem formados em faculdades isoladas, de qualidade duvidosa, com interesses, predominantemente, mais empresariais do que educacionais. Isto veio a agravar os problemas dos professores pela insuficiente formação teórica e profissional recebida academicamente.

Ribeiro⁵⁰ faz uma importante análise da prática dos professores paulistas como categoria profissional, destacando que o "milagre brasileiro", de 1968 a 1974, consolida o modelo atual de desenvolvimento capitalista no Brasil, o que levou à exploração dos assalariados em geral, dentre eles os professores. No contexto da sociedade entre 1974 e 1980 a categoria do magistério começou a apresentar os primeiros vestígios de reorganização ainda duramente reprimida pelos representantes da classe oficial que desejavam manter os manifestantes nos estreitos limites de seus interesses. A ampliação do movimento de categoria foi tomando corpo com a reorganização de lideranças e foi conseguida através das greves de 1978 e 1979. O núcleo da reorganização contava com professores de sólida formação política e que tinham experiências em movimentos estudantis e de educação popular.

A formação política dos professores responsáveis por mobilizar a categoria, depois do Ato Institucional nº1 de 1964, o AI-1, o AI-2 de 1966 e o mais conhecido AI-5 de janeiro de 1968-70, se deu sob a influência de partidos que até então viviam na clandestinidade. Nesse período o único partido legal de oposição era o MDB (Movimento Democrático Brasileiro). A partir daí surgiram novos partidos com direção coletiva no exercício da política organizada "de baixo para cima". Estes partidos foram duramente reprimidos pelas forças dominantes. A repressão pretendia de qualquer modo impedir que os setores das classes trabalhadoras tivessem clareza de seus reais interesses e assim tivessem melhores condições de lutar por eles.

A crise da economia mundial levou o modelo consolidado pós-64 a desordem pela sua subordinação ao capital e ao mercado internacional. A partir de 1974

⁵⁰ Maria Luísa RIBEIRO. *Ibidem*. p. 69.

vislumbra-se uma possibilidade para a abertura de um espaço no processo de reorganização de categorias. Em 1977, professores das escolas públicas de São Paulo dirigem um abaixo assinado ao presidente da APEOESP, o Sindicato dos Professores da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, que atuava como "pelego", reivindicando a convocação de uma Assembléia, o que não acontecia há quase dez anos.

A passos estreitos foi se dando a reorganização da categoria dos professores. Mesmo assim esta ação ajudou a fortalecer outros organismos da sociedade civil como a CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil), a ABI (Associação Brasileira de Imprensa), a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), os Sindicatos Operários, o Partido MDB (Movimento Democrático Brasileiro), a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), entre outros.

Os espaços de manifestação da categoria dos professores eram comprometidos pela ação da "patrulha repressiva", feita nas escolas por diretores cooptados pelo poder instituído e que não permitiam a entrada das lideranças no interior das escolas para promover discussões e recolher assinaturas para o abaixo-assinado que reivindicava a Assembléia. Quando permitiam a entrada, submetiam os representantes a verdadeiros interrogatórios policiais. Esta prática policialesca demonstrava, na exata medida, a militarização a que a escola foi submetida pela ditadura militar na década de 70.

Como resultado de muita luta, finalmente, a grande São Paulo conseguiu reunir 11.000 assinaturas de professores e encaminhar o documento à APEOESP. Diante da mobilização e da intensa contestação, os dirigentes daquela entidade, ainda que resistentes, foram obrigados a marcar a data e o local da Assembléia reivindicada e a publicá-los na grande imprensa. Assim, os professores do interior tomaram conhecimento da situação da mobilização da capital e, a partir da reunião em Assembléia, se uniram aos professores da capital e passaram a lutar articulados contra as precárias condições de exercício profissional e o conseqüente empobrecimento sócio-político-econômico-cultural.

Com a realização da Assembléia no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, foi retomada a prática de reuniões coletivas para tratar de assuntos de interesse comum. A diretoria APEOESP em contínua atividade de patrulhamento comparecia às reuniões com o firme propósito de dificultar a organização e o direito de manifestação dos professores. Mesmo diante do policiamento explícito por parte da diretoria foi constituída em plenário uma "Comissão Aberta". A responsabilidade dessa comissão seria encaminhar as decisões da Assembléia às categorias e promover discussões com elas, preparatórias para a próxima Assembléia. Os professores distribuídos em regiões de trabalho formavam as comissões responsáveis pelos encaminhamentos e discussões, o que se constituiu na semente de onde germinaram as Regionais da Grande São Paulo.

Um grande número de professores, contrariando o medo da repressão, passou a participar ativamente do movimento. Os ânimos foram fortalecidos e a ampliação da participação da categoria aconteceu depois da constatação de que os professores chamados para prestar depoimento aos órgãos de repressão, não permaneciam presos e retornavam ao movimento. Entretanto, a Comissão Aberta enfrentava grandes dificuldades para se reunir devido às constantes pressões que iam desde o corte de água e luz na capital, até a ausência de espaço para a reunião no interior. Apesar de todos os entraves, as discussões e a organização da categoria foram retomadas. A demonstração de que as dificuldades seria enfrentadas foi a realização de um novo abaixo-assinado contendo 10.000 (dez mil) assinaturas, reivindicando as prioridades da categoria e que foi dirigido ao Secretário da Educação.

A APEOESP, representada pelos pelegos, continuava usando de todas as prerrogativas para retardar a organização. Utilizava-se de determinações estatutárias e perdia horas em discussões inócuas do tipo: se o que estava acontecendo era uma reunião ou uma assembléia. Depois de muito tempo perdido em elucubrações vazias, como as descritas acima, finalmente marcaram a data de uma nova assembléia para junho de 1977.

A mesma diretoria articulada aos interesses oficiais, descontente com os rumos do movimento e, visando assegurar os interesses dominantes convocou a categoria para alterar os estatutos da entidade. Interessante destacar sob que circunstâncias escusas se deu esta convocação: foi editada no *Diário Oficial* na seção da *Secretaria de Obras* e marcada para o *mês de julho* (mês de férias), em uma pequena e desconhecida cidade do interior paulista chamada *Lucélia*.

Não resta a menor dúvida de que o número de pessoas que compareceu a convocação não passou do número de pessoas que compunham a diretoria da APEOESP. A diretoria então, desmoralizando a categoria, alterou pontos fundamentais do estatuto, como por exemplo, que o número mínimo de assinaturas necessárias para o pedido de realização de Assembléias teria que ser de um terço dos associados, e, para candidatar-se à diretoria da entidade a exigência de um mínimo de três anos, ininterruptos, como associado da entidade, condição difícil para uma maioria de *ACTs*, que no final de cada ano tinham seus contratos revogados e interrompiam o pagamento à entidade, recomeçando apenas no ano seguinte quando contratados. Essas alterações tinham o firme e explícito objetivo de desmobilizar a categoria e impedir que novas lideranças fossem eleitas.

Frente à assembléia já anteriormente marcada pela Comissão Aberta para agosto, a direção da APEOESP, com o claro intuito de esvaziá-la, decidiu realizá-la em Piracicaba, no interior de São Paulo, bem longe do núcleo do movimento. Sem se intimidar, a direção do movimento não mediu esforços e, através de suas manifestações e reivindicações, conseguiram sensibilizar um expressivo número de professores daquela cidade, o que veio a representar um grande avanço, não só pela realização da assembléia, mas por ampliar o movimento para mais uma cidade do interior. O que ironicamente só foi possível em decorrência do peleguismo desmobilizador da diretoria do sindicato.

Em 1977, um novo abaixo-assinado foi dirigido ao Secretário de Educação. Sem respostas efetivas às reivindicações apresentadas o movimento chegou a um impasse. Esse impasse só não tomou maiores proporções porque depois da Assembléia do

Caetano de Campos o movimento contava com professores, tanto da capital quanto do interior, com uma sólida formação política e com um profundo conhecimento sobre a categoria. O que lhes possibilitou a percepção dos anseios coletivos e a tradução destes nos textos de reivindicação, e que levou os membros das escolas visitadas a refletirem. As discussões da categoria profissional na escola aconteciam apenas nos períodos de entrada, saída e intervalos das aulas. A passos lentos foi-se quebrando o silêncio imposto à escola e, também, quebrando o silêncio no interior da categoria com as reuniões e discussões.

O impasse foi superado com a publicação do jornal “O Precário”, editado por alguns professores em dezembro de 1977. O nome dado ao jornal utilizava-se da alusão à precariedade dos *ACTs* como categoria profissional. O jornal foi muito bem aceito e tornou-se um importante veículo para a ampliação de discussão. As matérias seguiam as orientações dos abaixo-assinados, com o objetivo de estimular nos professores o exercício da reflexão política através de matérias que consideravam as causas mais prementes que as reivindicações coletivas defendiam. Em suas matérias, os autores explicitavam a relação entre perda salarial, trabalhista, de poder de decisão na escola e da restrita autonomia pedagógica, sofrida pelos professores com as medidas políticas mais gerais, além da denúncia do comprometimento da diretoria de entidades, como a APEOESP, com os interesses da situação.

O movimento de categoria se fortaleceu com a reação das lideranças do movimento à resposta do Secretário da Educação a mais um abaixo-assinado no primeiro semestre de 1978, onde este afirmava que se sensibilizava com as reivindicações dos professores, mas não o faziam os outros setores do governo e que somente poderiam ser tocados se a pressão aumentasse. Diante desse fato, as lideranças veicularam a idéia de greve.

Em julho de 1978, na Assembléia de Osasco foi colocada, discutida e aprovada a proposta de greve. Contudo, ainda foi marcada para agosto uma nova assembléia para que fosse dada a palavra final sobre a greve. Depois de colocada a idéia da greve

aumentou expressivamente o número de professores nas reuniões, a distribuição do “Precário” foi intensificada para que houvesse a divulgação dos locais e datas de novas reuniões. A mobilização, no entanto, aconteceu de maneira mais intensa na grande São Paulo e em poucas cidades do interior. O interior só foi atingido depois da deflagração da greve. Após as adesões, representantes eram escolhidos e enviados à Capital para entrarem em contato direto com a direção do movimento.

A proposta de greve foi aprovada em Assembléia na Câmara Municipal de São Paulo, no mês de agosto, com a presença de 2.000 professores e a ausência da diretoria da APEOESP. A receptividade e a proporção rapidamente atingida pela greve deveu-se ao acordo com as lideranças e ao espontaneísmo decorrentes do descontentamento generalizado em que se encontravam os professores, posto que pertencia a uma categoria com pouca experiência de mobilização e organização o que tornava difícil tomar uma decisão, ainda mais sob um contexto repressivo.

Com a greve, a paralisação expressiva dos professores impunha a necessidade de uma organização para sustentar a nova situação. Para responder a esse desafio, a antiga Comissão Aberta transformou-se em Comando Geral de Greve, cujos representantes constituíam-se em pessoas não mais submetidas ao governo, e formaram os Comandos Regionais de Greve. A função desses comandos era coordenar e executar as decisões tomadas nas assembléias, coordenar a discussão de novas propostas apresentadas e aprovadas nas regionais e levar essas propostas para a discussão e aprovação do Comando Geral nas assembléias gerais.

Um dado interessante de se ressaltar é que a composição dos Comandos não era fixa, mas resultado de um princípio de participação popular de base onde os professores observavam e faziam a crítica do desempenho de seus representantes, tendo inclusive o poder de substituí-lo. A participação de base foi mais efetiva na capital e na grande São Paulo. Campinas, apesar das articulações anteriores à greve, não chegou a produzir orientações decisivas no Comando Geral. O interior trabalhava mais no encaminhamento

das decisões para as assembleias gerais, realizadas geralmente na capital, com a maioria dos professores da capital.

As frequentes alterações das lideranças da APEOESP aconteceram devido ao momento extremamente repressivo uma vez que “grandes líderes” poderiam ser facilmente identificados e reprimidos pelas forças policiais militares. Durante todo o governo de Paulo Maluf, de 1979 a 1982, a APEOESP resistiu às perseguições políticas e cortes do desconto em holerite das mensalidades dos sindicalizados. A pressão da categoria sobre o governo estadual possibilitou a realização de concurso que efetivou milhares de professores e, a pressão sob os deputados garantiu a aposentadoria aos 25 anos de carreira para a categoria.

Em 1984, depois de três semanas de Greve, a categoria reconquistou 05 referências retiradas pelo governo Maluf. Em 1985, a conquista de um novo Estatuto do Magistério possibilitou o fim da avaliação de desempenho, a introdução da promoção automática a cada dois anos, 10% de adicional noturno, 20% de horas-atividade, contagem de tempo em dias corridos, pontos por cursos, 2 referências para mestrado e doutorado, afastamento com vencimentos para elaboração de tese, férias proporcionais para os ACTs, pagamento das aulas excedentes pelo valor do padrão, garantia de jornada para o celetista, hora atividade e direito à férias de acordo com o calendário escolar para o professor re-adaptado, promoção por antiguidade (A,B,C,D e E), Conselho de Escola deliberativo, etc.

Um Ato Público reuniu 30.000 professores no Palácio do Governo de São Paulo em 1986. Mais três semanas de greve e outras formas de pressão trouxeram como resultado 25% de reajuste salarial e concessão do gatilho a todo funcionalismo e mais seis referências. Em 1987, mais três semanas de greve e luta na justiça garantiram o pagamento de 04 gatilhos que o governo Quéricia se recusava a pagar.

Os anos de 1987 e 1988 foram de luta na Assembleia Nacional Constituinte e algumas das principais reivindicações dos professores foram finalmente atendidas: a

definição de 18% do orçamento Federal e 25% dos Estados e Municípios para a Educação, aposentadoria aos 25 anos de magistério, plano de carreira, direito a piso salarial, direito de sindicalização de funcionários públicos, estabilidade para professores com mais de 5 anos de magistério, direito ao 13º salário integral, gratificação de 1/3 de salário de férias, direito de greve, direito para as entidades entrarem com ações coletivas em nome de seus associados, etc.

Depois das conquistas parciais de 1987, em 1988 Orestes Quércia pretendeu destruir o Estatuto do Magistério. Depois de 30 dias de Greve, o Governo aceitou transformar os famosos NCr\$ 27,00 fixos em um percentual de 18% sobre a carreira. Entretanto, o Governo ainda recusou-se a estender o benefício aos aposentados, e somente depois de grande pressão sobre os deputados, Secretarias de Educação e Administração, com abaixo-assinados, cartas ao governador e a formação de Comissões de Aposentados, também foi garantido o pagamento dos 18% aos aposentados.

O ano de 1989 foi palco da mais longa Greve já registrada no Estado de São Paulo: 80 dias em defesa da Escola Pública e por um Piso Salarial Profissional. O resultado deste episódio foi o reajuste de 51 a 126%. No mês de julho daquele ano, após a Greve, o Professor I atingiu um poder de compra equivalente a mais do dobro do que é hoje.

No mês de julho de 1990, o governo Quércia concedeu 10 referências depois de 5 mil professores anunciarem a possibilidade de Greve para agosto. Em outubro desse mesmo ano, o Professor I atingiu 4,6 salários mínimos, por 20 horas-aula. Ainda em 1990, a APEOESP conquistou a volta do afastamento pela Lei 202, concurso para Professor I, extensão do atendimento do Hospital do Servidor aos maridos das professoras, regulamentação do direito à estabilidade, direito constitucional de receber vantagens atualizadas monetariamente, pagamento automático das vantagens sem necessidade de requerê-las, pagamento aos ACTs das aulas em substituição, sem atraso de um mês, compromisso do governo pela realização de concurso para Professor III, sentença judicial favorável para inativos que se aposentaram antes do estatuto do

Magistério de 1986, aprovação de emenda à Constituição Estadual patrocinada pela APEOESP, que não consideraria interrupção para fins de estabilidade, os afastamentos do exercício por prazo igual ou inferior a 90 dias, etc.

O lançamento da Escola Padrão aconteceu no ano de 1991. A APEOESP com o slogan "Pouca 'modernização' para poucos" deu início às discussões sobre o projeto Escola-Padrão, apresentando as contraposições dos professores a ele. Também em 1991, os representantes da categoria dos professores participaram ativamente dos Fóruns Estadual e Nacional em Defesa da Escola Pública. Ainda neste ano, o Congresso de Educação discutiu os temas "Gestão Democrática da Educação", "Financiamento da Educação Pública" e "Concepção de Escola" entre outros, produzindo documentos completos sobre os temas em questão na atualidade.

Finalmente em 1992, depois de 07 anos sem concurso, realizou-se o concurso de Professor III e de remoção reivindicados pela categoria. Em abril deste mesmo ano, os professores conquistaram a incorporação do abono e mais 08 referências. Ainda neste ano a APEOESP, depois de um Ato de Protesto, conseguiu evitar o re-agrupamento de classes evitando a demissão de mais de 10 mil professores. E conquistou mudanças significativas no projeto Escola-Padrão como o fim dos 250 dias letivos no noturno e a volta da Educação Artística obrigatória de 5ª a 8ª séries, entre outras.

As lutas das entidades de categoria em 1992 aumentaram as verbas destinadas à Educação de 1º Grau de 17% para 24% do ICMS. Em maio de 1993, 69.245 professores participaram da maior eleição para a Diretoria da história da APEOESP. Neste mesmo ano, 79 dias de Greve garantiram a aprovação pela Assembléia Legislativa, na Lei Orçamentária, de um artigo estabelecendo a aplicação de 30% do ICMS com o Ensino de 1º e 2º Graus, sendo 23% para folha de pagamento da Secretaria da Educação.

Em 1994, o Congresso Sindical de Araçatuba, aprovou alterações no Estatuto da APEOESP e elegeu 7 mil representantes de Escola. Em março e abril de 1995, a greve de 28 dias conquistou a data base para o magistério e reajuste no piso salarial dos

professores. No segundo semestre, a associação de professores envolvendo pais e alunos, lideraram uma campanha contra o retrocesso de 30 anos na reestruturação da Rede Física, voltando a dividir o 1º Grau em primário e ginásio. Ainda neste ano, 3.558 professores-delegados, eleitos em todo o Estado, discutiram em Congresso a LDB, a formação, a avaliação, etc.

Mais de 50.000 professores participaram das eleições estaduais da APEOESP em 1996, apesar da tentativa do governo de impedir a mobilização da categoria, não dando abono de ponto para o dia da eleição, um direito adquirido 13 anos antes. Em novembro desse ano, o estatuto da entidade foi alterado com vias a promover maior agilidade na luta pela recuperação da dignidade profissional do magistério.

Em 1997, a Diretoria da associação dos professores participou de centenas de debates para alertar professores, pais e alunos, vereadores e prefeitos sobre os prejuízos da municipalização à qualidade de ensino. Em várias cidades, os docentes conseguiram a reversão do processo. Também em 1997, a Secretaria da Educação não aceitou negociar com as entidades e elabora, isoladamente, o novo Plano de Carreira da categoria. Os professores passaram a lutar no legislativo para que o novo Plano incorporasse, através de emendas, as reivindicações da categoria. Ainda nesse ano, a associação de professores participou do Encontro Nacional Sindicalista Anti-Racismo da CUT e realizou a I Conferência Estadual de Educação "Paulo Freire", abordando questões como a democratização da vida escolar, a formação contínua de seus educadores, a LDB e a política educacional no estado de São Paulo.

No final de abril de 1998, a assembléia de professores deu um ultimato para que o governo revogasse o Decreto 42.965/98, que ameaçava todos os ACTs de demissão no final do ano letivo. Em maio a categoria realizou greve de 13 dias, com grande repercussão na mídia, e mobilização contínua com pressão sobre deputados estaduais e ao governador onde quer que eles fossem. Em novembro a mobilização surtiu resultados: o governo revogou o decreto. Em junho o governo, atendendo às reivindicações do magistério, abriu inscrições para o Concurso de PEB II.

Logo no início de 1999, a APEOESP intensificou as discussões sobre a reforma do ensino médio e os parâmetros curriculares nacionais com a comunidade escolar. A entidade conclamou a comunidade a lutar pela manutenção de disciplinas que estavam sendo extirpadas do currículo e por uma formação que possibilitasse aos alunos um conhecimento geral e sólido. Também lançou o Movimento “Paz nas Escolas”, buscando discutir com a sociedade civil as causas e encontrar saídas para o crescimento da violência nos estabelecimentos escolares. Em abril, mais de 10.000 pessoas, entre elas professores, estudantes, pais de alunos e trabalhadores de outras categorias, participaram da Marcha em Defesa da Escola Pública, exigindo prioridade à Escola Pública.

Em São Paulo, a associação da categoria iniciou uma grande mobilização contra o projeto da previdência pública apresentado pelo governo estadual com a proposta de retirar os ACTs do sistema estadual e implantar progressividade de alíquotas. Em outubro, sob pressão dos professores e do funcionalismo, o governo paralisou a tramitação do projeto.

Em novembro, a Conferência Estadual de Educação sob o tema "Construindo um Plano Estadual de Educação Democrático e Emancipador", lançou as bases para a construção de um Plano Estadual de Educação.

No início do ano 2000, a pressão da diretoria da APEOESP junto à Secretaria de Educação, garantiu uma atribuição de aulas um pouco mais organizada. Em março, as entidades do Magistério paulista lançaram a Campanha Salarial Unificada cobrando do governador Mario Covas sua promessa de campanha "no mínimo cinco mínimos", as entidades iniciaram uma luta em defesa do emprego e da Escola Pública.

No dia 07 de abril de 2000 aconteceu a primeira assembléia da campanha, com 15 mil profissionais do Magistério. Em 28 de abril, uma assembléia geral unificada decretou greve a partir de 02 de maio. Foram 43 dias de paralisação, com a educação no centro das atenções, e a sociedade pôde perceber que as políticas educacionais do

governo não garantiam boa qualidade de ensino aos estudantes, boa infra-estrutura e condições de trabalho aos profissionais.

A partir de julho ampliou-se a participação da sociedade em defesa da Escola Pública e a luta por uma reforma no Ensino Médio que atendesse aos interesses de todos os envolvidos. A APEOESP realizou uma aula pública na Praça da República e organizou um plebiscito sobre a reforma pretendida pela Secretaria da Educação de São Paulo. 145 mil pessoas, entre alunos pais e professores declararam, em voto, que não concordavam com mudanças sem discussão com a comunidade escolar. Como resultado dessas ações, a Secretaria de Educação declarou durante Teleconferência que não pretendia realizar nenhuma mudança no ensino médio.

Em novembro deste ano, no XVII Congresso Estadual da APEOESP, os professores aprovaram um Plano de Lutas onde foram reafirmadas as ações do sindicato em defesa de: um ensino médio que não trouxesse prejuízos aos alunos e professores; um real investimento nas áreas da Educação, Saúde e Habitação; contra a municipalização do ensino; contra a discriminação dos professores aposentados; por um Plano Estadual de Educação democrático e emancipador, entre outras propostas.

1.7. UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO POLÍTICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA.

Para contextualizar as diferentes concepções existentes na formação política do professor na sociedade capitalista pressupõe-se uma compreensão inicial de como os homens se produzem historicamente, o que é o processo de trabalho e quais as relações que dele derivam.

Todo processo de trabalho acarreta uma ação humana sobre determinado objeto, gerando um produto que supre as necessidades humanas e, por isso mesmo, tem um valor de uso. Nesse processo, estão envolvidos os meios de produção (matéria-prima) e a

energia humana, que reunidos, formam o que Marx nomeou de forças produtivas de trabalho. As relações que os homens estabelecem, num momento histórico determinado, no processo de trabalho, Marx nomeou relações de produção. Estas relações, na sociedade capitalista, determinam a distribuição das tarefas, fator que caracteriza a divisão do trabalho. Assim, existem trabalhadores que atuam diretamente com a matéria-prima e outros que organizam, vigiam e controlam o processo de trabalho.

Tomando como referência a contradição *Trabalho x Capital*, na sociedade capitalista, com o predomínio da propriedade privada dos meios de produção aqueles que historicamente foram desapropriados destes meios, são obrigados a venderem sua força de trabalho para aqueles que detém os meios de produção, estabelecendo um vínculo de exploração. Assim sendo, as relações de produção e as forças produtivas formam o que Marx denominou: modo de produção. Este é um conceito teórico e se refere à totalidade social global, isto é, tanto à estrutura econômica quanto aos demais níveis da totalidade social: jurídico, político e ideológico⁵¹.

Na medida em que a tecnologia se desenvolve, existe aumento da produtividade e diminuição da necessidade de mão de obra, criando um excedente de trabalhadores que formam o chamado exército de reserva. O trabalhador se livra dos trabalhos pesados, porém passa a ter seu trabalho controlado pelo capital. O poder do capital aumenta em virtude da própria concorrência entre os trabalhadores. Emprego e desemprego passam a ser parte de uma mesma realidade e precisam ser trabalhados em conjunto para poder compreender a totalidade.

Todavia, a aglomeração dos trabalhadores imposta pelo capital aumenta sua resistência. É nesse momento que surgem os sindicatos, como setores aglutinadores de resistência. Os sindicatos, originariamente, nascem como organizações de reivindicação econômica da classe trabalhadora por melhores salários, melhores condições de trabalho e de vida. O capitalismo por sua vez busca formas para conter, ou até mesmo eliminar, a luta de classes.

⁵¹ Maria Luisa RIBEIRO.p.69

Para conter a luta de classes, o capital utiliza-se do Estado para coibir as reivindicações econômicas dos trabalhadores. Neste momento os trabalhadores se dão conta de que suas lutas não podem se concentrar apenas no campo econômico, é que preciso empreender uma luta no plano político. Assim, os trabalhadores de modo geral, entre eles os professores, adquirem consciência de classe, isto é, a consciência de pertencer a uma determinada classe, com um determinado tipo de exploração e dominação. Em decorrência disto, os trabalhadores se organizam com outros na luta pela superação do sistema capitalista.

A contradição do capitalismo imperialista se dá entre *meios de produção x força de trabalho*. O modelo de capitalismo atual redimensiona a questão do mercado e também a da organização social do trabalho. Com o globalismo existe uma concentração, tanto na indústria quanto nos bancos, de monopólios. Assim, a extinção da concorrência torna-se inevitável, especialmente com a fusão do capital bancário com o capital industrial, formando *o capital financeiro*. Desse modo, o mercado passa a ser regulamentado pelos monopólios e a concorrência acontece apenas entre eles. Diante da concentração do poder econômico, político e social, a exploração se expande para a fronteira de outros países.

No imperialismo, a exportação de capitais tem por objetivo explorar os países mais atrasados, buscando o lucro máximo. O Estado dependente torna-se um grande aliado do capital monopolista quando recebe o repasse dos meios de produção, isto é, tecnologia (ainda que anacrônica) e de capital internacional, pois ajuda a desenvolver mecanismos de controle para evitar a revolta contra a ordem vigente. A escola e o professor brasileiro, no interior desse processo, recebem os receituários educacionais do Banco Mundial e colocando-os em prática e auxiliando na disseminação da ideologia dominante internacional.

A internacionalização, entretanto, não elimina a contradição primordial entre capital e trabalho. Ela continua a existir. Uma classe continua a deter os meios de produção e, por conseguinte o capital, e outra a vender sua força de trabalho. O que

muda é a forma e a intensidade do processo de espoliação do capital sobre o trabalho. Para cada momento histórico, a “burguesia”, instrumentaliza-se e muda suas estratégias para seguir adiante e manter a hegemonia do capital.

A contradição expressa nos países com formação capitalista tardia, como o Brasil, revela-se na relação entre o *Controle Econômico-Político* e o *Controle da Dívida Externa*. Com o retrocesso na construção do socialismo, hoje, diferentemente do período da ditadura militar, a ideologia não prega mais “o perigo vermelho”. Ela prega em escala mundial que o socialismo fracassou e que a última e única saída é o capitalismo. Há até aqueles que pregam o fim da história!

Na atualidade, o neoliberalismo reinventa o liberalismo clássico onde a alternativa para se sair da crise é a “livre concorrência”. No Brasil, verifica-se o controle da economia e da política por organismos internacionais, principalmente pelos EUA, especialmente no controle da dívida externa. Assim, a política educacional brasileira passa a ser gestada de acordo com o ideário, sobretudo, do Banco Mundial, capaz de ditar normas e diretrizes sem conhecer a realidade e as especificidades da educação brasileira. Os professores, os trabalhadores responsáveis pela difusão do conhecimento, devido à falta de consciência histórica da educação terminam por atuar como porta-vozes do receituário ideológico internacional, e tendem a aderir, sem críticas, a todas as “novidades” exteriores, confundindo novo com melhor, e concordando com a pseudoteoria de que “se é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil...”

O capital monopolista para continuar produzindo valor precisa da redução do trabalho produtivo (trabalho que gera valor e se expressa em mercadoria) e do aumento de trabalho improdutivo (trabalho empregado para ajudar o capitalista a concretizar a apropriação da mais – valia). Isso acontece porque a sociedade precisa desenvolver serviços para controlar as contradições existentes em seu interior. Os serviços seriam as atividades políticas (executivas, legislativas e judiciais), religiosas, financeiras, sindicais, de informática, fiscais, onde se organizam os serviços sociais, as escolas, os hospitais, etc.. *É sobre a ótica da divisão social do trabalho* que se formula o problema estudado,

já que os professores, em sua atuação coletiva, lutam no movimento sindical dentro desta estrutura de serviços.

No processo de luta dos professores, o surgimento dos sindicatos foi um avanço do ponto de vista da organização. Posto que, foi a primeira forma de organização para lutar contra a exploração. Para a elevação da consciência, entretanto, é necessário, de acordo com os marxistas, uma organização revolucionária de tipo superior: o *partido político*. É através do partido que a espontaneidade das lutas é ultrapassada. Gramsci⁵² (1978) corrobora com isto ao dizer que o trabalho da vontade coletiva, passa pelo partido político, no sentido de responder imediatamente à exigência histórica que só é possível através de uma ação histórica política, que aconteça rapidamente. E esta vontade coletiva dos homens só pode ser construída pelo *Partido Político*.

Sendo assim, a preocupação central é o desmascaramento do Estado como uma instituição neutra. O Estado é sempre um “Estado” de uma classe. Um exemplo é a manipulação das leis, quando estas podem atingir os interesses do poder, o governo abstém-se de aplicá-las e apóia os que não a aplica: assim tem sido com o piso dos salários dos professores, o Estatuto do Magistério, o Plano de Cargos e Salários, as Eleições para Diretor, etc.

No contexto em que se deu a *formação política do professor*, na realidade brasileira, podemos afirmar que as reformas educacionais empreendidas pelas autoridades instituídas a partir de 1968 tiveram por objetivo “despolitizar” o ensino e por conseguinte, o professor. “Despolitizar” entre aspas significa promover uma formação política imposta de “cima para baixo”, ditada pelas minorias representadas pelos organismos de governo. Nas palavras do professor Octávio Ianni⁵³, “*Trata-se de reproduzir em massa, intelectuais orgânicos, dóceis à ditadura do capital*”. Carlos Nelson Coutinho, reforça estas palavras de Ianni ao afirmar:

⁵² Antônio GRAMSCI. *Maquiavel, política e o Estado moderno*. 1978.

⁵³ Otávio IANNI. *O Estado e a organização da cultura*.

"(...) aos intelectuais que insistam em pensar criticamente, criam-se mecanismos de cooptação, como troca de 'favores' e distribuição de cargos tecnocráticos, para sob o rótulo da 'neutralidade', não questionarem os fundamentos daquele poder. E, aos ainda resistentes, trata-se de criar problemas de subsistência econômica, prisão ou 'desaparecimento'".⁵⁴

1.7.1 Educação e Globalização

O autoritarismo e a centralização do processo decisório foi uma característica marcante na história política de nosso país. Este modelo estendeu-se para todos os níveis e instituições da sociedade. No interior de uma verdadeira filosofia do terror é que se deu a formação e o exercício profissional do educador brasileiro a partir da década de 60 no Brasil. Os prenúncios da abertura política, pós-1980 ainda não foram capazes de superar a insensibilidade construída por séculos de regimes fechados, verticais e centralizadores. Face a esses episódios pode-se inferir que a experiência democrática e a formação política dos nossos professores está ainda por ser construída.

No contexto de globalização, a Educação aparece como um Serviço. As mudanças engendradas pelo imperialismo na sociedade brasileira, expressando o crescimento do trabalho (tido) como improdutivo, refletidas nas questões educacionais, coloca a educação sob um novo enfoque: ela passa a ser vista como um serviço, assumindo a função de assistência e controle das classes em conflito.

No interior deste contexto, o professor, passa a ser visto como um trabalhador da supra-estrutura, um trabalhador assalariado que realiza um trabalho intelectual. São ambíguas e contraditórias as relações deste professor com o Estado, que, por um lado, luta contra um Estado repressor que arrocha seus salários e, por outro lado, atua como instrumento de construção e manutenção da ordem burguesa. O seu caráter de classe se revela nesta ambigüidade.

⁵⁴ Carlos Nelson COUTINHO. Ibidem.

Diante desta ambigüidade o professor tem dificuldades em identificar-se com as classes populares, e não raras vezes articula-se com os interesses dos segmentos dominantes, porém sempre lutando contra as políticas massacrantes do Estado para com os assalariados. A construção da sua identidade se dá na luta, aonde vai adquirindo consciência profissional e vinculando-a aos interesses populares.

Assim sendo, o educador precisa travar uma verdadeira batalha para livrar-se do corporativismo estatal, que o impede de relacionar-se com as diferentes categorias. Torna-se clara, pois, a necessidade da construção de um projeto político-pedagógico vinculado a um projeto de sociedade. Daí a necessidade da vinculação luta sindical/luta educacional.

Para que se possa vislumbrar uma nova perspectiva faz-se necessária a construção de um novo projeto de classe, e este projeto se forja na luta política que se trava, diuturnamente, na sociedade, nas fábricas, nos sindicatos, nos partidos, nas associações, nas escolas, e que requer de nós, de um lado, a consciência de que, como educador somos assalariados, e portanto, força de trabalho, mercadoria, o que acena para a possibilidade de solidariedade e, de outro somos também intelectuais, e que, só a nossa identificação política enquanto classe, nos possibilita exercer a nossa função em termos de uma nova hegemonia :a hegemonia proletária.

A prática política, tanto quanto a prática pedagógica, para que se apresente como ação transformadora, precisa estar articulada a uma teoria. Os educadores, na busca da construção de uma identidade, precisam refletir sobre os antagonismos do sistema educacional (a luta de classes), elaborando discussões, elegendo práticas que se reflitam no dia-a-dia este conflito.

As lideranças têm que procurar promover a construção de uma identidade do profissional de educação, como categoria envolvida num movimento social organizado, ligado aos interesses da população e elaborando um projeto político-pedagógico que viabilize a escola que as classes trabalhadoras necessitam para criar o seu projeto de

classe. Para tanto, este projeto necessariamente tem que trazer em si: a defesa da escola pública, gratuita, e de boa qualidade onde as verbas públicas se destinem exclusivamente às escolas públicas, de maneira a viabilizar a democratização da escola e a melhoria da educação.

Esta é a função intelectual do professor, visto que os intelectuais se forjam em um processo e se vinculam a diferentes classes. “(...) *Não existe uma classe independente de intelectuais, mas cada grupo social possui sua própria camada de intelectuais, ou tende a formá-la*”.⁵⁵

1.8 - O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL ORGÂNICO

Ao ler alguns trabalhos de Antonio Gramsci, visualizamos mais uma possibilidade de rever a perspectiva de análise dos estudos sobre a formação política do professor no Brasil. No nosso entender, a perspectiva apreendida por Gramsci, sinaliza para uma educação/formação entendida como um processo que permitiria às classes subalternas elaborar e difundir uma concepção de mundo organicamente vinculada aos seus interesses, e não, simplesmente, como um instrumento ideológico empregado pelas classes dominantes para a conquista e/ou manutenção de hegemonia.

No interior da tradição do pensamento marxista, Gramsci se caracteriza por preocupar-se não apenas em identificar como se dá a reprodução da ideologia dominante, mas também em detectar como esta ideologia pode ser redefinida, numa perspectiva em que mais se coadune com os interesses das classes subalternas, especialmente do proletariado, em uma formação capitalista.

⁵⁵ Hugues PORTELLI. *Gramsci e o Bloco Histórico*. RJ. Paz e Terra, 1977, p.31.

Embora não se trate de um teórico da educação, a preocupação de Gramsci com a função estratégica da ideologia, na conquista e/ou manutenção da hegemonia de uma classe sobre o conjunto da sociedade, depara-se necessariamente com o estudo de diferentes instituições que divulgam tal ideologia. Seu campo de análise perpassa desde as instâncias da superestrutura, até chegar ao estudo das instituições educacionais e à função dos intelectuais. Estreitamente associadas às noções de sociedade civil, sociedade política e hegemonia, analisa a posição e a função social dos *intelectuais orgânicos*.

Os *intelectuais orgânicos* são os organizadores da função econômica, Gramsci destaca que não apenas a burguesia pode gerar intelectuais orgânicos, “(...) o proletariado também pode produzir seus próprios intelectuais, na medida em que também é uma das classes essenciais, numa formação capitalista, pois, além de ocupar uma posição importante no processo de produção, também tem virtualmente condições de assumir a direção das outras classes, na luta pela tomada de poder”.⁵⁶

Ao revelar a concepção e a função dos intelectuais, Gramsci analisa as diferentes organizações culturais e políticas que congregam tais intelectuais – Escolas, Igreja, Imprensa, Comitês, Partidos, etc. Entretanto, em sua opinião a única organização de intelectuais que favoreceria uma tomada de consciência por parte do proletariado de sua posição e função na sociedade, seria o partido. “O partido é um núcleo centralizado que opera para criar a futura hegemonia”.

A partir da noção gramsciana de bloco histórico, como a unidade orgânica entre estrutura sócio-econômica e superestrutura ideológica, num tempo histórico determinado, considera-se que a relação entre a estrutura e a superestrutura ideológica forma um bloco unitário, na medida em que estejam organicamente vinculados entre si. O vínculo orgânico entre uma e outra é realizado por um grupo social determinado: os intelectuais. Esses funcionários da superestrutura estão vinculados à classe dominante, e em decorrência disto tendem a difundir representações da realidade ligadas aos seus

⁵⁶Antonio PIOTTI. *El pensamiento político de Gramsci*. 1972

interesses através da inculcação ideológica que se deseja impor a todas as camadas e classes da sociedade.

Entretanto, em direção contrária, existem também intelectuais a serviço da proposição e definição da ideologia das classes dominadas – são os funcionários da *contra – ideologia*, que denunciam a imposição ideológica da classe dominante sobre o conjunto da sociedade, bem como tematizam a ideologia das classes dominadas⁵⁷.

O professor como intelectual que é, esteve ou está engajado no projeto político dominante, devido às circunstâncias de sua formação histórica e aos pressupostos positivistas que norteiam suas práticas de ensino. Como exceção, existem os profissionais que por suas ações no campo teórico – empírico configuram a tendência *histórico-crítica da educação*. Uma grande maioria dos profissionais da Educação trabalha pró-poder dominante; outros, porém, em menor número, atuam contra esse mesmo poder. Ocorre que os primeiros dissimulam conscientes ou não, a sua localização dentro da estrutura de classe da sociedade, isto é, em suas práticas sociais não explicitam com quem estão comprometidos politicamente. Já os últimos reconhecem seu lugar na estrutura social, explicitam os pressupostos de sua práxis e a opção que fazem pelos segmentos populares.

O professor da escola pública brasileira, que abriga a ampla maioria dos segmentos desprivilegiados, precisa adquirir a compreensão de sua função organizadora como um intelectual orgânico comprometido com as classes populares. Para que este professor possa cumprir o seu papel de intelectual orgânico, comprometido com a transformação social, duas tarefas se impõem: que se realize uma interpretação da história e da sociedade de acordo com a visão de mundo das classes populares, a fim de que essa nova visão possibilite a correção da versão deformada contida em manuais acadêmicos; que se trabalhe, incessantemente, para elevar intelectualmente as camadas populares, cada vez mais vastas, contribuindo para a criação de elites intelectuais de um

⁵⁷ Antônio GRAMSCI. *Ibidem*

novo tipo, os intelectuais orgânicos das classes subalternas, para que surjam das massas e permaneçam com ela para tornarem-se os seus sustentáculos.

A segunda necessidade, quando satisfeita, pode realmente modificar o panorama ideológico de uma época⁵⁸. Esta citação de Gramsci enfoca, de forma objetiva, o caráter militante e participativo exigido do intelectual da educação que assume um compromisso político de opção progressista com as classes desfavorecidas.

Uma massa humana ou uma classe social não pode adquirir autoconsciência crítica sem gerar seus intelectuais; a classe dos professores para desenvolvê-la precisa criar e desenvolver os seus próprios intelectuais. O trabalho intelectual do professor, tanto através da educação de consciências, produzido pela ação pedagógica, como através da sua ação como cidadão, produz um trabalho prático de transformação na estrutura da escola, que por sua vez se articula à transformação mais ampla da sociedade em que vive.

1.9. O PAPEL POLÍTICO SOCIAL DO PROFESSOR.

O Professor é portador de um papel político preponderantemente social. Trata-se de um trabalhador intelectual assalariado que desempenha um papel de caráter dirigente e difusor. Sob esse enfoque, é necessário que o seu trabalho de dirigente político e difusor de conhecimento seja redimensionado e se legitime pela autenticidade de seus vínculos com o social.

As transformações que decorrem do trabalho prático do professor podem desenvolver, em longo prazo, mudanças político-econômicas qualitativas. Para que isso venha a ocorrer, ele precisa necessariamente estar comprometido em colocar o seu

⁵⁸ Idem.

trabalho a serviço da transformação da realidade. Nesse contexto, o seu trabalho intelectual deixa de se apresentar como “privilégio”, como atividade de pensamento descomprometida, para se tornar um trabalho de responsabilidade social, daqueles que o exercem para o conjunto da população.

*“(...) Quando o ‘pensador’ se contenta com o próprio pensamento, ‘subjetivamente’ livre (isto é, abstratamente livre) é hoje motivo de troça. A unidade entre ciência e vida é uma unidade ativa, somente nela se realizando a liberdade de pensamento; (...)”.*⁵⁹

A busca histórica de transformação social que beneficie senão a totalidade, mas pelo menos a grande maioria, pressupõe que a participação seja intencional. Para que a possibilidade de transformação seja possível, assim como a orientação e os meios mais adequados para sua realização, são necessários não apenas participar espontaneamente, mas que um conjunto de pessoas exerçam a função de intelectual, produzindo e difundindo intencionalmente o que é necessário, pois:

*“(...) Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (...)”.*⁶⁰

Os agentes potenciais quando convencidos do significado da concepção de mundo desenvolvida e difundida pelos intelectuais, tendem a orientar suas ações por ela. Assim, o trabalho intelectual do professor adquire um caráter dirigente, o de *dirigente político*.

⁵⁹ Idem. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. p.23

⁶⁰ Idem. p.26

No processo em que o intelectual é levado a “vir-a-ser” dirigente político, o poder tem que ser exercido pela e para a maioria. O intelectual deve ser educado pelos membros das classes dominadas para se tornar força dirigente na luta pela transformação da estrutura social de classe. Assim sendo, as massas colocam, com sua atividade prática, os problemas e os princípios que precisam ser elaborados pelos intelectuais orgânicos por ela gerados.

Gramsci enfatiza o caráter eminentemente crítico necessário à difusão do conhecimento:

“(...) Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio, é a sua luta pela assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais (representantes das classes fundamentais em época histórica anterior). ...assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (aqueles que dão homogeneidade e consciência da própria função das classes fundamentais na atual fase histórica, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político) ⁶¹.”

Para a criação de uma nova teoria e uma nova realidade concreta, a difusão do conhecimento precisa superar o seu caráter mecânico e irrefletido. Para que esta superação aconteça, o professor como difusor intelectual, precisa reconhecer-se tanto como profissional quanto como cidadão, além de identificar os vínculos entre sua prática profissional e a prática social global, pois:

“(...) Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais”⁶².

Decorre que o educador deverá, necessariamente, apresentar-se como uma pessoa de sua época, interagindo com ela, pois só assim poderá desenvolver alguma autonomia,

⁶¹ Idem. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 1978, p.9

⁶² Idem.

de forma a poder discernir o conhecimento dissimulador, do revelador e do concreto, especialmente através de sua disciplina. Essa relação viva entre o intelectual e o contexto possibilitará que o conhecimento produzido e assimilado deixe de ser mecânico e irrefletido. Conforme a reflexão vai se ampliando de forma metódica, profunda e de totalidade é possibilitada a compreensão de que o novo conhecimento traz em si os conhecimentos anteriores, livres de seus elementos anacrônicos, mas, agora articulado aos elementos de uma nova totalidade, de qualidade superior.

O domínio da criação pedagógica, de acordo com Gramsci, em sua “Concepção Dialética da História”, (...) *não deve ficar limitado a uns poucos intelectuais de alto nível, aos "criadores" das ciências, das artes, da filosofia, mas ser multiplicado por "intelectuais de grau mais baixo", os divulgadores da riqueza intelectual acumulada, que, desse modo se tornam tão ou mais importantes que "os de mais alto grau"*.

Porque os “criadores”, ao representarem os interesses da classe dominante, estabelecem uma relação de submissão dos divulgadores perante eles. Diante desse quadro, em uma cultura socializada sob a hegemonia burguesa, o trabalho de criação é valorizado em detrimento do trabalho de difusão, delegado a pessoas de pouco prestígio, o que, conseqüentemente, leva ao desprestígio do exercício da função.

Em um contexto de transformação existe a possibilidade do intelectual difusor de conhecimento (o de grau mais modesto de riqueza cultural), no caso específico, o professor, participar de modo autônomo do planejamento e da execução da ação pedagógica na socialização concreta do conhecimento. Este professor pode ser criativo no seio do processo, sendo possível desse modo na difusão estar contida a criação.

Assim sendo, para a criação de uma convicção revolucionária possível e necessária para o século XXI, uma compreensão do papel social do professor, a assunção do compromisso como dirigente político e difusor de conhecimento, assim como a organização de um conteúdo social determinado é indispensável.

1.10. PERFIL DO ESTADO DA EDUCAÇÃO: INSTITUCIONAL, JURÍDICO E ECONÔMICO.

Ao pretendermos traçar um perfil da educação brasileira, julgamos importante destacar que a reflexão acerca da integração da sociedade brasileira no processo de globalização excludente explicitado pelo capitalismo no limiar do século XXI, encontra-se articulada com as políticas neoconservadoras e neoliberais adotadas pelos órgãos de governo a partir do governo de Collor. Entende-se como impossível analisar a política educacional estruturada pelo governo brasileiro sem que ela esteja situada de forma objetiva no contexto sócio-político-econômico da sociedade neste momento histórico. Isso porque concebemos que a busca da compreensão da realidade é parte constitutiva da totalidade das relações sociais, onde parte e todo, estrutura e conjuntura, teoria e atividade prática são inseparáveis e possibilitam a expressão do movimento dialético e contraditório do real e sua transformação.

A conjuntura atual é marcada pela hipertrofia dos mecanismos de mercado onde, desde a visão de sociedade até as decisões mais específicas referentes à vida pessoal dos indivíduos passam pelo crivo mercadológico. As necessidades sociais são analisadas sob a luz da relação custo-benefício, origem das dificuldades por que passa a política educacional.

A mídia, por sua vez, atua, prioritariamente, age a serviço da ordem hegemônica. Este fato é explícito quando se tomam como exemplo o grande destaque dado pelos órgãos da mídia às políticas educacionais do MEC em contraposição com o seu mutismo sobre a mobilização da sociedade civil contrária às decisões do governo em relação às mudanças na educação.

No plano educacional, a reestruturação capitalista deste final de século, segundo Frigotto⁶³, coloca o Banco Mundial como "*o grande definidor da filosofia, dos valores,*

⁶³ Gaudêncio FRIGOTTO. *A formação e a profissionalização do educador*. 1996.

das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização".

Criado em 1944, o Banco Mundial é na atualidade, o maior captador mundial, não soberano, de recursos financeiros. Embora assuma o papel de principal financiador de projetos de desenvolvimento internacional, o Banco Mundial é avaliado, por estudiosos de políticas educacionais, como extremamente negativo. Soares⁶⁴ atesta que o Banco Mundial financiou *"um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente"*.

No caso brasileiro, o Banco Mundial promoveu até o final dos anos 70, a modernização do campo, financiando projetos industriais concentradores de renda e danosos ao meio ambiente. Com a crise do endividamento dos anos 80, o Banco Mundial em parceria com o FMI exigiram o ajuste da economia brasileira, o que levou ao agravamento da miséria e a uma exclusão sem precedentes no final do século.

É interessante ressaltar, que no âmbito da educação brasileira, o Banco Mundial se faz presente menos pelo volume de recursos financeiros liberados e mais pela forma de assessoria, onde o elemento fundamental não é o dinheiro, mas sim idéias. Estas, certamente, comprometidas em sua forma e conteúdo com os interesses políticos e econômicos da classe hegemônica.

Essas "idéias" inovadoras foram praticamente todas elaboradas na década de 70, num receituário em resposta à crise do sistema educacional. Embora, na grande maioria das vezes, as propostas educativas oficiais do Banco Mundial sejam interpretadas como respostas contemporâneas inéditas à problemática atual.

O referencial teórico que embasa a ação do Banco Mundial nas questões educacionais aponta para o modelo econômico microeletrônico neoclássico, de acordo

⁶⁴ Daniel SUAREZ. Ibidem.

com Coraggio⁶⁵ que "*assemelha a escola à empresa, a ver os fatores do processo educativo como insumos e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão*".

A fragilidade deste referencial teórico é notória, baseada em um modelo econômico sobre a educação, não leva em conta que "*as políticas devem ser diferentes para cada país, de acordo com a etapa de desenvolvimento educacional e econômico e com o seu contexto histórico e político*".⁶⁶

A intensificação inflacionária e a desvalorização da moeda nacional, articulada às reformas administrativas do setor público, dificultaram o desempenho dos acordos feitos com os organismos internacionais, a partir da crise da metade da década de 80, dá-se início à discussão legislativa sobre os rumos da educação nacional.

O governo brasileiro definiu sua ação política no campo da educação no processo de aprovação da Carta Magna de 05/10/88, em meio a enormes controvérsias com os setores oposicionistas. A opção foi pela aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo Luiz Antonio Cunha, de natureza minimalista, que Dermeval Saviani traduz em um de seus livros:

"(...) o ministério da Educação em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação inscrevendo-as no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiram esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico (...) assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do Substitutivo que se logrou converter na nova LDB".⁶⁷

O governo FHC afastou-se do confronto de projetos e configurou a sua política educacional prevalecendo-se de Projetos de Lei, Medidas Provisórias, PECs, Decretos-lei, etc., que foram encaminhados pontualmente ao Congresso. Assim sendo, as

⁶⁵ José Luis CORAGGIO. *Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de percepção?*. 1996

⁶⁶ Idem

⁶⁷ Dermeval SAVIANI. *Ibidem*

diretrizes e as bases da educação nacional puderam caminhar "por fora" da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O I CONED - Congresso Nacional de Educação, reuniu cinco mil profissionais da educação, alguns meses antes da aprovação da LDB e, sinalizou em documento nomeado “Carta de Belo Horizonte: Educação, Democracia e Qualidade Social”, que as medidas apresentadas pelo governo neoliberal de FHC eram autoritárias, verticais e sem interlocução com a sociedade, provocando grande repúdio dos profissionais da educação ao conjunto de documentos normatizadores do sistema educacional. Em oposição às medidas governamentais, foi colocada em prática a estruturação e a apresentação de um Plano Nacional de Educação, configurado no II CONED, pautado na construção da cidadania, pela participação democrática e pela necessidade histórica da socialização do saber.

O Plano Nacional de Educação configurado no CONED rejeitava:

- O Parecer nº 72/96 - Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Darcy Ribeiro/ MEC.

- O PL nº 1603/96 - Projeto de Lei sobre Educação Profissional e Organização de Rede Federal de Educação Profissional.

- A PEC nº 370/96 - Proposta de Emenda Constitucional desmembrada da PEC nº 233A/95, sobre autonomia Universitária.

- A PEC nº 30/96 Proposta de Emenda Constitucional do Senado aprovado na Câmara (PEC 233a/95) sobre o financiamento da Educação Básica.

- O processo de elaboração, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

- O Sistema de Avaliação da Educação Básica - MEC - SAEB.

E repudiava:

- A Lei 9131/95 - Criação do Conselho Nacional de Educação e estabelecimento dos exames de final de Curso para os estudantes universitários;

- A Lei nº 9192/95 - Regulamentação do processo de escolha de Dirigentes Universitários

E, definiam como Diretrizes do Plano Nacional de Educação:

- Acesso e permanência à educação pública e gratuita e de qualidade para todos e em todos os níveis;
- Universalização da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Média);
- Garantia do direito à educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino básico;
- Garantia da autonomia Universitária;
- Indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão na Universidade;
- Exigência de que o Estado garanta os recursos suficientes para a Educação Pública de qualidade, em todos os níveis;
- Regulamentação (normatização e fiscalização) do setor privado de ensino como concessão do poder público;
- Garantia de salários dignos aos profissionais da educação;
- Valorização dos profissionais da educação em sua carreira e formação.

O Plano Nacional de Educação foi elaborado democraticamente, através do CONED, e protocolado sob a forma de Projeto de Lei, dentro do prazo estabelecido pela LDB, na Câmara dos Deputados pela bancada oposicionista. O Plano elaborado pelo executivo, que trazia Darcy Ribeiro como porta-voz, ao contrário, o fez intempestivamente e fora do prazo.

Ao ser concluída a votação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Senado Federal, no dia 08/02/96, um sentimento misto de revolta e frustração tomou conta das Entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A aprovação do projeto de co-autoria Darcy Ribeiro / Ministério da Educação, foi defendido pela ala mais conservadora e privatista do Senado Federal. Tal projeto reflete os conteúdos necessários à implantação de um projeto pedagógico nos moldes do Banco Mundial, seu principal financiador, e que expressa e viabiliza uma concepção de educação que se sustenta na lógica de mercado, não um conteúdo historicamente construído com a participação da sociedade. O que justifica o sentimento de revolta e frustração das entidades da sociedade civil.

Diante do relatado, fica evidente a existência de dois projetos político - pedagógicos de natureza antagônica, que confrontam princípios e idéias a respeito de concepções diferenciadas. Um elaborado pelo MEC, representando os interesses da classe dominante, e, o outro, elaborado por entidades e associações sindicais e estudantis, que se apresenta como alternativa ao projeto hegemônico. Este conflito reflete-se nas discussões desprendidas em torno da criação dos Institutos Superiores de Educação, que vem causando grande polêmica e radicalização de posições, quanto ao local e quanto à natureza da formação dos professores das séries iniciais a ser ministrada.

1.10.1. O Instituto Superior de Educação

A formação do professor das séries iniciais em nível superior, apesar da conquista legal, continua a ser um desafio, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas conseqüências para a qualificação dos docentes. Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da capacidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades. Por outro lado, tendo em vista as conquistas positivas dos CEFAMs, a longa tradição das escolas normais e a extensa rede de habilitações de nível médio em estabelecimentos públicos, também se teme o desmonte de um sistema público e o enfraquecimento do Estado para com a formação de professores, em favor de instituições apenas existentes no plano legal.

A LDB, em seu artigo 62, estabelece como regra que *a formação dos docentes para a educação fundamental e para a educação infantil far-se-á em nível superior*. No

mesmo artigo 62, entretanto, admite-se como formação mínima para as séries iniciais e educação infantil, “*a oferecida em nível médio, na modalidade Normal*”. Neste caso, em nada superaria a situação historicamente vivida em relação à habilitação específica do Magistério. Por outro lado, as disposições transitórias da referida Lei determinam que, até o final da Década da Educação (em 2007), “*somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*”. Incorpora-se, desta forma, avanço mundialmente consolidado de formação docente em nível superior.

A inovação, nesse aspecto da formação de professores, reside na formação dos “Institutos Superiores de Educação”, prevista no artigo 62, como alternativa às universidades, e regulada, no artigo 63, onde se estabelece que esses institutos manterão: cursos para formação de professores para a educação básica, incluído: o “Curso Normal Superior” para formar docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I); formação pedagógica para diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II); educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (inciso III)⁶⁸.

Este fato não deixa de se configurar como uma importante iniciativa, ao centralizar o processo de formação de professores em torno da questão propriamente pedagógica. Entretanto, há que se reportar a experiências passadas para que não se incorra em erros já conhecidos. Alguns exemplos de instituições semelhantes se constituíram anteriormente em países como Alemanha, Venezuela e Itália, os chamados “institutos de magistério”, que embora equiparados aos institutos universitários, eram estigmatizados, considerados de segunda categoria e taxados como duplicação piorada das Faculdades de Filosofia e Letras.

É preciso olhar com atenção para a alternativa da criação dos Institutos Superiores de Educação. Não se pode abrir mão da experiência e do perfil das universidades nesse âmbito. No caso específico da formação de profissionais da educação, em especial de professores, existe uma significativa massa crítica nas

⁶⁸ Dermeval SAVIANI. *A nova lei da Educação: LDB. Trajetórias, limites e perspectivas*. 1997, p. 218.

universidades, tanto em estudos quanto em experiências, que podem ser galvanizadas e articuladas em um projeto coerente.

Os Institutos Superiores de Educação podem vir a ser um espaço apropriado para a implantação de propostas. Mas, para isso, eles não podem ser concebidos como um mecanismo paralelo à universidade ou como uma alternativa que teria vindo resolver um problema para cuja solução a universidade se revela incapaz. Ao contrário, tais institutos deverão ser criados, senão no interior das próprias universidades, como organismos a elas fortemente articulados, de modo a se beneficiar dos quadros qualificados que se encontram disponíveis no interior delas.

Entretanto, as ações governamentais têm se encaminhado em direções diametralmente opostas às preconizadas acima e levantadas grandes controvérsias no interior do movimento de educadores. O movimento de educadores brasileiros, através de ações, organizadas e historicamente constituídas, conseguiu, nas últimas duas décadas, conquistas relativas à formação de professores, tais como: a docência como base formativa, não se admitindo a formação exclusiva de especialistas, como prescreve a LDBN; a adoção de uma base comum nacional como norteadora das reformulações curriculares dos cursos que formam professores e como instrumento de luta em defesa da valorização dos profissionais da educação, e; a formulação de um projeto de política global de formação profissionalização docente.

Na contramão desse movimento democrático, em 06/12/1999 foi imposto o decreto nº 3276, em obediência às determinações dos organismos internacionais, normatizando uma formação de caráter técnico profissionalizante para os professores da educação básica.

Agravando essa situação e contrariando o processo já conduzido pelo MEC/SEU em relação às Diretrizes para os Cursos de Graduação, ao fazer cumprir o que determina o Decreto, novamente presencia-se a mais uma atitude autoritária do MEC ao enviar ao CNE as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação Inicial de

Professores da Educação Básica, sem qualquer discussão com as instituições formadoras, entidades e associações representativas da sociedade civil.

O mesmo vem ocorrendo com ações do CNE que aprovam resoluções e pareceres orientadores para a formação de professores, desconhecendo as experiências acadêmicas desenvolvidas pelas diversas instituições de ensino superior brasileiras, além das contribuições teórico-científicas produzidas pelos educadores.

O descaso e o descompromisso do Estado com o financiamento, condições de trabalho e salário dos professores nos diferentes níveis de educação têm sido revelados, por exemplo, pelas constantes greves dos profissionais da educação. Os educadores reunidos no V Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação / II Encontro Nacional dos Fóruns de Licenciaturas, em 28 e 29 de maio de 2000, no Rio de Janeiro, repudiaram esses encaminhamentos do MEC sobre as discussões acerca das políticas de formação de profissionais da educação, por meio de documentos que exigiam a revogação do Decreto e não apenas a sua revisão, a fim de continuar caminhando em direção às propostas construídas historicamente pelo conjunto dos educadores e suas organizações.

O documento de manifestação propõe entre outras coisas: solicitar IES, entidades científicas, acadêmicas, sindicais e estudantis, que exijam do CNE a divulgação e discussão, em todos os Fóruns, das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, bem como do Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior, de modo a garantir a ampla participação dos Fóruns de Licenciaturas e de Formação de Professores, Faculdades de Educação e entidades da área educacional, sindical e estudantil na construção de propostas mais consistentes às Diretrizes.

Reafirmando, assim, a luta em defesa da Universidade Pública e Gratuita e da formação de professores comprometidos com a emancipação humana e a construção de uma sociedade justa e igualitária.

1.10.2. O Neoliberalismo e a privatização da Educação

Pretende-se neste tópico fazer uma abordagem crítica da configuração do discurso neoliberal no campo educacional. O neoliberalismo precisa ser compreendido como um complexo processo de construção hegemônica. Ou seja, como uma estratégia de poder implementada por um conjunto de reformas concretas nos planos econômico, jurídico, educacional, etc e, também por uma série de estratégias culturais que visam construir novos significados sociais para legitimar as reformas neoliberais como as únicas que podem ser aplicadas no contexto histórico atual de nossas sociedades.⁶⁹

Na perspectiva da retórica neoliberal, o campo educacional enfrenta, na atualidade, uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, e não uma crise de quantidade, universalização e extensão. A crise de qualidade decorre da improdutividade característica das práticas pedagógicas e gestão administrativa da maioria das instituições escolares e a exclusão educacional resulta da ineficácia desta escola e da incompetência de seus trabalhadores. A crise dos sistemas educacionais é gerencial.

A crise se deriva dos sistemas institucionais dependerem do Estado (da política) e não atuarem por si próprios como mercados e é um produto da excessiva difusão da noção de cidadania. É considerada como um conjunto de falsas promessas que orientam ações coletivas improdutivas e que não reconhecem o valor da competição. O neoliberalismo transfere a educação da esfera política para a esfera do mercado. O homem neoliberal é o cidadão privatizado, o consumidor.

Os responsáveis pela crise educacional são os sindicatos de professores e todas as organizações que defendem o direito igualitário e uma escola pública de qualidade. Entretanto, este argumento apresenta um problema: mesmo quando os neoliberais

⁶⁹ Pablo GENTILI *Escola S. A.* 1996, p.9:49.

chegam ao poder e desenvolvem sua implacável desarticulação do Estado e das organizações sociais a crise educacional também não se resolve.

Nesta perspectiva, isto acontece porque a crise educacional não se reduz ao modelo de Estado, ou ao caráter das entidades sindicais. É mais complexo: os indivíduos são também culpados pela crise. Os pobres são os culpados pela pobreza, os desempregados pelo desemprego, os corruptos pela corrupção e os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social.

Segundo os neoliberais, os problemas são culturais, provocados pela ideologia dos direitos sociais e a falsa promessa de que uma suposta condição de cidadania coloca a todos em igualdade de condições para exigir o que só deveria ser outorgado àqueles que, graças ao mérito e ao esforço individual, se consagram como consumidores empreendedores.

A lógica da competição é promovida por um sistema de prêmio e castigo, com base em critérios meritocráticos que, por sua vez, criam as condições culturais para a mudança institucional que visa à configuração de um verdadeiro mercado educacional.

O desafio para a superação da crise está em traçar estratégias mais eficientes para este mercado. As políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais seguem uma série de regularidades que unificam as estratégias de reforma escolar levadas a cabo por esses governos. Existe um verdadeiro *Consenso de Washington*, no plano das políticas de reforma educacional. Desempenham um papel central nesse consenso agências internacionais, como o *Banco Mundial* e alguns *experts* transnacionalizados, com seus receituários pré-fabricados.

As regularidades citadas expressam *objetivos* que articulam e dão coerência às reformas educacionais neoliberais. Primeiro: estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais; e, segundo: subordinar a produção

educacional às necessidades do mercado de trabalho. O primeiro garante a concretização da ordem do mérito e da competição. O segundo define o rumo das políticas educacionais, estabelecendo critérios de avaliação das propostas de reforma escolar. Enquanto o mercado de trabalho orienta a política educacional, a avaliação das instituições escolares e os rigorosos critérios de qualidade otimizam o sistema através de uma lógica de prêmios e castigos que estimulam a produtividade e a eficiência.

As instituições escolares são julgadas como empresas produtivas. Produz-se nelas tipos específicos de mercadorias: o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo. Os *Total Quality Control (TQC)*, procuram reproduzir os êxitos produtivos do mundo dos negócios no campo educacional. Embora os neoliberais enfatizem que a educação deva estar subordinada ao mercado isto não significa que a função social da educação seja a de garantir esse emprego, ainda menos a de criar fontes de trabalho. A educação deve apenas oferecer a ferramenta necessária para competir no mercado de trabalho. O resto depende das pessoas.

Na dinâmica autoritária e paradoxal que caracteriza as reformas educacionais promovidas pelos governos neoliberais *centralização* e *descentralização* são as duas faces de uma mesma moeda. O Estado neoliberal é *mínimo* quando deve financiar a escola pública e, *máximo* quando define o conhecimento oficial que deve ser veiculado pelas instituições educacionais, quando estabelece mecanismos antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, aos professores. Gentili faz uma ilustrativa metáfora entre as funções da escola e a lógica dos *fast foods* nas sociedades de mercado, para sintetizar a reforma neoliberal levada a cabo nos âmbitos educacionais: *a macdonaldização da escola*. A privatização da educação.

O governo brasileiro, através da orientação neoliberal está deixando o país ainda mais pobre, mais excludente, mais desigual. Incrementando as discriminações sociais, raciais e sexuais e reproduzindo os privilégios das minorias, exacerbando o individualismo e a competição selvagem, quebrando os laços de solidariedade coletiva e

intensificando um processo antidemocrático de seleção “natural” onde os “melhores” triunfam e os “piores” perdem. Um verdadeiro processo de darwinismo social. No campo educacional, uma conclusão é incontestável: logo após o dilúvio neoliberal, as nossas escolas serão muito piores do que já são agora e o seu professor ainda mais desprestigiado.

De acordo com Gramsci o otimismo da vontade deve manter-nos ativos na luta contra um sistema de exclusão social que quebra as bases de sustentação democrática do direito à educação como pré-requisito básico para a conquista da cidadania: uma cidadania plena que só pode ser concretizada numa sociedade que se pretenda igualitária.

CAPÍTULO DOIS

“É na inconclusão do ser que se sabe como tal que se funda a educação como processo permanente”.

Paulo Freire, *in Pedagogia da Autonomia*

AS PRINCIPAIS REPRESENTAÇÕES E FORMAS INSTITUCIONAIS DA CONCEPÇÃO E FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SISTEMÁTICO DA PRÁTICA POLÍTICA DO PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA DE PIRASSUNUNGA

2.1 - REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO

A partir dos anos 80 vêm-se intensificando as discussões sobre a identidade profissional dos professores do Ensino Fundamental. O fato de se tratar de uma maioria feminina de docentes, especialmente nas séries iniciais, não pode passar despercebido, posto que tem conseqüências sobre a identidade política e as formas como os professores entendem o seu mundo do trabalho. Este estudo procura apontar a formação como um processo que tem conseqüências contraditórias sobre o perfil político, a identidade profissional e a organização social do trabalho docente. Está baseado em material empírico coletado em pesquisa realizada em três escolas de ensino fundamental da rede pública estadual, em Pirassununga, interior do estado de São Paulo.

Nessa investigação pudemos constatar que as respostas e atitudes dos educadores, bem como a maneira como enxergam o próprio trabalho educativo e as

relações que estabelecem com a sociedade tem como referencial predominante um ideário apolítico da educação e decorrente deste, uma visão de neutralidade da escola, percebidas tão-somente como instâncias transmissoras de saber acumulado; sinalizando a adoção de concepções tradicionais, conservadoras e bancárias. O cerne da pesquisa são as relações de poder que os educadores estabelecem através de sua atividade profissional. Tratamos da problemática da caracterização política dos docentes em suas relações sociais de trabalho.

A questão metodológica é uma preocupação fundamental neste trabalho. Conseguir apreender o fenômeno estudado em seu processo traz em si uma tentativa de elaborar um pensamento crítico e autocrítico e o questionamento da realidade presente. Assim, o método torna-se muito importante para a objetividade da apresentação do tema.

Partindo do pressuposto de que há uma inter-relação entre o econômico, o político, o filosófico, o social e o histórico, este trabalho abarca um enfoque complexo devido às múltiplas determinações que encerra esta totalidade. Como fenômeno, acontece numa sociedade dividida em classes, com interesses diferentes e até mesmo antagônicos. Este estudo não é cientificamente neutro, mas, nitidamente, articulado aos interesses de uma determinada classe e aponta para uma tentativa de construção de um projeto político de um segmento social. Esta análise é elaborada visando à possibilidade de uma ação social concreta.

Esta abordagem do fenômeno traz a necessidade de discutir o que alguns estudiosos denominam como empirismo e teoricismo. De acordo com Thiollent⁷⁰, as principais críticas ao empiricismo são a fraqueza dos resultados científicos e o compromisso (explicitamente assumido ou não) com os órgãos do Sistema. É criticado, portanto, o caráter anti-histórico e a hipervalorização da observação fria, puramente positivista. O teoricismo, contrariamente, representa a supervalorização do discurso teórico generalizante. Não se trata de rejeitar a observação uma vez que o questionamento do concreto é sempre indispensável para se dar conta do real. Mas, trata-

⁷⁰ M. THIOLENT. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. 1980.

se de eleger uma problemática teórica para a leitura do real. Com esta preocupação privilegamos uma metodologia que pudesse relacionar o campo investigador com o campo investigado. Questionando a realidade concreta, através da leitura que professores do Ensino Fundamental fazem de educação, formação e política, dentro de um contexto histórico definido.

O procedimento metodológico implica uma visão de mundo, e por conseqüência, uma visão a respeito do objeto de pesquisa. A maneira pela qual nós vemos a realidade, natural ou social, especialmente a última, determina, de forma coerente, a metodologia que vamos utilizar na investigação. Nosso modo de ver a realidade inclui-se numa perspectiva dialética. A dialética pressupõe que todos os fenômenos são históricos e estão em constante movimento, e que esse movimento é provocado pelas contradições.

Entendemos a contradição como uma ação em tensão à outra. Um exemplo de contradição se encontra na relação antagônica trabalho-capital, relação básica da economia capitalista. Também existem contradições no interior da subjetividade humana, como por exemplo, às vezes discurso-pensamento se mostram contraditórios. Na teoria do conhecimento, a práxis revela-se na relação consciência-objeto. No que diz respeito às mudanças qualitativas estas se relacionam com a passagem de um estado para outro, a uma alteração estrutural, que pode ocorrer tanto de forma gradual como através de saltos.

A categoria de totalidade indica-nos que as coisas e os processos têm que ser examinados em uma perspectiva relacional. Os fenômenos sociais precisam ser concebidos e tratados como um todo estruturado, o que significa que qualquer parte desse todo pode vir a ser racionalmente compreendida. E isto o que buscamos pelo método de organização deste presente trabalho.

O dinamismo é um caráter marcante da totalidade, como uma peculiaridade essencial por estar em curso de desenvolvimento e de autocriação. O aparecimento do novo constitui, portanto, o destaque da totalidade. Em síntese, a totalidade social

representa um modelo composto pela base econômica ou infra-estrutura (forças produtivas) e pela superestrutura, (instâncias política, jurídica, ideológica e etc). Diante das colocações supra, podemos concluir que os fenômenos sociais resultam de múltiplas determinações. Também podemos inferir que são profundamente condicionados pelo modo de produção da vida material, pois é através dela que o homem satisfaz suas necessidades, eleva-se sobre a natureza exterior e cria um mundo objetivo.

Considerando, entretanto, que essa totalidade social não é algo transcendente, elaborada por entidades sobrenaturais, mas obra de indivíduos concretos, devidamente situados e que desde tempos remotos, em relação uns com os outros e com a natureza, vêm lutando pela realização de suas necessidades materiais e por uma autonomia relativa dos elementos que compõem essa totalidade, parece certo admitir que, as reações de cunho político, assentadas basicamente na conduta da participação, revelam-se um recurso eficaz para a tarefa de transformação da sociedade.

O trabalho de investigação que realizamos com base na metodologia dialética pode ser caracterizado como predominantemente qualitativo. Isso não significa que deixamos de lado os aspectos quantitativos. É preciso esclarecer que a metodologia em questão leva em conta ambos os aspectos. O objeto de pesquisa, segundo a concepção dialética, agrega o dualismo quantidade/qualidade. Quantidade significa o conjunto revelador da grandeza ou da dimensão de uma coisa, enquanto que qualidade refere-se a um conjunto indicador do que uma coisa é ou representa ser. Existe uma relação muito dinâmica e profunda entre essas duas dimensões do fenômeno. Assim sendo, parece-nos inviável pesquisá-lo levando em conta apenas uma dessas dimensões.

Pautado na metodologia dialética, utilizamos como técnicas de pesquisa: a observação participante, a entrevista e a análise documental. A observação participante foi empregada quando estivemos presentes nos diversos eventos relacionados às atividades pedagógicas no interior das instituições de ensino escolhidas para o estudo. A primeira instituição escolhida trata-se da Escola Estadual Maria José de Oliveira Jacobsen; a segunda, a Escola Estadual Dr. Eithel Arantes Dix; a terceira, a Escola

Estadual Nossa Senhora do Loreto. Através das respostas dos professores que atuam nestas instituições, pretendemos acompanhar seus processos histórico - políticos.

As técnicas de pesquisa nos auxiliaram a identificar os possíveis problemas e condicionantes da formação política que os professores das instituições selecionadas apresentam, bem como a maneira como poderão ou estão sendo resolvidos.

2.1.2- O Universo da pesquisa

A investigação realizou-se tendo por objeto um grupo de 59 professores das séries iniciais, foram escolhidas três escolas públicas de Ensino Fundamental, localizadas em diferentes áreas da cidade de Pirassununga, Estado de São Paulo. A primeira instituição localiza-se, em um bairro periférico composto por uma grande massa popular de trabalhadores assalariados e da economia informal; a segunda localiza-se em área central da cidade, abrigando uma população diversificada com poder aquisitivo médio e; a terceira situada no espaço interno da Academia da Força Aérea Brasileira, abriga um alunado oriundo de setores populares civis e militares, tendo um percentual de aproximadamente 50% de alunos moradores da zona rural.

Utilizamos o depoimento dos professores que estão atuando no Ensino Fundamental dessas instituições educativas, com uma amostra de 25% da população que compõe a esfera docente do Ensino Fundamental de todo o município, que ultrapassa duzentos atores. Julgamos que essa seja uma quantidade suficiente para que se faça algumas generalizações. Aplicamos um rol, composto de 22 perguntas, semi-estruturadas, com espaço destinado à redação das respostas e justificativas pertinentes. Tais perguntas foram respondidas nos horários de trabalho programado coletivo (HTPC) no interior das instituições de ensino.

2.2 PRIMEIRAS ABORDAGENS INTERPRETATIVAS DO UNIVERSO PESQUISADO.

Através da aplicação de um rol de perguntas, obtivemos algumas informações que nos permitiram estabelecer um perfil do professor que está atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em Pirassununga, interior do estado de São Paulo. Tomamos como referencial os obstáculos e contradições que se impõem à formação política do profissional da educação, em uma sociedade capitalista tardia, no caso específico da sociedade brasileira, no início do século XXI.

Analisando as respostas obtidas das perguntas pode-se constatar que dentre a população estudada, a maioria entende a educação como um veículo de informação. O hábito de leitura de jornais e revistas é precário, sendo que 69% lêem apenas nos finais de semana e destes uma minoria de 5% se interessa por questões de política e/ou economia.

Visão sobre Educação.

“Um veículo de informação e formação integral do indivíduo”. (52,6%)

“A educação é a comunicação entre seres de diferentes graus de maturação, em um contexto histórico determinado”. (31,6%)

“A educação é uma atividade semelhante ao sacerdócio”.(21%)

“Transmissora de conteúdos para a manutenção do ensino – aprendizagem”. (1%)

Hábito de leitura de jornais e revistas. Frequência.

- *Finais de semana (69%)*
- *Diária (31%)*

Tipos de notícias lidas em jornais e/ou revistas.

- Saúde	19%
- Horóscopo	16%
- Educação	15%
- Televisão	15%
- Lazer	10%
- Cultura	9%
- Ecologia	6%
- Esporte	5%
- Política	3%
- Economia	2%

Pode-se constatar que os professores não demonstram ingenuidade sobre a intencionalidade das notícias difundidas pela mídia e suas articulações com o poder econômico. Não obstante, a maioria dos professores revela não se aperceber como um agente político diretamente responsável por ações que proponham novos rumos à sociedade.

Opinião sobre notícias difundidas pela mídia.

“Tenho reservas, as vezes os jornais e a televisão atendem apenas aos interesses econômicos”. (63,1%)

“Os meios de comunicação são completamente manipulados pelo Sistema”. (26,3%)

“As notícias são sensacionalistas, para vender como se vende sabão”. “As notícias são sensacionalistas, para vender como se vende sabão”. (10, 6%)

Responsabilidade pelos rumos da sociedade.

“A todos nós”. (36%)

“Aos representantes políticos”. (31%)

“Ao governo”. (12%)

“A Deus”. (5%)

“Às instituições do Estado”. (5%)

Em relação à formação, verificou-se que a maioria concebe sua formação como deficitária. Entretanto, não concebem que a dimensão política seja um aspecto relevante para a formação do professor. Ou que a escola ou o professor tenham um papel relevante de compromisso com a superação das desigualdades sociais.

Visão do próprio processo de formação como professor.

“Não estão satisfeitos com a qualidade da formação”. (85%)

“Estão satisfeitos”. (15%)

Alguns depoimentos dos não satisfeitos:

“Eu tive que aprender o que faltou na formação, no dia-a-dia”.

“A teoria que faltou na formação teve que ser suprida na prática”

“Infelizmente, minha formação foi comprometida porque não contou com professores com as competências necessárias”.

E, algumas das respostas dos que se mostram satisfeitos:

“Minha formação foi muito boa, no meu tempo à escola pública ainda tinha qualidade”.

“A formação que eu recebi me habilitou a atuar em todos os níveis e classes”;

“Tive excelente formação”.

Aspectos mais relevantes para a boa formação do professor.

“Técnico e Pedagógico” (42%)

“Administrativo e Burocrático” (21%)

“Técnico, Pedagógico e Político” (21%)

“Sócio cultural” (11%)

“Não respondeu” (5%)

Papel da escola na formação política de seus discentes.

“Transmissora do saber acumulado pelas gerações”. (52%)

“De compromisso com a superação das desigualdades sociais”. (34%)

“A escola tem um papel neutro, escola é escola, não tem nada a ver com a política”.
(13%)

“O papel de difusora de ideologia”. (1%)

No que se refere às questões políticas, verificou-se que um percentual expressivo desconhece ter vivenciado quaisquer momentos políticos em seus processos formativos. E uma maioria (81%) não se apercebe influenciado politicamente por alguém. Embora praticamente o mesmo percentual considere que a política seja muito importante para o indivíduo.

Vivência de momentos políticos no processo de formação como educador.

“Nenhum momento”. (37%)

“Na escolha dos representantes de classe”. (22%)

“Nas discussões organizadas nas disciplinas escolares sobre as desigualdades sociais”.(22%)

“No Grêmio Estudantil”.(16%)

“Não respondeu”.(2%)

Importância da política para o indivíduo.

“Importante”. (73%)

“Pouco importante”. (21%)

“Nenhuma importância”. (6%)

Influência política.

"Não me sinto influenciado" (81%)

"Sim" (19 %)

Algumas respostas afirmativas:

"Pelos representantes do Partido dos Trabalhadores".

"Por deputados estaduais do PSB".

"Pelos militantes da APEOESP"

Inquiridos sobre a concepção da palavra política, verificamos que 78% do *corpus* desconhece o seu significado mais amplo. Levando-se em consideração a opinião da maioria, observou-se que os professores em questão não cultivam a participação em movimentos comunitários, partidos, sindicatos e/ou associações. Embora ressaltem a importância de uma participação política ou social do professor. No que se refere a ações reivindicatórias, uma parcela significativa revela desconhecer quaisquer métodos eficientes de reivindicação e se colocam contrários ou não se posicionam em relação à questão das greves.

Definição de política.

"Um sistema de trabalho para organizar um país". (34%)

"Diz respeito ao conjunto das relações de poder vividas na sociedade". (22%)

"A política é o trabalho dos representantes do povo". (18%)

"Política é o oposto da ética e da moral".(15%)

"Não respondeu".(15%)

Participação comunitária.

"Não". (66%)

"Sim". (34%)

Entre os que responderam sim:

“Entidade Religiosa ou Sociedade Benemerente”. (20%)

“Conselho de Escola”. (10%)

“Sociedade de Amigos de Bairro” (4%)

Métodos eficientes de reivindicação.

“Abaixo-assinado” (35%)

“Desconheço” (31%)

“Assembléia” (25%)

“Greve” (7%)

Opinião sobre greve.

“Concordo, a greve é um instrumento de luta contra a exploração”. (36%)

“Discordo, a paralisação do trabalho não resolve os problemas”. (34 %)

“Eu apoio os colegas grevistas, mas não participo”. (15%)

“Não respondeu”. (11%)

Importância da participação política do professor.

“Importante” (85%)

“Nenhuma importância” (15%)

Eis algumas de suas justificativas:

“Por que o professor é um formador de opinião”.

“Porque ele tem que representar a categoria”.

“Para representar os interesses da sociedade que envolve a educação”.

“Para exercer sua cidadania”

Participação em movimento político.

“Nunca participou” (80%)

“Sim” (11%)

“Não respondeu” (9%)

Dentre os que afirmaram a participação, destacou-se:

“Greves do Magistério”.

“Campanha salarial da categoria dos professores”

“Plebiscito”

Filiação a partido, sindicato e/ou associação de categoria.

“Não é filiado” (60%)

“É filiado” (40%)

Entre os filiados:

“À APEOESP” (30%)

“A partidos políticos como PT e PSB” (10%)

Com relação à atual conjuntura educacional brasileira as opiniões se dividem, sendo que uma parte concebe que as reformas educacionais elaboradas pelo governo são positivas e estão no caminho certo. Embora outra parte equivalente se mostre cética em relação às mudanças e demonstre que existe uma forte e nefasta influência de organismos internacionais na definição da política educacional.

Conjuntura da educação no Brasil da atualidade.

É a opinião de 48% dos pesquisados:

“Está em fase de melhora, a nova Lei de Diretrizes e Bases trouxe contribuições muito positivas para a Educação”.

“A educação está melhorando, o número de analfabetos está diminuindo”.

“O Brasil está no caminho certo”.

Em contrapartida 41% afirmam que:

“Vai mal, a educação brasileira está sendo definida por estrangeiros”.

“Vai muito mal, estão copiando modelos fora da nossa realidade”.

“Péssima, a mídia engoliu a educação e enfiou os pés pelas mãos”.

“A educação precisa melhorar muito em alguns aspectos”.

E 11% Não sabem.

O que precisa ser feito no âmbito da Educação.

“As autoridades competentes precisam rever as ‘fábricas de diplomas’ que são as universidades”.

“Atenção maior dos governantes com o Ciclo I (de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental)”.

“O governo tem que dar um piso salarial digno”.

“O professor precisa ser mais valorizado”.

“O professor precisa ser mais valorizado”.

“Os pais têm que ter mais atuação e interesse na educação dos seus filhos”.

“O governo tem que dar uma formação melhor e capacitar os professores que já atuam”

“Voltar ao sistema de retenção e diminuir o número de alunos por classe”.

“Ouvir os pais, eles estão descontentes com a educação continuada”.

“Quem faz as leis da educação precisa conhecer uma sala de aula e como ela funciona”.

“Precisa fazer uma reforma educativa com a participação dos professores”.

“Precisa fazer uma reforma educativa com a participação dos professores”.

“Valorizar o aspecto político da educação”.

“Eu já estou perdendo as esperanças”.

“Não sei”.

Perspectivas de atuação política na educação.

“Não tenho perspectivas de ação política na educação”. (44%)

“Eu pretendo, no futuro, me engajar nos confrontos ideológicos da sociedade”.(18%)

“Vou ser mais crítica e comprometida com a vida na escola, ajudando quem precisa”.(15%)

“Vou ser mais crítica e comprometida com a vida na escola, ajudando quem precisa”.(15%)

“Pretendo me filiar a um partido político ou atuar na associação de categoria dos professores”. (8%)

“Quero me comprometer com a educação popular”. (4%)

Sugestões sobre a questão política no processo de formação de professores.

“Formar professores mais maduros, responsáveis, atuantes e com vontade”.

“As faculdades e centros têm que preparar os professores enfocando a questão política e ética”.

“Dar mais condições aos que necessitam”.

“Valorizar a educação”.

“Valorizar as pequenas capacidades”.

“O governo tem que investir na formação do professor porque ele transmite o conhecimento para várias gerações”.

“A educação tem de ser ministrada de modo imparcial e não com ideologias políticas”.

“Melhorar a aprendizagem com investimentos econômicos”.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL POLÍTICO.

Educação e política são dois conceitos até certo ponto concorrentes, na medida em que não é possível pensar a educação como uma ilha à margem das contradições da sociedade, apenas como um canal de transmissão objetiva de cultura. Entretanto, não são claramente definidos os limites entre a educação formal, isto é, especialmente da escola, e as responsabilidades sociais dos educadores. Ao mesmo tempo em que o professor atua na escola este também é percebido como um cidadão, trabalhador, reproduzidor e objeto da ação de instituições da esfera pública.

Essa ambigüidade é agravada pelo tipo de formação que podemos observar na maioria de nossas instituições educativas, uma formação que contribui para embaralhar a dimensão política da educação. Essa dimensão costuma ficar oculta, também nos estudos sobre o trabalho docente, em primeiro lugar pelos sucessivos anos de regimes centralizadores, com apenas alguns poucos hiatos democráticos; e, em segundo porque os estudos sobre a formação de professores em geral têm deixado de levar em conta a interferência do aspecto político nos processos formativos. Entre os estudiosos da temática os destacam-se Ribeiro (1981), Martins (1987), Ludwig (1997).

Tomar o (a) professor (a) do ensino fundamental como uma referência social onde as esferas coletivas e particulares se articulam, chocam-se e se combinam de diferentes formas mostra-se a nosso parecer um ponto de vista rico na análise da identidade política do professor. Esta perspectiva permite identificar algumas das posturas ambíguas dos professores enquanto trabalhadores assalariados no plano coletivo e ao mesmo tempo referidas às suas esferas individuais.

Alguns aspectos negativos da relação educação – política merecem ser levantados, tais como a priorização da competência técnica em detrimento do compromisso político do professor; o uso ideológico dessa postura tecnicista como estratégia para desmobilizar organizações coletivas de professores e facilitar a aceitação

de baixos salários; a indefinição do papel do professor e da escola no interior da sociedade; a educação desvinculada dos processos produtivos; e a falta de identidade política e profissional do professor, posto que estes aspectos parecem estar contribuindo sobremaneira para dificultar a construção de uma escola universalista e afeita aos princípios de cidadania.

Se esses aspectos não podem ser negados, certamente merecem uma análise minuciosa. O tipo de experiência empírica de que dispomos permite afirmar que as relações estabelecidas nos processos formativos podem estar contribuindo para um processo de neutralização da ideologia e despolitização dos professores.

A partir das primeiras abordagens interpretativas, pudemos estabelecer alguns critérios para a análise. A teoria de Marx e Engels (1974), que já alertava contra aqueles que munidos da idéia de flutuarem, sucumbiam nas águas por não saberem nadar, vem a ser corroborada, no âmbito educacional da atualidade, por Saviani (1981), quando apresenta o quadro contraditório em que se encontra o professor diante das diferentes tendências pedagógicas que o circunda: sua cabeça é *escolanovista*, entretanto a realidade em que atua é tradicional. Rejeita o tecnicismo por sentir-se violentado pela ideologia oficial, porém não aceita a linha crítica porque não aceita receber a denominação de agente repressor ou reproduzidor. E ainda por Libâneo (1984), ao afirmar que boa parte dos professores, provavelmente a sua maioria, tem baseado sua prática pedagógica em fundamentos e prescrições ancorados no senso comum.

De nossa parte, concebemos que o atual processo educativo, em especial o processo de formação de educadores, não tem se valido de levar a efeito o objetivo primordial de uma educação democrática: formar o cidadão. Partindo desse pressuposto, somos encaminhados a inferir que os processos de formação a que os professores do ensino fundamental estão sendo submetidos não os prepara para uma prática comprometida com a transformação social, a caminho da realização de uma educação emancipatória.

A teoria de Marx e Engels, corroboradas por Saviani e Libâneo na atualidade, vêm de encontro às respostas obtidas pelo presente trabalho. Através delas foi possível identificar alguns obstáculos e contradições que se impõe à formação do professor como compromisso político consciente. Os obstáculos e contradições evidenciam-se entre o plano ideal e o realizado, quer tais fenômenos aconteçam por desconhecimento, inconsciência ou indiferença política por parte dos professores pesquisados.

O desconhecimento, a inconsciência e a indiferença evidenciados, sobre as questões políticas nas suas mais variadas faces, impõem-se a nosso parecer, como sérios obstáculos à situação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, objeto desta pesquisa. Ou, pelo menos, tendem a aumentar substancialmente o tempo de latência para que estes professores possam vir a atuar conscientemente como agentes de mudanças no cenário social, político e cultural como é esperado de um trabalhador intelectual da educação.

Para tratar desta problemática, caminhamos para um arrazoado geral sobre os dados obtidos, em um processo de síntese das respostas, aglutinadas em questões pontuais que versam sobre os pressupostos epistemológicos da educação e formação do professor e de sua atuação política.

Dentre os pressupostos ontológicos explicitados em suas respostas tem-se o predomínio de uma concepção de teoria social funcionalista de educação, entendida como a transmissão de uma herança de saberes e padrões culturais, como ensino, como instrução e capacitação que valoriza o trabalho. Esta concepção de educação decorre de uma visão de homem concebido, fundamentalmente, relacionado com suas funções (professor, aluno, chefe de família, cliente, líder, etc.). A concepção funcionalista predominante evidencia a influência dos pressupostos positivistas que nortearam os processos de formação destes professores. A orientação positivista desvaloriza o caráter político da educação, em decorrência deste fato *não* enfatiza o compromisso com a construção de uma pedagogia social, compreendida como um constante processo de

fecunda possibilidade de crítica e recriação do saber, tomando por horizonte a transformação do mundo e de si mesmo.

Decorre dos pressupostos anteriores ainda, a revelação da maioria dos professores de uma concepção de escola muito similar à de educação, concebida como um espaço ou instrumento de transmissão do saber acumulado neutro e autônomo, à margem do contexto social e econômico onde está inserida. Esta visão dos professores, a nosso parecer, se mostra perigosa por tratar-se de uma ilusão ideológica. No interior de uma sociedade de classe, onde existe uma desigual repartição dos bens, esta postura se presta a facilitar a geração de privilégios de classe e impede que a escola realize as finalidades de universalização de conhecimentos. Os professores amparados nestes pressupostos demonstram não compreender os mecanismos pelos quais a ideologia mascara as formas de poder e assim procedendo tendem a permitir que a situação de exclusão se perpetue.

A orientação da teoria social de cunho funcionalista - positivista se mostra reforçada através da demonstração do desinteresse generalizado dos professores por assuntos e / ou notícias relacionados à economia e política e da transferência da responsabilidade pelo destino da sociedade àqueles que ocupam as funções de “profissionais” da política. Apenas uma minoria de professores identifica-se como diretamente responsável por ações que encaminhem a mudanças do cenário social. As evidências acima levam a inferir que os pressupostos positivistas difundidos nos seus processos formativos podem ser um dos agentes diretamente responsáveis pelo fenômeno da despolitização da escola e do professor.

Aliado aos pressupostos positivistas de formação, dentre as impressões que caracterizaram os professores do ensino fundamental, a consciência da debilidade de seus próprios processos formativos se tornou evidente. Segundo seus depoimentos, as carências teóricas e metodológicas se mostram presentes, através das dificuldades encontradas no desenvolvimento diário das atividades pedagógicas, onde a precariedade dos referenciais básicos bem como a desvinculação das informações adquiridas nos

processos formativos com a realidade social concreta obrigava-os a suprir “a teoria na prática”. Tais posicionamentos denotam a representação concreta das teorias de Marx e Engels, de que munidos da idéia de flutuarem sucumbem nas águas por não saberem nadar e de Libâneo, de que a maioria dos professores tem fundado sua prática pedagógica no nível do senso comum. A deficiente competência técnica-pedagógica, reconhecida pelos próprios atores vem a se caracterizar um grave impedimento aos professores, à realização de um trabalho educativo minimamente qualitativo e sistematizado.

Se os aspectos de qualificação técnica e de sistematização pedagógica que foram apontados pela ampla maioria dos professores como relevantes na formação do professor se evidenciam tão qualitativamente comprometidos até mesmo aos olhos dos próprios sujeitos, o que dizer do aspecto político, sequer reconhecido como importante? O que dizer do trabalho educativo como compromisso político? A carência teórica e metodológica dos processos de formação impõe a adoção de uma visão possível: a do senso comum, não faz parte do pensamento do senso comum o pressuposto de que a escola contribui substancialmente para o desenvolvimento da postura política dos discentes, ou seja, sua disposição e empenho para a manutenção ou a transformação da sociedade. No âmbito do senso comum a competência técnica é priorizada, entretanto o compromisso político não tende a ser objeto de valorização. Devido à carência teórico-metodológica e aos pressupostos positivistas que norteiam os processos formativos, os professores em questão demonstram dificuldade para identificar a dimensão política da educação e a sua importância em suas atividades profissionais.

A desvalorização da dimensão política nos processos formativos é evidenciada através da inexperiência democrática demonstrada pelos professores. As maneiras e finalidades de se educar variam de acordo com as exigências da sociedade em que se vive, entretanto em sociedades desiguais, o exercício de escolhas consciente não é estimulado, haja vista que essa experiência poderia colocar em xeque os valores particulares que a classe hegemônica impõe como se fossem universais.

No âmbito escolar, nesse caso específico, na educação de professores, a formação política, em confronto com a burocratização da educação pouco ou nada se mostra enfatizada. A demonstração significativa do desconhecimento tanto do significado quanto da amplitude da política em oposição à firme convicção da sua importância revela visões paradoxais. Estas visões decorrem da carência de conhecimentos e são construídas a partir de perspectivas reducionistas (tecnicistas / funcionalistas) que supõem que a política diz respeito apenas aos políticos e não a todos os cidadãos. Se levarmos em conta que a palavra *política* origina-se do grego *polis*, que significa “cidade”, podemos compreender a sua amplitude. A *polis* caracterizava-se como uma unidade de vida social e política autônoma, da qual os cidadãos gregos participavam ativamente sobre os destinos da sociedade. A política não pode, portanto, ser restringida à atividade desenvolvida no âmbito do Estado, ela faz parte da vida de cada um, permeia todas as formas de relacionamento social: no trabalho, na escola, no lazer e até nas relações afetivas. A caracterização de uma perspectiva reducionista desta natureza por parte dos professores do ensino fundamental impede o seu entendimento sobre o papel das determinações ideológicas na reprodução das condições de produção capitalista; e sobre o manto da neutralidade tende a sucumbir à ideologia e se tornar mais um reprodutor das desigualdades, visto que a sua omissão e / ou passividade são posições no interior de momentos políticos, que embora veladas, se colocam a serviço do *status quo*. Uma ação política, portanto, da maior relevância.

Os professores em questão demonstram predominância de um corpo de informações apenas intuitivas do objeto em questão, não raras vezes pejorativas, distorcidas e desvinculadas da realidade. A fragilidade das informações recebidas não permite que estas se transformem em conhecimento elaborado e desse modo favorece e reforça a construção da insensibilidade para com a despolitização do ensino e do professor. Este ideário, muito interessante para a manutenção das posições de poder, foi largamente disseminado pelo regime centralizador pós-64, e atualmente se encontra espalhado de forma mitigada na democracia representativa, através de leis e dispositivos e pela atuação dos veículos de comunicação de massa. O horizonte do ideário da despolitização da escola e do professor é a aceitação sem críticas de uma formação

política ditada de cima para baixo, isto é, dos organismos de governo para os professores como um fenômeno “natural”. O que vem a se revelar um novo paradoxo, haja vista que por traz da despolitização da educação existe na verdade uma política educacional.

A insensibilidade construída para a despolitização do ensino e conseqüentemente de seu professor encontra resposta, em parte, ao considerarmos as condições modernas da política, na qual a democracia representativa é a forma mais comum. Nesse contexto, a participação parece limitar-se à obrigatoriedade na escolha de representantes para os cargos eletivos entre os candidatos de diversos partidos. Os professores, como membros da sociedade civil, a partir dos pressupostos ontológicos que carregam, construídos através da ação de uma ideologia despolitizadora característica de sociedades desiguais, apresentam dificuldades para perceber que sua vida individual é afetada pelas decisões políticas tomadas pelo poder institucional e que todos os problemas sociais dizem respeito direta ou indiretamente a todos os indivíduos, que são responsáveis por eles, embora nem sempre tenham consciência disso.

Os professores em questão parecem não perceber como opções individuais podem contribuir para manter uma situação instituída ou para esclarecer as contradições sociais. Esta visão fragmentada decorre dos valores do sistema econômico capitalista, que se alimenta da exploração do trabalho e funciona com base na troca, mercado, dinheiro, lucro. Esses valores são manifestados em relações sociais onde prevalecem à competição, a concorrência e a hostilidade entre os indivíduos. Na sociedade civil, os meios de comunicação de massa, a escola, as igrejas, empresas e as famílias apresentam os problemas sociais de modo parcial e fragmentário, onde o indivíduo, isolado, é responsabilizado pela situação em que se encontra; onde as explicações para os acontecimentos baseiam-se na natureza humana e não nas desigualdades e conflitos que caracterizam a estrutura social. No interior deste contexto, fica difícil ao professor compreender e assumir a sua responsabilidade para com a coletividade.

Algumas características podem adquirir mais clareza a partir da participação política e sindical dos professores, suas formas de inserção ou não nas instâncias

públicas de exercício da cidadania e do poder político. Observa-se também dificuldade por parte dos professores no que se refere à compreensão de que o caminho para discutir e propor uma nova direção à sociedade além de passar pela vida de cada um, passa pelo compromisso profissional e pela participação na organização de movimentos sociais que defendam com afinco os direitos do cidadão. Esses movimentos, que tem origem na necessidade de resolver problemas não enfrentados pelas instituições públicas responsáveis, são de importância vital para a conquista da cidadania. Organizados a partir da determinação de grupos sociais em defesa de seus direitos, são capazes de romper os estreitos limites oferecidos pelo Estado à participação e redefinirem a política, mostrando-a como uma atividade dinâmica de ação efetiva e, a medida em que se organizam, constroem uma identidade coletiva e conseguem externar sua força de reivindicação. A possibilidade de mudanças se amplia quando a sociedade civil se organiza e participa ativamente da política. Neste processo, o professor tem possibilidade de se renovar, amadurecer e compreender que a cidadania que se conquista é a cidadania possível dentro dos limites de uma sociedade dividida. A participação e a consciência política do professor se mostram limitadas na prática por uma sociedade dividida em classes e pela desigualdade econômica dela decorrente.

Um caminho de superação pressupõe que o professor, como um intelectual orgânico da sociedade se organize em defesa de direitos majoritários, a fim de assegurar e ampliar espaços de participação política. É preciso indagar sobre a capacidade que movimentos, sindicatos e partidos políticos têm tido de ser significativos para os professores do ensino fundamental que se identificam tão precariamente como assalariados e sujeito de direitos. Que indivíduo e cidadão são realidades inseparáveis, que os indivíduos tornam-se cidadãos à medida que são capazes de compreender o seu compromisso, os seus direitos e os deveres diante da sociedade.

Um caminho de superação requer a competência, a consciência e o compromisso dos professores sobre a importância da política e da sua participação, haja vista que por é intermédio dela que é possível assumir o papel de cidadão e iniciar-se no aprendizado da democracia, que se faz em pequenos espaços sociais, no relacionamento diário em

casa, na escola, no lazer, na organização de movimentos sociais reivindicatórios. O cidadão nada mais é que um indivíduo que respeita e defende os interesses comuns e, o exercício da cidadania depende do poder político instituído e da organização econômica e social.

A análise que acabamos de realizar baseada em uma amostra empírica de um quarto do número total de professores, que perfaziam aproximadamente 200, concretizada através de um rol de perguntas semi-estruturadas, nos autoriza a afirmar que levando em conta os obstáculos e as contradições que se impõem à formação política do professor do ensino fundamental, os professores em questão caracterizam um perfil pouco politizado. Revelam uma postura tradicional e conservadora, pouco afeita às transformações, construída socialmente através de pressupostos positivistas / tecnicistas que de modo predominante nortearam os seus processos formativos e profissionais. Segundo nossa interpretação, não existem indícios de que estes professores, ou pelo menos um número expressivo deles, atuem ou estejam realmente motivados a atuar de maneira formal e crítica em prol das transformações da realidade, ou pelo menos se encontrem genuinamente motivados a implementarem ou participarem de ações destinadas a desmascarar ou contribuir para a diminuição do cenário das desigualdades sociais, especialmente no que tange as suas atividades de magistério. Suas concepções funcionalistas também reforçam este perfil.

O professor das séries iniciais da rede oficial de ensino, objeto deste estudo, ao apresentar um perfil desta natureza revela uma contradição de primeira grandeza. Haja vista que a grande maioria dos alunos que freqüentam as escolas de ensino fundamental da rede pública, das quais estes são trabalhadores, pertence às camadas desfavorecidas. Foi possível observar que os professores em questão, não demonstram disposição para participar ou empreender ações comprometidas com a diminuição ou superação das desigualdades sociais, isto é com ações capazes de livrar as crianças das camadas populares de sua condição de expropriação, o maior desafio que se impõe à sociedade brasileira da atualidade.

Entendemos que esta contradição possa vir a ser superada. Para tanto, faz-se necessário estimular um salto qualitativo no processo de formação e da prática docente. Ações pedagógicas democráticas, estimuladoras da crítica e do diálogo, facilitam a adoção de atitudes favoráveis às mudanças tanto no plano pessoal quanto no ambiente, como é esperado do professor. É imprescindível, ainda, que o professor adquira o máximo possível, os conhecimentos relacionados à importância de seu compromisso político com a transformação da realidade, especialmente personificada na figura da criança das classes populares.

Existem condições objetivas para que este salto qualitativo possa vir a ocorrer, os programas de educação continuada, a exigência de formação superior para se adequar à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aliados à boa vontade política, podem se prestar a aumentar o nível de competência, consciência e compromisso político dos professores.

Não consideramos que a pesquisa realizada por nós com os professores das séries iniciais da rede pública de ensino tenha esgotado o assunto. Ao contrário, pensamos que ela seja apenas introdutória, muita coisa há para se investigar ainda.

2.3.1. Relações: Tecnicismo Pedagógico e Alienação Política

Karl Marx e outros estudiosos apontaram que o trabalho, não especificamente o do professor, mas também dele, pode ser fonte de realização do indivíduo e do ser social, mas também pode gerar, no indivíduo um processo de alienação de si mesmo e do mundo em que vive. Em nossos dias é comum ver professores trabalhando apenas pela obrigação de ganhar dinheiro e sobreviver; seguindo regras, horários, padrões e finalidades prefixados por outros. Isso faz com que o trabalho pedagógico se torne uma

tarefa alienante, que perde totalmente o papel realizador na vida do educador. O jovem Marx escreveu a seguinte redação durante um exame final:

Reflexões de um jovem a respeito da escolha de uma profissão

Ao escolher uma profissão deve-se ter certeza de não se estar colocado na posição de mero instrumento servil nas mãos de outrem. O indivíduo deve manter sua independência em sua própria esfera e certificar-se de que está servindo à humanidade. Caso contrário, ainda que venha a se tornar famoso como erudito ou poeta, não será jamais um grande homem. Nunca nos realizamos verdadeiramente, a menos que estejamos trabalhando pelo bem de nossos semelhantes; nesse caso não só nosso fardo não será pesado demais, como também nossas satisfações não serão apenas alegrias egoístas. Assim, precisamos estar atentos para evitar cair na mais perigosa de todas as tentações: o fascínio do pensamento abstrato⁷¹.

Sob a influência da dialética, este estudo tem a preocupação de não perder de vista a instituição escolar em seus processos formativos tal como funciona, para que a dimensão prática não se perca em conjecturas puramente “intelectuais”. Não pretendemos nos tornar intelectuais que se projetam em atividades desprovidas de sentido de aplicação, sem o sentido da realidade, sem partido, sem tarefa. Um intelectual que, embora consciente, é impotente e não assimilável. Ou seja, incapaz de reorganizar sua prática pedagógica de maneira qualitativamente diferente, sem força social para promover a atualização da vida social.

Não é demais reforçar a nossa concepção de que o professor como um intelectual que é, exerce um papel político, ainda que não tenha essa consciência. A tendência conservadora marcou profundamente a história da prática docente brasileira, a escola vista como réplica ou reprodução da sociedade à qual serve, precisa acompanhar o avanço da civilização e preparar mentalidades que se ajustem com a atual “ordem das coisas”.

⁷¹ Karl MARX. In: Moacir GADOTTI. *Marx: transformar o mundo*.p.14

No interior desse contexto a presente ordem das coisas, o “neo” ou novo, significa o melhor, decorre desse significado que a educação deve se ajustar à nova ordem porque é nova e porque é nova, é melhor. O progresso está em perseguir a nova ordem das coisas, os educadores só se esqueceram de perguntar se a nova é a melhor ordem das coisas, e para quem é melhor. Trabalharam por uma pedagogia supostamente revolucionária, apoiada no avanço da civilização, que na prática se apresentava conservadora, haja vista que não promovia a transformação real das relações pedagógicas.

O ajuste à nova ordem foi interpretado pelos professores como sendo o “caráter revolucionário da educação”, o novo confundiu-se com o revolucionário. A consequência foi a incapacidade do professor de superar o desconforto provocado por sua prática passiva, hipertrofiando ações que transformam meios em fins e rompendo o processo pedagógico, separando teoria e prática, consciência e ação. Voltado apenas às questões técnicas, esqueceu da questão social da educação, da repercussão de sua prática e da prática conjunta dos educadores como fenômeno de massa, burocratizando a sua prática.

O “apoliticismo” excluiu a possibilidade de participação consciente na solução dos problemas pedagógicos decorrentes não da pedagogia, mas das condições econômicas, sociais e políticas que condicionam a educação, afastando a possibilidade de uma práxis transformadora. O estado de auto-alienação não permite ao professor perceber que a sua prática burocratizada está comprometida com as raízes de classe onde o capitalismo monopolista de Estado burocratiza não apenas a cultura, mas a política, a economia e as relações sociais, inclusive a pedagogia. A omissão social mascarada em argumentos a favor de uma cultura individual coloca a educação como um processo autônomo, uma variável independente. Omitindo - se questões sócio – políticas, a estrutura das classes sociais e a especificidade das lutas sociais na escola não são consideradas e, o corolário lógico deste pressuposto é a disfunção política da escola e do educador.

A realidade prática já nos mostrou que a possibilidade de transformação política não pode ocorrer em função de posições individualistas. A reorganização da sociedade e de grupos de cultura é uma tarefa do coletivo dos educadores. Caberia uma reorganização do grupo em torno de finalidades sociais comuns, a conquista do espaço político que reconhecidamente é seu, cabe a ele, não a elementos que tomam as questões estruturais da educação. Certamente, esta é uma empresa complexa, mas é o desafio político que nos cumpre enfrentar: compreender os determinantes históricos de formação, superar a alienação, criar novas perspectivas para a instauração de uma nova escola, um novo projeto cultural, um novo professor, cuja formação seja concebida como compromisso político.

CAPÍTULO TRÊS

“Eu sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim”.

(Fernando Pessoa)

PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR NA CONJUNTURA DA REALIDADE NEOLIBERAL.

Este capítulo pretende tratar das perspectivas para a educação e a formação do professor. Para considerar este tópico, entretanto, devemos colocar como pano de fundo o contexto cultural, de relações de poder – isto é, de política. Nossa tentativa neste trabalho é examinar as forças sociais e históricas que têm moldado o contexto do pensamento político do professor e entender quem se beneficia e quem é punido quando ele é definido de determinadas formas. A base para a liberação dos possíveis impedimentos se encontra na historicidade. A liberdade ao ser adquirida permite aos professores a criação de novas perspectivas para reconceitualizar sua profissão de maneira coerente com os ideais da democracia e da dignidade profissional. Esta reconceitualização se alimentará e caminhará através de novas formas de pensamento prático e crítico que ultrapassem os eclipses de pressupostos conservadores, tradicionais e cientificistas.

3.1. O CONHECIMENTO NO MODERNISMO CIENTÍFICO E O (DES) COMPROMISSO POLÍTICO NA EDUCAÇÃO DO PROFESSOR.

A ciência na Idade Média baseou-se numa síntese tomista - aristotélica de fé e razão. O objetivo principal desta síntese era compreender a natureza do fenômeno social. Entretanto quando a peste negra alastrou-se pela Europa, dizimando vinte e cinco por cento da população muitos se deram conta de que esta forma de ver era inadequada. Sob a pressão da catástrofe, os intelectuais ocidentais começaram a contemplar um novo caminho para perceber o mundo natural – um caminho que deveria torná-los capazes de entender e controlar o mundo lá fora.⁷²

Com o advento da Revolução Científica, a Idade da Razão, nos séculos dezesseis e dezessete, a natureza passou a ser “posta a serviço e feito escrava”. O fundamento desta concepção baseava-se numa separação epistemológica do conhecedor e do conhecido. Esta bifurcação legitimou o pressuposto de que o observador humano não ocupa espaço no cosmos conhecido; existe fora da História, o conhecedor conhece o mundo objetivamente. E, operando objetivamente, o conhecedor coloca-se em uma missão neutra da ciência.

Aos pioneiros da ciência, a razão dizia que o complexo fenômeno do mundo poderia ser mais bem entendido ao reduzi-lo em partes constituintes e depois recolocadas estas partes juntas de acordo com as leis de causa e efeito.⁷³

Esta concepção fundada na separação entre mente e matéria de René Descartes, “*Cogito, ergo sum*”, (“Penso, logo existo”.) encaminha para uma visão de mundo como um sistema mecânico dividido em um mundo sensorial interno e um mundo objetivo de fenômenos naturais. Baseados no dualismo cartesiano, os cientistas argumentaram que as leis da física e os sistemas sociais poderiam ser revelados objetivamente por pesquisadores que operam isolados das percepções humanas. Podemos entender hoje,

⁷² Joe KINCHELOE, *A Formação do Professor como Compromisso Político*, 1997, p.2.

entretanto não poderíamos entender em outras épocas, que a divisão entre mente e matéria tinha profundas e tristes conseqüências.

Isaac Newton ampliou as teorias de Descartes com a sua descrição do espaço e do tempo como absolutos e acima dos contextos. Clareando o conceito de causa e efeito, estabeleceu o princípio modernista de que o futuro de qualquer aspecto do sistema pode ser predito com absoluta certeza se suas condições forem entendidas nos seus detalhes precisos, e instrumentos adequados de medida empregados. O conceito cartesiano – newtoniano de modernismo científico é estabelecido a partir de então e a sua forma de ver se prestou a desumanizar visto que não centrou sua preocupação na humanidade.

Descartes e Newton, juntamente com Francis Bacon, que estabeleceu a supremacia da razão sobre a imaginação, lançaram os fundamentos que levaram a ciência e a tecnologia a mudar o mundo. A racionalidade foi deificada, e, em torno do panteão científico, o credo da modernidade foi desenvolvido: o mundo é racional e existe apenas um sentido para ele, não importando se estudamos pólvora, sonhos ou a aprendizagem.⁷⁴

A visão moderna do conhecimento afetou todos os aspectos da vida ocidental. A educação não foi exceção. Os professores aprendem em seus cursos formativos de “ciência educacional”, que o conhecimento é adquirido num processo linear de habilidades, num contexto de lógica adulta imposto para as crianças, tão distante delas quanto da construção da realidade. E, embora cegando o mundo social, a epistemologia modernista teve e tem uma grande aceitação por parte de cientistas e educadores seduzidos pelo apelo da neutralidade, da verdade sem preconceito.

A era Reagan – Bush nos Estados Unidos, reconfirmou o que Kincheloe (1997) denominou a epistemologia da verdade única ao adotarem reformas tecnocráticas enfatizando procedimentos científicos e modernistas de teste e avaliação e os currículos

⁷³ Ibidem, p.27

⁷⁴ Ibidem,p.44.

padronizados, disseminados pelos países periféricos como um receituário genérico, estilo calça elástica de poliéster. A qual um só estilo e tamanho serve para todos.

Distintos segmentos da cultura têm manifestado o seu desconforto com o modernismo. Alguns analistas, que chamaremos aqui, com cuidado de pós-modernos questionam, as visões modernistas de conhecimento, de onde ele vem e o papel humano na sua produção.

A análise da crítica pós-moderna aplicada à educação e à formação de professores neste estudo pretende explicitar a caricatura da certeza dada pela modernidade, particularmente em relação à educação. As visões contemporâneas de educação abarcam a concepção cartesiana –newtoniana, de causa e efeito, o sujeito agindo sobre o objeto. A crítica pós-moderna nega esta visão simplista porque concebe que nas salas de aula, freqüentemente, numerosos eventos agem uns sobre os outros simultaneamente.

O gerenciamento científico alavancado pelo modernismo gerou um círculo vicioso de desqualificação do professor que feriu sua profissão. A educação dos professores, não raro, se presta para enculturá-los de seu papel desqualificado, o resultado desta cultura acadêmica da passividade é pouca idéia do que ensinar, como ensinar e como avaliar os resultados. Este sistema é um insulto à dignidade dos professores, haja vista que carrega o pressuposto de que estes são ignorantes, estúpidos e / ou preguiçosos para possam decidir sobre tais assuntos. Como títeres da cultura da especialização, da eficiência e do gerenciamento científico, muitos professores tendem a se tornar apáticos, indiferentes. E, os professores resistentes, críticos e conscientes são encarados como párias, e conseqüentemente são banidos devido à relutância em “jogar no time”.

Por traz das barricadas que se impõe aos professores conscientes se encontra uma teoria social funcionalista que concebe a escola como órgão da sociedade responsável

pela transmissão da cultura de maneira a perpetuar o equilíbrio do *status quo*. Na qual os professores são relegados ao papel de espectadores que recebem as diretrizes dos seus superiores. Assim, têm a sua inteligência e sua autonomia desrespeitadas.

As leis educacionais, importadas, especialmente via EUA, após o golpe militar de 1964 pelo Brasil, inicialmente através de acordos sigilosos, e posteriormente tornados públicos a partir de 1966 através do MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura; United States Agency for International Development), pelas quais o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reformas educacionais de 1968 e 1971 (“primeiras calças de poliéster elásticas”). Ao modelo de escola empresarial, seu objetivo é preparar recursos humanos através da transmissão do saber científico através da metodologia taylorista para a preparação de mão-de-obra qualificada exigida pela moderna tecnologia. Nesse contexto o professor é um *técnico* que intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo. Inexiste neste modelo relação de compromisso, nem discussão ou debates que envolvam professor, aluno e comunidade.

Uma análise dos pressupostos teóricos da tendência pedagógica tecnicista que permeou a educação e a formação dos professores no Brasil a partir de 1964 permite identificar de que a sua fundamentação se encontra na filosofia positiva e na psicologia behaviorista. Da postura *cientificista* do positivismo é que decorre o mito do especialista e da tecnocracia. Com a fragmentação do saber, o especialista é o único a entender a realidade e apontar o caminho da ação. Essa postura pressupõe uma concepção autoritária, pois o poder pertence a quem possui o saber. A psicologia behaviorista, também de base positivista, é a encarregada de fornecer os instrumentos teóricos para a aplicação do processo. Um “ethos” técnico é criado, o qual reduz o ato intelectual de ensinar a uma simples técnica. Os professores são seguidores de regras, desencorajados a se engajarem em atos interpretativos. A confiança que este professor deposita nos especialistas coloca-o no degrau de baixo da escala social. Nesse contexto, o individualismo é cultivado de forma a colocar uns contra os outros, numa ética de competitividade que se presta a mascarar os interesses comuns dos professores na luta

pela mudança educacional e social. Uma visão bancária é desenvolvida, onde o professor é visto como um banqueiro, estocando conhecimento e os alunos como clientes trocando empréstimos de fatos por testes. Os professores agem como consumidores não como produtores de conhecimentos.

No interior deste modelo técnico positivista – behaviorista, idéias como as de Henry Giroux dos “professores como intelectuais”, revela-se uma monstruosidade que se presta a atrapalhar o treinamento por competência técnica, o grande produtor de conformidade. Em nome da neutralidade, constrói-se uma visão particular do propósito de que as escolas existem para transmitir cultura sem comentários. O discurso da eficiência tecnicista carrega consigo uma carga pesada⁷⁵.

As reformas educacionais, baseadas em um ideal tecnocrático, ocultam-se sob uma pretensa neutralidade técnica, como que se tratando de uma atividade apolítica. Entretanto, essa idéia é perigosa por tratar-se uma ilusão. A administração e planejamento “despolitizado” na verdade camuflam e fortalecem as estruturas de poder, substituindo a participação democrática – tão fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico – pela decisão de uns poucos. As reformas tecnicistas ao proclamarem-se neutras sempre foram fundamentalmente políticas.

Peter McLaren argumenta que, uma vez que a educação do professor tem sido considerada como a linguagem da eficiência e da lógica das técnicas de administração e esquemas de contabilidade, não é surpreendente que questões de natureza sócio – culturais sejam por eles ignoradas. A consciência tecnocrática incorporada pelos professores nessa abordagem, não está somente em desacordo com o conceito de controle descentralizado e com os princípios da democracia participativa, mas apresenta também uma visão a – histórica e despolitizada da educação. Tecnicamente organizados, os programas de formação de professores não estudam e não enfatizam as dimensões do poder. Quando os professores não estudam e por conseqüência não compreendem os aspectos sócio – políticos dos processos formativos, além da passividade e da

⁷⁵ Ibidem, 1997, p. 21.

indiferença, tendem a culpar as vítimas das iniquidades do poder por suas faltas. Sem empatia, o círculo vicioso da exclusão econômica e educacional tende a prosseguir, sem interrupção⁷⁶.

A mensagem que se encontra oculta diz respeito ao uso da lógica da racionalidade tecnocrática para evitar que os docentes participem de uma maneira crítica da produção e da avaliação do conhecimento escolar e da pedagogia usada para legitimá-lo, tornando-se subordinados aos princípios da eficiência, da hierarquia e do controle. Uma consequência disso está no fato de que são subtraídas da influência coletiva dos professores, as decisões e as questões sobre o que vale como conhecimento, o que é importante ensinar, como se julga a natureza e o objetivo do ensinar, como se vê o papel da escola na sociedade e qual é a compreensão que se tem dos interesses sociais e culturais que modelam todos os níveis da vida escolar.⁷⁷

A mensagem implícita na educação tecnicista do professor, na pesquisa positivista que a sustenta e nos movimentos de reformas governamentais que dividem os mesmos pressupostos epistemológicos é a de que os professores devem fazer o que se diz para fazerem, devendo ser cuidadosos sobre o pensar por si mesmos. Esta cautela, não poderia se refletir sob outra forma, senão a da apatia, do desinteresse, da indiferença com uma construção político – social, revelados pelos professores objetos deste estudo. Como se pode evidenciar, existe uma construção histórica da concepção do conhecimento, da educação e da formação dos professores de origem positivista que contribui largamente para a manutenção dos interesses capitalistas, na atualidade reinventados sob a orientação neoliberal, que encaminha tais sujeitos a desenvolverem um perfil “despolitizado” de modo a não colocar em xeque os valores que são caros à classe hegemônica. O perfil político dos professores do ensino fundamental em questão se mostra coerente com os pressupostos subjacentes às reformas educacionais que nortearam os seus processos de formação. Se um processo de formação é capaz de introjetar na subjetividade de seus discentes os valores da ideologia hegemônica, então

⁷⁶ Ibidem, p. 233 – 36.

⁷⁷ Henry GIROUX, *Escola crítica e política cultural*.1987, 13 -16.

um projeto educativo de base emancipatória precisa levar a efeito a análise crítica de tais pressupostos, de modo a desmascarar a sua suposta neutralidade e, a partir desse desvelamento caminhar no sentido da ação, da construção de uma contra-ideologia. Parafrazeando Marx, não basta interpretar o mundo – é necessário transformá-lo.

O tipo de experiência empírica de que dispomos permite afirmar que as relações estabelecidas pelos professores em questão, fundadas nos pressupostos liberais que permearam o interior de seus processos de formação e profissionalização corroboram concretamente muitos dos aspectos negativos levantados no referencial supra.

Através de uma investigação, pudemos constatar que as falas e atitudes dos educadores, bem como a maneira como enxergam os próprios processos de educação, formação e participação política e ainda, as relações que estabelecem na sociedade foram edificadas a partir dos pressupostos positivistas disseminados pela tendência pedagógica liberal tecnicista que por sua vez foi alavancada pelo gerenciamento científico modernista. A construção de concepções e representações liberais conservadoras reveladas por grande número de professores a nosso parecer, podem estar contribuindo para o processo de neutralização da burocracia, de mistificação ideológica e de despolitização da escola e do professor.

O universo da pesquisa apresenta uma série de dados relevantes: 73% consideram a Política importante para a vida do indivíduo e, 85% julgam relevante a participação política do professor. Mostra de aproximadamente 70% têm hábitos de leitura de jornais e revistas, ainda que apenas nos finais de semana; sendo que 63% apresentam uma visão crítica sobre as notícias divulgadas pela mídia e os seus vínculos com os interesses econômicos.

Positivo ainda é o fato de 85% revelarem insatisfação com a qualidade técnico-pedagógica de seus processos formativos e 40% identificarem as articulações na definição das políticas educacionais brasileiras com modelos exteriores à realidade nacional.

O entrecruzamento dos dados fez com que surgissem algumas contradições: 73% delegam a responsabilidade pelos rumos da sociedade ao governo, ao Estado e aos representantes políticos; 66% não participam de atividades comunitárias; 80% nunca participou de qualquer movimento político; e, 60% não é associado e/ou filiado à associações de categoria, sindicatos ou partidos políticos.

A conjunção desses fatores leva à inferência de que algo obscuro, permeia a formação dos professores em questão, pois se concebem um patamar de importância à política e à participação do professor, fica sem sentido a indiferença política demonstrada por tão elevado percentual.

A dificuldade de percepção sobre a responsabilidade em relação aos problemas sociais, deixando unicamente aos políticos a tarefa de resolvê-los, envolve uma questão mais ampla, que diz respeito à concepção expressa pelos professores na pergunta 12, que se refere a o que é a política.

O universo de 80% relaciona a Política ao limite restrito da especificidade do Estado, como: “*O trabalho dos representantes do povo para organizar um país*”, que é a administração do bem público, profissão de alguns especialistas, o que vem a ser preocupante e revelador. Revelador, por demonstrar que há realmente uma distorção quanto ao processo de formação política, já que os mesmos 80% consideram a política importante, bem como a participação política do professor, então não há sentido para que os mesmos 80% do *corpus*, dela dominarem apenas o seu sentido mais estreito. E, preocupante, porque os professores estão vendo a Política destituída de sua real significação, como se ela nada tivesse a ver com a realidade, a Política aparece como algo distante da sociedade, uma vez que se reduz à atividade de especialistas e profissionais que se ocupam exclusivamente com o Estado e o poder; e ainda, porque não revelam a percepção que a política refere-se a algo geral, que concerne à sociedade como um todo, definindo leis e costumes, garantindo direitos e obrigações, criando espaço para contestações através da reivindicação, da resistência e até da desobediência.

Podemos entender em parte a indiferença política demonstrada pelos professores, ao considerar as condições modernas da política, onde a democracia representativa é a forma mais comum. Nesse contexto, a participação dos indivíduos parece limitar-se à escolha dos representantes para os cargos eletivos entre os candidatos de diversos partidos, o que coloca a política como algo muito distante.

Mais contundentes e reveladores, ainda, são as percentagens de 52% do *corpus* terem explicitado as concepções de Educação: “*Um veículo de informação e formação integral do indivíduo*”. E do papel da Escola como: “*Transmissora do saber acumulado pelas gerações*”. O que revela uma concepção “apolítica” de educação e de neutralidade da escola, concebida como uma ilha à margem das contradições da sociedade, como um espaço objetivo de transmissão da cultura. Tais concepções revelam-se preocupantes, posto que são ilusórias. A escola é política. Ela reflete inevitavelmente os confrontos de força que existem na sociedade e tende a espelhar os interesses da classe dominante. Além disso, a escola difunde modelos de comportamento, bem como idéias e valores. Ocorre que a divulgação de modelos “universais e abstratos”, frequentemente oculta o fato de não serem tão universais assim, mas pertencerem a um determinado segmento social.

A contundência dos dados é comprometedora, pois os professores revelam desconhecer que mais que “transmissora do saber”, a escola deveria ser um local fecundo que possibilitasse a crítica e a recriação deste saber. Que a atuação da escola deveria consistir na preparação do educando para o mundo adulto e suas contradições. Dando-lhe os instrumentos indispensáveis para que ele se habilite a tomar posse do conhecimento que lhe cabe, criando as possibilidades para que possa desenvolver-se por si próprio. Deveria, ainda, fornecer-lhe por meio dos conteúdos e da socialização as condições para uma participação ativa e consciente na sociedade.

A partir de tais condicionantes, é oportuno acrescentar, neste momento, com efeito, a contundência dos dados é comprometedora pois sinaliza que os professores

apresentam concepções insuficientes, reducionistas e contraditórias sobre categorias primordiais que dizem respeito à especificidade de sua profissão.

A ausência de referencial teórico expressa nos dados não só legitimam as deficiências do processo de formação, mas extrapolam-no por explicitar as mutilações levadas a efeito pelas reformas educacionais, baseadas em um ideal tecnocrático que através da burocratização do ensino, inferiorizou o papel do professor, transformando-o num executor de ordens planejadas por técnicos exteriores à prática de sala de aula. O que possibilitou de fato, a formação de mão-de-obra barata, não qualificada, disposta a se empregar por baixos salários, sem identidade como sujeitos de direito que lutam coletivamente por seus interesses.

A consciência tecnocrática inculcada na subjetividade dos professores caminha na contramão do conceito de descentralização e dos princípios da democracia participativa. Formando uma visão a-histórica e despolitizada da educação, o que pode justificar, em parte, os reducionismos, distorções e/ou contradições reveladas pelos professores em questão.

Deste modo posto, a formação política, representada por um perfil político predominantemente conservador do professor do Ensino Fundamental, pode ser considerada precária não apenas pelas respostas do corpus pesquisado, o que por si só seria suficiente, mas também por estar envolvida por uma série de circunstâncias das mais variadas ordens, desde econômicas até institucionais, que impedem que o professor possa através de sua práxis aperceber-se de todas as significações que envolvem a relação política – educação no interior de uma sociedade capitalista.

Nesse contexto a educação e a escola aparecem desvinculadas dos processos produtivos e das relações de poder da sociedade, espaço onde a competência técnica é priorizada em detrimento do compromisso político, através do ideário modernista de apoliticismo e de neutralidade educativa, o que encaminha o professor para a adoção de

uma postura política conservadora, muito interessante para a classe hegemônica para a manutenção do “*status quo.*”

Inúmeros autores da literatura pedagógica destacam que ao professor não cabe uma postura conservadora, o conservador concebe que as desigualdades entre os homens são naturais ou divinas, portanto não elimináveis, por basear-se neste pressupostos, tender a se empenhar menos que os progressistas nas lutas para a transformação da realidade e atuar prioritariamente como reprodutor da estratificação social. O educador precisa acreditar na possibilidade de mudanças para que possa atuar como um agente delas.

Uma perspectiva de superação da visão distorcida das concepções apolíticas, neutras e conservadoras de educação apresentadas pelos professores objeto deste estudo, que se prestam à manutenção do “*status quo*”, passa pela boa vontade política de se criarem as condições necessárias para a implantação por parte dos organismos de governo de uma proposta de formação de professores com competência técnica, consciência social e compromisso político, capazes de ratificar a construção de uma democracia social.

O professor, especialmente o do Ensino Fundamental da escola pública, que abriga fundamentalmente crianças das camadas populares conseguir fazer com que seus alunos aprendam os bens culturais socialmente valorizados estará desenvolvendo um trabalho político da maior relevância e estará prestando uma contribuição inestimável para a diminuição das desigualdades sociais.

Pensamos que o professor deve ainda, preocupar-se em desenvolver nos seus alunos uma postura favorável aos desprivilegiados economicamente. Precisa ainda engajar-se e estimular seus alunos a envolverem-se em movimentos sociais organizados que visem desenvolver projetos majoritários. O engajamento dos profissionais da educação pode ser determinante para a desaceleração da barbárie globalitária que vem

sendo imposta tão duramente à sociedade brasileira pela política neoliberal de descaso social do governo atual.

Face aos obstáculos e contradições que se impõem à formação política do professor em questão, entendemos que a perspectiva que se vislumbra face aos impasses, se encontra no desenvolvimento da capacidade de compreensão dos determinantes do processo histórico-político por parte dos professores, posto que é através desta compreensão que este se habilita a interpretar a sua prática e contribuir para o aperfeiçoamento educacional, político e/ou quaisquer outros.

Assim, este capítulo pretende oferecer alternativas de distintos segmentos para gestar perspectivas para a formação do professor como compromisso político.

3.2. PERSPECTIVAS CRÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR.

Kincheloe faz uma análise lúcida da formação tradicional dos educadores, alertando para as conseqüências desta formação nos termos dos impedimentos cognitivos que implica. Entretanto, não é interessante manter-se apenas na denúncia, mas ir além, buscando algumas sugestões de caminhos que a educação pode tomar através de práticas emancipatórias. Nos quais o sonho e a utopia sejam os motes dos engajados na construção de um mundo mais justo.

Nas duas últimas décadas, alguns pensadores educacionais têm começado a dar-se conta da necessidade dos professores e estudantes transcenderem a rota básica, fragmentada de pensar que tem degradado as escolas modernistas. A partir dessa percepção, *o pensamento crítico* é mais do que uma habilidade a ser ensinada, a educação do professor deve ensinar *o pensamento crítico num contexto de prática*

reflexiva. Este pensamento move-se numa direção emancipatória preocupando-se com o desenvolvimento de uma mente liberada, uma consciência crítica e uma sociedade livre. Não é possível pensar sobre o pensar sem considerar as dimensões de poder do ato – o fortalecimento das mais elevadas formas de conhecimento. No qual o pensamento como atividade psicológica e social deve ser percebido como um processo, sendo construído, no interior do contexto social.

Na perspectiva de Schön⁷⁸ a *reconceitualização* do pensamento do professor em formação é importante a habilidade do mesmo para desenvolver estratégias de *pesquisa* que explorem a gênese e a eficácia de pressupostos confortáveis. Na educação, os professores críticos da modernidade tornam-se *professores – pesquisadores* que questionam a natureza de seu próprio pensar ao tentar ensinar de forma mais profunda os estudantes. O propósito da educação crítica do professor não é aprender as respostas corretas, o conhecimento pronto dos especialistas da pesquisa; ao contrário, esta educação consiste em tirar o máximo das imprevisíveis complicações de sala de aula.

A virada no conceito de pensamento implica uma humildade, um admitir que os educadores dos futuros professores também agonizam com as incertezas que os confundem na prática diária. Livres de respostas esperadas estudantes e professores aprendem a produzir seu próprio conhecimento. Não é de se estranhar que os professores da atualidade se mostrem enfraquecidos e não sejam vistos sequer como profissionais, haja vista que o conhecimento que levam aos estudantes é um empréstimo dos especialistas, não propriedade sua. Os *professores como pesquisadores* audaciosamente exigem o direito de participar da produção do conhecimento, enquanto, ao mesmo tempo, conservam a humildade relativa à natureza do conhecimento como tentativo e provisório.

⁷⁸ Donald SCHÖN. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In Antonio NÓVOA (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote. 1992, p.299.

O fortalecimento democrático crítico dos professores fica perdido nos discursos de reforma educacional neoliberal, o conceito de poder do professor também é perdido, bem como a democracia é reduzida a um conjunto de princípios herdados que ensinam professores e estudantes a adaptar mais do que questionar os arranjos sociais e institucionais que encontram, desconsiderando qualquer análise do impulso democrático e evitando o cultivo de habilidades democráticas necessárias para uma análise crítica das instituições sociais e educacionais nas quais eles vivem e trabalham.

Nunca é demais destacar que a educação é um processo inerentemente político. Os professores críticos não são politicamente neutros porque se identificam com um sistema de sentido e todas as suas alegações. A diferença entre estes professores e os que se vêem como neutros é que os primeiros admitem sua preferência. Educadores da corrente dominante argumentam que a política deve ser mantida fora da educação, eles parecem não entender a inseparabilidade das questões políticas e educacionais. Concordamos com Henry Giroux, Peter MacLaren, Joe Kincheloe e Paulo Freire, quando sugerem que os educadores deveriam fazer mais política para que possamos expor as políticas escondidas de neutralidade.

Giroux⁷⁹ formula a questão: *Como podem os educadores fazer os seus próprios compromissos políticos claros, enquanto desenvolvem formas de pedagogia consistentes com a afirmação democrática baseada na idéia de que os estudantes aprendem para fazer escolhas, para organizar e agir sobre suas próprias crenças?* É a partir do trabalho de Paulo Freire, que o próprio Giroux visualiza uma resposta comprometida democrática e eticamente baseada. *Na verdade a educação nunca é neutra quando nós tentamos mantê-la neutra.* O reconhecimento das implicações políticas do pensamento sugere que os professores deveriam tomar uma posição e levar os seus estudantes a entenderem isto. Entretanto, os compromissos políticos dos professores não dão a eles o direito de impor estas posições aos estudantes.

⁷⁹ Henry GIROUX, *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, Ed.Vozes, Petrópolis.

À medida que a textura das sociedades industrializadas está em mudança, nos deparamos com uma encruzilhada histórica que promete alterar a formação da subjetividade e a natureza das interações entre as pessoas. O tecnicismo tecnocrático se torna triste quando descobrimos que as comunicações eletrônicas (telefones, televisões, videocassetes, computadores) têm aumentado nosso isolamento uns com os outros. Em vez de fazer uma aldeia global coesa, as comunicações *high-tech* têm exagerado o poder das elites dando-lhes maior exposição na mídia e novas técnicas de vigiar. A tecnofilia eclipsa a nossa visão do lado obscuro da tecnologia. Ao estudarmos informação, temos que nos confrontar com as maneiras pelas quais a cultura da mídia molda a consciência de professores e alunos. No “Admirável Novo Mundo” de Huxley, os indivíduos chegam a amar as tecnologias que os oprimem e destroem suas capacidades cognitivas. Para desviar da rota do pesadelo de Huxley, precisamos desenvolver uma alfabetização da mídia de modo a desvelar os códigos nos quais ela se baseia. Ao subverter esses códigos, eles podem ser usados para construir uma visão emancipatória da realidade.

Na luta contra o ensino tecnicista deformador do pensamento, a *pesquisa – ação crítica* coloca-se como um ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho, facilitando a tentativa destes para *organizarem-se em comunidades de pesquisadores* dedicados às experiências emancipatórias para eles mesmos e para seus alunos. Quando os professores se unem com seus alunos e membros da comunidade na tentativa de fazer levantamentos sobre *o que é ensinado e o que deveria constituir os objetivos de uma escola*, não apenas a reflexão crítica é promovida, como os grupos de tomada de decisão também se tornam uma realidade.⁸⁰

A pedagogia de Paulo Freire⁸¹ é muito esclarecedora para as considerações de *pesquisa – ação e pensamento democrático*. Em sua concepção de investigação considera que a pesquisa – ação revela-se não – somente um estímulo para o pensamento

⁸⁰ Henry GIROUX, *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, 1986, p.81.

⁸¹ Paulo FREIRE *Métodos de Pesquisa*. Trabalho apresentado no seminário estudos sobre educação de Adultos, Tanzânia, 1972.

democrático, como também uma poderosa ferramenta de ensino. Freire engaja seus alunos como companheiros nas suas atividades de pesquisa, imersos nas suas percepções de si mesmos e no mundo em torno deles, e, ao mesmo tempo, encoraja-os a pensar sobre seus próprios pensamentos. Todos se juntam na investigação, aprendendo a criticar, a ver mais claramente, a pensar num nível mais elevado, a reconhecer a forma como suas consciências são socialmente construídas. Quando os professores colocam o método de Paulo Freire para funcionar nas próprias salas de aula, eles ensinam aos alunos as técnicas de pesquisa que aprenderam. Professores são ensinados nas habilidades de trabalho de campo tais como observar, entrevistar, fotografar, filmar, gravar, tomar nota, coletar histórias de vida. Tais atividades fornecem um contexto oportuno para os professores se engajarem com os alunos numa meta-análise epistemológica – o coração e a alma de um movimento emancipatório. Os ensinamentos de Freire em pesquisa ação são subversivos; seu convite aos alunos e aos sujeitos em investigação para tomar parte da conceitualização, critismo e reconceitualização da pesquisa podem ser corretamente construídos como um desafio direto para o culto modernista do especialista. Ao mesmo tempo, seus *insights* fornecem aos professores críticos o emprego da *pesquisa-ação* com um sentido de direção, uma consciência que transforma a noção de pesquisa de uma estratégia de coleta de dados em uma técnica de despertar a consciência pedagógica transformadora.

Na luta da pesquisa-ação contra o ensino tecnicista, ela procura unir-se com grupos críticos democráticos fora da escola. Usando suas habilidades de pesquisa para identificar conhecimentos subjugados nas comunidades locais, os professores como pesquisadores tornam-se trabalhadores culturais que desenvolvem bolsões únicos de pessoas pós-formais que chegam a pensar sobre conhecimento como atividade política. Um diálogo democrático público é capaz de iniciar mudanças sociais significativas.

Os alunos dos cursos de formação de professores devem entender no processo o motivo pelo qual nesta conjuntura histórica a pesquisa-ação transforma-se numa atividade de oposição na medida em que ela expõe a tirania autoritária de muitos mercados de ensino. Se os pesquisadores críticos de ação encorajam análises

epistemológicas e auto-reflexão profissional sobre a natureza da construção de suas consciências, então os professores não podem escapar da adoção de um papel político.

Zeichner⁸² argumenta que o paradigma de educação que se apresenta mais poderoso na conjuntura atual é a perspectiva behaviorista baseada no cientificismo cartesiano-newtoniano e na psicologia behaviorista. Nesta perspectiva de educação aprendem-se conhecimentos, habilidades e competências que são pensadas como sendo as mais relevantes pelas definições especializadas do que é um bom ensino. Questões do propósito ou conseqüências do ensino não são importantes para os behavioristas porque eles agem como funcionários não reflexivos que trabalham para o interesse do Estado, e vêem seu papel social como neutro em relação ao *status quo*.

Em contrapartida, a educação do professor orientada para a pesquisa enfatiza o cultivo de habilidades de investigação sobre o ensinar e os contextos multidimensionais que o preocupam. As habilidades técnicas de ensino não são consideradas importantes nesta perspectiva, mas meios para fins mais amplos. Deste ponto de vista a formação do professor torna-se uma tentativa para produzir profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar o que eles estão fazendo com os alunos, com as escolas e com a sociedade. Quanto maior for o conhecimento do professor da etimologia de suas ações e de seus impedimentos sociais e institucionais, maior será a possibilidade de terem controle sobre suas vidas profissionais. *Esta abordagem vê a educação do professor como uma reconstrução ética, um readquirir de consciência política* dos professores que são libertados do controle de crenças que inviabilizam a autodireção. Defensores da educação do professor orientada para a pesquisa entendem que a educação do professor é inerentemente política, porque eles sempre agem de maneira a levar à manutenção ou à transformação dos arranjos institucionais da escolarização e das atitudes sociais, econômicas e políticas que os acompanham. Rejeitando a perspectiva behaviorista de que a escola poderia preparar os

⁸² Kenneth ZEICHNER (1988), Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor tendencias actuales en Estados Unidos, 1988. In: A. VILLA (org.) Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea. II Congreso Mundial Vasco, 1998, p.p.110-127.

professores para ajustá-los em escolas como as existentes, *a perspectiva de pesquisa encoraja os alunos a problematizarem “o que é” para refletirem “o que deveria ser”*.

As propostas para reconceitualização da educação e da formação dos professores numa perspectiva orientada para a pesquisa propõem a expansão desta perspectiva através da aplicação da teoria social crítica. Esta expansão pressupõe quatro características da consciência crítica pedagógica dos educadores dos professores:

- A consciência do papel do poder nas várias dimensões do ensino e da educação profissional. Questões de relacionamento entre poder e representação são centrais para o *currículum* da educação crítica do professor, porque os cursos preparam os alunos para criticamente construir as relações de poder na cultura da escolarização e no contexto social que a suporta. Os educadores do professor não têm, verdadeiramente, olhado longe o bastante para descobrir o exercício do poder na educação, porque as próprias faculdades de educação têm sido vítimas primárias do interesse criado por intervenções legislativas na vida acadêmica. Respondendo às necessidades dos líderes de negócios e industriais, os legisladores freqüentemente impõem políticas que pressupõem a visão de um profissional educacional que age no interesse das elites do poder. Apreciando estas dinâmicas, os educadores críticos que formam os professores baseiam seu currículo na noção de que o mundo social tem sido construído e pode ser reconstruído pela ação humana e organização política comum.

- O cultivo da habilidade para descobrir as estruturas profundas que moldam a educação e a sociedade. A educação do professor numa perspectiva crítica, através da ênfase na pesquisa-ação, encoraja hábitos analíticos de leitura, escrita e pensamento – hábitos que penetram além das impressões superficiais e do “senso comum”, porque abordam as ordens implícitas do social e do político. Empregando a desconstrução, as convenções mundanas da escola são lidas no seu sentido mais profundo. Os alunos da educação do professor recebem ampla oportunidade para se engajar nesta análise textual nos espaços metodológicos de sala de aula e no contexto das experiências de campo.

- O encorajamento da dessocialização via desestruturação ideológica. A educação crítica do professor no seu trabalho focaliza nos modos pelos quais os valores da hiper-realidade moldam a consciência de alunos e professores. O estudo rigoroso do contexto cultural se incumbe de alertar os futuros professores para as formas de mitos dominantes, comportamentos e linguagem ditada pela prática escolar e expectativa do professor. Com esta consciência, os professores são fortalecidos em poder para se afastar dos preconceitos de raça, sexo, classe, homofobia, patriotismo machista, hiperindividualismo e militarismo, típicos da nova ordem mundial.

- O entendimento de que a educação autogerida comprometida com grupos comunitários auto-organizados é a mais poderosa forma de pedagogia. A educação do professor neste contexto torna-se um movimento “pró-democracia” que tenta promover formas de pensamento e ação que tiram o ímpeto pela reforma educacional das elites industriais e de negócios. Baseada numa concepção de solidariedade com o oprimido e o excluído, a educação do professor procura conectá-lo com organizações democráticas dedicadas a políticas culturais de transformações emancipatórias. Aqui os alunos dos cursos de formação de professores podem tornar-se parte de um movimento social no qual eles possam empregar suas pesquisas e habilidades pedagógicas para construir novas formas de consciência democrática e ação contra-hegemônica. Tal prática pode revolucionar a visão de conhecimento como uma entidade produzida por especialistas em lugares distantes. O conhecimento torna-se, portanto, um produto da cooperação democrática, uma manifestação do que acontece quando a experiência é interrogada à luz da consciência histórica interceptando a experiência pessoal.⁸³

A justificativa primordial de uma pedagogia crítica envolve o enfrentamento da grande negação da dimensão política da educação. Freire há muito argumenta, *a política não influencia meramente um aspecto do processo educacional – ela forma todo ele*. A

⁸³ Joe KINCHELOE 1997, p.202 ibidem.

escolha de conteúdos para algum programa é uma decisão política porque ela promove o valor de um corpo de conhecimento em vez de outro. As escolhas diárias de atividades para a sala de aula têm dimensões políticas que giram em torno de questões de quem faz as escolhas – a classe em negociação com o professor ou somente o professor? Estas são questões de poder (ou seja, políticas) que precisam ser respondidas de alguma forma.

Ainda Freire, sinaliza uma tentativa para conceitualizar uma forma de educação democrática para a formação do professor numa perspectiva crítica, esta educação democrática prepara os futuros profissionais para construir o currículo em torno da construção do conhecimento usando os temas e condições das vidas das pessoas como blocos primários da construção. A partir das informações da experiência dos alunos na sala de aula e em suas comunidades, o professor é capaz de identificar os modos de ver básicos e a partir desta informação identificar os “temas geradores” que significam o mais importante conteúdo da matéria para um currículo emancipatório. No qual a informação é apresentada para os alunos por interrogação como parte de um diálogo crítico. Freire coloca: o conteúdo da matéria é “a colocação do problema”, isto é, estudantes e professores refletem sobre suas vidas, o que leva a questões de sentido e de valor. Sob esta perspectiva pensam sobre os seus próprios pensamentos e sobre as dimensões políticas de suas vidas diárias. Estas reflexões fornecem a estudantes e professores uma distância cognitiva que encaminha a uma ação transformadora.

Os tipos de reforma dos programas de formação do professor que têm sido promovidos ao longo de toda última década no Brasil têm muito pouco ou nada a ver com uma perspectiva crítica. No tipo de educação profissional que efetivamente temos presenciado, não é difícil entender como o ensino é separado de suas raízes éticas. Devido ao fato do modelo tecnicista-behaviorista levar os alunos à memorização de teorias genéricas e à fragmentação do conhecimento-base, o contexto é estilhaçado pela visão de que o ensino é um ato técnico, e os fatos políticos são removidos para longe da consciência dos futuros professores. De acordo com Zeichner, nesta situação, as escolas de educação de professores continuam a ser: “assassinas de sonhos” para alunos e professores. Em vez de procurar e aperfeiçoar pessoas intelectuais e eticamente

talentosas, as escolas de formação continuam a promover apenas professores convencionais e pobres de espírito, emocionalmente preparados para se adequarem a expectativas burocráticas⁸⁴.

A educação do professor e seus componentes de ensino do aluno freqüentemente servem a um papel hegemônico de adaptação dos iniciantes para as formas existentes de poder que dominam as escolas. O conceito crítico de aprendizagem como experiência de algo ou de como a consciência é construída na escola não é parte dos programas de educação do professor tecnicista. A consciência de que a democracia é frágil e que deve ser zelosamente protegida pelas escolas e outras instituições sociais ficam perdidas na preocupação tecnicista com as técnicas de ensino. O discurso do pensamento crítico e do fortalecimento de poder é desprezado pelos educadores de professores tecnicistas, que raramente questionam o contexto do pensamento crítico e o fortalecimento que ele propõe. Sem um sistema crítico de sentido e a visão de um futuro igualitário, os alunos da educação do professor e os alunos em geral são meramente adaptados à brutal competição da escola e da sociedade. No contexto do mundo cotidiano dos primeiros anos do século XXI, parece-nos necessário que a estes professores e alunos sejam expostas alternativas e visões do que pode ser. Sem estas visões estaremos condenados à perpetuação das desigualdades estruturais e à passividade cognitiva do *status quo*. A democracia ainda terá muito que lutar para sobreviver em tais circunstâncias⁸⁵.

As demandas éticas e políticas na tentativa de preservar uma cultura democrática estão em curso. Toda fala crítica pedagógica sobre entender as possibilidades democráticas, combater a tirania política, prevenir assaltos à dignidade humana e à liberdade e promover justiça social é pouco benefício se os indivíduos forem cognitivamente inaptos para descobrir relações de poder e expor as intenções hegemônicas, estas habilidades para agir democraticamente impõe-se como uma empresa moral, um exercício elevado de pensamento, um ato corajoso de cidadania.

⁸⁴ Ibidem 1997, p. 209

⁸⁵ Henry GIROUX e Peter MC LAREN, XIV – XXI. *Escola Crítica e política Cultural*, 1989, Cortez, SP

Ao libertar-se dos impérios e de sua colonização tecnicista do conhecimento, a educação do professor numa perspectiva crítica procura preparar os professores para a participação de uma pedagogia da consciência conectada a uma ética da solidariedade. Redes de alunos e professores se constroem a partir da noção de que a reflexão como atividade comunal é melhor. Estas redes expandem a participação educacional e política que gradativamente se espalham numa ampla comunidade. Os professores *reflexivos e investigadores* tornam-se líderes no movimento para mudar as escolas e a sociedade. Fortalecidos em poder pelas habilidades cognitivas que detém, são capazes de enxergar para além do “senso comum”, de questionar a origem dos atuais arranjos, de expor as formas ideológicas que moldam as consciências, os professores formados a partir de uma perspectiva crítica constroem as alianças políticas necessárias para desafiar as estruturas opressivas da escola e curar a doença do conhecimento excludente.

3.2.1 O professor como intelectual transformador

Giroux argumenta que para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica como forma de política cultural é imprescindível que professores e alunos sejam vistos como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual transformador é necessária porque possui uma forma de trabalho do pensamento intimamente relacionado com a ação, e assim, oferece a possibilidade de uma contra-ideologia face às pedagogias que separam concepção de execução e, ignora as experiências e a subjetividade que forma o comportamento tanto dos professores quanto dos alunos.

A atualidade não descortina um clima político e ideológico muito favorável ao professor. O reconhecimento de que a atual crise da educação tem a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação coloca-se como uma precondição teórica para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual. Ainda Giroux aborda dois importantes problemas que

merecem ser debatido no interesse de melhorar a qualidade da *atividade docente*. Primeiro, é necessário examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para a proletarização do trabalho docente, reduzindo os professores a técnicos no interior da burocracia escolar. O segundo problema diz respeito à necessidade de defesa da escola pública para o desenvolvimento de uma democracia crítica e a defesa dos professores como intelectuais transformadores que articulam reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos ativos e reflexivos.

A necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico é essencial para a categoria dos professores. Tornar o pedagógico mais político significa definir o significado da escola na luta em torno das relações de poder. Nesta perspectiva a reflexão e a ação críticas fazem parte de um projeto social capaz de ajudar a desenvolver no estudante a firme convicção na luta para a superação das injustiças econômicas, políticas e sociais e, humanizarem-se ainda mais nessa luta. Através da qual o conhecimento e o poder estão ligados ao aperfeiçoamento de uma vida democrática e qualitativa.

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos emancipadores, ou seja, usar pedagogias que considerem os estudantes agentes críticos e o conhecimento problematizável através do diálogo crítico em busca de um mundo melhor para todas as pessoas. O que sugere em última instância que os intelectuais transformadores precisam assumir a necessidade de dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem e desenvolver uma linguagem crítica voltada para os problemas cotidianos da prática da sala de aula. O ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, mas grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, partindo de seus problemas, expectativas e sonhos.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade, de modo que os educadores sociais

reconheçam que são capazes de promover mudanças. Assim sendo, devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Concomitantemente, devem trabalhar na criação das condições que dêem aos estudantes a oportunidade de se tornarem cidadãos que possuem conhecimento e coragem para lutar, a fim de que o ceticismo não convença e a esperança seja viável. Apesar de se tratar de uma tarefa difícil aos educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra forma é negar tanto aos educadores quanto aos futuros educadores a possibilidade de assumirem o seu papel de intelectuais transformadores.⁸⁶

3.3. ÉTICA E CIDADANIA COMO PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR.

Um dos objetivos mais amplos e consensuais da ação educativa escolar se encontra numa educação que se empenhe em formar e aprimorar o respeito a princípios fundamentais da vida pública e da dignidade do ser humano – isto é em uma formação para o exercício da cidadania e para a conduta ética. A lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional destaca em seu artigo 2º: *A educação (...), inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania (...)* “. Também nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, nas propostas pedagógicas, nos discursos dos professores e nos livros didáticos, essa finalidade recebe um tratamento especial. Não obstante, os engajamentos das instituições escolares em favor de uma formação que resulte na preparação para a cidadania, este problemática de ser um assunto restrito a especialistas e profissional da educação para se constituir em uma questão de interesse público. Nesse sentido, a

⁸⁶ Henry GIROUX. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997,157-163.

efetivação de uma educação voltada para a formação ética e o exercício da cidadania, impõem-se como novos desafios às sociedades atuais.

Já na antiguidade grega clássica, Aristóteles trazia a preocupação com a formação ética e com a preparação da cidadania como temas recorrentes em seus escritos. Vale lembrar, que a discussão sobre a possibilidade do ensino da virtude emerge como um problema coletivo para os gregos a partir da crescente democratização da sociedade. Tratava-se naquele momento, como ainda trata-se hoje, de questionar como formar o homem para que ele se torne um cidadão, um membro da coletividade que possa tomar para si as responsabilidades e o desafio de criar leis e princípios de convivência com o outro e com o público e conduzir-se de acordo com eles.

A problemática da formação no âmbito da instituição escolar fundada em princípios éticos caros para o exercício da cidadania responsável, impõe-se na atualidade brasileira, como um dos problemas mais agudos. Enquanto a escola pública era privilégio de poucos, os problemas desta com a formação de seus alunos eram também mais restritos. À escola elitista cabia não apenas formar, mas selecionar, de acordo com as capacidades e desempenhos cognitivos e morais. Assim procedendo esta escola recusava-se a acolher a maioria da população e negava à maioria um direito fundamental: o direito à educação, restringindo uma cidadania plena a uns poucos. Instaurando uma aristocracia, fundada não em privilégio de sangue ou dos deuses, mas em um ideal de desempenho escolar abstrato.

Anterior a Aristóteles, o sofista grego Protágoras afirmava que o êxito na tarefa de iniciação dos educandos no mundo público dos valores e dos princípios éticos depende de um esforço conjunto de toda a instituição, na qual cada professor ou profissional da educação, além de sua função específica, representa um agente institucional comprometido com uma série de valores que se traduzem em responsabilidades e atitudes educativas próprias ao mundo escolar. No entanto, em contrapartida, salientava que a escola é apenas uma entre as várias instituições sociais com as quais os alunos convivem e a partir das quais seus valores e atitudes se formam.

Scheffler e Popper, filósofos da ciência contemporânea, sugerem que o aprendizado de princípios e valores não se dá pela simples veiculação verbal. Ao contrário, dependem das práticas sociais de seus agentes, da consciência que têm dos princípios que as animam e do significado de seus esforços no sentido de traduzi-las, aplicá-las e mantê-las viva. A melhor maneira de cultivar os importantes legados culturais da humanidade é torná-los presente não apenas em palavras, mas em ações, em nossas ações como professores e profissionais da educação.

A ação que cria o social é política. Esta ação política pressupõe uma atitude criativa de quem se torna sujeito de sua vida. Na qual o *poder* exerce seu papel gramatical de verbo, atuando como uma possibilidade, de ir além do que *é ou está*. A formação para a cidadania é um esforço educativo que não se separa dos valores e procedimentos peculiares das instituições escolares e dos conteúdos nela ensinados.

O desafio que se coloca mais premente para sociedade brasileira da atualidade é a tarefa da construção efetiva da *democracia*, incluindo aí o encaminhamento da resolução das desigualdades sociais e econômicas. Em sua acepção moderna existe uma profunda articulação entre os conceitos de *democracia, cidadania e soberania popular*. O conceito de democracia articulado com a soberania popular pressupõe a presença de condições sociais e institucionais que possibilitem ao conjunto dos cidadãos a participação ativa no controle da vida social.

Em seu conceito de soberania popular, Rousseau concebe a democracia como uma construção coletiva do espaço público, como a plena participação consciente de todos na gestão e no controle da esfera política. De acordo com Marx os homens constroem coletivamente o conjunto dos bens sociais, a riqueza material e cultural e todas as instituições sociais e política, entretanto não são capazes, dada a divisão da sociedade em classes antagônicas, de se apropriarem efetivamente dos bens por eles criados. A democracia pode se revelar, a maior possibilidade para a superação da alienação na esfera política.

Um dos conceitos que melhor expressa a reabsorção dos bens sociais pelo conjunto dos cidadãos para expressar a democracia é o de cidadania. Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou no caso de uma democracia efetiva, por todos os indivíduos de se apropriarem dos bens socialmente criados, atualizando suas potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado. Historicamente porque noções como soberania popular, democracia e cidadania precisam ser pensadas como processos históricos, como conceitos e realidades aos quais a história atribui permanentemente novas e as mais ricas determinações. A cidadania não é dada, mas resultante de uma luta permanente travada, freqüentemente a partir das classes subalternas, de baixo para cima, o que implica um longo processo histórico.

As primeiras teorias sobre o que significa ser um cidadão surgiram na Grécia clássica, nos séculos V e IV a.C., as primeiras formas de democracia nas quais um amplo número de pessoas interferia ativamente na esfera pública, contribuindo para a formação do governo. Com base nesta, Aristóteles definia o “cidadão” como todo aquele que tinha o direito e conseqüentemente o dever de contribuir para a formação do governo, participando ativamente das assembleias onde se tomavam as decisões que envolviam a coletividade. Foi exatamente na Grécia clássica onde, pela primeira vez na história, surge a problemática da exclusão da cidadania. Neste momento histórico, não fazia parte do conjunto dos cidadãos gregos: os escravos, as mulheres e os estrangeiros, ou seja, dois terços da população.⁸⁷

Com o advento de uma economia de mercado, a Idade Moderna veio a desencadear profundas transformações nas relações sociais e políticas. O Estado passa a ser organizado como uma máquina administrativa que governa a sociedade e garante as relações e os valores próprios desta orientação econômica. Nos séculos XVII e XVIII o pensamento político produzido pelos filósofos revelava a preocupação e trazia o questionamento da ordem natural ou divina como base das relações sociais e políticas,

⁸⁷ Carlos Nelson COUTINHO, *Notas sobre cidadania e modernidade*. In: *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. SP: Cortez, 2000, p.49-52.

recorrendo à razão para explicitar o fundamento do poder desenvolveram novas noções sobre o indivíduo, a propriedade e a legitimidade do poder. O predomínio de valores individualistas, a submissão às leis do mercado e os interesses estritamente particulares da sociedade capitalista promoveram mudanças na subjetividade humana que levaram à perda do sentido de pertencer a um todo partilhado, assim como da importância da participação na vida coletiva.

O Brasil historicamente edificado a partir de profundas tradições autoritárias e centralizadoras, torna ainda mais difícil a possibilidade de ampliação do espaço público e da criação de mecanismos de participação política na sociedade civil. Segundo a Constituição, *somos todos iguais perante a lei*. Entretanto o acesso aos direitos é restringido pela divisão social. A miséria, o desemprego e o analfabetismo, características nefastas da nossa sociedade são poderosos limitadores do exercício da cidadania. Para que este exercício possa ser assegurado necessário se coloca o questionamento do modelo econômico e o aprimoramento da democracia. Os movimentos sociais organizados podem ser de vital importância para a conquista da cidadania, as possibilidades de mudanças são amplamente maiores quando a sociedade civil se organiza e participa ativamente da política.

3.3.1 Uma nova noção de cidadania a partir dos movimentos sociais.

Antes de levantar uma perspectiva cidadã para a educação do professor no âmbito dos movimentos sociais, é necessária uma especial atenção com a expressão *cidadania*, esta vem sendo apropriada e crescentemente banalizada, criando uma atmosfera de desgaste e esvaziamento do sentido original e inovador desse termo. A partir da perspectiva de Dagnino⁸⁸ (1994), pretende-se de um lado identificar seu

⁸⁸ Evelina DAGNINO (org.) *Anos 90 Política e Sociedade no Brasil* – Editora Brasiliense, 1994.

significado na origem contemporânea; e, de outro sua concepção inovadora, a que permite falar de uma nova cidadania. Existe uma luta histórica pela fixação do significado e dos limites da cidadania.

Uma nova noção de cidadania pressupõe em primeiro lugar na visão da autora a *experiência concreta dos movimentos sociais*, tanto os de tipo urbano, quanto de luta por direitos; em segundo a *expressão do novo estatuto teórico político que a democracia assumiu, especialmente a partir da crise do socialismo real*. Um terceiro elemento decorre das duas dimensões anteriores: *a organização de uma estratégia de construção democrática*, de transformação social que afirma o nexo entre a cultura e a política. Nesse sentido a construção da cidadania aponta para a construção e a difusão de uma cultura democrática.

A questão da cultura democrática é fundamental por se tratar, no caso especificamente brasileiro, de uma sociedade na qual a desigualdade econômica e a condição de miséria são os aspectos mais evidentes. A cultura autoritária tradicional dos sistemas educativos brasileiros engendra práticas sociais que reproduzem a desigualdade nas relações sociais em todos os seus níveis. Um desafio fundamental para a democratização da sociedade é, pois a sua eliminação.

Considerar essa dimensão significa redefinir o que é normalmente visto como o campo da política e das relações de poder a ser transformada. Significar ampliar e aprofundar a concepção de democracia, de maneira a incluir o conjunto das relações sociais permeadas pelo *autoritarismo social* e não apenas pela exclusão política, no sentido estrito, mais que um regime político democrático, uma sociedade democrática.

Chega a ser constrangedor falar de sociedade democrática num contexto em que as desigualdades e a miséria transformaram em *apartheid social*, em genocídio. Entretanto a gravidade da crise termina por determinar um *reducionismo econômico* na análise da questão da democracia, enfatizando esta dimensão cultural da cidadania. Por outro lado o vínculo entre esse autoritarismo social e o quadro de miséria atual parece

evidente, reforçado pela privatização desvairada do Estado e dos recursos públicos temperando a crise política em que vivemos.

A idéia de cidadania, como *estratégia política* significa enfatizar o seu caráter de construção histórica, definida, portanto por interesses concretos e práticas concretas de lutas e pela sua contínua transformação. Significa que o conceito de cidadania, seu conteúdo e seu significado não são universais, nem definidos previamente, mas respondem à dinâmica dos conflitos reais, tais como vividos pela sociedade num determinado momento histórico. Esse conteúdo e esse significado, portanto, serão sempre definidos pela luta política.

Uma das conseqüências dessa perspectiva é a necessidade de distinguir a nova cidadania dos anos 90 da visão liberal que, tendo gerado esse termo nos fins do século XVIII como uma resposta do Estado às reivindicações da sociedade acabou por essencializar esta noção. Essa “essência” de cunho liberal continua vigente até hoje, lutando para permanecer como tal e desempenhando funções diferentes das suas originais.

Uma distinção tanto política quanto teórica é que possibilita falar do sentido inovador e de uma *nova* cidadania. Embora como reflexão, essa distinção ainda não tenha avançado o suficiente, o que pode explicar as críticas que a nova cidadania enfrenta.

É preciso examinar em que medida as diferenças políticas que emergem de contextos históricos diferentes se expressam como diferenças conceituais, nos seguintes pontos:

1- A noção de direitos – a nova cidadania trabalha com a redefinição da idéia de *direitos*, cujo ponto de partida é a concepção de um *direito a ter direitos*. Esta concepção não se limita a conquistas legais ou à implantação de direitos formais e abstratos, inclui a invenção ou criação de novos direitos, que emergem de lutas específicas e da prática

concreta. Essa redefinição contempla não só o direito à igualdade, mas também o direito à diferença, uma questão “pra lá de polêmica”.

2- Retomando ao ponto: *direito a ter direitos*, a nova cidadania, ao contrário da concepção liberal, não se vincula a uma estratégia da classe dominante e do Estado para a incorporação progressiva dos setores excluídos, com vistas a uma maior integração social, ou como condição jurídica e política indispensável à instalação do capitalismo. A nova cidadania requer a constituição de sujeitos sociais ativos, definindo o que eles consideram ser os seus direitos e lutando pelo reconhecimento. Nesse sentido ela é uma estratégia dos não-cidadãos, dos excluídos, uma cidadania construída “de baixo para cima”.

3- A ênfase *no tornar-se cidadão* retorna à questão da cultura democrática e aponta para um alargamento da nova cidadania, constituindo-se também como uma *proposta de sociabilidade*, um desenho mais igualitário das relações sociais em todos os seus níveis, não apenas uma incorporação ao sistema político no seu sentido estrito.

4- A nova cidadania pretende transcender o foco privilegiado da relação com o Estado liberal e o indivíduo para fortalecer a relação com a sociedade civil. O processo de construção da cidadania enquanto afirmação e reconhecimento de direitos é, especialmente na sociedade brasileira, um processo de transformação das práticas sociais enraizadas na sociedade como um todo. Um processo de aprendizado social, de construção de novas formas de relação, que inclui de um lado, evidentemente, a constituição de cidadãos (emergentes) enquanto sujeitos sociais ativos, mas também por outro lado, para a sociedade como um todo, um aprendizado de convivência com esses cidadãos emergentes que se recusam a permanecer nos lugares que foram definidos social e culturalmente para eles. Para usar um termo Gramsciano, isso supõe uma “reforma intelectual e moral”. Parece estar aí a radicalidade da cidadania enquanto *estratégia política*. Supor que o reconhecimento formal de direitos do Estado encerra a luta pela cidadania é um equívoco, visto que subestima o espaço da sociedade civil como arena política e o enraizamento do autoritarismo social.

5 – A idéia de que a nova cidadania transcende uma referência central de conceito liberal que é a reivindicação de acesso, inclusão ao sistema político na medida em que o que está de fato em jogo é o direito de participar da definição desse sistema, o direito de definir aquilo no qual queremos ser incluídos, a invenção de uma nova sociedade.

Do ponto de vista teórico os movimentos sociais como redes, com maior ou menor visibilidade, mas sempre com certa permanência, como sujeitos políticos não só coletivos, mas múltiplos, heterogêneos, que compartilham alguns princípios básicos sobre a participação popular, a cidadania e a construção democrática e que hoje incluem desde associações de moradores até organizações não governamentais (ONG), setores partidários e, até de setores do Estado, especialmente municipal.⁸⁹

O último ponto, consequência dos anteriores refere-se à idéia de que essa noção de cidadania pode constituir um quadro de referência complexo e aberto para dar conta da diversidade de questões emergentes nas sociedades latino-americanas: da igualdade à diferença; da saúde aos meios de comunicação de massa; do racismo ao aborto; do meio ambiente à moradia. A complexa questão da nova cidadania aqui é capaz de incorporar tanto a noção de igualdade quanto de diferença. Não se trata de recusar a diferença, mas de entender o que ela designa. No campo da esquerda, no campo da cidadania, a diferença emerge como reivindicação de que ela possa existir como tal, o direito de que ela possa ser vivida sem que isso signifique, sem que isso tenha como consequência, o tratamento desigual, a discriminação. Concebido nessa perspectiva, parece que o direito à diferença, específica, aprofunda e amplia o direito à igualdade.

Uma das razões fundamentais da sedução que a noção de uma nova cidadania exerce hoje em dia é a possibilidade de que esta traga respostas aos desafios deixados pelo fracasso tanto de concepções teóricas como de estratégias políticas que não foram capazes de articular os múltiplos campos onde se trava hoje no Brasil a luta pela

⁸⁹ S. ALVAREZ S.; A. DOIMO. *Movimento Popular pós – 70 : Formação de um campo ético – político*, tese de Doutorado, USP, 1993.

construção da democracia e pelo seu aprofundamento, depende o futuro da nova cidadania enquanto *estratégia política*.

3.3.2 O neoliberalismo e a noção “moderna” de cidadania

A atualidade vivencia uma intensa reorganização política, econômica, social e ideológica. No âmago dessa reorganização se encontra o denominado neoliberalismo e suas proposições para sistematizar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados empresariais. A política educacional é um dos cenários privilegiados para a aplicação das propostas de reforma política e social de ajuste dessa renovada forma de darwinismo social. Seguindo os passos de governos neoliberais e neoconservadores de países centrais do capitalismo, o neoliberalismo brasileiro também pretende reorganizar todas as esferas da vida social, dando destaque central à escola, de acordo com os imperativos do mercado e da livre concorrência. Neste esforço de organização da vida social e política antigos conceitos são redefinidos de acordo com essa lógica e “novos” conceitos são introduzidos. Um conceito central, importado do mercado capitalista para a educação, é o de Qualidade Total. Trata-se de um conceito atraente, do qual ninguém poderia se opor, que, entretanto nada tem de inocente. Ao contrário, está ligado de modo orgânico e indissociável a uma concepção política e social que carregam relevantes e preocupantes conseqüências.

As propostas neoliberais ao redefinirem a escola e a educação como mercado, os educandos e seus pais como clientes e consumidores e o direito à educação como mercadoria, podem promover uma transformação nefasta na organização da educação escolar. O resultado dessa transformação não servirá, certamente, para melhorar a vida das pessoas e grupos que na atualidade já se encontram excluídos do trabalho social, mas uma pedagogia da exclusão.

Pretendemos neste estudo fazer coro à discussão crítica das propostas neoliberais e suas repercussões na educação e formação política dos professores do ensino fundamental brasileiros. As estratégias do projeto neoliberal para a educação no Brasil precisam ser compreendidas como parte de um processo internacional mais amplo numa era de globalismo. Os projetos nacionais apenas seguem a orientação de um processo iniciado em países centrais como EUA e Inglaterra. A construção dessa política tem como elementos centrais a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a transformação de questões políticas e sociais em questões técnicas, como de eficiência de gerência e administração de recursos humanos e materiais; e, a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor.⁹⁰

Este último item no âmbito da reforma cultural neoliberal propõe um novo ordenamento ético e político da escolaridade das majorias. Para avançar, esta orientação pressupõe o deslocamento dos conteúdos culturais e políticos implicados nas noções modernas de “cidadania”, “bem comum”, “democracia” e “educação pública” e a sua substituição por outros, produzidos no âmbito do da ética do mercado de livre consumo. Esta substituição promove sérias conseqüências à estruturação do currículo e à possibilidade de construção de uma escola democrática e igualitária. Face às proposições neoliberais excludentes, Daniel Suarez⁹¹, conclama os educadores a elaborarem novas proposições com a finalidade de construir um discurso pedagógico alternativo e crítico que permita vincular o projeto e a prática política transformadora com valores democráticos radicalizados.

Impor, materialmente, o “novo” ordenamento político e econômico na escola trazem a exigência de uma mudança cultura. Torna-se imperativo substituir a ética pública, cunhada coletivamente pelo combate democrático, por uma ética do livre

⁹⁰ Pablo GENTILI, *Pedagogia da Exclusão*, 2000,p.18.

⁹¹ Daniel SUAREZ, In *Pedagogia da Exclusão, O Princípio educativo da Nova Direita: Neoliberalismo, Ética e Escola Pública*. 261-63.Daniel SUAREZ. In Pablo GENTILI, *Pedagogia da Exclusão*, 2000.

mercado o que supõe a supressão política; precisa apagar da memória coletiva o conflitivo processo de construção social de noções como cidadania, bem comum, solidariedade, igualdade, direitos sociais. Isto porque os conteúdos e valores associados a elas constituem os fundamentos simbólicos eficazes para a conformação material de atores sociais com força de negociação (partidos políticos, sindicatos, movimentos cívicos) e capacitados para produzir de maneira autônoma categorias e conceitos mediante os quais pensar, nomear, julgar e atuar na sociedade e no mundo.

A escola pública – como espaço culturalmente dotado e densamente povoado – é um cenário privilegiado para operar as re-significações dos ditames da reforma neoliberal. Os meios de comunicação de massa também têm se mostrado um campo estratégico para realizá-las. As re-significações da nova “racionalidade educacional” pretendem apagar do imaginário social a idéia de “educação pública como direito social e como conquista democrática”, tão dura e parcialmente obtida após anos de luta e historicamente vinculada com o processo social de construção de cidadania. As alusões à fórmula que postula o “fim da história e das ideologias”, recoloca a tese da educação e da escola como espaços neutros e imunes à toda formulação política ou revisão histórica. A “racionalidade instrumental” abre o caminho e impõe limites para uma discussão meramente técnica de uma problemática inerentemente política.⁹²

A construção social e histórica da noção de cidadania ultrapassa os estreitos limites impostos pelos grupos de poder instalados no Estado. Ao longo do século XX, gradativamente, a partir de lutas democráticas dos setores sociais dominados – ela foi se tornando repleta de conteúdos e valores que, sob a rubrica de uma série de direitos, resguardaram os indivíduos e grupos desfavorecidos tanto da violência das relações econômicas assimétricas de mercado, como das injustiças das relações políticas estabelecidas pelo modo de dominação oligárquica. Primeiro a noção de cidadania foi marcada por um conjunto de direitos políticos individuais que, de forma progressiva, foi dando novo significado à natureza e aos alcances democráticos do espaço público.

⁹² Ibidem.

Ao resignificar a noção de cidadania a Nova Direita, tenta destruir a imagem coletiva de uma sociedade de cidadãos que, em virtude de seus direitos, negocia e luta por seus interesses de grupo e pela democratização da vida econômica e social na arena política, em favor de uma “sociedade sem cidadãos e de consumidores em competição”.⁹³

Entretanto, superando as premissas redutivas de qualquer teoria da imposição (Apple, 1989)⁹⁴, ainda é possível constatar uma certa força efetiva de tradições culturais, políticas e pedagógicas democratizadoras, a escola ainda é um espaço cultural conflitivo e marcado por contraditórios processos de produção simbólica.

Face às inéditas transformações do capitalismo do início do século XXI, à força ideológica das argumentações e propostas de seus novos intelectuais orgânicos à queda de certos paradigmas teóricos próprios, *os educadores críticos* enfrentam hoje um duplo desafio: de um lado, precisam contestar a ofensiva arrasadora neoliberal e neoconservadora; de outro re (construir) novas categorias analíticas e interpretativas que permitam a compreensão dos sentidos culturais que se constroem fora da escola, mas que a incluem e determinam. A teoria cultural crítica é imprescindível para essa empresa.

Necessário se coloca *a redefinição da linguagem da ética pública e de cidadania*, os educadores radicais deverão estar atentos à emergência de focos de resistência e de oposição. Assim será possível pensar que as forças políticas democráticas e progressistas encontraram novos caminhos para construir um presente e um futuro mais justos e dignos de serem vividos.

⁹³ Ibidem.

3.4. DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO PROFESSOR NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.

O conhecimento tem um papel central na sociedade contemporânea por tratar-se de um fator decisivo para a produção e a rapidez com que circulam as informações na sociedade. Nesse contexto qual é o papel da escola e do professor no cenário da pós-modernidade?

A educação da atualidade demonstra uma característica paradoxal, de um lado coloca-se como a chave para a resolução de inúmeros problemas, e de outro está ainda por ser desvendado, seu significado real está ainda por descobrir. As grandes transformações e contradições da sociedade deste início de século refletem-se de forma muito intensa na subjetividade humana. Essas questões têm desafiado as instituições e sinalizado a necessidade de mudanças radicais. No plano individual, essas questões não são menores, se por um lado a sociedade atual oferece novas oportunidades de trabalho e de conhecimento, por outro provoca tensões e incertezas que deterioram as relações interpessoais. Esta sociedade marcada pelo papel central do conhecimento é contraditoriamente também marcada pela sua incerteza e provisoriedade.

A caracterização do período atual se explicita na privatização estatal, no globalismo da economia e nos novos sistemas de comunicação. Estes fatores em consonância com o contexto trazem avanços e ao mesmo tempo desencadeiam conseqüências desastrosas como o desemprego e a ampliação da exclusão social.

Nesta sociedade o recurso econômico básico não se trata mais do capital, ou dos recursos naturais ou de mão-de-obra, mas do conhecimento. As pessoas têm acesso à informações de todos os tipos, independente de estarem na escola. A escola deixou de ser o melhor lugar para adquirir informações, perdeu sua função de transmissora de saber devido à precariedade de seus conteúdos fixos, muitas vezes desatualizada no

⁹⁴ In Pablo GENTILI (org) *Pedagogia da Exclusão*, Ed Cortez, 2000.

interior do ambiente escolar, dada a rapidez das mudanças científicas. O que não significa dizer que a escola nada mais tem a fazer, mas que precisa rever-se e encontrar o seu sistema de sentido nessa sociedade da informação.

Perguntaria-se para que formar professores numa sociedade que há muito superou a importância destes na formação de crianças e jovens?⁹⁵ Em contraponto à idéia da desvalorização profissional e às concepções do professor como técnico reproduzidor de programas pré-elaborados, o investimento na formação de professores na sociedade contemporânea se torna cada vez mais imprescindível em seu trabalho de mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que significa a necessidade de repensar a formação de professores.

Os cursos de formação, ao desenvolverem uma perspectiva burocrática e cartorial de currículo, muito distante da realidade das escolas, não tem a possibilidade de captar as contradições presentes na prática social de educar, decorre que estes programas têm se mostrado pouco eficiente para alterar a prática docente pedagógica escolar, por não tomarem estas práticas em seus contextos. Assim procedendo, terminam apenas por ilustrar isoladamente o professor, impossibilitando a articulação e tradução de novos saberes e novas práticas.

Os novos saberes dizem respeito à possibilidade da escola trabalhar o conhecimento. Em acordo com Edgar Morin (1993). *Conhecimento não se reduz à informação*. Esta é apenas o primeiro estágio daquele. Conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material e social da humanidade. Reportando-se à velha polêmica: a escola forma ou informa? Concordamos que conhecer não se reduz a informar, é preciso operar com as informações a caminho do conhecimento, nesse sentido a escola e os professores têm um papel fundamental no trabalho de mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de

⁹⁵ Selma Garrido PIMENTA. *Revista da Faculdade de Educação*. v.22, n.2. São Paulo: FE-USP, jul - dez /1996.p.72-89.)

possibilitar-lhes o desenvolvimento da reflexão e da crítica necessária à construção do humano.

Decorre o entendimento de que a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. A finalidade da educação e o papel do professor na sociedade tecnológica da informação são possibilitar a mediação entre a informação e o conhecimento de forma que os alunos analisem, confrontem, contextualizem, articulem em totalidades que lhes permitam construir uma noção de “cidadania mundial”. Parafraseando a expressão usada por Morin (1993) de que o “desafio do século 21 será gerar uma cidadania mundial”. O que no contexto da contemporaneidade constitui-se em uma perspectiva e um desafio complexo para a escola e o professor.

Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação dos professores, utilizando-se das colaborações de inúmeros autores como Schön, Zeichner, Freire, Giroux e Mc Laren em suas investigações, Nóvoa⁹⁶, propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”

Essa perspectiva se apresenta um novo paradigma sobre a formação de professores, um projeto humano emancipatório, que concebe posições político educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. Para isso há que se trabalhar para que as escolas de formação sejam reconcebidas de modo a propiciar a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, há de educá-los como intelectuais críticos capazes de corroborar e praticar o discurso da liberdade e da cidadania.

⁹⁶ Antonio NÓVOA, Os professores e sua formação, 1992, p.25.

3.5. CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Através da análise dos principais eventos educativos para os anos 80 , considerado por muitos, como “a década perdida”, Saviani (1995), facilita nossa tentativa buscar perspectivas para a educação e a formação política do professor, convidando os leitores, especialmente o grande contingente de professores que, diuturnamente, mantém viva contra todas as dificuldades, a educação neste país, a examinar os eventos desta década como um referencial para a reflexão acerca de organizações e mobilizações, política educacional e desenvolvimento da consciência do professor como perspectivas democráticas de educação, formação e profissionalização do professor⁹⁷.

A constituição de entidades congregadoras de educadores e associações sindicais vão se aglutinando em âmbito nacional a partir dos anos 80. No campo educativo, pode-se afirmar que do ponto de vista da organização esta pode ser considerada das mais fecundas. Os educadores organizaram-se fundados em dois vetores: a preocupação com o significado político e social da educação; e, a preocupação com o aspecto econômico corporativo.

O primeiro vetor pressupõe a busca de uma escola pública de qualidade, democrática, aberta a toda população e voltada para atender às necessidades da maioria desfavorecida economicamente, de modo a multiplicar iniciativas de políticas educacionais voltadas para jovens e crianças das camadas populares.

O segundo vetor, de caráter reivindicatório encontra sua expressão no fenômeno das greves, que se repetem em ritmo e frequência crescentes ao longo desta década. As produções acadêmicas corroborada pela mobilização dos educadores possibilitaram à educação a conquista do respeito e do reconhecimento da comunidade, ampliando

⁹⁷ Dermeval SAVIANI, in *Revista Presença Pedagógica*, BH, Dezembro, 1995.

decisivamente o seu espaço no âmbito da sociedade e do Estado, constituindo-se num dos setores mais dinâmicos e atuantes da chamada “sociedade civil”.

Em diferentes municípios e Estados, ensaiaram-se medidas de política educacional de interesse popular. Em seus resultados positivos, essas tentativas ajudam-nos a encaminhar formas de política educacional superadoras das desigualdades e, em seus efeitos negativos, acautelam-nos quanto às estratégias e táticas que devemos acionar para superar os obstáculos aos avanços.

Após as intensas mobilizações e debates da década de 80, a consciência da maioria ou de parte considerável de professores já não é compatível com o grau de ingenuidade e alienação que se constatava até meados da década de 70. As mobilizações orientavam-se a partir da bandeira da transformação da educação e da escola em instrumento de reapropriação do conhecimento por parte dos trabalhadores.

Após descrever o quadro contraditório em que se encontrava a “cabeça” dos professores (citada no capítulo dois), como uma tragédia em quatro atos, I – Formação Escolanovista; II – Realidade Tradicional; III – Pedagogia Oficial Tecnicista; IV Crítica dos Reproduvistas. Saviani indica-nos uma via de superação: a dialética, a partir da concepção dialética é possível compreender o aparecimento e a superação das distintas tendências pedagógicas à medida que é desvendado o movimento concreto que está em sua base e do qual a prática pedagógica é expressão.

A compreensão clareia a cena e o caminho da superação é visualizado. Nesta trajetória as bandeiras empenhadas caminham na direção da luta pela expansão das escolas; da ampliação do tempo de permanência diário do aluno na escola; da eliminação da evasão e da repetência, convertendo-as em instrumentos eficazes de aquisição de conteúdos sociais valorizados e significativos para as crianças das classes trabalhadoras; e, sobretudo da luta para transformar a educação e a escola em instrumentos de reapropriação do conhecimento por parte dos trabalhadores potencializando, assim, sua capacidade de organização, de reivindicação e de pressão.

Na década de 90 e nos primeiros anos do século 21, a consciência da importância e da urgência da educação vai se tornando consensual. No entanto, em oposição à efervescência dos anos 80, o momento que atravessamos aparece marcado pelo desânimo, por um sentimento de “sem saída” no âmbito educacional. É verdade que o nível de consciência dos professores em geral tem ainda um longo caminho a percorrer, contudo as intensas mobilizações e debates da década de 80 podem servir como um marco de referência para que a consciência da maioria não seja mais compatível com a ingenuidade e a alienação de décadas anteriores. O exercício de análise crítica e a sua difusão, bem como a mobilização a elas associada já desempenhou e é ainda capaz de desempenhar um papel vital na definição das perspectivas para uma educação e formação política do professor de orientação democrática e cidadã. Essa perspectiva pressupõe uma atitude coletiva por parte dos professores, requer ainda um clima favorável à mudança, uma relação interpessoal onde a competição cede lugar ao companheirismo, a lealdade, a solidariedade e desejo de contribuir para uma grande causa: a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo a revisão deste trabalho, consideramos conveniente relembrar alguns pontos que nos parecem importantes. Um olhar mais atento às categorias de análise: Educação, Educação Escolar, Formação e Práxis Política do Professor do Ensino Fundamental encaminha-nos a inferir de que no período recente de nossa história, continuam prevalecendo na sociedade as concepções, representações e valores dos segmentos privilegiados, graças aos mecanismos disponíveis que se colocam a serviço de sua disseminação. Esse fato, no entanto, apesar de se apresentar um complicador, à formação política do professor, não é capaz de impedir o desencadeamento de movimentos contra-hegemônicos.

O exame das concepções de educação e educação escolar permitiu-nos atentar para as distinções existentes entre a função técnica e a função política da educação, assim como para o seu papel fundamental como um ato político na práxis. Prestou-se, também, para corroborar a assertiva de que as instituições escolares continuam atuando predominantemente como reprodutoras das desigualdades sociais, não como espaços democráticos, fecundos de transformação, embora não estejamos afirmando este caráter como definitivo.

Uma análise da formação e práxis política do professor possibilitou-nos identificar as diferentes imagens que o professor teve que assumir, a partir das expectativas a respeito do papel a ele atribuído pelas forças históricas do contexto de uma determinada sociedade; mostrou-nos ainda a displicência, a falta de vontade política por parte dos órgãos de governo, ao longo de todo processo histórico da educação brasileira de viabilizar a existência de um processo de formação de professores minimamente satisfatório. Resultante desse histórico descaso, os tempos mais recentes revelam a força da influência de tendências predominantemente tecnicistas nos processos de formação e profissionalização do professor, cuja orientação alienante encaminhou para um quadro de despolarização da escola e do professor, burocratizando

esses processos especialmente a partir do Golpe Militar de 64 e arrastando-se até os dias atuais.

Através de um olhar mais atento à temática das contradições da formação política do professor no interior de uma sociedade capitalista tardia, como é o caso da brasileira, pudemos contextualizar diferentes concepções tomando com referência central a contradição trabalho e capital no interior do processo de mundialização e do reinventar do liberalismo clássico em suas influências nefastas no âmbito da política educacional; refletimos sobre as possibilidades e os meios que o coletivo dos professores podem desenvolver para controlar as contradições na ótica da divisão social do trabalho e organizar a luta contra a exploração seja nos sindicatos, nos partidos, nas associações ou nas escolas.

Um especial destaque foi dado à questão do papel social do professor e seu caráter de dirigente político e difusor do conhecimento, bem como a importância da sua posição organizadora como intelectual orgânico comprometido com a transformação social que, ao viabilizar e desenvolver a formação de intelectuais orgânicos das classes populares permite que intelectuais emirjam das massas e com elas permaneçam para se tornarem seus sustentáculos.

A educação brasileira articulada aos interesses de políticas de orientação neoconservadoras e neoliberais expressa tal influência através do discurso da Qualidade Total que vem impregnando os estabelecimentos educativos de nosso país. Esta expressão condicionante é resultado de uma política educacional tecnicista que desde a década de 60 exerce uma forte pressão nas escolas, uma política educacional *importada*, definida de acordo com a filosofia do Banco Mundial, na qual a escola se assemelha à empresa, onde o conhecimento se torna mercadoria e o aluno um cliente – consumidor. Esta política atua como um ajuste educacional ao rolo compressor da globalização e da barbárie neoliberal.

Para promover este ajuste, a ação política do governo brasileiro no campo da educação caminhou no sentido de afastar-se dos confrontos de projetos pautados na construção da cidadania e na participação democrática no processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O CONED (Conselho Nacional de Educação) constituído democraticamente por professores e pesquisadores em educação para a discussão dos problemas e a elaboração de propostas tornou-se figura de retórica. Prevaleceu-se os Projetos de lei, Medidas Provisórias, Decretos-lei, etc. de maneira a permitir que a nova lei da educação, definida sob a doutrinação do Banco Mundial pudesse caminhar “por fora”, sem entraves populares. Assim procedendo, o governo brasileiro cooptado por interesses de barganha com o Banco Mundial, através de manobras, conseguiu expressar-se através da aprovação de uma lei minimalista e ambígua, trazendo a tona mais uma revelação do condicionante neoconservador e neoliberal: o autoritarismo político.

Constatamos que na atualidade as medidas de governo continuam prezando a imposição, que as sucessivas décadas de regime centralizador ainda não foram superadas. O autoritarismo, por sua vez sempre esteve a serviço do capital.. Como se pode perceber neste estudo, o governo brasileiro, através da orientação adotada, consegue deixar o país ainda mais desigual, ao incrementar a discriminação social, ao reproduzir os privilégios das minorias, ao exacerbar o individualismo, quebrando os laços de solidariedade e intensificando um processo de darwinismo social. Os processos formativos, conclusão inconteste, poderão estar ainda piores depois do dilúvio neoliberal e o professor ainda mais desprestigiado. Entretanto, o otimismo da vontade precisa manter-se ativo na luta contra este sistema de exclusão social, que destrói as bases de sustentação democrática do direito à educação como um pré-requisito básico para a conquista da cidadania. O encolhimento do mercado de trabalho e a evidente incapacidade do Estado em atender demandas populares tendem a intensificar as reações e as lutas reivindicatórias.

Através da análise dos condicionantes históricos, este estudo traz a preocupação de não perder de vista a escola tal como se encontra funcionando. Alguns aspectos

negativos parecem estar contribuindo para dificultar a construção de uma escola universalista e afeita aos princípios de cidadania, a saber: a priorização da competência técnica em detrimento do compromisso político; o uso ideológico de uma postura tecnicista para desmobilizar organizações coletivas de professores e facilitar a aceitação de baixos salários; a indefinição do papel do professor e da escola; a educação desvinculada dos processos produtivos; e, a falta de identidade política e profissional do professor. A experiência empírica revela que esses aspectos podem estar contribuindo para a neutralização da ideologia e a despolitização do professor das séries iniciais do ensino fundamental da escola pública.

A carência de desconhecimento e a decorrente indiferença revelada pelos professores na investigação empírica que realizamos versando sobre questões políticas e suas implicações no âmbito da educação evidenciam sérios obstáculos a uma postura de compromisso político por parte dos professores em questão. A análise epistemológica demonstra-nos predominância da concepção de teoria social funcionalista, essa concepção por sua vez evidencia os pressupostos positivistas que nortearam seus processos formativos. O positivismo como muitos sabem, desvaloriza o caráter político da educação, portanto a postura dos professores se mostra coerente com os pressupostos disseminados em seus processos formativos fundados na tendência pedagógica tecnicista. Se os professores se mostram profundamente influenciados pela formação recebida, uma vez que esta formação seja redefinida sob um novo enfoque, os processos formativos podem vir a se tornar um espaço fecundo para a difusão de uma concepção emancipatória de educação.

A insensibilidade construída sobre a despolitização do ensino revelada pelos professores justifica-se, em parte, pelas condições modernas da política, na qual a democracia representativa é a forma mais comum, onde o poder das escolhas parece muito distante do indivíduo. Os professores mostram também dificuldade na compreensão da importância da consciência e da participação política para a construção de uma identidade coletiva, que organizada em grupos sociais em defesa de seus direitos, são capazes de romper os estreitos limites impostos por uma sociedade dividida

em classes e pela economia e o Estado dela decorrentes. A caminho da superação do atual estágio, impõe-se o esclarecimento sobre a importância da consciência e da participação política do professor, para que este possa vir a assumir seu papel de cidadão e iniciar-se no exercício da democracia.

O professor das séries iniciais do ensino fundamental, objeto desse estudo, revela um perfil pouco politizado. Detectamos nesse conjunto a existência de uma postura pedagógica predominantemente conservadora. Esta postura está intimamente ligada ao autoritarismo que marcou os seus processos formativos. Essa constatação evidencia que os processos de formação não têm se prestado a desenvolver profissionais comprometidos com a transformação da realidade. Os processos formativos assim procedendo se prestam a promover uma contradição fundamental no que se refere às finalidades da prática pedagógica dos professores da escola pública. A maior parcela dos alunos do ensino fundamental da escola pública pertence às camadas populares. E o processo de formação dos professores que atuam na escola pública, não foi capaz fazer com que estes revelassem o necessário conhecimento e conseqüente compromisso para atuar de modo a contribuir conscientemente para que estes alunos superassem através do conhecimento a sua condição de exclusão, e desse modo atuar na luta para a diminuição das desigualdades sociais.

Pensamos que esta contradição pode vir a ser superada. Para tanto, necessário se faz estimular a ocorrência de um salto qualitativo no processo de formação. Ações pedagógicas democráticas, estimuladoras da crítica, do diálogo e do debate, facilitam o desenvolvimento de uma postura de compromisso político, de uma atitude partidária à mudança, tanto na pessoa quanto no ambiente em que se encontra. É preciso, também, que os conteúdos socializados nos cursos de formação de professores, enfatizem, ao máximo, a importância do papel social do professor, relacionando-os com a realidade das camadas populares, como uma possibilidade de reversão da condição de desapropriação.

Existem condições objetivas para que este salto qualitativo aconteça. Na entrevista que fizemos com os professores, um grupo considerável revelou disposição favorável às mudanças e o desejo de ter uma participação mais ativa, especialmente no que tange a questão das crianças desfavorecidas, embora afirmem que se sintam ainda carentes de referenciais teóricos metodológicos onde se amparar. É evidente que uma atitude partidária da transformação dependerá também de alterações nos estilos administrativos.

Para podermos visualizar possibilidades e perspectivas de mudança para o atual quadro é preciso desvendar alguns de seus condicionantes. Um mapeamento revela que modernidade promoveu a estruturação de uma epistemologia da verdade única, uma pedagogia desta natureza não desafia os alunos com algo significativo. O gerenciamento científico modernista, expresso no modelo educacional técnico, de orientação positivista – behaviorista, desqualifica o professor. O modelo empresarial de escola e a metodologia taylorista reduzem o professor a um instrumento técnico que transmite um saber objetivo. Os professores nesse contexto são seguidores de regras, desencorajados a se engajarem em atos interpretativos; o individualismo difundido promove uma ética competitiva que cega a luta coletiva por mudanças sociais e educacionais.

Uma vez que a educação do professor é considerada a partir da ótica da lógica e da eficiência, não é de surpreender que as questões de ordem sócio-culturais sejam ignoradas nos processos formativos dos professores. Esta consideração se encontra em completo desalinho com os princípios de democracia participativa, visto que se presta a promover uma visão a-histórica e despolitizada da educação. Sem o estudo e a compreensão do aspecto sócio - político dos processos de formação, a tendência natural é a passividade e a indiferença. Sem a empatia do professor o círculo vicioso da exclusão prossegue sem interrupção.

A partir da análise crítica da formação tradicional dos professores é contingente a busca de novos caminhos para a educação através de práticas emancipatórias. Para tanto professores e alunos têm necessidade de transcender a rota fragmentada do pensamento

modernista. A educação do professor deve partir de uma perspectiva crítica num contexto de prática reflexiva. Esta reconceitualização pressupõe o desenvolvimento de estratégias de pesquisa, os professores como pesquisadores de sua prática exigem o direito de participar da produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que este é colocado sempre como tentativo e provisório.

Uma estratégia de pesquisa - ação crítica coloca-se como um ato democrático consumado, ao determinar as condições de trabalho o professor-pesquisador facilita a tentativa de organização de comunidades engajadas em experiências emancipatórias entre professores e alunos. Através do pensamento de Paulo Freire em pesquisa-ação: o conceito, a criticidade e a re-significação da pesquisa podem ser corretamente construídos com um sentido de direção, de uma consciência que transforma a pesquisa em técnica de despertar a consciência pedagógica transformadora. Na luta contra o tecnicismo, a pesquisa-ação une-se com grupos críticos fora da escola.

A perspectiva *crítico-reflexiva orientada para a pesquisa* pressupõe que os professores baseiem seu currículo a partir da noção de que o mundo social tem sido construído e, portanto, pode ser reconstruído pela ação humana e organização comum; empregando a desconstrução professores e alunos recebem ampla oportunidade para se engajar em análises textuais nos espaços metodológicos de sala de aula e no contexto das experiências de campo; através da dessocialização via desestruturação ideológica fortalece-se em poder para se afastar dos preconceitos de raça, sexo, classe, etc. típicos da nova ordem mundial; fundada numa concepção de solidariedade com o oprimido e o excluído, a educação do professor procura conectá-lo com organizações democráticas dedicadas a políticas culturais de transformações emancipatórias. Na verdade a justificativa primordial de uma pedagogia crítica pressupõe o enfrentamento da grande negação da dimensão política da educação.

Os programas de formação de professores que têm sido promovidos ao longo das últimas décadas no Brasil pouco ou nada têm a ver com uma perspectiva crítica. Frequentemente servem a um papel hegemônico de adaptação dos iniciantes às formas

existentes de poder que dominam as escolas. O discurso do pensamento crítico e do fortalecimento de poder é desprezado por escolas e educadores do tecnicismo. Este panorama condena a perpetuação das desigualdades estruturais e a passividade do *status quo*. O desafio para a construção de uma perspectiva crítica de formação de professores pressupõe a libertação da alienação e da colonização tecnicista, nesse contexto os professores tornam-se líderes no movimento de mudanças tanto na escola quanto na sociedade.

A construção de uma pedagogia crítica atua como uma forma de política cultural onde professores e alunos são vistos como intelectuais transformadores. Esta categoria é fundamental pois trabalha no interior da relação pensamento – ação e oferece a possibilidade da criação da contra-ideologia. Esta relação torna o pedagógico mais político e político mais pedagógico definindo o significado da escola na luta em torno das relações de poder, onde o estudante é um agente crítico que dialoga sobre um conhecimento problematizável em busca de um mundo melhor.

Uma segunda perspectiva decorre e corrobora a perspectiva crítica, a perspectiva da cidadania como estratégia política nos processos de formação de professores. A formação para o exercício da cidadania é um dos objetivos mais consensuais da ação educativa escolar. A ação que cria o social é política, esta é uma ação criativa que se torna sujeito de sua vida. No caso específico da sociedade brasileira a construção efetiva da democracia é o caminho para a solução das desigualdades econômicas e sociais.

O conceito que melhor expressa a reabsorção dos bens sociais pelo conjunto da população que expressa a democracia é o de cidadania. A cidadania não é dada, mas construída através de uma luta perene freqüentemente travada de baixo para cima. Fica difícil falar de construção ou ampliação da cidadania num país onde as desigualdades beiram o genocídio, onde as tradições autoritárias dificultam a abertura de espaço público e a criação de mecanismos de participação política. Para que o exercício da cidadania possa vir a ser ampliado necessário se coloca o questionamento do modelo econômico e o aprimoramento da democracia. Os professores engajados no interior de

movimentos sociais organizados podem ser de vital importância para a conquista de ampliação democrática e de cidadania.

A cultura democrática pressupõe uma nova noção de cidadania, fundada na experiência concreta dos movimentos sociais. Uma noção de cidadania como estratégia política, com um caráter de construção histórica, definida por interesses concretos e práticas concretas de lutas e pela sua constante transformação. Nesse contexto redefine-se a noção de direitos, a partir do direito a ter direitos, o que contempla não apenas o direito à igualdade, mas também o direito à diferença; onde o direito a ter direitos se vincula a uma estratégia da classe dominada; onde se vislumbra um desenho mais igualitário das relações sociais; onde se promova uma reforma intelectual e moral, ao superestimar o espaço da sociedade civil como arena política.

Os movimentos sociais que hoje incluem desde associações de categorias, sindicatos, setores partidários, organizações não governamentais (ONGs) atuam como redes de sujeitos políticos coletivos compartilhando princípios básicos sobre participação popular, cidadania e construção democrática, se colocam como espaços fecundos de engajamento dos professores fora da escola nas lutas para a diminuição das desigualdades.

Em sentido contrário à noção de cidadania construída acima descrita se encontra a noção “moderna” de cidadania, redefinida segundo a lógica de mercado neoliberal. Ao resignificar a noção de cidadania, esta orientação procura destruir a imagem coletiva de uma sociedade de cidadãos que em virtude de seus direitos, negocia e luta na arena política por seus interesses de grupo e de democratização da vida econômica e social.

No interior da sociedade atual orientada pelo livre-mercado e pelas tecnologias da informação algumas perguntas se fazem recorrentes: Qual é o papel da escola? E do professor? Contrários à idéia da desvalorização profissional e às concepções do professor como técnico reproduzidor, o investimento na formação de professores se torna cada vez mais imprescindível, posto que é através de seu trabalho de mediação nos

processos constitutivos da cidadania dos alunos é que se desenvolvem as possibilidades que concorrem para a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

Às perspectivas para a formação política do professor anteriores, alia-se o pensamento da tendência pedagógica histórico-crítica que convida-nos a refletir sobre a importância das organizações e mobilizações, da política educacional e do desenvolvimento da consciência dos professores a partir da década de 80, como uma perspectiva democrática para a educação, a formação e a profissionalização do professor.

A partir da perspectiva histórico-crítica, os educadores aglutinam-se em associações congregadoras e sindicais que se fundam na preocupação com o significado político da educação, nas suas lutas por uma escola pública democrática e de qualidade; e na preocupação com o aspecto econômico corporativo, expressos no fenômeno das greves.

É importante destacar que as mobilizações dos educadores na década de 80, em conjunto com a intensificação de produções acadêmicas sobre a questão, possibilitaram historicamente à educação a conquista do respeito e do reconhecimento da comunidade, ampliando decisivamente o seu espaço no âmbito do Estado e constituindo-se num dos setores mais dinâmicos e atuantes da chamada “sociedade civil”. Nesse contexto, multiplicaram-se as iniciativas de políticas educacionais voltadas para crianças e jovens das camadas populares. Essas mobilizações orientavam-se pela bandeira de transformar a educação e a escola em instrumento de reapropriação dos bens culturais valorizados por parte dos trabalhadores.

Na última década do século XX e primeiros anos do século XXI, a consciência da importância e da urgência da educação se torna consensual. Entretanto, um sentimento de “sem saída” permeia o campo educacional. Pensamos que ao invés de projetarmos o ceticismo negativista, cabe-nos uma reflexão sobre os ganhos acumulados que formam a base sobre a qual poderemos ampliar a capacidade de

entendimento, compromisso e organização, visando transformar em realidade prática a consciência que se forma sobre a importância da educação. Uma estratégia de resistência se encontra na crítica da economia de mercado e na defesa da prioridade de investimentos em educação. A partir da reflexão caminha-se para o levantamento e a elaboração de propostas capazes de redefinir qualitativamente o quadro que se apresenta.

Entendendo que a análise crítica da realidade existente é imprescindível para sua transformação, pretende-se, com o presente estudo, colaborar para essa análise, oferecendo alternativas de distintos segmentos sobre as perspectivas para a educação e a formação dos professores na ótica do compromisso político democrático. Em decorrência, entende-se que “modelos únicos” não apenas não respondem à diversidade e à desigualdade de nosso país, como representam autoritarismos que ferem a capacidade e a competência dos educadores que apresentam propostas efetivamente comprometidas com a qualidade social da educação. Assim este trabalho procura trazer contribuições para o alargamento das perspectivas dos educadores, de modo que em suas práticas concretas gestem novas propostas que confirmem à educação e à formação de professores um estatuto de importância social, política cultural, num país em que parece natural serem jogadas fora conquistas tão duramente conquistadas na construção da democracia escolar e educacional.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ALTHUSSER, Louis, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. São Paulo, Livraria Martins Fontes, (s.d).
- ALVAREZ, S.; DOIMO, A.. *Movimento Popular pós – 70 : Formação de um campo ético – político*, tese de Doutorado, USP, (1993).
- ARANHA, Maria Lúcia A. *Filosofia da Educação*. São Paulo, Editora Moderna, 1989.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.
- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira; introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Brasília, Ed. UnB, 1963.
- BOBBIO, Norberto, *As Ideologias e o Poder em Crise*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1988.
- _____. *Dicionário de Política*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1986.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean – Claude. *A Reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. São Paulo, Editora Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Da educação fundamental ao fundamento da educação*. Caderno Cedes, ano I, n.1, 1980.
- BROCCOLLI, Ângelo. *Antonio Gramsci y la educacion como hegemonia*, México, Editorial Nueva Imagem, 1979.
- CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1983.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Editora Ática, 1995.
- CHIZOTTI, Antonio, *Metodologia das Ciências Sociais*, São Paulo, Editora Cortez, 1991.
- CORAGGIO, José Luiz. *Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de percepção?* In DE TOMMASI, L.; HADDAD, S.; WARDE, M.J. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. São Paulo, Ed. Cortez, 1996, pp.75-123.
- COUTINHO, Carlos N. *A Democracia como Valor Universal: notas sobre a questão democrática no Brasil*. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

_____. Notas sobre cidadania e modernidade. In: *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. SP: Cortez, 2000, p.49-52.

CUNHA, Luís A. Rodrigues da. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Ed. S/A., 1975.

DEWEY, John. *Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo Ed. Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas).

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1965.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE : revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos educação e Sociedade (Cedes) n.68 – Campinas: 1999- V.XX. f.VII.

FERACINE, Luiz. *O Professor como Agente de Mudança Social*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1990.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Plano Nacional de Educação: Proposta do II CONED – 1ª. versão*. Belo Horizonte, M.G. : Comissão Organizadora – II CONED, 1997.

_____. *Relatório com as diretrizes do I CONED para o Plano Nacional de Educação*. Belo Horizonte, M.G: Associação Profissional dos Docentes da UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1971.

_____. *Métodos de Pesquisa*. Trabalho apresentado no seminário estudos sobre educação de Adultos, Tanzânia, 1972

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1980.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra S/A, 1990.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1997. GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. *Escola S.A.*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Formação e a Profissionalização do Educador: novos desafios*. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Escola S/A.*; 1996.

GONÇALVES, Carlos Luís. *Transmissão da Cultura*. mimeografado, PUC/SP, 1971

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão; crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

- _____. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, Editora Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. *Escola S.A.*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1996.
- GIROUX, Henry e MC LAREN, Peter. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo, Ed. Cortez e Autores Associados, 1987.
- _____. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis, Editora Vozes, 1986.
- GIROUX, Henri e MC LAREN, Peter. *Formação do Professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*. In MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. SP, Cortez, 1994.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira AS, 1991.
- _____. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira S/A, 1978.
- _____. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira S/A, 1979..
- IANNI, Octávio. “O Estado e a Organização da Cultura”, in Coleção ENCONTROS COM A CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, n. 01, julho/78.
- _____. *A Ditadura da Grande Capital*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira AS, 1981. Coleção Retratos do Brasil vol.155.
- KINCHELOE, Joe. *A Formação do Professor como Compromisso Político*. Porto Alegre, Editora Artes médicas, 1997.
- KOSIK, Karel. *A Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1976.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico - social dos conteúdos*. São Paulo, Ed. Loyolla, 1985.
- _____. *Adeus Professor, Adeus Professora ? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo, Cortez Editora, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.67).
- LUDWIG, Antonio Carlos W. *Educação e Democracia, in Impulso, Unimep, vol.9. n.19.*

- _____. *Conservadorismo e Progressismo na Formação Docente*, Campinas, SP, Pontes Editores, 2000.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. Trad. Luiz Damasco Penna, São Paulo, Nacional Editora, 1969.
- MC LAREN, Peter. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica dos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.
- MARQUES, Mario O. *A Formação do Profissional da Educação*. Ijuí: Editora Unijuí, Coleção Educação 13, 1992.
- MARTINS, Maria Anita V. *O Professor como Agente Político*. São Paulo, Edições Loyolla, 1987.
- MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1973.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa, Moraes Editores, 1978.
- _____. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Ed. Grijalbo, 1977.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos escolhidos*, Coleção Os Pensadores, São Paulo, Editora Abril Cultural, 1978
- MORIN, Edgard. *Toffer e Morin debatem sociedade pós-industrial*. Folha de São Paulo Word Média. São Paulo, 12 dez 1993.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU, Edusp, 1974.
- NÓVOA, Antonio, *Os Professores e sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992
- NUNES, César A., *Aprendendo Filosofia*. São Paulo, Papyrus, 1985.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1986.
- PIMENTA, Selma G., e GONÇALVES, Carlos G. *Reverendo o Ensino de Primeiro Grau Propondo a Formação de Professores*. São Paulo, Cortez Editora, 1992.
- PIOTTI, Antonio, *El Pensamiento Político de Gramsci*, Barcelona, Redondo Editora, 1972

- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra S. A., 1977.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. *A Formação Política do Professor de Primeiro e Segundo Graus*. São Paulo, Editora Autores Associados, 1995.
- _____. *História da Educação Brasileira; A Organização Escolar*. São Paulo, Editora Autores Associados, 1998.
- RIOS, Terezinha A.; *Ética e Competência*. São Paulo, Cortez Editora, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.16).
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil; 1930 – 1973 RJ, Petrópolis, Editora Vozes, 1987*.
- ROMANO, Roberto. *Limites da Ação Política do Professor*. In CATANI, Denise B. (org.). *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio A.; SANTOS, J. Camilo Filho. *Investigación Educativa Cantidad – Cualidad: um debate paradigmático*. Cooperativa Editorial Magistério, Bogotá, Colômbia, 1997.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio A.; *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Campinas, Editora Práxis, 1999.
- _____. In: *Revista Motrivivência*, Florianópolis, UFSC, Dezembro de 1995, p.31-45.
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1968
- SAVIANI, Dermeval. *Ensino Público e algumas falas sobre Universidade São Paulo*, Editora Cortez – Autores Associados, 1984.
- _____. *Escola e Democracia*. São Paulo, Editora Cortez – Autores Associados, 1983.
- _____. *Educação : Do Senso Comum à Consciência Filosófica*, São Paulo, Editora Cortez – Autores Associados, 1989.
- _____. *A Nova Lei da Educação: LDB Trajetória, Limites e Perspectivas*. São Paulo, Autores Associados, 1997.

- _____. *Os ganhos da década perdida*. In: Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Novembro/Dezembro, 1995.
- SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*, in: NÓVOA, A. (coord.)
Os Professores e sua Formação. Lisboa, Editora Dom Quixote, 1992.
- SUÁREZ, Daniel. *O Princípio da Nova Direita. Neoliberalismo, Ética e Escola Pública*, in GENTILE, P.; *Pedagogia da Exclusão*, Editora Vozes, Petrópolis, 1996.
- TRAGTEMBERG, Maurício. *Sobre Educação Política e Sindicalismo*. São Paulo, Ed. Cortez - Autores Associados, 1982.
- THIOLLENT, M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo, Polis, 1980.

MEMORIAL

“Eu não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.”
(Paulo Freire)

Ao deparar-me com a proximidade da defesa de minha Dissertação de Mestrado, não resisto à idéia de reportar-me a alguns momentos de minha trajetória. Ao longo de minha vida de estudante e, posteriormente, de meu trabalho como professora e, também como pesquisadora, escrever nunca significou uma ação simplesmente acadêmica. Ao contrário, até mesmo a escrita dos meus rascunhos sempre estiveram impregnados de realidade, de uma realidade de luta, à qual optei me engajar pelos caminhos da educação.

É verdade que alguns escritos são ingênuos...outros, maduros...Porém, fazem parte do conjunto de minha história, como trabalhadora, como cidadã, como mulher...Que, intuitivamente, antes mesmo de conhecer os clássicos, desejava saber quem havia carregado as pedras que edificaram a muralha da China...

Nesse momento, passa diante de meus olhos, memórias da minha infância, cenas de minha vida, que, no conjunto, emprestam-lhe alguma logicidade. Nasci numa pequena cidade no interior de São Paulo. Era uma menina de família humilde, meus pais eram filhos de imigrantes italianos e espanhóis. Aos sete anos sentei pela primeira vez em um banco escolar, já escrevia, porém não sabia ler. Apaixonei-me pela professora que me ensinou a ler. Ela me ensinou mais, muito mais. Por causa dela descobri que os livros me fascinam e que ensinar é bom.

Aos nove anos de idade, no curso primário, escrevia alguns contos e poesias num jornalzinho infantil chamado “Movimentinho”, uma paródia ao jornal da cidade “O Movimento”. Era um jornalzinho feito à mão. Aos onze anos descobri a Biblioteca Municipal e li quase todos os livros que havia lá, inclusive uns proibidos para menores.

Aos 12 anos, ajudei a implementar com mais dois colegas o Diretório Estudantil da Escola Estadual Coronel Franco, naquele momento chamado Centro Cívico Dom Pedro II, não propriamente em homenagem ao Imperador, mas por ser o nome da rua onde morava a maioria dos envolvidos na diretoria. Aquele era um dos períodos mais duros da ditadura militar, 1974. Aos 14 anos, decidi entrar para o curso de magistério, em nível de segundo grau. Ainda não tinha muita noção do que eu realmente desejava fazer, mas no decorrer do curso fui me encantando com as humanidades e comecei as minhas primeiras experiências de docência na educação infantil e de primeiro grau em escolas públicas e privadas.

Ao término da Escola Normal, me casei e fui trabalhar com meu marido no comércio, passei um grande período distante dos bancos escolares, tanto como aluna, como professora. Depois de algum tempo, comecei a amadurecer a idéia de ir para a universidade, com a ajuda de meu marido no cuidado dos dois filhos ingressei no curso de Filosofia, o qual afastei-me para posteriormente ingressar no de Pedagogia. Nesse momento, no auge do processo *pró-impeachment* do então presidente Collor, passeatas varriam as ruas das cidades. No meio delas estavam os “caras pintadas”. De forma incomum, os jovens (eu não tão jovem) novamente participavam de manifestações políticas. A força do repúdio vinha nas cores da bandeira, através de um símbolo _ duas pinceladas paralelas no rosto de milhares de estudantes despertou-me o desejo de participar das decisões políticas. Este fenômeno, por ter sido um lampejo de consciência política na história recente do Brasil, possibilitou-nos, a mim e a milhões de brasileiros, observar os bastidores do poder.

No ambiente universitário fui secretária do Grêmio Estudantil da Faculdade de Ciências e Letras de Araras. Nesse espaço também tive meus primeiros contatos e fiz os primeiros cursos do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Em 1994, fui chamada para implementar o programa de Filosofia no Colégio John Kennedy, em Porto Ferreira, SP. Posteriormente, apresentei projeto de ensino no CEFAM de Pirassununga, SP. Tendo meu projeto aprovado, tornei-me professora da disciplina Filosofia da Educação. Pude vivenciar ali um profícuo e vigoroso trabalho que trazia como finalidade o

desenvolvimento da competência, da consciência e do compromisso político de quem em breve eu chamaria de meus pares de profissão. Um trabalho de incalculável valor profissional e humano, muito caro a mim, mas interrompido por questões políticas. Instâncias superiores não viam com bons olhos o desenvolvimento da criticidade das futuras professoras que passaram a se manifestar diante das arbitrariedades a que se viam submetidas.

Diante dos acontecimentos e das dificuldades de trabalhar questões relativas à política, a idéia de trabalhar as relações de poder nos processos formativos foi tomando corpo, e comecei a estruturar um projeto de pesquisa no esforço de participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp e UFSCar. Aprovada em ambos dos processos seletivos optei pela Faculdade de Educação da Unicamp, a escolha justifica-se pelo seu potencial distinto de excelência entre as suas maiores congêneres. Não por acaso, pois ali estavam profissionais qualificados para ajudar-me na apropriação de referenciais teóricos – metodológicos, que mais do que me possibilitar a compreensão da realidade social, preparasse-me para a contingência de nela intervir.

Os anos de estudo vivenciados na Unicamp não foram restritos tão – somente aos bancos de salas de aula e bibliotecas. Pude envolver-me de forma consciente, com toda sorte de acontecimentos deste período histórico que Eric Hobsbawn denominou de “breve século XX. Durante esse percurso pude concentrar minha atenção para as questões que pretendo ater-me. Refiro-me àquelas que dizem respeito à formação de professores, em suas relações de poder vividas em sociedade no interior de uma sociedade capitalista tardia, de orientação política neoliberal”.

Parece-me, agora, que minhas escolhas foram se tornando representações de minha trajetória histórica pessoal, marcadas por influências familiares, de trabalho, de grupos de amigos, tanto como estudante, como profissional, que terminaram por despertar-me para a importância de meu compromisso com a realidade social, especialmente a realidade educacional brasileira. Escrever este memorial permitiu-me

vivenciar um novo exercício de síntese da minha história de vida, sistematizando-a de modo que, ao tratar dos fatos que marcaram minha caminhada, pudesse explicitar toda uma maneira de compreender e de revelar minha percepção pessoal do mundo e do Homem.

Ao chegar ao final deste relato tenho a impressão de que a intenção que me impulsiona não poderia ser outra. Revendo-o, sinto que o projeto desenvolvido empresta coerência com minha trajetória profissional, articulada por sua vez, com minha história de vida. Pois penso ser ela que explica o estar presente em mim algo que certamente não recebi nos bancos escolares da faculdade, na medida em que reconheço *não* fazer parte da sua “tradição”, voltar a atenção para o aspecto que busco relevar. Certamente uma análise dos elementos constitutivos de nossa formação responderia por si só, a contento, os porquês de tal alheamento. Para, além disso, acredito que o próprio desenvolver do estudo proposto, colabore na explicitação dos determinantes desse distanciamento.

ANEXOS

Pirassununga, abril de 2001.

Caro (a) Professor (a),

Meu nome é Maísa, trabalho como professora de Filosofia, sou bolsista - pesquisadora do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa) e curso o Programa de Mestrado na área de Filosofia, História e Educação oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo.

Tenho em vista o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, minha investigação se concentra na área de formação de professores, procurei centrar a pesquisa nos professores que estão atuando no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino, esta opção se justifica em primeiro lugar porque me reconheço fruto desse mesmo contexto e em segundo porque entendo que o Professor do Ensino Fundamental desempenha um papel de suprema relevância no processo de difusão do conhecimento às novas gerações. A finalidade contida nesse estudo é traçar um perfil dos professores do Ensino Fundamental. Através da sua colaboração no fornecimento dos dados pretendemos organizar informações que possam contribuir para o aperfeiçoamento da formação do docente, do processo de ensino - aprendizagem e da sociedade como um todo.

Para realizar esta pesquisa a contento, portanto, suas respostas são fundamentais. Não existe necessidade de assinatura ou nome, nos comprometemos com o sigilo de suas respostas, sob nenhuma hipótese elas poderão ser utilizadas para outros fins.

Antecipadamente, agradeço a sua colaboração.

Maísa Maganha Tuckmantel
RA: 991071 - UNICAMP

PERGUNTAS

1- Como você vê a educação?

- Um processo de transmissão de conteúdos e de manutenção do ensino e aprendizagem.
 Uma comunicação entre seres em diferentes graus de maturação num contexto histórico determinado.
 Um veículo de informação e formação.
 Uma atividade semelhante ao sacerdócio.
 Outras:.....

2 - Você costuma ler jornais e/ou revistas? Sim Não

Quais jornais?.....

Quais revistas?

Com que frequência? Diariamente nos fins de semana raramente

3- Que leituras são de seu interesse?

- economia política educação cultura televisão
 horóscopo entretenimento variedades esportes artes
 saúde ecologia outro não tenho interesse.

4- Como você vê as notícias veiculadas pela mídia?

- Verdadeiras, fatos reais não podem ser alterados.
 Espetaculares, o objetivo é vender produtos, não informar.
 Com reservas, as notícias às vezes são falseadas para atender interesses.
 Ocultam o compromisso dos meios de comunicação com o sistema.
 Outras

5- A quem você atribui a responsabilidade política na sociedade?

- Aos representantes políticos: vereadores, prefeitos, deputados, etc.
 Ao Estado.
 À organização institucional.
 A nós.
 Outros.....

6- Como você vê o seu processo de formação como professor?

- Muito bom, me habilitou a atuar em todas as classes.
 Regular, não valorizou o aspecto social da educação.
 Abaixo da média, tive que sanar as deficiências teóricas na prática.
 Péssimo, não forneceu os instrumentos conceituais básicos.
 Outros

7- Que aspectos você considera importantes na formação do professor:

- Administrativo, técnico e burocrático.
 Administrativo, técnico e pedagógico.
 Técnico, político e pedagógico.
 Administrativo, político e técnico.
 Outros

8- Como você vê o papel da escola em relação à formação política de seus discentes?

- Deve ser neutro, escola e política não se misturam.
- Comprometido com a superação das contradições sociais.
- Reprodutor do modelo de sociedade capitalista.
- De difusora da ideologia dominante.
- Outros

9 - O seu processo de formação comportou aspectos políticos? () sim () não

Em que momento?

- No grêmio estudantil.
- Nas aulas de disciplinas como Psicologia, Filosofia, Didática, etc.
- Nas eleições de representantes.
- Nas ações organizadas em favor de classes populares.
- Outros

Você julga que seria necessário? () Sim () Não

Justifique:

10- Qual é o nível de importância que a política assume para você mesmo?

- Muito importante.
- Pouco importante.
- Não tem importância
- Não sei
- Outros:

11- Você se sente influenciado(a) politicamente por alguém? () Sim () Não

Caso positivo, quem?

12- Como você vê a política?

- Como um sistema de trabalho para organizar um país.
- Como uma relação de poder e força entre os habitantes da pólis.
- Como uma continuação da ética.
- Como um jogo sujo e manipulador.
- Outros.....

13- Você participa de alguma entidade comunitária? () Sim () Não

- Amigos de Bairro.
- Entidade Religiosa.
- Conselho Escolar
- Sociedade Benemerente
- Outros

14- Que método você julga mais eficiente para reivindicar algo para determinada comunidade?

- Assembléia
- Panfleto
- Abaixo-assinado
- Greve
- Outros

15- A participação política do professor é importante? () Sim () Não
Por quê?.....
.....

16- Você participa ou já participou de algum movimento político? () Sim () Não
De que tipo?.....

17- É filiado a algum partido, sindicato e/ou associação de categoria?()sim() não
Qual?

18- Como você vê a questão da greve?

() Discordo, a paralisação do trabalho não resolve os problemas.

() Apoio os colegas, porém não participo.

() Concordo, considero o melhor instrumento de luta.

() Outros.....

19- Como você vê a conjuntura da educação do Brasil, na atualidade?

() Muito boa, está em sua melhor fase.

() Vai mal, o descaso e os desmandos do governo são evidentes.

() Em fase de melhora, a nova LDB trouxe contribuições positivas.

() Não sei.

() Outros.....

20- Quais são as suas perspectivas em relação a uma atuação política na educação?

() Não tenho perspectivas de ação política.

() Pretendo fiscalizar as verbas do governo para a Educação.

() Vou me filiar a um partido e/ou associação.

() Participar formalmente na promoção da educação popular.

() Outros

Justifique:

21- O que você julga que precisaria ser feito?

.....

.....

22- Que sugestões você daria em relação à questão política no processo de formação de professores?.....
.....