

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

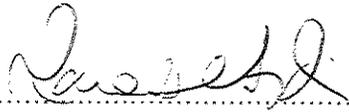
Título

A Organização do Trabalho Pedagógico: limites e possibilidades do Curso de
Pedagogia

Autor: Margarida Montejano da Silva
Orientador: Dra. Mara Regina Lemes De Sordi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Margarida Montejano da Silva e aprovada pela Comissão
Julgadora.

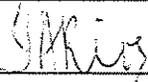
Data: 30/01/06

Assinatura: 

Orientador

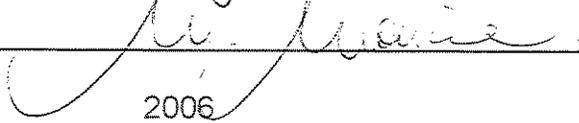
COMISSÃO JULGADORA:











© by Margarida Montejano da Silva, 2006.

UNIDADE	BC		
Nº CHAMADA			
V	EX		
TOMBO BC/	68840		
PROC.	16.323.06		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	1,00		
DATA	09/06/06		
Nº CPD			

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Si380	Silva, Margarida Montejano da. A organização do trabalho pedagógico : limites e possibilidades do curso de Pedagogia / Margarida Montejano da Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006. Orientador : Mara Regina Lemes De Sordi. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Trabalho pedagógico em equipe. 2. Projeto pedagógico. 3. Política e Educação. 4. Pedagogia. 5. Curso de graduação. 6. Avaliação educacional. 7. Formação de professores. I. Sordi, Mara Regina Lemes de. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	06-093-BFE

Keywords : Pedagogical work in team; Political project; Politics and education; pedagogy; Graduate programs; Educational evaluation; Teacher training

Área de concentração : Avaliação, Ensino e Formação de Professores

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi
Profa. Dra. Maria Rosa Cavalheiro Marafon
Profa. Dra. Terezinha Azeredo Rios
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.
Profa. Dra. Maria Márcia Sigristi Malavasi

Data da defesa: 30/01/2006

DEDICATÓRIA

Aos meus adorados filhos, **Felipe, André e Maria Fernanda**. Aos meus amados pais, **José e Maria Aparecida** e ao meu incomparável companheiro de todas as horas, **José Eymard**.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Mara Regina Lemes de Sordi, orientadora desta tese, pela amizade, estímulo, confiança e leveza, levando-me a enfrentar desafios, a corrigir os passos, a começar de novo, assegurando-me, durante todo o processo vivido, a liberdade de expressão e a autonomia;

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, em especial, aos Profs. do Laboratório de Estudos e Desenvolvimento Educacional pelo aprendizado e oportunidade de convivência. Ao Geraldo, Irton, Cacilda... Vanderlei, Sílvia, pela amizade e companheirismo;

Aos Profs. Maria Rosa Cavalheiro Marafon e Guilherme Del Val pela rica contribuição na versão final deste trabalho e pela participação das Prof^ªs. Terezinha Azeredo Rios, Maria Márcia S. Malavasi, nesta banca de defesa;

À equipe de trabalho da secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação pelo atendimento sempre prestativo e atencioso;

Aos diretores, coordenadores de Curso, representantes das Instituições de Ensino Superior que nos acolheram e nos possibilitaram desenvolver esta pesquisa, principalmente, aos professores e alunos, cujas contribuições a ela deram vida;

Ao amigo e Prof. João Batista Giordano pela correção final da tese e pela disponibilidade ao fazê-la;

Por fim, a minha família. José Eymard, Felipe, André e Maria. Pela paciência quando me fiz ausente. Pelo conforto quanto me tornei frágil e pelo amor incondicional que sempre me deram.

RESUMO

SILVA, MARGARIDA MONTEJANO. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO CURSO DE PEDAGOGIA. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP. 2006, 330 fl, Orientadora: Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

Este estudo tem por objetivo compreender como os sujeitos, formadores de professores, entendem e praticam a organização do trabalho pedagógico (OTP) em Cursos de Pedagogia e o quanto este entendimento interfere na formação de novos docentes. Diante disso, propõe uma compreensão da realidade a partir da verificação de três cursos de Pedagogia, nos quais busca identificar a lógica dos projetos pedagógicos e as contradições presentes nos espaços de formação de professores. A abordagem da pesquisa é qualitativa e os recursos utilizados foram: a observação em sala de aula, entrevistas, questionários e análise do projeto político pedagógico (PPP). A partir dos dados coletados, algumas categorias de análise surgiram, destacando-se a Práxis Pedagógica; o Trabalho Coletivo; o Projeto Pedagógico e a Organização do Trabalho Pedagógico. Por meio dessas categorias constatou-se que nem tudo que está dito nos PPP ocorre de fato e nem tudo que ocorre na realidade dos cursos está explicitado nos mesmos; que o discurso dos sujeitos apresenta um distanciamento da prática; que há uma confusão conceitual sobre trabalho coletivo e alguns equívocos na compreensão de OTP e que, apesar das dificuldades apresentadas pelos sujeitos na realidade prática, existe a intenção de realizar uma práxis transformadora, bem como a consciência dos limites que os cercam. Muito embora a avaliação não apareça de forma ostensiva nos PPP, ela se revela nos objetivos e nas ações dos sujeitos, se fazendo presente nos moldes estabelecidos pela Educação Tradicional. A realidade dos três cursos mostra que a compreensão da Organização do Trabalho Pedagógico exige um entendimento do trabalho enquanto emancipador do homem, do conhecimento enquanto libertador deste homem e da educação enquanto caminho que possibilita a superação das contradições atuais, realçando, com isso, o papel imprescindível do Projeto Político-Pedagógico na construção de coletivos e na elaboração de um novo sentido às relações educacionais. Por fim, destaca o Curso de Pedagogia enquanto espaço legítimo para a teoria e prática da formação de professores e a construção de uma práxis transformadora da realidade.

Palavras-chave: 1. Organização do Trabalho Pedagógico, 2. Projeto Político Pedagógico; 3. Avaliação; 4. Cursos de Pedagogia e 5. Formação de Professores.

ABSTRACT

SILVA, Margarida Montejano. PEDAGOGICAL WORK ORGANIZATION: LIMITS AND POSSIBILITIES OF EDUCATION COURSES Ph.D. thesis – College of Education, State University of Campinas (UNICAMP) São Paulo, Brazil – 2006, 330 fl. Advisor – Mara Regina Lemes De Sordi, Ph.D.

The objective of the present study is to understand how individuals involved in the training of future teachers understand and practice the pedagogical work organization in education courses, and how such understanding interferes in the preparation of new teachers. Its proposal is to understand this reality based on the observation of three Education Courses, trying to identify the logic of the pedagogical projects and the contradictions present in education courses. It has a qualitative approach, based on classroom observation, interviews, questionnaires, and analysis of the political-pedagogical project (PPP). Some analysis criteria were defined, namely Pedagogical Praxis, Collective Work, Pedagogical Project, and Pedagogical Work Organization. Studying these categories, we came to the conclusion that not all that is stated in the PPP actually happens, and not all that happens is stated in the PPP; that the individuals discourse shows a gap between practice; and that there is a conceptual confusion between collective work and pedagogical work organization. Despite difficulties in the everyday practice, individuals show a sincere intention of performing a transformation practice, as well as an awareness of the limitations involved. Although evaluation is not a clear issue in the PPP, it is ever present in the objectives and practices of the individuals according to the patterns established by Traditional Education. Observation of the three courses showed that the understanding of Pedagogical Work Organization requires the comprehension that the objective of that work is the emancipation of human beings; that knowledge delivers the human being; and that education is the way to overcome the present contradictions, enhancing the fundamental role of the PPP in the elaboration of a new meaning for the educational relationships. Finally, it enhances the Education Course as the legitimate instance for theoretical and practical training of teachers-to-be and for the construction of a praxis capable of transforming the existing reality.

Key Word: 1- Pedagogical Work Organization, 2- Political-Pedagogical Project; 3- Evaluation; 4- the Education Course; 5- Training of Teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
-------------------------	----

CAPÍTULO I

TRABALHO, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: DIMENSÕES FUNDAMENTAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE	25
--	----

1. A visão filosófica e histórica do trabalho	26
1.1 O sistema capitalista e a educação.....	34
1.2 A práxis educativa na escola.....	42
1.3 Escola e Sistema: uma relação suspeita.....	45
2. A trajetória da prática educacional no Brasil: um olhar à luz da Didática	52
2.1 Domesticação e obediência: marcas pedagógicas.....	55
2.2 Mudam-se as mãos – permanece o espírito.....	57
2.3 Decisão pensada, pesada e medida: a escola de cara nova.....	62
2.4 A ordem está dada e a escola é a chave.....	66
2.5 Ocupando espaços – redefinindo lugares: a escola pulsa.....	68

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	75
---	----

2.1. A política de formação de professores das últimas décadas.....	75
2.2. A “Competência” enquanto concepção nuclear.....	89
2.3. O Projeto Pedagógico e a organização do trabalho na escola.....	98
2.4. Projeto Político-Pedagógico – revendo o conceito.....	106

CAPÍTULO III

DAS DECISÕES METODOLÓGICAS À REALIDADE DA PESQUISA	117
---	-----

3.1. Especificando os passos dados, elaborando novos olhares.....	119
3.1.1 O campo da pesquisa.....	120
3.1.2 Definição dos sujeitos.....	122
3.1.3 A produção e reprodução dos instrumentos investigativos.....	122
3.1.4 A coleta dos dados.....	124
3.2 A realidade dos cursos: surpresas e constatações.....	130
3.3 Mudando a ordem dos passos – permanecendo os objetivos da busca.....	147

CAPÍTULO IV

DA EXPECTATIVA DO PROJETO À REALIDADE OBJETIVA.....155

4.1 Objetivos Gerais e Específicos dos Cursos.....156

4.1.1 A finalidade dos Cursos e os seus eixos norteadores.....157

4.1.2 O Perfil Profissional do Pedagogo.....160

4.1.3 Competências e habilidades: entre o discurso oficial e os objetivos dos cursos165

4.1.4 As categorias de análise.....173

- Categoria da Contextualização.....174

- Categoria da Fundamentação Teórica.....181

- Categoria da Práxis Pedagógica.....186

- Categoria do Trabalho Coletivo.....197

- Categoria do Projeto Pedagógico.....218

- Categoria da Organização do Projeto Pedagógico.....225

4.2 A Avaliação e os Projetos Pedagógicos dos Cursos.....253

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....273

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....301

ANEXOS

INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia no Brasil constituiu-se, nas últimas décadas do século XX, o espaço legítimo de formação de professores e, nos anos que principiaram o presente século, passou a ser um território obscuro, em razão da ausência de clareza nas decisões político-governamentais e de diretrizes próprias que o confirmassem como local próprio de formação docente. Dessa forma, os cursos já existentes tiveram de se adequar às propostas para a formação de professores das séries iniciais do ensino básico e os muitos que foram abertos, de forma descontrolada, o fizeram sem a devida clareza de sua real finalidade.

Assim, a apresentação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) na LDBEN Lei 9394/96, as confusões conceituais referentes à formação de professores, explicitadas nos seus artigos, as Resoluções que vieram efetivar esta realidade, bem como a indefinição do papel do profissional da educação no país, tornam o campo da Pedagogia, além de obscuro, um espaço de luta e de possibilidades de mudança. De luta, por conta dos embates que vêm sendo travados em defesa deste lugar de formação já consolidado historicamente e de possibilidades de mudanças, porque, nos inúmeros cursos de Pedagogia espalhados pelo Brasil, muitos professores vêm

construindo, à revelia dos projetos pedagógicos pré-fabricados e engessados pelas competências e habilidades presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, projetos de ensino inovadores.

É com base nesta perspectiva que adentramos neste território e a questão crucial que nos norteou neste trabalho foi e é o desejo de melhor entender o processo educacional que forma professores, para nele melhorar nossa atuação¹, uma vez que estamos envolvidos direta e profissionalmente com a questão. Entretanto, tomar como tema a complexidade da organização do trabalho pedagógico, pensar o trabalho coletivo na escola e, a partir daí, repensar o Projeto Político Pedagógico como possibilidade de uma educação emancipatória, são desafios que nos provocam e nos conduzem ao universo complexo e contraditório da pesquisa. Complexo, porque implica observar o espaço pedagógico para dele extrair a essência; contraditório, porque a realidade que se mostra no universo vivencial humano não é a que se oculta nas aparências. Assim, os desafios se intensificam e a nós se mostram como caminho a trilhar.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa busca refletir, com base em Projetos Político-Pedagógicos e na verificação dos contextos de três cursos de Formação de Professores do Ensino Superior – Cursos de Pedagogia na região de Campinas, como se ensina e como se aprende a organização do trabalho pedagógico, considerando que os sujeitos, ao obterem esta formação, atuarão na realidade de uma escola que reflete, no seu interior, as contradições e determinações da sociedade capitalista.

“(…) A escola não me dizia nada do que eu queria saber. Tudo o que eu sei, eu devo ao mundo, à rua, à vivência e, principalmente a mim mesmo. Repeti cinco

¹ Além de atuar como pesquisadora na área de educação, atuo como professora de Didática em cursos de Pedagogia desde 1999 e na coordenação do Curso de Pedagogia do Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal deste 2003.

vezes a 2ª série do ginásio. Nunca aprendi nada na escola. Minto. Aprendi a odiá-la.”(RAUL SEIXAS, 2002)

Pensando que aprendemos e ensinamos na prática da realidade social e que internalizamos experiências positivas e negativas no decorrer de nossas vidas e que a educação é algo inseparável da vida do homem, a reflexão sobre a forma como concebemos a escola e a sua organização é a opção consciente escolhida por nós, uma vez que temos assistido à multiplicação dos espaços de formação de professores.

Estes espaços de formação, tomados do pensamento e da ação dos interlocutores ali presentes, ensinam, implícita e explicitamente por meio de novos propagadores (sujeitos, programas, projetos), a forma como percebem a organização do trabalho pedagógico na escola. Conseqüentemente, produzem sentidos que podem conduzir a uma prática inovadora de educação ou conservadora com a manutenção dos modelos de Homem que a sociedade brasileira tem apresentado ao longo da sua história.

Em uma perspectiva crítica, Meszaros (1981) aponta que a educação tem duas funções principais no modelo de sociedade capitalista: 1. a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2. a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político. Na mesma direção, Freitas (2002) lembra-nos da idéia de exclusão/subordinação presente na escola, na qual a grande maioria dos sujeitos matriculados é excluída por meio das avaliações, das notas, de um currículo sem sentido e do distanciamento entre a escola e o universo vivencial do aluno, levando-o a se auto-excluir do processo

educacional. Com relação àqueles que na escola permanecerem, entrarão num esquema de subordinação que se efetivará dentro e fora da escola.

Pensando que a escola foi projetada e produzida com finalidades objetivas de realização, que ela inclui e exclui de acordo com a lógica do sistema político-econômico que a criou e que nela repousam as intenções de manutenção do poder explícitas neste sistema, pareceu-nos oportuno olhar mais de perto a forma como se dá a *educação* para o exercício docente e investigar a contradição existente em sua finalidade – transformação²/ conservação dos sujeitos e do conhecimento no processo de formação.

Considerando as percepções e ações dos protagonistas, professor-formador em formação contínua e o aluno³, professor em formação inicial, como possibilidades de repensar a escola e de entender a lógica implícita nos espaços de formação e, por considerarmos que os objetivos da formação de professores não podem estar vinculados apenas à dimensão dos projetos educacionais e conteúdos curriculares, mas na relação entre sujeitos⁴, lançamos âncora em algumas teorias que apontam o processo educacional numa perspectiva progressista e transformadora da realidade.

² Transformação no sentido de tornar-se diferente do que era no momento anterior. A ação de transformar como ação deliberada, carregada de intencionalidades, ocorre no processo, no movimento dos sujeitos sobre si e sobre a realidade. Assim, a educação não transforma de modo direto e imediato, mas processualmente na ação de sujeitos na prática. Desta forma podemos dizer que o processo educacional, de acordo com as suas intencionalidades (positivas e negativas), realiza, de forma lenta e gradual, mudanças nos sujeitos.

³ Por se tratar de cursos de formação de professores, optamos por tratar o aluno de ‘professor em formação inicial’.

⁴ Por suposição: professores de um lado ‘detentores de um saber organizado’, de outro, o aluno, ‘na expectativa de um saber por conhecer e por organizar’. E ainda, na relação com os pais e demais sujeitos da comunidade interna e externa da escola que interferem no processo educacional.

Ao refletir sobre a realidade do ensino-aprendizagem da docência, encontramos na obra de Saviani (2002) a idéia de “Síntese Precária”⁵, por parte do professor e de “Síncrese”⁶, por parte do aluno. Nesta relação, o professor de um lado e o aluno de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Considerando que o objetivo da existência dessa relação é o ensino-aprendizagem, o ponto de partida seria a prática social comum sobre os conhecimentos construídos historicamente. A partir daí, ambos, professor e aluno, participam do desejo da compreensão e reorganização da prática social enquanto ponto de chegada, transformando-se mutuamente e tornando possível transformar a realidade no processo. Assim, de forma sucessiva, outros desafios se constituirão em novos pontos de chegada.

Na relação dialética entre síntese e síncrese, o conhecimento desafia os sujeitos. Neste sentido, Corazza diz:

(...) entende-se o conhecimento como movimento que parte da *síncrese* (sensorial, concreto, empírico, o concreto percebido), passando pela *análise* (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando a *síntese* (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora) (1991, p.85)

Estas idéias se apóiam também em Gramsci (1978, p.53) que apresenta a compreensão da realidade social de forma orgânica, na qual os sujeitos, na inter-relação, incorporam os

⁵ Segundo Saviani (2002, p.70), a visão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer no ponto de partida, senão de forma precária.

⁶ Visão caótica do todo.

instrumentos culturais e estes, agora incorporados, são transformados em elementos ativos de transformação social.⁷

Sobre estas teorias e a partir da construção do conhecimento sobre a realidade teórico-prática da docência, constata-se uma diferença essencial entre o sujeito formador ‘aquele que sabe’⁸ e o sujeito em formação, ‘aquele que desconhece’. Ocorre também, neste último, uma distância em nível de conhecimento entre ‘aquilo que sabe e aquilo que ignora’ sobre o fazer pedagógico. Na base destas contradições, está o desafio de transformar o aprendiz em mestre. Estando superado este desafio, a distância essencial entre os sujeitos parecerá diminuída, contudo, continuará a existir, porque ambos, professor formador e professor formado, encontrar-se-ão noutra estágio do conhecimento e de experiência sobre o mundo e, agora, sob novos desafios que a realidade objetiva impõe. A estes, formados e em formação no processo produtivo, a incumbência da transformação ou manutenção da realidade.

Destarte, a possibilidade de transformação da realidade torna-se um problema para a escola capitalista colocando em risco a sua essência, ou seja, para não minar-se a si própria, deverá criar mecanismos que minimizem esta contradição. De acordo com Gadotti (2003), a educação burguesa tem por finalidade a ocultação dessa realidade em transformação, pois seu projeto de sociedade é conservador e se utiliza da educação para legitimar e perpetuar seus privilégios de classe.

⁷ Gramsci (1978), “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.”

⁸ Os grifos apresentados nos fragmentos da frase foram assinalados porque acreditamos, como Paulo Freire, que “Ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo”.

Retomando as idéias de Saviani e Gramsci quanto à interação social dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, no qual existe um conteúdo histórico-cultural a ser socializado (transmitido), uma experiência teórico-prática da docência a ser ensinada e apreendida (vivenciada) e a pré-disposição de sujeitos a assumirem novos postos de educadores na complexa organização da sociedade, constatamos que os espaços de formação de professores representam suportes e condições favoráveis para a aprendizagem da docência. Portanto, concordamos com os teóricos que, na relação dinâmica entre os sujeitos é possível uma mudança qualitativa na visão de mundo e na ação do sujeito sobre o mundo. Que é possível, a partir das contradições presentes nestes espaços, a transformação dos sujeitos e do conhecimento de forma indireta e mediata. Sobre a transformação da realidade, Vázquez nos diz que a teoria em si

[...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de *educação das consciências*, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Neste sentido, uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de *mediações*, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (1968 pp. 206-207)

O fato é que, além de teorias, espaços e condições favoráveis à formação de professores, existem, em cada momento histórico, os projetos de homem, de sociedade, de educação, dentre outros. Projetos entendidos aqui como determinações pensadas e desenhadas pelos homens, com a função de engendrar, na realidade social, as suas marcas e intenções políticas mais profundas. Enquanto instrumentos abstratos, tomados de intenções, os projetos precisam de espaços, de pessoas e de ocasiões para a sua materialização. Na tentativa de melhor explicar essa idéia, tomemos como exemplo estes elementos componentes da realidade social brasileira:

- SOCIEDADE BRASILEIRA Séc. XXI, baseada no sistema sócio-político econômico neoliberal capitalista, cujo **Projeto de Educação** é produzir quadros que atendam ao mercado de trabalho;
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR⁹, por meio da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta o **Projeto Nacional de Educação** pensa, dentre outras modalidades de ensino, a Educação Básica e Educação Superior. Para desenvolver tal projeto, cria as Diretrizes Curriculares Nacionais;
- EDUCAÇÃO SUPERIOR (Universidades, Centros Universitários e Faculdades Isoladas), cujo **Projeto Político de Educação** pensa o ensino, a pesquisa, a extensão, a avaliação, a fundamentação e regulamentação das profissões, de acordo com o projeto nacional de educação;
- UNIVERSIDADES, cujo **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**, pensa a política, a missão, os objetivos, ações e o desenvolvimento interno do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade. Pensa também a auto-avaliação, em atendimento às regras dos projetos supracitados;

⁹ Secretaria de Educação Superior SESu – é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. É responsável pela manutenção, supervisão e desenvolvimento das Instituições Públicas Federais de Ensino Superior, dentre outras. A supervisão das Instituições Privadas de Educação Superior, conforme a LDBEN, é também de responsabilidade da SESu.

- CURSOS, cujo **Projeto Político-Pedagógico**, pensa a missão, objetivos de formação profissional, ações e o desenvolvimento interno do ensino, da pesquisa e da extensão no curso. Pensa a avaliação, os conteúdos, os métodos, os estágios, etc;
- PROFESSORES, sujeitos idealizadores e executores do **Projeto Político de Ensino**, de natureza teórico-prático, pensam a aula, a sua natureza, a sua organização, objetivos/conteúdos/métodos/avaliação de acordo com as propostas presentes no Projeto Político Pedagógico do curso e no Projeto Político Institucional, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais;
- ALUNOS (em cursos de formação de professores), cujo **Projeto Político de Aprendizagem** de natureza abstrata, pensa e projeta para si a formação que almeja no curso a partir da experiência com seus antigos professores no decorrer de sua vida na escola ou na própria prática docente;
- ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO E MÉDIO são territórios norteados por outros projetos e locais para onde serão encaminhados os novos docentes formados pelos **projetos impressos, explícitos e ocultos** na realidade do Ensino Superior e noutros níveis de ensino na atual sociedade.

Importante lembrar que, de forma impositiva e subliminar está a presença de modelos externos calcados ideologicamente sobre os projetos presentes na realidade da educação brasileira e que estes modelos, seguramente, encontram sustentação na educação produzida na sociedade.

Quer dizer, como frutos de uma educação alienante, os sujeitos da educação e a coletividade de um modo geral, seguem convivendo com os projetos sem, contudo, identificar as lógicas neles implícitas.

Por outro lado, não podemos esquecer outras forças que coexistem no mesmo universo. Projetos políticos individuais se fazem presentes nas ações e reações de professores e alunos, dando sentido à dialética da realidade. Dizendo de outra maneira, na diversidade dos sujeitos, das intenções políticas individuais, nos desejos, vaidades e contradições presentes no espaço e no tempo de formação, seja na academia (escola) ou na vida¹⁰, existe um campo de luta, tomado de objetivos egoísticos de dominação e coletivos de esperança.

Na relação dos homens entre si, com a natureza e com o trabalho, vai se estabelecendo a consciência social na história. O ser do homem vai construindo a própria existência. Sobre isso, Marx escreve:

(...) na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção, constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. (1983 p. 233)

¹⁰ Realidade da prática social dos sujeitos.

A interação social entre os homens vai se constituindo a partir das relações de produção e estas revelam as contradições presentes na realidade objetiva, afetando, com isso, a base econômica da sociedade:

Em certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De forma evolutiva das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transtorna, mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com a ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas e religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito, e o levam até o fim. (MARX, 1983, p. 233)

Se, a partir das contribuições de Marx é possível pensarmos que o conhecimento, por meio do trabalho liberta o homem das amarras da natureza e das cadeias ideológicas da sociedade, podemos dizer que, pela educação o homem se transforma noutro homem (mais ou menos alienado), e, pela escola capitalista, este homem aprende a subordinação. Subordinado, excluído do mundo que tem acesso ao controle do conhecimento, aprende a praticar a exclusão. A exclusão por sua vez, distancia este homem da possibilidade de libertar-se pelo viés do conhecimento. Expressão máxima de um círculo voltado para o movimento contínuo, veloz e radical de um sistema programado para vencedores.

Assim, com base nos pressupostos apontados, acreditamos ser possível pensar a escola capitalista e a sua organização, bem como buscar entender a forma como são preparados os quadros operacionais para a sua concretização. Pensando que a educação é um bem público, que

o acesso ao conhecimento é direito de todos e que pelas instituições universitárias e seus cursos formam-se os profissionais que atuarão nesta escola, Gadotti (2003, p. 139), assim se expressa:

[...] O problema central da universidade brasileira hoje não é o regime jurídico a ser adotado, mas a falta de recursos para a educação como um todo. E não há verbas porque a educação não é considerada prioridade. O problema da reestruturação universitária não é apenas um problema do ensino superior. *Ela envolve os três graus de ensino. A reforma universitária é menos um problema de leis e decretos do que de um espírito e de um trabalho cotidiano, uma filosofia capaz de libertar as potencialidades da universidade, de torná-la ao mesmo tempo crítica e criativa. Por isso a preparação do corpo docente é fundamental.*¹¹

Concordamos com o autor que a preparação do corpo docente é fundamental. Que é fundamental também, nesta preparação, a consciência dos projetos praticados na história e a consciência dos modelos de formação de professores transplantados na realidade da educação brasileira. Assim esta proposta de pesquisa se justifica. Entendendo por Organização do Trabalho Pedagógico o trabalho efetivo desenvolvido na escola, no interior da sala de aula e as idéias e ações que permeiam o projeto político-pedagógico, buscaremos conhecer melhor esta questão no Ensino Superior, no sentido de propor uma compreensão da realidade a partir da verificação de três cursos de formação de professores, bem como no sentido de refletir sobre a gestão da escola básica, a partir dos espaços de formação docente.

No primeiro capítulo, faremos uma reflexão sobre os temas trabalho, educação e conhecimento como bases fundamentais na formação de professores. Abordaremos a vinculação dos temas à atual forma do sistema capitalista e a sua influência no modelo de educação brasileiro, bem como apresentamos a trajetória da didática e organização do ensino no Brasil na

¹¹ Grifos do autor

expectativa de entender melhor as formas e contornos da educação e da profissão do professor como questão fundamental em um tempo em que tanto se fala na universalização do ensino.

No segundo capítulo, contextualizaremos os Cursos de Pedagogia no Brasil, verificando seus avanços e retrocessos enquanto instância formadora de professores. Analisaremos como a legislação atual tem se posicionado quanto a esse tema e, ainda, buscaremos reconstruir a idéia Projeto Político Pedagógico como parte integrante e fundamental na Organização do Trabalho Pedagógico.

No terceiro, focaremos a metodologia utilizada e os objetivos da pesquisa; a construção da investigação; as contradições encontradas; aspectos relacionados à realidade dos cursos; as decisões e micro decisões tomadas ao longo do trabalho, bem como a fundamentação empírica realizada nos cursos verificados.

No quarto capítulo, faremos, a partir da leitura dos projetos dos cursos investigados e dos demais instrumentos utilizados na pesquisa, a interpretação dos dados, apresentada em seis categorias de análise: da Contextualização; da Fundamentação Teórica; da Práxis Pedagógica; do Trabalho Coletivo; do Projeto Pedagógico e da Organização do Trabalho Pedagógico. Importante dizer que estas categorias emergiram das Competências e Habilidades encontradas dentre os objetivos presentes nos projetos dos Cursos e, por meio delas, procuramos entrelaçar a teoria com os dados da realidade prática. Além disso, abordaremos uma reflexão sobre a “avaliação” como prática fundamental na realização dos objetivos presentes nos projetos dos Cursos.

Em nossas Considerações Finais, buscaremos articular as idéias trabalhadas nos quatro capítulos, apresentando uma leitura da realidade que ousamos conhecer, que ousamos reorganizar, a fim de entender como se processa a construção da idéia de Organização do Trabalho Pedagógico na Escola. Não obstante, é importante que se diga que não foi objetivo desta pesquisa comparar os Cursos investigados, mas sim contribuir com a reflexão sobre a formação de professores e, por meio dela, suscitar novas pesquisas em educação.

CAPÍTULO I

TRABALHO, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: DIMENSÕES FUNDAMENTAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O trabalho tem sido para muitos a esperança de superação dos problemas cotidianos da vida do homem que envolve questões como saúde, educação, moradia, lazer e a medida para se comparar o capital acumulado daqueles que supostamente venceram na vida. Associa-se trabalho à idéia de esforço. Por meio da ideologia e da facilidade de manipulação dos meios de comunicação, os bem-sucedidos transmitem a idéia de que toda riqueza é conquistada pela disposição ao trabalho e pela força de vontade. Segundo esta minoria¹, vencem aqueles que vestem a camisa, que madrugam, que se capacitam e se colocam em pé para superar os desafios. Desenvolvem o pensamento de que há trabalho para todos e que, igualmente, há oportunidades. Para eles, o trabalho é a força que engendra o mundo, basta querer e lutar arduamente por isso. Tratam rapidamente de apresentar exemplos de homens e mulheres que, pelo trabalho, se fizeram na vida. Parecem ser o capital acumulado, fama, poder, sucesso, consumo, as medidas do tempo presente. Homem, trabalho e capital. Terá sempre sido assim? Diante da complexa relação,

¹ Embora estas idéias sejam produzidas por uma minoria dominante, elas tornam-se dominantes na sociedade, na medida em que são veiculadas e incorporadas pela grande maioria das pessoas, de forma a constituir um pensamento único.

buscamos definir o conceito ‘trabalho’ para refletir sobre a realidade atual e, ao mesmo tempo, repensar o trabalho enquanto meio utilizado pelo sujeito humano para construir o conhecimento.

1. A visão filosófica e histórica do trabalho

Etimologicamente, a palavra ‘trabalho’ vem do vocábulo latino *tripalium* (três paus), instrumento de tortura utilizado no passado para ferrar animais bravios e aprisionar condenados. Das muitas atribuições ao termo, agregam-se, martírio, sofrimento, labuta. Dentre tantos significados da dimensão desta atividade humana, encontramos: ação, processo; aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim; atividade coordenada, de caráter físico e ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento; esforço incomum, luta, faina, lida; ação contínua e progressiva de uma força natural, etc².

Percebe-se que, da antiguidade aos dias de hoje, o significado do conceito sofreu alterações, muito embora o que era antes motivo de diferença e desvalorização (trabalho manual, feito por escravos e trabalho intelectual privilégio dos cidadãos livres e dignos) continua sendo hoje motivo de distanciamento entre os homens em toda a história. Até o feudalismo, o trabalho estava relacionado à escravidão e a servidão; com o advento do capitalismo, o trabalho passou a receber um novo significado e este ligado ao acúmulo de riqueza. No entanto, deve-se observar que o sistema capitalista estrutura-se o tempo todo em contradições, portanto este mesmo sistema, que tem por ideologia a valorização do trabalho, promoveu e sobreviveu, em sua fase comercial, com a escravidão moderna (séc. XVI, XVII, XVIII e XIX).

Independente desta ou daquela interpretação, compreendemos que é pelo trabalho – ação humana transformadora que o homem literalmente se distancia da natureza. Ao transformar a natureza com sua ação consciente - produção de bens materiais -, o homem cumula de fundamento e vida a sua cultura e o processo civilizatório, fazendo-se, com isso, diferente dos outros animais.

Ocorre que, pelo trabalho, o homem se liberta da natureza e, ao afastar-se dela, é capaz de ver no horizonte possibilidades de superação de si e dos próprios limites, de enfrentamento dos perigos e de supressão das necessidades mais fundamentais de sua existência. Enquanto parte desta mesma natureza transformada, vê-se, por sua ação, modificado e modificando-se continuamente.

O trabalho, enquanto ação consciente e imprescindível de ações refletidas, exige elaborações mentais, planejamento, previsões, revisão de metas e modificação de percursos, exercícios intelectuais que obrigatoriamente necessitam de todo conhecimento já produzido pela humanidade e este de novas sistematizações, outras análises, outras ações. Assim, dialeticamente o conhecimento vai sendo tecido e a história dos homens reconstruída.

[...] o conhecimento se origina na prática social dos homens e nos processos de transformação da natureza por eles forjados. [...] agindo sobre a realidade os homens a modificam, mas numa relação dialética, esta prática produz efeitos sobre os homens, mudando tanto seu pensamento como sua prática. (CORAZZA, 1991, p.84)

² Grande Dicionário Enciclopédico Brasileiro, vol. (1978) e Enciclopédia Larousse Cultural (1995) Ed. Nova Cultural.

Com a acumulação do conhecimento, característica fundamental do trabalho humano e com a transformação da natureza pelo trabalho, a humanidade foi construindo o seu processo histórico e social e, com isso, aperfeiçoando-se por meio da construção de instrumentos e ferramentas. Num processo de erros, acertos e infinitas tentativas e desejo de realização, o conhecimento não estanca mediante as dificuldades. De acordo com Cortella (1998), o conhecimento é resultado de processo e este não está isento de equívocos, isto é, não fica imune aos embaraços que o próprio ato de investigar a realidade acarreta.

Em posse do conhecimento produzido historicamente, agora transformado noutros conhecimentos, o homem é capaz de criar, inventar e desenvolver mecanismos superiores do pensamento, vê aumentar sua força física e sua capacidade de avaliar o fruto de seu trabalho e, com isso, constatar que os saberes produzidos anteriormente (teoria) são necessários para iluminar a sua ação presente (prática). A prática de ações intencionais, por sua vez, modifica a teoria e esta, modificada, altera a prática de forma consciente e sucessiva. Pode-se dizer que este processo de apropriação do conhecimento é responsável pela revelação da essência do trabalho. Por outras palavras, o trabalho se revela ao homem a partir do conhecimento construído por outros homens e o homem se revela a si, ao outro, à natureza e à realidade social como ser produzido pela própria interferência.

Todavia, não apenas a realidade material e a ação do homem sobre ela dão origem ao conhecimento humano. As organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas etc. também são expressões sociais que cumprem essa função. Enfim, é a existência social dos homens que gera o conhecimento. (GASPARIN, 2003, p. 4)

Entendendo que a ação social dos homens não se dá desvinculada do trabalho e, se pelo trabalho o homem constrói-se a si mesmo e é condição de realização humana, como explicar as situações de aviltamento do ser do homem, presentes na história e na realidade do trabalho?

Para Marx, o trabalho quando não é fator de realização humana é fator de escravidão e alienação. Neste sentido, o problema não está no trabalho em si, mas na forma capitalista de exploração do mesmo. A partir deste pressuposto e da realidade construída, encontramos inexoravelmente crises que abalaram e abalam a estrutura do trabalho e, por consequência, da vida humana, traduzida hoje nos números assustadores do desemprego e da economia informal, no sucateamento da mão-de-obra, nos serviços terceirizados, no colapso das associações, sindicatos e dos movimentos operários. Lutar por direitos trabalhistas parece não mais fazer sentido. Greve por melhores condições de trabalho tem sido sinônimo de baderna e o que foi historicamente conquistado pelo trabalhador parece, a cada dia, perder a força. O homem, na medida em que foi conquistando o mundo do conhecimento foi também se afastando dele e de si mesmo.

Pode-se dizer que o homem se constrói através do trabalho e que o trabalho é uma ação disciplinada e exigente da educabilidade do conhecimento e que a educação é base fundamental para a construção da cultura, da cidadania e da história humana. Neste sentido, o que torna estes fatos e idéias preponderantes neste momento de reflexão é a necessidade de retomá-los como objeto de análise e de esperança na superação da realidade atual.

Quando associamos trabalho e educação ao processo civilizatório, tornam-se nítidas as contradições. Se por um lado constatamos avanços na esfera da ciência e da tecnologia, capazes

de produzir uma qualidade de vida mais rica e saudável, por outro, percebemos retrocessos abomináveis, que traduzem o progresso humano em riqueza para uns e em exploração, em fome, em miséria à grande maioria. Contradições que, apesar de reveladas à luz da realidade, significam apenas faces que se mostram enquanto encobrem ou mascaram outras de forma deliberada. Um contra-senso que reduz o ser do homem à sua condição mais primária – a instintiva, promovendo, com isto, a ausência de sua hominização.

Como consequência da civilização, temos hoje problemas múltiplos de ordem mundial, a saber: doenças sociais produzidas pelo homem, incluindo-se aí o egoísmo, o relativismo ético e o empobrecimento dos valores humanos. Nesta escala de doenças produzidas socialmente, encontramos também a violência, o medo e a descaracterização da identidade humana. Recorrendo à capacidade do homem de guardar fatos e acontecimentos reais, constatamos que, o que a memória humana guarda são reflexos de uma história fria, apática e distante, na maioria das vezes contada pela ótica do dominador e de progressos conquistados às custas de guerras, da exploração da mão-de-obra humana, do trabalho infantil, de destruição e de transgressão à natureza.

É nesta esteira de contradições, de individualismos e competitividade que o mercado ganha consistência. Torna-se aquele que dita, define e ordena. Altera a estrutura das instituições sociais, banaliza valores, produz o virtual, o efêmero, o fluido, a vaidade. Tudo pelo lucro e para o lucro. É preciso, pois, convencer a grande massa de consumidores sobre as novas necessidades do mundo moderno e, a escola, torna-se um lugar ideal para a sua efetivação. Sobre a valorização excessiva atribuída ao mercado de trabalho na escola, Carmo nos diz:

Pela veneração ao trabalho, os currículos escolares são alvo de alterações, não com a finalidade de formar cidadãos ou dotá-los de um pensamento crítico, mas de formar pessoas aptas para o trabalho e, se possível adestrá-las para a formação de uma mão-de-obra dócil. Curiosamente, professores prescrevem aos alunos “trabalhos para casa”. O trabalho do menor é visto como uma preparação para o futuro, no que tange à disciplina exigida para se tornar cidadão. Nos estratos sociais de baixa renda, um rapaz adquire maturidade e é visto com orgulho pelos pais quando começa a trabalhar precocemente. Embora a contragosto, os estudos são abandonados cedo, devido à necessidade de lutar pela sobrevivência. Acredita-se muitas vezes que quanto mais cedo o indivíduo começar a trabalhar, maiores serão suas chances de ser bem-sucedido. (1995, p.12)

É a supervalorização do trabalho se disseminando por todos os recônditos e estratos sociais. Família, escola e sociedade, num uníssono, defendem e proclamam o tema como o problema e a solução para os dias atuais. Trabalhar e respirar parecem ser sinônimos, pois viver não é possível sem o trabalho. Neste sentido, recorremos novamente a Carmo, que realça a forma como o trabalho tem sido tratado na atualidade:

[...] a redução da jornada de trabalho é condenada sob a alegação de que “o país precisa crescer”; os políticos quase sempre elegem o tema “trabalho” para suas plataformas de campanha; os meios de comunicação bombardeiam a cabeça da população, levando-a crer que a delinqüência é oriunda da falta de vontade de trabalhar. O Estado considera delito social “a vadiagem e a ociosidade” ao tratar essas condutas como caso de polícia. Uma parte da população acredita que a imposição de trabalhos forçados nas prisões seria uma forma de atenuar a criminalidade. (1995 p. 13)

Assim, refletindo sobre as imposições do mercado, sobre a supervalorização do trabalho e sobre as conseqüências dessa realidade, algumas questões surgem: se o trabalho é tão fundamental na vida humana, condição natural para a sua realização e conquista do conhecimento, por que foi se encaminhando nesta direção? Por que produz sofrimento, impotência e alienação? Pode-se dizer que é pela maneira como o trabalho é explorado e pelos

objetivos finais do capital que é, em outras palavras, a acumulação de riquezas e do lucro. Pode-se dizer que é pela mesma razão que o homem é expropriado do seu direito ao trabalho, haja vista as taxas de desemprego³ e do trabalho informal que se agigantam dia-a-dia. Ora pela incompetência/formação insuficiente dos sujeitos em atender às novas exigências do mundo globalizado, ora porque são considerados “velhos”, além da “idade permitida” pelo mercado para o trabalho ou, desqualificados por outras questões de caráter preconceituoso.

Com isso, o espírito do capitalismo⁴ envolve uma filosofia de avareza, que apela para o ideal do homem ativo e poupador, para quem a riqueza é um dever até mesmo social, pois contribui, indiretamente, para a ordem da sociedade e o vigor moral da nação.

Não é difícil de identificar que a causa dessa deformação monstruosa da ação transformadora humana se encontra na divisão social do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção e no aparecimento das classes sociais. De acordo com o pensamento de Marx, as condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada produzem um estranhamento entre o homem trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador - o dono do trabalho. Por isso, em lugar de realizar-se com o fruto de sua produção, o ser humano se aliena no trabalho; em lugar de conhecer-se nele, o ser humano se sente ameaçado; não se liberta e se envolve em novas opressões.

³ De acordo com dados do IBGE, o índice de desemprego no Brasil em dezembro de 2004 foi de 9,6%. A taxa oficial de desemprego mede apenas o número de pessoas que procuram trabalho nas regiões metropolitanas, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Salvador e Porto Alegre que concentram a maior parte da população do país.

⁴ Sobre isso ver Max Weber “Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”

Para Marx, a alienação não está na propriedade privada e tampouco na divisão de classes. Ela se dá no processo de reprodução do capital que é a separação do homem do fruto de seu trabalho. Buscando entender os encaminhamentos da humanidade em constante processo de construção e superação de si mesma, uma questão se coloca: como o ser do homem foi se adaptando a esta realidade?

Questão que clama por indignação, investigação e luta quando se quer saber sobre a parte que nos cabe neste momento da história e sobre o nosso papel de educadores e educandos da prática da realidade social. Sobretudo, quando se quer entender e intervir nas contradições presentes na realidade do mundo do trabalho.

Considerando que o trabalho humano e sua organização social⁵ constituem pontos fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, não nos distanciaremos desta temática e tampouco da intenção de encontrar respostas a estas e outras questões que aparecerão ao longo do caminho. Como nossa pesquisa tem por objetivo verificar como é compreendida e vivenciada a Organização do Trabalho Pedagógico em Cursos de Formação de Professores, faremos algumas considerações sobre o sistema capitalista, a escola e sobre as contradições presentes na realidade do mundo do trabalho.

⁵ Sobre modos de Produção, ver MARX, K (1975).

1.1 O sistema capitalista e a educação

O sistema capitalista é uma organização econômica baseada no predomínio do capital e na separação entre os assalariados, pessoas que dispõem apenas da venda de sua força de trabalho e, os capitalistas, proprietários dos meios de produção que empregam os trabalhadores para produzir mercadorias visando ao lucro. Para Gramsci (1978), neste tipo de sociedade, a cultura e a escola são privilégios, quando, na realidade, não deveriam ser.

Na justificativa destes privilégios, desconsidera-se que a sociedade capitalista, para se afirmar, precisa criar condições favoráveis e, por conta disso, passa por “crises”⁶ contínuas (reais ou imaginárias), que se alongam, se deslocam e se acomodam às diversas realidades nacionais. Cria-se a idéia de que as crises são localizadas e estas assumem o formato desejado. Neste espírito, é propagada a crise da educação. Olhando de perto para a realidade educacional, sabe-se que os problemas estão lá, mas que se misturam às necessidades cotidianas e se redimensionam tornando-se parte do todo. Isso quer dizer que a convivência com problemas curriculares, fragmentação do conhecimento, despreparo e desvalorização do trabalho docente, transplante cultural, inadequação dos materiais didáticos, recursos escassos, evasão, retenção escolar, vandalismos, violência, analfabetismo, greves, dentre tantas situações conflitantes, encarnam um aspecto natural.

Via de regra, habitua-se a tal crise e não mais se reivindica a sua superação. Não se sonha mais com uma escola diferente porque acostuma-se a conviver com classes abarrotadas, com a dificuldade de se estabelecer o diálogo entre os envolvidos na trama educacional, com a realidade

de aulas em salas mal iluminadas, lotadas, improvisadas, de seguir cartilhas nacionais inspiradas em modelos importados, de cumprir turnos intermináveis, da ausência de tempo material e recursos para a formação contínua de professores e para o preparo das aulas. Enfim, dentre tantas outras mazelas, as pessoas habitam-se a conviver com o distanciamento, cada vez mais agudo, do conhecimento, da dignidade e da ausência de identidade profissional do professor.

Assim, entendendo que a qualidade da educação deve ser do interesse da sociedade como um todo e que os problemas, apesar de ocultos podem ser desnudados, preocupa-nos o fato de tudo parecer tão natural. A crise torna-se parte da educação e inerente à vida nacional. A ideologia do dominador se instala com tranquilidade e o ritmo é ela quem define.

A crise da educação tem sido inerente à vida nacional porque não atingimos ainda patamares mínimos de justiça social compatível com a riqueza produzida pelo país e usufruída por uma minoria.(...) é um projeto deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado, para não ficarmos permanentemente aprisionados no maniqueísmo mercantil ou na disfarçada delinquência estatal. (CORTELLA, 1998p. 9)

A realidade da crise, tão perversa que pode calcificar a fragilidade da grande maioria dos homens, exige uma análise mais cuidadosa e, portanto, nos remete à dúvida sobre a sua existência e se é possível uma reflexão sobre a sua positividade.

Para afirmarmos sobre a sua existência é preciso, antes, levantar algumas questões: Se a crise é educacional, qual é a sua razão de ser? Quando e onde se instalou como crise? Quem a definiu e quais critérios foram utilizados para assim denominá-la? Em que ela se iguala e se

⁶ A palavra foi grifada por temos dúvidas se de fato ela existe para o modelo Capitalista.

diferencia das demais crises sociais? Muitas são as perguntas e não nos alongaremos em fazê-las.

A crise tem sido absolutizada como crise da educação dentro de uma ótica separada do real. Ignorando a pluralidade das situações problemáticas pela qual passam os diversos segmentos sociais, a crise educacional é vista como se fosse um privilégio da educação. Como se as áreas da saúde, da cultura, moradia, emprego, lazer se encontrassem em situações diferentes, fazem-se julgamentos apressados a partir da necessidade de resolver situações particulares a partir de uma leitura do real equivocada, na maioria das vezes, extremista e parcial. Sobre isso, Sanfelice (1996, p. 5) nos diz: “Cada um cristalizando seu próprio ângulo, não busca, ou não quer ver o todo do fenômeno e daí, rapidamente surgem os dogmas. Um deles pode ser a generalizada crise da educação brasileira.”

Considerando que a realidade é complexa em seu todo e igualmente em suas partes, torna-se difícil estabelecer diferenças substantivas entre as diversas áreas, mesmo porque cada área social contém em si uma história de luta, vitórias e derrotas produzidas no processo de estruturação do capitalismo brasileiro, histórias que não podem ser ignoradas, tampouco subestimadas. Assim, é possível afirmar que, se de fato existe mesmo uma crise instalada na educação, esta crise é, antes de tudo, uma crise social. Uma crise que se escamoteia nas falsas interpretações produzidas na complexidade do real.

A falsa crise parece querer nos fazer crer que com esforço, planejamento, qualificação e outras medidas tão apregoadas, resolveremos os problemas educacionais e o capitalismo ficará intacto. Terá a educação que lhe é necessária. (SANFELICE, 1996, p.7)

Acreditar na existência da crise educacional da forma em que é ideologicamente propagada é ceder espaços para a instalação de imobilismos e acomodação, condições básicas para torná-la real, pois tais condições transformam os espaços sociais, especificamente a escola que, por excelência, é espaço de debates, em espaços de silenciamento e domesticação. Instalada a crise, eliminam-se ações para o futuro e, com isso, fortalece-se o espírito do capitalismo.

Como os homens não são seres determinados e suas relações, pensamentos e ações na dinâmica da contradição do real, estão sempre carregados de possibilidades, a mesma crise que imobiliza as ações, as estimula para frente, as lança para o futuro por meio da presença maciça da população no sistema público de ensino e da ação de educadores que não desistem frente às dificuldades produzidas pelo próprio sistema, que sobrevivem à discriminação e à ausência de políticas educacionais mais justas, que acreditam no não determinismo e apostam na superação da atual forma-escola e da atual forma neoliberal capitalista, que a sociedade brasileira assume. Um tipo de sociedade que não pode, não quer e não tem como resolver seus problemas, sua crise, porque dela se sustenta.

Neste sentido é possível afirmar que, apesar de dolorosa, a idéia de crise (real ou imaginária) é necessária porque, fora dela, não se pensa a realidade. É necessária para que se possa tomar pé dos problemas e buscar solucioná-los à luz da realidade, da utopia e da esperança. Esperança, não daqueles que esperam por um redentor que sanará todos os problemas e dificuldades humanas, mas esperança daqueles que não se acomodam, colocam-se a serviço da tríade ação-reflexão-ação sobre a realidade e daqueles que não descansam frente às desigualdades sociais.

Podemos dizer que a crise incomoda porque balança as estruturas e exige que as partes envolvidas - homem/natureza, homem/instituições sociais se coloquem no campo da contradição e da resistência. Talvez resida aí a sua positividade e, talvez, seja esta a razão da sua constância na vida humana.

É preciso, também, considerar que a crise, agora entendida como situações de conflito, não é individual e nem é a mesma. Ela carrega consigo heranças de outras crises e, por esta mesma razão, provoca múltiplos conflitos. A crise, quando se instala, em nós ou no outro, apresenta-se sempre como algo particular, quando, na realidade, traz consigo ingredientes do coletivo e uma história que não pode ser subestimada. Neste sentido, enquanto não se enxerga coletivamente a sua abrangência, ela parecerá particular e, em sendo uma visão particular, enfraquece-se e desmobiliza qualquer movimento de confronto. No entanto, não podemos desconsiderar os momentos de crises sociais produzidas intencionalmente para assegurar a subsistência de um sistema político-econômico programado para não perecer.

Como foram e são inúmeras as situações de desgastes sociais, a perspectiva educacional é a que mais nos interessa e para entender tal crise é preciso visualizá-la numa escala maior, numa dimensão crítica de uma sociedade que sobrevive das mais variadas crises, onde as relações entre os sujeitos consigo mesmos e com a natureza, com o mundo do trabalho e com a dinâmica natural da vida, não são categorias prioritárias. Ao entendermos isto, fica claro que este tipo de crise para a sociedade capitalista não existe, uma vez que a mesma sobrevive das contradições internas e externas existentes nos espaços sociais. Em outras palavras, este tipo de sociedade produz crises, infinitamente.

Assim, os rumos educacionais têm sido e vão sendo definidos pelo sistema econômico liberal, que tem por princípio a acumulação do capital por meio da exploração do trabalho, da exacerbação do consumo, da massificação das nações, em detrimento da humanização do homem. Trata-se de um sistema, que visa tornar aguda a distância entre as classes sociais, através do endividamento social e de um processo de acumulação da totalidade dos conhecimentos produzidos em bens culturais e sociais. Deste modo, o sujeito humano perde os padrões de referência, de identidade, de valores e de cultura.

Num processo contínuo, os sujeitos que controlam o sistema capitalista se alimentam da riqueza e de tudo o que a produz, tudo para que não lhe faltem mecanismos que garantam a acumulação e promovam a constante manutenção do mesmo.

Numa lógica perversa que mostra e esconde as faces, o sistema capitalista, conforme Gentili (1995), busca se legitimar e encontra, nas agências sociais, a sustentação para ousar, agir, se apoderar de espaços e desmontar forças ideológicas que o contradigam. Neste sentido, precisa de aliados e encontra na educação a abertura imprescindível para o desenvolvimento do processo de acumulação do capital, pois é a educação o espaço onde se cria e se vincula tecnologia e a tecnologia, por sua vez, se constitui no sustentáculo do processo de exploração do trabalho.

Considerando o caráter ideológico do Estado capitalista, que reza a igualdade de direitos e liberdade de escolha, o monopolismo do poder sobre a educação cria para si um problema: pressupondo que saber é poder, como oferecer a possibilidade do conhecimento a todos sem perder o controle, sem abdicar-se do poder?

Importante dizer que, assim como cria problemas sociais para extração de lucro, o sistema capitalista criativamente reinventa soluções para o mesmo intento. Necessitando de mão-de-obra mais qualificada, preparada tecnicamente e da legitimação do domínio tecnocrático de estender o saber a todos (direito social à educação), o sistema se encarrega de efetivar uma pseudo-educação. Covre (1990, p. 75) afirma que:

[...] é assim que os grupos dominantes encaminharam uma educação que tem por característica básica a não efetividade aos trabalhadores – porque atravessada pela defasagem, pela degradação, pelo ritualismo, que resultam o que denominamos Educação pervertida.

Ao se ocupar dos campos da educação, o sistema capitalista impõe a sua concepção de educação/formação e, ao disseminar suas crenças na sociedade, estas são reproduzidas no interior da escola, reforçando falácias que são incorporadas em nível de senso comum, a saber: o fracasso escolar é reflexo da ausência de esforço e de interesse no conhecimento por parte dos alunos e do despreparo profissional do professor; a escola deve preparar o aluno para o mercado de trabalho, porque quanto mais estudo, menos desemprego, etc. Dentro de uma lógica perversa que promove a concentração do lucro nas mãos de apenas alguns e a idéia do fator dignificante do trabalho à maioria, o sistema inteligentemente super valoriza os casos que se destacam e reforça, com isso, a meritocracia. Coopta para si estes sujeitos, “mercadoria útil”, e repete o lema da equidade social. Sobre a falácia da democratização do ensino, Costa (1995, p. 67) diz:

A própria idéia de um sentido democratizante que legitime a atividade educacional só se sustenta se for entendida enquanto a velha igualdade de oportunidades do liberalismo clássico. Quando afirmam a educação como instrumento de redução (ou impedimento de ampliação) da desigualdade, os neoreformadores estão lidando com o princípio da mobilidade social, baseada nos desempenhos individuais. Entretanto, os problemas para os quais buscam soluções não parecem ser individualmente solucionáveis. A menos que construam uma

teoria consistente para resultados agregados de mobilidade individual, que produzam - no caso de países com patamares de desigualdade tão elevada – redução global da desigualdade, estão apenas repetindo falácias do mercado como solução universal.

O capitalismo⁷ precisa, para o desenvolvimento da produção e da tecnologia, da escola e, para se estabelecer e lucrar necessita das diferenças sociais, de espaços para reprodução de suas ideologias e da matéria prima a ser transformada. Como mão-de-obra, idéias e matéria se transformam em objetos de valor e, por isso, produtos negociáveis, reforça-se, em larga escala, a ideologia de que “saber é poder”, calcificando, assim, a falsidade da teoria neoliberal que apregoa “a liberdade de escolha”.

Necessitando da constante criação de tecnologias, de inovações no campo da ciência e de habilidades versáteis para a produção de bens e serviços, o sistema capitalista vê a educação como instrumento de controle e controla a mão de obra, por meio dos ‘conhecimentos’ e serviços produzidos na escola.

Para a manutenção desta filosofia, o sistema capitalista se vale de mecanismos de ‘controle’ e cria, no imaginário social, falsas idéias e identidades, reconceituando maciçamente e da forma que lhe é conveniente, o papel dos sujeitos sociais. Vale dizer que, embora estas idéias se impregnem no tecido social, elas carregam, em si, pólos contraditórios, o que, de certa forma, pode significar risco para o sistema. E, para que o risco seja evitado, a classe trabalhadora, deve estar acuada pelo medo do desemprego, da competitividade e da instabilidade social. Não deve sentir, pensar ou falar diferentemente da ordem político-econômica vigente. Deve se submeter

aos princípios da empregabilidade e da laboriosidade para a manutenção de um lugar no mercado. Por conta disso, o trabalhador, a cada dia, se vê mais pobre e culpado por não ter meios de produção, por não ter mão-de-obra qualificada e por não se encaixar nas exigências mínimas cobradas pelo mercado e pela escola.

Longe de colocar em risco a hegemonia do saber e do poder, o sistema se encarrega de fabricar interpretações como estas. Interpretações que não têm outro objetivo, senão o de aumentar o fosso entre aquele que manda e aqueles que obedecem e, com isso, coloca em xeque novamente o oferecimento da educação para todos. A transversalidade ética, preconizada pelo discurso neoliberal nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), imprimindo, na instância ‘conformadora’ da escola, o tipo de educação que se pretende dar e o tipo de homem que pretende formar. No entanto, não podemos deixar de considerar que estas decisões políticas produzem tensões na realidade da prática social. Na contradição conformação/transformação, o conhecimento produzido, mesmo fragmentado, possibilita o aprimoramento humano, frustrando, de algum modo, aos interesses da classe dominante.

1.2 Práxis educativa na escola

De acordo com Pistrak (1981), o trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele

⁷ Entende-se que o sistema capitalista adquire sentido e vitalidade na medida em que traduz a intencionalidade e ação de seus gestores.

detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (pp.38-39). Entretanto sabemos que o modelo de escola capitalista foi pensado para atender a massa e massificá-la ainda mais. Sabemos também que esta escola, em seu nascedouro, já apresentava as contradições burguesia/proletariado e as finalidades definidas pela manutenção e dominação do poder.

A escola capitalista, utilizada como aparelho indispensável para a reprodução de seus esquemas de dominação, espaço de conformação social, de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, de controle da ordem social e veículo de manutenção do *status quo* se manteve e se mantém alicerçada em contradições. Precisa destas contradições para se fazer forte, alimenta-se delas para a própria continuidade. Podemos dizer que esta escola pensada para atender as necessidades de uma sociedade industrial, divide os seus espaços entre os filhos da elite e os filhos dos trabalhadores, mas não eqüitativamente. Numa estrutura piramidal, muitos ingressavam e poucos conseguiam ir adiante e os poucos que conseguiam, eram premiados pela teoria do esforço e velozmente cooptados pelo sistema. É a lei do esforço, da premiação aos mais dedicados e marginalização e exclusão dos que a ela não se adequarem. Esquema que se mantém vivo, na atualidade.

Seletiva por natureza, a sociedade capitalista foi construindo, ao longo da história, ideologias que permanecem até os dias de hoje. Exemplo disso: “poucos nascem para os estudos, muitos para o trabalho; uns nascem para mandar, outros para obedecer; devagar se vai ao longe”. Dentre tantos outros dizeres que emolduraram o comportamento do homem trabalhador, encontramos, nos livros sagrados, uma idéia que parece ter inspirado o homem proprietário na

divisão do saber: a proibição de Deus sobre os frutos da árvore da ciência – do conhecimento sobre o bem e o mal⁸.“ [...] e o homem comeu do fruto e viu-se nu [...]

Fazendo uma analogia com a nudez provocada pela desobediência, é possível pensar que o homem, alienado pelo trabalho material, se desobedecesse ao patrão e provasse do conhecimento sobre sua própria ação libertadora, não se veria nu, mas veria nu o patrão, despojado de sua capacidade de explorar e subjugar a inteligência do seu semelhante. Entenderia, assim, a realidade além das aparências.

A escola reproduz, sob múltiplas formas, a divisão do trabalho imperante na sociedade. A mais elementar dessas formas, embora não a mais importante, é a sua própria divisão interna. A quase totalidade dos sistemas educacionais apresenta durante o período obrigatório algum tipo de divisão entre o ensino acadêmico e profissional, planejados, grosso modo, para conduzir os jovens, respectivamente, a postos de trabalho de gravata ou de macacão – de colarinho branco ou azul, se preferir”. (ENGUIA, 1989, p. 199)

Interessante que a escola capitalista, conviveu tranqüilamente com os movimentos de rebeldia que em seu seio se instalavam, adequando-se, quando oportuno e se reforçando, fazendo calar, quando necessário. Imbuída do princípio da não democratização do conhecimento, a escola capitalista nunca viu no filho do trabalhador uma ameaça de fato. Ao contrário, este era visto como mal necessário dentro do sistema, uma vez que a sociedade industrial precisava de homens “mais esclarecidos” para a operacionalização das máquinas.

A apropriação do conhecimento (por exemplo, a acumulação da tecnologia), constitui-se em momento importante para a continuidade da valorização e da

⁸ Gênesis - cap.2 versículo 9.

acumulação do capital, que condena grandes massas de operários a uma instrução limitada e a trabalhos mecânicos. (FREITAS, 1995 p. 98)

É dessa forma que a escola segue acompanhando a trajetória da sociedade. De acordo com Costa (1998, p.20) é possível visualizar, no cotidiano da escola, diferentes formas de pensar e realizar a educação a exemplo da pedagogia tradicional, escolanovista, tecnicista e neotecnicista, cujas raízes estão firmadas na compreensão do mundo capitalista, fazendo parte do espectro conservador da educação.

Ao fazer parte das relações sociais capitalistas, o sistema educacional contraditoriamente vai assumindo contornos diferenciados a partir da forma de organização produtiva, o que confirma que a educação não é somente espaço de reprodução, pois reproduz a luta entre a conservação e a transformação, deixando em aberto a possibilidade de compreensão do trabalho enquanto princípio educativo, enquanto fator de superação e libertação humana.

1.3 Escola e Sistema: uma relação suspeita

Diante do desafio de vasculhar a complexa realidade político-econômico-social e da ousadia que implica adentrar neste campo de contradições, as reflexões pontuadas no item anterior tentam, apesar da miopia impregnada em nossa formação, retratar o ângulo de visão do sistema capitalista em relação às classes a ele subordinadas. Outrossim, na factibilidade e legitimação de suas interpretações, a reconceituação da identidade dos sujeitos se imprime como

marca inquestionável da sociedade capitalista neoliberal, que tirou da escola o trabalho material.⁹

O que fazer então? Contentar-se com o discurso do determinismo? Dizer sim às propostas de uma sociedade que estimula a competitividade e o individualismo?

Caminhar no sentido contrário não é tarefa simples. Ademais, para mudar a bússola da história e não se prostrar diante da ambição do sistema capitalista, é preciso duvidar dos conceitos apreendidos, aceitar a ignorância produzida em nós, assumir a nossa incapacidade de luta e tentar, de algum modo, reagir. É, conforme já abordamos anteriormente, preciso reconhecer o espírito engenhoso do capitalismo, a sua artilosa e perversa forma de convencer e de excluir e compreender a sua inteligência diabólica que, por estarmos cegos, se alimenta da extração do humano em nós.

No nível existencial humano, a característica mais alarmante da nova economia talvez seja o fato de ela ser fundamentalmente moldada e determinada por máquinas. O chamado “mercado global”, a rigor, não é um mercado de forma alguma, mas uma rede de máquinas programadas para agir segundo um único valor – ganhar dinheiro por ganhar dinheiro – à exclusão de todas as outras. (CAPRA, 2002, p. 152).

Como uma onda cíclica, institucionaliza tudo e todos. Ao institucionalizar idéias, projetos, pessoas, o capitalismo libera força de trabalho e, por conseguinte, vê aumentar a sua lucratividade.

Dentro de um sistema político e econômico que se transforma conforme a ocasião e a necessidade, a escola capitalista sobrevive e ganha nova conotação. É fundamental no

⁹ Sobre o trabalho não material do professor, Ver Freitas (1995).

atendimento às necessidades do mercado e na desregulamentação do Estado. Aos olhos da classe dominante, continua instrumento de poder e força. Aos olhos da classe trabalhadora, possibilidade de trabalho e remota possibilidade de sonho de uma sociedade melhor.

Hoje, a realidade da escola, apesar das inúmeras contradições existenciais, apresenta um quadro bastante diferente do anterior. Se antes a grande contradição se assentava na construção do conhecimento entre aluno-proprietário e aluno-trabalhador (classes sociais antagônicas com expectativas e experiências diferenciadas), no contexto presente esta relação é composta por alunos-trabalhadores, alunos-subempregados e alunos-desempregados. Quer dizer, temos hoje uma escola pública vazia de proprietários que se debandaram para a escola privada e tomada de alunos filhos de trabalhadores, ainda que à margem da realidade do trabalho. Com relação à escola privada, podemos dizer que esta já nasceu com objetivos definidos e agora, mais do que nunca, alcança o seu apogeu com a transformação do conhecimento em mercadoria de valor.

A discussão das contradições e dos objetivos da escola pública, que visava preparar alguns sujeitos para o comando e outros para trabalho, ganha hoje outras dimensões. Cada vez mais distanciada da realidade, a escola apela para a competitividade e provoca, ao nosso ver, a sua maior contradição, a da sua finalidade. O sujeito que espera formar não tem mais o perfil de comandante. É um trabalhador e como tal deve se “adequar” às necessidades sociais. Deve, portanto, este sujeito, ser capaz de atuar na natureza e no mundo do trabalho com competências e habilidades pré-definidas por um projeto social de educação avesso e estranho à realidade. Habilidades e competências que o mercado deseja e ditar. Mercado que regula a sociedade e, por conseguinte, determina a vida da escola e define a vida do trabalhador.

Embora a malvadez neoliberal assim preceitue, Freire (1997), ao contrário, nos lembra que é preciso reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Que é preciso reconhecer que a história é tempo de possibilidades e não de determinismos e que o futuro apesar de problemático, não é inexorável.

Contudo, na realidade objetiva do tempo presente, os objetivos da educação parecem seguir na primeira direção. A ordem única é que todos devem estar mais bem preparados para o mercado de trabalho. Podemos dizer que um dos problemas reside na não discussão desta ordem que camufla suas verdadeiras intenções.

O fato é que a possibilidade de melhoria profissional não é algo que se aplica a todos. Ela se encaixa aos mesmos que já gozam de algumas condições privilegiadas e que fazem parte de uma minoria que está preparada para dar continuidade ao projeto sócio-econômico-político que aí está. Importante dizer que, inescrupulosamente, direitos humanos à parte, os “trabalhadores beneficiários”, desse sistema, trabalhadores entendidos aqui como aqueles que conseguiram estabelecer uma certa condição social que garante, mesmo que provisoriamente e com qualidade duvidosa, os direitos básicos, por exemplo, educação, moradia, saúde, lazer, etc., vêm galgando historicamente os degraus da grande escada formada por outros trabalhadores – homens desqualificados profissionalmente, outros desempregados e os demais, marginalizados no submundo da sociedade capitalista. Ou seja, desenvolvem-se as castas dentro de um universo que, embora já esteja previamente definido, produz outras subcastas, reduzindo ainda mais as condições de mudança. Contradição esta, que alimenta as misérias humanas e, em especial, a ganância e o poder.

A este custo simbolicamente aqui representado, vamos repetindo a ordem que não é nova: ‘é preciso estudar meu filho, se quiser ser alguém’. Assim diziam nossos pais ontem e assim dizem algumas formas de comunicação hoje, fazendo alusão ao progresso cada vez mais individual e à presença da escola como sendo uma das responsáveis pelo êxito social.

Diante do ideário de que o trabalho dignifica o homem e de que o estudo “qualificado” é condição para o mundo do trabalho foi se imprimindo na sociedade, de um modo geral, a consciência de que é preciso ampliar os quadros da escola formal. De que é dever da comunidade como um todo colaborar para a universalização da escola e, com isso, transfere, equivocadamente a todos, a ilusão de que a escola pode equacionar parte desses problemas. Segundo Arroyo (2000) o capitalismo tem sido esperto em garantir um mínimo de educação escolar básica para as classes trabalhadoras, continuando a reprimir o direito à educação.

Assim, apoiando-se mais na quantidade do que na qualidade, os princípios educacionais pensados pela atual sociedade foram mudando a vocação das instituições de ensino, hoje traduzida em formar para atender ao mercado de trabalho. Diante desta e das novas imposições que se intensificaram nos últimos tempos é possível dizer que essa idéia não é nova. O novo está na constatação das conseqüências que dela decorrem. Quer dizer, se antes para ter acesso ao mundo do conhecimento só havia espaço para poucos, hoje, de acordo com os dados do INEP/MEC - 2003/2004, quando se busca a universalização do ensino com 97% das crianças brasileiras na escola, a situação não é diferente. O que difere, entretanto, é o fato de que a sobrevivência tornou-se refém do trabalho assalariado e da educação formal e isso, a bem da verdade, não garante a qualidade desta sobrevivência, mesmo porque hoje não há trabalho nem

para aqueles que podem pagar pelo conhecimento, tampouco, a questão da quantidade de pessoas na escola, mudou o quadro sócio-educacional do país.

Nas palavras de Sanfelice¹⁰ a escola formal segura as pessoas para que não se encaminhem para o mercado de trabalho. Ou seja, na promoção de exclusões de toda ordem, mascara as suas intenções e não prepara o sujeito para o mundo do trabalho. Nesta direção e nos rumos a que se destinam a escola, o trabalho e o trabalhador, podemos perceber claramente que a sociedade neoliberal retoma os princípios do darwinismo social, traduzido aqui pela exclusão natural, na qual os mais fortes prevalecem, e isso, por consequência, nos faz refletir sobre a necessidade de uma nova conceituação de educação. Por outras palavras, traduzir esta necessidade implica compreender que a realidade, na qual estamos imersos, ecoa que, quanto mais educados estamos, mais pobres ficamos, contradizendo assim a lógica de que, por meio dos estudos, é possível um dia chegar ao cume e inverter o jogo do poder, o jogo do patrão.

Concordamos com Enguita (1989) quando diz que a escola cresceu separada do mundo do trabalho e que a mesma é pensada por uma pequena parcela da sociedade que dita os caminhos a serem seguidos, sem, contudo, se importar com o que pensa a grande maioria sobre esta sociedade. Mas, o que pensa a grande maioria de brasileiros aliados do mundo do conhecimento? É possível afirmar que é essa uma preocupação comum? Tem noção do que seja a sociedade? Tem definido o que quer para si e para os demais? Tem clareza de seus sonhos? Invertendo a questão de que toda sociedade, para encaminhamento de seus interesses, pensa para si um tipo de escola, perguntamos: a escola, enquanto aparelho ideológico composto por sujeitos sociais

¹⁰ Exposição em banca de dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da UNICAMP em 20 novembro de 2002.

distintos (dirigentes, coordenadores, professores, inspetores, alunos, familiares), tem clareza sobre qual sociedade quer? Pensando que estes sujeitos, imersos no mundo da escola são igualmente trabalhadores alienados, esta e outras questões continuam em aberto. A esse respeito, Cortella (1998, p. 16), enfatiza:

O universo vivencial da classe trabalhadora é extremamente rico em termos culturais, mas precário em termos de conhecimentos mais elaborados, que são propriedade quase exclusiva das elites sociais que dificultam ao máximo o acesso da classe trabalhadora a esta forma de conhecimento eficaz.

Pelo fato de continuarem abertas estas questões e se misturarem a outras que surgem, a escola torna-se local privilegiado de debate e, por isso, e mesmo de forma equivocada, os seus trabalhadores podem, a partir da idéia que têm de sociedade, desenvolver uma nova teoria pedagógica, capaz de reorientar os rumos dessa sociedade. Em busca de uma educação emancipadora, podem ousar nas ações e na crença da sua concretização. Pensar a escola como local de debate sobre a prática da realidade social nos abre a esperança do acesso à luta pelo conhecimento. Neste sentido, a esperança, enquanto característica humana, ganha maior visibilidade, cor e sentido no coletivo. Ganha força de realização.

Arroyo (2000, p.146) nos lembra que os vínculos entre educação, liberdade, autonomia, emancipação são mais antigos que os vínculos entre educação e mercado, portanto, se o conhecimento é condição de libertação¹¹ é preciso aprender a liberdade para ensinar a liberdade e, nesse caso, a transgressão à ordem, parece ser a saída.

¹¹ Ver Paulo Freire (1996)

Urge aprender que na relação trabalho-educação está a possibilidade de humanização do homem, pois sem este estar humanizado, trabalho e educação perdem o sentido. Na parte a seguir, estaremos apresentando a trajetória da Didática enquanto prática pedagógica e organização do ensino no Brasil.

2. A trajetória da prática educacional no Brasil: um olhar à luz da Didática

Mediante a problemática que nos inseriu nesta pesquisa que está em buscar compreender como os sujeitos formadores de professores percebem a Organização do Trabalho Pedagógico em cursos de Pedagogia e o quanto esta percepção interfere na formação de novos professores¹², estaremos, ao longo deste tópico, apresentando uma melhor definição do problema a partir da reflexão sobre as intenções que permeiam o trabalho pedagógico e a organização do trabalho pedagógico no Brasil, enfocando as finalidades educativas e ações pensadas e produzidas na história.

Quando trazemos para a discussão as finalidades educativas a partir da organização do trabalho pedagógico, antes de tratar das finalidades, a questão que emerge é organizar o quê e para quê. De acordo com dicionários da Língua Portuguesa, o termo '*organização*' significa conformação, estrutura, presença de objetivos definidos, planejamento, preparo, dentre outros. Pode ser entendido também como a expressão de uma adoção de certas finalidades a que uma pessoa ou um grupo se propõe e que procura organizar de acordo com decisões que facilitem e

¹² Finalidade histórica, debate sobre a sua existência, razão de ser local de formação docente; situação atual, ver Capítulo II.

conduzam a estas finalidades. Outra questão que se coloca a partir da temática, “organização do trabalho pedagógico” é descobrir quais são as finalidades educativas de uma pessoa, de uma instituição e de uma sociedade. Das finalidades institucionais é possível dizer que uma parte está definida no âmbito da própria burocracia da organização que traz em si aquilo que fundamenta a sua existência, outra, na sua concretização. Isto posto resta entender o que impede ou facilita o desenvolvimento do pensamento e da prática destas finalidades.

De igual forma, buscamos o sentido da palavra *finalidade*, e encontramos alvo, escopo, intento, intenção, intuito, desígnio. Acrescentando à palavra o termo educação, o sentido do conjunto se torna mais completo e complexo, uma vez que o escopo da educação é transformar o sujeito. Torná-lo educado a partir do referencial pensado e decidido para concretização dos fins educacionais. Realizada a educação pela transformação do sujeito, outro emaranhado de sentidos se apossa dos termos – transformar para quem e de que forma? Como averiguar se tal intento foi atingido? O que constatamos é que, além do conteúdo pensado (referencial de educação escolhido), objetivos, métodos e avaliação entram também em cena e a educação confirma, com isso, a imperiosa vocação para o movimento.

Levando em consideração a idéia de que a organização do trabalho pedagógico está vinculada às finalidades educativas a que se propõem os sujeitos do universo social, adentramos na estrutura organizativa da educação brasileira e repetimos novamente as questões que têm nos acompanhado: qual é a finalidade educativa da sociedade brasileira? Da Educação Superior? Dos cursos de formação de Professores? Dos Professores formadores de professores? Dos alunos em formação? Como estas questões estão amarradas entre si, trataremos de apresentar a fundamentação encontrada na investigação bibliográfica, documental e empírica, uma vez que

buscamos as respostas no vasculhar das leituras, das palavras, dos sentimentos e das observações realizadas na realidade dos cursos de formação de professores investigados nesta pesquisa.

Porém, como nos diz Machado (2002), não basta acumular dados. É preciso articular, deduzir uma coisa de outra. O conhecimento é um entrelaçamento de significados e a vida não é dividida em partes ou em disciplinas. Neste sentido, a educação, veículo que transporta o conhecimento, segue, ao longo da história e através de pensamentos e ações de homens e mulheres, provocando uma caminhada incessante, conduzindo a humanidade rumo à busca de novos horizontes.

Assim os homens foram ontem e vão hoje se organizando, criando, a partir do contexto histórico em que vivem, métodos e teorias, na tentativa de reorientar as grandes questões humanas e explicar a realidade. E é dessa forma que encontramos na história da educação brasileira, fatos que explicam a realidade atual. Citá-los, neste momento, torna-se necessário, uma vez que acreditamos que a organização do trabalho pedagógico da escola, no presente, só pode ser compreendida na medida em que lançamos nossos olhares e pensamentos para o passado. À medida que compreendermos que “(...) se o conhecimento é relativo à história e à sociedade, ele não é neutro; todo conhecimento está úmido de situações histórico-sociais; não há conhecimento absolutamente puro, sem nódoa. Todo conhecimento está impregnado (...) de história e sociedade, portanto, de mudança cultural” (CORTELA, 1998, p. 127).

Como o campo do conhecimento é vasto e não nos é possível vê-lo na sua integralidade, escolhemos como recorte desta vastidão, a Didática, como lugar e espaço para discutir a teoria educacional que foi sendo construída ao longo da história. A partir desta opção, faremos uma

breve retrospectiva das manifestações pedagógicas ocorridas no Brasil. Ao eleger o campo da Didática como referencial de prática docente, procuraremos apontar, de uma forma substancial, as significações a ela atribuída, bem como as manifestações do sistema capitalista na corporeificação da atual forma-escola.

A Didática enquanto parte do todo que compreende o conhecimento; enquanto potencialidade para o apontamento de novos caminhos e como instrumento de libertação no processo educativo.

2.1 Domesticação e obediência: marcas pedagógicas

Como a prática pedagógica era desenvolvida nos primórdios da nação brasileira? A escola era organizada tal qual é hoje ou muita coisa de lá para cá mudou? Frente aos interesses de dominação e resistências, marcas pedagógicas foram sendo impressas. Vejamos:

Num contexto social de economia agrária-exportadora dependente (Colônia / Metrópole), os jesuítas deixam registradas as suas impressões e passagem no Brasil. Com a finalidade de levar adiante a fé Cristã e conquistarem novos fiéis, promovem, no período de 1549 a 1759 o primeiro modelo pedagógico, cujo objetivo era, de um lado, implementar a política de dominação portuguesa na colônia e, de outro, consolidar os laços da Igreja Católica e o Estado Português.

Neste momento histórico em que a educação não era considerada um valor social, a organização do ensino pelos religiosos tinha finalidades distintas: aos índios a instrução acontecia

pela catequese, sob a forma de domesticação e controle e, à elite colonial, era fundamentada na filosofia *Ratio Studiorum*, cujo ideal de formação se alicerçava na visão de homem universal, humanista e cristão.

De um lado, o intelectual é domesticado no contexto das universidades ligadas à Santa Sé; de outro, com a emergência do jesuitismo, seu aprendizado passará pelo processo de organização e planejamento de estudos num espírito de obediência; é o sentido da *Ratio Studiorum* de 1586. (TRAGTENBERG, 1976, p. 25)

No capítulo 1º da *Ratio Studiorum*¹³, no que concerne ao fim da educação consta que o máximo da Educação consiste em se fazer obedecer piedosamente como um cadáver. Dizendo, de outro modo, educar é produzir obediência, educar é produzir corpos obedientes. Orienta que quanto mais os professores quiserem que os seus alunos cresçam em perfeição, mais devem controlá-los na formação da competição e apresenta também a super valorização do magistrocentrismo, afirmando que sobre doutrina, não se deve discutir.

Preocupados em promover um ensino humanista, de cultura geral, de caráter enciclopedista e distanciado da realidade vivida na colônia, os jesuítas fizeram perdurar o caráter essencialista de educação por meio de uma proposta pedagógica dogmática que priorizava a memorização, o desenvolvimento do raciocínio e a preparação dos padres-mestres para o exercício docente, numa linha que privilegiava a formação do caráter e da psicologia humana, em especial para o entendimento de si e dos alunos. Importante que se diga que este modelo, naquele contexto, não poderia ser diferente, considerando que o período colonial é o momento de

¹³ Sobre isso ver Franca (1952)

transição do feudalismo para o capitalismo, portanto projetos de dominação em relação à nova ordem tinham de ser construídos.

De acordo com Paiva (1981, p.11), a Didática utilizada no código Pedagógico dos Jesuítas, compreendia “[...] um conjunto de normas metodológicas referentes à aula, seja na ordem das questões, no ritmo do desenvolvimento e seja, ainda, no próprio processo de ensino.” Uma Didática formal¹⁴, centrada no intelectualismo e na visão essencialista de homem.

Nas palavras de Sanfelice (1996), podemos dizer que, “aos olhos do capitalismo, os jesuítas cumpriram adequadamente a sua missão. Catequizaram, cristianizaram o conjunto da população, reproduziram os quadros da igreja e cuidaram da formação de alguns varões filhos da elite.” (p.6)

2.2 Mudam-se as mãos – permanece o espírito

Seguindo os preceitos adotados pelos precursores do processo educacional no Brasil, o modelo pedagógico instituído, embora prevaleça durante quase todo período que vai do Brasil Colônia à República, sofre algumas mudanças educacionais, principalmente após a vinda da

¹⁴ A Didática aplicada nesta proposta pedagógica compreendia o uso de instrumentos e regras metodológicas pautadas da seguinte forma: Estudo privado: era de competência do mestre prescrever o método de estudo, a matéria a ser ministrada e o horário das aulas; Aulas: de caráter expositivo e sob a responsabilidade do mestre; Repetição: aos alunos caberia decorar textos e exercícios e expor publicamente; Desafio: método utilizado pelo mestre para estimular a competição entre os alunos; Disputa: defesa de tese elaborada pelos alunos a partir de temas previamente estabelecidos; Avaliação: provas orais e escritas elaboradas pelos mestres com o objetivo de avaliar o aproveitamento dos alunos.

Corte Portuguesa¹⁵ para o Brasil. Com este fato, são criadas as primeiras instituições de ensino superior como, por exemplo, a Faculdade de Direito e de Medicina. Além disso, no início do Segundo Reinado, ainda no período Regencial, deu-se início ao movimento pela construção da identidade nacional, ou seja, o projeto Brasil Nação (lembrando que éramos um país recentemente independente) com todos os intelectuais do romantismo envolvidos inclusive valorizando a nossa origem indígena (período de 1830 em diante). Em 1832 fundou-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que tinha por objetivo uma longa pesquisa a respeito do Brasil que contribuisse para esse projeto de Estado Nação.

Por meio de política de reformas, propostas por Marques de Pombal¹⁶, dentre as inúmeras medidas tomadas, a educação brasileira passa a ter um novo contorno, sendo alterada radicalmente a direção das práticas educativas, a começar pela expulsão dos padres jesuítas e a adoção do ensino laico, por meio da qual, professores leigos estavam autorizados a assumir as aulas régias. Assim, a primeira reestruturação da educação no Brasil se materializa na Reforma Pombalina, compreendendo a supressão do ensino religioso das escolas públicas e a adoção do ensino laico pelo Estado.

¹⁵ O motivo da vinda da família real para o Brasil foi a Revolução Francesa e a expansão napoleônica na Península Ibérica. Portugal não cumpre o Bloqueio Continental (1806) feito por Napoleão, que estipulava que os países da península ibérica não deveriam comercializar com a Inglaterra, Portugal continua comercializando com a Inglaterra, e então, é invadida por Napoleão, provocando, assim, a fuga da família real para o Brasil.

¹⁶ Sebastião José de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal. (1699-1782), estadista português. Tornou-se ministro de assuntos exteriores e da Guerra em Portugal, com a elevação ao trono de José I, em 1750; a indolência do Rei deu-lhe o controle do país. O Marquês de Pombal considerava a dominação da Igreja a principal razão para o atraso de Portugal. Extinguiu as missões jesuíticas estabelecidas na América do Sul como parte do Império Português, e, em setembro de 1759, expulsou os jesuítas de Portugal. A Inquisição passou ao controle do Estado. Em 1755, quando um terremoto devastou Lisboa, organizou a reconstrução da cidade. Apesar de a redução da influência eclesiástica ser um dos objetos iluministas, Pombal tinha pouco interesse em reformas.

Pode-se dizer que ao retirar o que havia em educação no Brasil, Pombal modifica a estrutura jurídica, mas não promove investimentos que promovam a educação para todos. Cria aulas régias, aulas avulsas e o mito do bacharelismo.

Como os rumos da vida sócio-econômico-política dos países em desenvolvimento eram e são, ainda hoje, definidos a partir de acontecimentos externos, o Brasil, por volta de 1870, influenciado pelos fatos que ocorriam na Europa, também se modifica, passando de uma economia agrário-exportadora-dependente para uma economia urbano-comercial-exportadora. A expansão cafeeira é considerada uma das grandes responsáveis por esta fase.

Sobre a crise do setor agrário-exportador, Felix (1985, p.19), afirma:

Com essa crise o Estado passa a acionar mecanismos de intervenção e repressão como a legislação sobre a entrada e permanência de estrangeiros no país; [...] legislação sobre a organização e manifestação das massas; [...] legislação sobre a organização do sistema escolar, estabelecendo medidas de recentralização do ensino sob o controle da União, tais como nacionalização do ensino primário e sua homogeneização em todo território nacional.

Dentre outras medidas aplicadas neste contexto, não podemos deixar de citar a aprovação da Reforma Benjamin Constant, em 1890, que, sob os pilares do positivismo, contribuiu de forma intensa para a disseminação no Brasil do ideário burguês de mundo e de sociedade e para a consolidação do poder nas mãos da burguesia industrial.

Diante da realidade educacional no Brasil, que neste momento tenta se desvencilhar das práticas pedagógicas até então utilizadas e da nova “performance” da escola, agora embasada na

pedagogia tradicional moderna, é importante rever o que de fato se modifica, quando a finalidade da educação e a formação pedagógica dos professores sofrem alterações. Sobre a nova versão da Pedagogia Tradicional, de caráter leigo, universal e gratuita Saviani (1984, p.274), diz: “[...] a versão leiga da Pedagogia Tradicional mantém a visão essencialista de homem, não como criação divina, mas aliada à noção de natureza humana essencialmente racional.”

Sobre as características dessa teoria pedagógica e sobre os papéis que cabem ao professor e ao aluno, encontramos:

- Professor: é considerado o centro do processo de ensino, é o transmissor da verdade universal produzida na história;
- Conteúdo: focado no ensino humanístico de cultura geral, enciclopédico sob a visão essencialista de homem; dogmático;
- Método: baseado nos princípios universais lógicos (preparação, apresentação, comparação, assimilação), centrado no intelecto, na essência;
- Relação Pedagógica: compreende uma atuação vertical e hierárquica do professor sobre o aluno;
- Aluno: aquele que tem o dever de seguir com atenção as aulas e as exposições do professor para a apreensão dos conteúdos; é sujeito passivo e receptivo na relação pedagógica;
- Disciplina: é a garantia de ordem;
- Avaliação: provas oral e escrita, momento de devolução ao professor do conhecimento apreendido nas aulas.

Centrada na capacidade cognitiva, a Didática, neste modelo, compreende um conjunto de normas e regras que visam garantir, aos futuros professores, as orientações necessárias para a realização do trabalho docente. De acordo com Veiga (1991), a atividade docente, nesta concepção, é entendida como inteiramente autônoma, face à política dissociada das questões entre escola e sociedade. Um trabalho pedagógico que separa teoria e prática, que compreende a educação como algo a ser transmitido de fora para dentro ao aluno e considera a figura do professor como aquele que organiza, sistematiza e orienta a condução do conhecimento na escola.

Assim a escola materializou seus espaços e ações pedagógicas de forma invariável e a preocupação com a Didática, quase um século depois da consolidação da Pedagogia Tradicional Leiga no Brasil, foi inserida como disciplina no currículo das escolas normais secundárias. Esta ação era o prenúncio de que alguma coisa precisava mudar na educação e na configuração do trabalho. Nos períodos seguintes, apesar do estilo pedagógico produzido e praticado até o momento permanecer entranhado na realidade educacional brasileira, a educação tradicional cede espaços para outros modelos pedagógicos.

No período de 1930 a 1945 a sociedade brasileira sofre as conseqüências da crise do capitalismo mundial, fato que atinge duramente a sua produção cafeeira. O Brasil é obrigado a assumir um novo perfil político-econômico, passando de uma economia urbano-comercial exportadora para o modelo sócio econômico de importações. Importante dizer que, neste momento histórico, o mundo se transformava mais rapidamente, a ciência apresentava novas configurações sobre o conhecimento humano, a industrialização acenava a chegada de novos tempos e a guerra, assim como se mostra hoje aos governantes do mundo, se mostrava, na época,

como alternativa de aumentar o poder às grandes potências e aumentar o fosso das desigualdades sociais.

2.3. Decisão pensada, pesada e medida: a escola de cara nova

Como as mudanças externas não acontecem isoladamente, acabam por influenciar nos modelos de vida e na economia interna dos países, em especial dos que se encontram em estágio de desenvolvimento. Assim, as decisões precisam ser pensadas, pesadas e medidas.

E é dessa forma que, ao lado da adoção do novo modelo econômico, outros acontecimentos tiveram ocasião de se manifestar, em especial, o contexto foi favorável às modificações na estrutura educacional do país e o ideário da Escola Nova encontrava definitivamente espaço para acontecer. Dentre os acontecimentos desta fase da história, podemos destacar a Revolução de 30, desencadeada pelo movimento das forças econômicas e políticas; a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e o lançamento do Manifesto dos Pioneiros que defendia a reconstrução da escola na nova sociedade urbano-industrial. Dentre outros acontecimentos relevantes no campo educacional, destaca-se a Reforma Francisco de Campos que efetiva mudanças radicais no cenário brasileiro, incluindo a organização do ensino comercial, a adoção do regime universitário para o Ensino Superior e a organização da universidade no Brasil, consolidada com a criação, em 1920, da primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro e, em 1934, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

De acordo com Felix, (1985) os objetivos do governo em exercício com a Reforma Francisco de Campos era qualificar mão-de-obra, confirmados, posteriormente, na lei Orgânica do Ensino Industrial e na criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e do Serviço Nacional do Comércio (SENAC). Para as elites estava garantido o Ensino regular. Este sistema paralelo de ensino garantia a manutenção do ensino secundário para as elites, ao mesmo tempo em que assegurava o atendimento às necessidades do mercado de trabalho do comércio e da indústria.

É neste panorama que a Didática, outrora incluída como disciplina no Ensino Secundário, passa a fazer parte das disciplinas dos cursos de Formação de Professores no nível de Ensino Superior. Esta decisão se justificava no pressuposto de que a qualificação do ‘fazer pedagógico’ no magistério, era considerada ponto fundamental para a renovação do Ensino. A partir da Lei 1190/39, em seu artigo 20, editada quatro anos mais tarde, a Didática passa a ser oferecida como curso e disciplina, com duração de um ano. Em 1941 a Didática ganha nova configuração, tornando-se, sob o esquema de (3 + 1), um curso autônomo a ser realizado após o bacharelado.

Podemos dizer que as mudanças que geraram a re-conceituação da Didática no Brasil e a prática pedagógica no mundo não ocorreram por acaso. A Escola Nova no Brasil nasce da necessidade da burguesia de criar um tipo de educação voltada para um mundo em constante transformação, principalmente que superasse o viés intelectualista da Escola Tradicional.

No panorama político, é instaurado o Estado Novo¹⁷ que nasce alicerçado em acontecimentos sócio-políticos em escala mundial. Os reflexos do fim da Primeira Guerra fazem surgir correntes contrárias ao liberalismo e à democracia, (nazifascista, de direita e o comunista, de esquerda) grandes heranças burguesas do séc. XVIII. No Brasil, as idéias e referências destas correntes se efetivaram na disputa partidária entre a Ação Integralista Brasileira, que correspondia à direita e a Aliança Nacional Libertadora, à esquerda.

Como não poderia deixar de ser, a implantação do Regime Ditatorial afeta os rumos sócio-educacionais, fazendo cessar os debates que alimentavam as reflexões sociais sobre o tipo de educação a ser desenvolvido no Brasil. Estes debates eram representados pelos católicos, adeptos à concepção humanista tradicional e, por outro lado, pelos pioneiros, que defendiam a concepção humanista moderna. As diferenças entre as duas concepções se fundamentavam da seguinte forma: enquanto a Concepção Humanista Tradicional estava assentada num viés intelectualista, magistrocêntrico e essencialmente rígida, a concepção humanista moderna se fundamentava em uma visão de homem centrada na existência, na vida e na educação ativa. A finalização destes debates contribuiu para a consolidação do Escolanovismo.

As características da Escola Nova se sustentam na supervalorização da criança e na minimização do papel do professor; na preocupação excessiva com o psicológico sobre o lógico, intensificando-se, com isso, o individualismo. A ausência de disciplina reforça a ênfase no

¹⁷ Estado Novo compreende o novo regime político instaurado no Brasil (1937/1945) pelo golpe de Estado dado por Getúlio Vargas que se caracterizou pelo poder centralizado no Executivo e pelo aumento da ação intervencionista no Estado. Instituiu-se o Estado de emergência que aumentava ainda mais o poder do presidente e as forças armadas controlavam as forças populares. Período de práticas violentas como torturas e assassinatos, abuso de poder e controle ideológico dos meios de comunicação e de educação. Em 1945, a vitória da democracia na Segunda Guerra Mundial acaba se refletindo no Brasil e Getúlio Vargas é deposto pelas forças armadas.

processo e reduz a preocupação sobre a qualidade dos conteúdos. Além desses aspectos que dão forma à Escola Nova, está também o otimismo pedagógico, subentendido na crença da democratização da sociedade através da escola. A Escola Nova busca imprimir, nesta perspectiva, a marca da ilusão liberal que prediz a escola como redentora da humanidade.

Apesar de figurarem como contrários aos princípios retrógrados da velha oligarquia, podemos dizer que os escolanovistas representaram o liberalismo democrático e os desejos da burguesia capitalista em plena ascensão. Por outras palavras, ao propor o novo tipo de homem, o modelo pedagógico em questão apresenta os ideais de democracia como princípios a serem seguidos no sentido de garantir a todos, o direito de educação. Preocupados em demasia com a questão técnica, os escolanovistas não levam em consideração o fato de esse ideal ser incompatível com o modelo de sociedade dividida em classes; assim, a nova proposta pedagógica desvia do debate educacional, a educação popular. Com isso o ideal de homem pensado se concretizaria apenas à classe dominante.

A Didática, neste período, ganha uma roupagem liberal e pragmática, dando especial ênfase aos processos metodológicos, ignora literalmente o contexto político-social¹⁸.

Como as coisas não acontecem isoladamente, ao lado das iniciativas de consolidação da Escola Renovada, outras necessidades político-econômicas se interpunham no caminho e a escola no Brasil, tomava outra direção. A educação renovada começava a ceder espaço para outro modelo pedagógico: o tecnicista.

Num clima de adequação às novas necessidades da sociedade em franco desenvolvimento industrial, são celebrados alguns convênios entre Brasil e Estados Unidos, dentre eles o PABAE – Programa Americano Brasileiro de Auxílio ao Ensino Elementar, um programa que tinha por finalidade o aperfeiçoamento de professores do Curso Normal. Assim, e não de outra forma, os Estados Unidos exportavam para o Brasil a tecnologia educacional, uma ação deliberada para a fixação e a multiplicação do ideário renovador tecnicista.

2.4 A ordem está dada e a escola é a chave

Nos anos que se seguiram, a Didática enfrenta novos reveses e se modifica com o golpe de 1964. O quadro econômico-político e social se altera e nova ideologia se instala no Brasil.

Adotando o projeto desenvolvimentista, o governo brasileiro busca acelerar o crescimento sócio-econômico do país e a educação, nesta perspectiva, teria importante papel a cumprir. Sob a concepção economicista de educação, a ela caberia preparar recursos humanos que atendessem às necessidades econômicas e tecnológicas da sociedade.

Assim, o modelo tecnicista de Educação, articulado pelo grupo militar e tecnocrata é marcado, mais uma vez, pela influência norte-americana. A partir dos acordos MEC/USAID (*United States Agency International Development*) e atuação direta de educadores americanos na política educacional brasileira, o tecnicismo se revigora. Entre o novo e o velho modelo, agora

¹⁸ Mais informações a este respeito, conferir João Ribeiro Jr. (2001).

descartados, se apresenta uma outra forma de pensar o homem e a sociedade, em decorrência, uma nova maneira de ‘executar’¹⁹ o trabalho pedagógico.

O pressuposto que embasou esta nova pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Buscou-se a objetividade do trabalho pedagógico da mesma maneira que ocorreu no trabalho fabril. Instalou-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa de produtividade, propiciando a fragmentação do processo e, com isso, acentuando a distância entre quem planeja e quem executa. (VEIGA, 1991, p. 35)

O homem, sob esta ótica, é considerado um produto do meio e a educação, nesta perspectiva, deve ser planejada, controlada e avaliada cientificamente. O mundo é considerado um fenômeno objetivo e a escola deve funcionar como uma instância modeladora do comportamento humano. Para fazer acontecer esta escola era preciso:

[...] planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos, em certos aspectos, mecanizar o processo. (SAVIANI, 1982, p.11)

A Didática, frente a esta forma de ver o mundo, encarnava os princípios da neutralidade, objetividade e racionalidade e é marcada, desse modo, pela preocupação excessiva sobre a eficácia e eficiência do processo de ensino, não se importando com a realidade sócio-cultural do sujeito, tampouco com o aspecto cognoscitivo. A Didática assume para si a perspectiva ingênua da neutralidade científica.

¹⁹ Utilizamos este termo para acentuar a questão do trabalho pedagógico como ação mecânica, não exigente da reflexão.

Não obstante e de forma intencional ao cumprimento desse propósito, torna-se visível, nas ações educacionais, o distanciamento entre teoria e prática. Os conteúdos pedagógicos são organizados de maneira racional/formal. É disparada a elaboração de cartilhas, materiais instrucionais e livros didáticos consumíveis. O formalismo didático-pedagógico se consuma no papel do professor como mero executor das instruções pré-fixadas.

Sobre as mudanças conceituais ocorridas na educação do Brasil, no contexto de reorganização política e social do país, são privilegiados estudos de natureza econômica, inspirados na teoria do capital humano e a educação passa a ser vista como investimento, formação de recursos humanos, intercâmbio direto entre formação e mercado de trabalho. O sistema de ensino demonstra, neste cenário, a sua incapacidade para qualificar a força de trabalho e responder às demandas do mercado

Sobrevivendo sob a batuta do Regime autoritário, o modelo pedagógico mostrava, a cada dia, a escola pulsando. Ora na obediência cega, ora na resistência. Um tempo que, apesar dos abusos de autoridade, do medo e dos limites impostos pela repressão, produzia, nos recônditos dos muros e da sociedade, ideais novos de educação.

2.5 - Ocupando espaços – redefinindo lugares: a escola pulsa

Neste espírito, a partir do ano de 1974, dá-se início ao processo de abertura política e, nesta esteira, surgem estudos críticos sobre a realidade da educação nacional e o discurso político-pedagógico oficial era posto em questão. Importante dizer que estes estudos foram de

fundamental importância para a reflexão educacional no país, uma vez que reavivaram o caráter crítico-reflexivo da educação. Posteriormente agrupados e analisados, por Saviani, estes estudos foram intitulados como teorias crítico-reprodutivistas, porque, muito embora analisassem a realidade educacional a partir dos seus aspectos sociais, terminam, por concluir, que a função da escola estava em reproduzir as condições sociais vigentes. Por outras palavras, estes ‘estudos críticos’ reforçavam a necessidade de atuação política dos agentes sociais e acabavam por minimizar a atenção nas questões didático-pedagógicas.

A Didática, nesta fase, assumia para si o aspecto reprodutivista de educação e adotava, nos cursos de formação de professores os discursos filosófico, histórico e sociológico que, a partir daquele momento, passaram a ser seus pilares de sustentação. Frente a essa nova característica, a Didática tornara secundária a sua dimensão técnica, encampando uma postura pessimista sobre o processo educacional, comprometendo, com isso, a sua identidade.

Como reação aos críticos-reprodutivistas e ao imobilismo atribuído à educação frente à realidade, Ivan Illich (1973, p.37), apresenta uma proposta mais radical - a da desescolarização da sociedade:

[...] a desescolarização da sociedade implica um reconhecimento da dupla natureza da aprendizagem. Insistir apenas na instrução prática seria um desastre; igual ênfase deve ser posta em outras espécies de aprendizagem. Se as escolas são o lugar errado para se aprender uma habilidade, são o lugar mais errado ainda para se obter uma educação. A escola realiza mal ambas as tarefas; em parte porque não sabe distinguir as duas. A escola é ineficiente no ensino de habilidades, principalmente porque é curricular. [...]

No entanto, a positividade do momento pode ser interpretada no aprofundamento reflexivo dos educadores em formação. Conforme nos dizem Costa e Silva,

Os pensadores crítico-reprodutivistas, nos anos 60 e 70, concorreram para a desmistificação da educação e da escola no capitalismo. Pensadores como Bourdieu e Passeron, Establet e Baudelot e Althusser, importantes pesquisadores franceses comprovaram, em seu sistema educacional, o poder ideológico que a educação carrega, conferindo à escola, enquanto instituição social responsável pela educação formal, o papel de preservação do status quo dominante. (1998 p.18)

A atitude crítica, prescrita pela teoria crítico-reprodutivista, passou a ser uma exigência de professores e alunos preocupados com a coerência entre as ações educativas e a realidade sócio-cultural.

A década de 80, marcada por um contexto sócio-econômico complexo, é tomada por uma grande onda de desemprego, inflação irracional e recessão em decorrência do aumento da dívida externa. Podemos dizer que neste período se elevam os índices de pobreza e miséria, agravando e tornando insustentável a vida do povo brasileiro. Contudo, é neste mesmo cenário que surgem fatos que remodelariam a história do país. Em meados da década de 80, a pressão popular pelas eleições diretas, acelera o processo e faz com o congresso proclame a Nova República.

Com a vitória e ascensão do governo civil ao poder, a bandeira da Aliança Democrática Brasileira acena para novos tempos de democracia. Entretanto, o que parecia ser fim da era ditatorial, na verdade tratava-se de um continuísmo. O governo mantém, de forma mascarada e sob novos rótulos, resquícios do jeito militar de governar.

Como os tempos são outros, o descontentamento econômico-político-social se agrava, provocando movimentos populares por todos os lados. A classe operária e outros segmentos sociais se mobilizam, dentre eles, estavam os professores que, engrossando fileiras, ousam sonhar com a revitalização da escola pública, com a redefinição da política educacional e em especial, com a definição do papel que lhes cabia na sociedade.

Neste espírito coletivo de mudanças e em meio a tantas outras necessidades concretas da realidade, Saviani (1984, p.24) ressalta:

(...) priorizando o coletivo, diferentemente das concepções de educação, na concepção dialética da filosofia da educação, não existe um homem dado “a priori”, pois não coloca como ponto de partida uma determinada visão de homem. Interessa-se pelo ser concreto. A tarefa da filosofia é explicitar os problemas educacionais e compreendê-los a partir do contexto histórico em que estão inseridos.

Se o papel da filosofia da educação está na busca mais profunda do próprio sujeito, a partir das condições reais de sua existência e se a reflexão sobre o mesmo comporta a análise antropológica, epistemológica e axiológica, entende-se que a educação, na perspectiva dialética e centrada no processo de formação do homem, não deve priorizar este ou aquele, isto ou aquilo. Deve, portanto, considerar os sujeitos (professor-aluno), a realidade sócio-histórico-cultural, os conteúdos, os contextos como partes integrantes e de fundamental importância no processo de humanização.

Ao compreender a Pedagogia crítica como espaço de reflexão e ação sobre a realidade, comprometida com os interesses da população menos favorecida e necessitada de organizar-se, a

escola ganha novo sentido. Nega, a partir desta compreensão, a teoria que apontava o seu espaço como mero reprodutor das tendências sociais.

Mostra que é possível compreender que existe, neste espaço, brecha para uma educação transformadora na medida em que ela possibilita a reflexão sobre a ação educativa e que considera os conflitos e as novas necessidades dos sujeitos no presente momento histórico. Neste sentido, concordamos com Apple (1989) quando diz que as escolas não são meramente instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão aptos para se adaptarem a uma sociedade injusta.

De acordo com o autor esta interpretação é falha porque ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas, o que sabemos não ser expressão da verdade. Na tensão transformação/conservação inerente à educação, sabemos que o estudante, ao mesmo tempo em que tem, nesta escola, a possibilidade de assimilar passivamente o conteúdo proposto, tem também a potencialidade de negá-lo, porque é antes de tudo, sujeito humano, portanto, ativo, capaz de pensar, de escolher e de decidir. E, também, porque dentre as práticas pedagógicas que convergem para a educação conservadora, existem outras formas e posturas pedagógicas que buscam romper com o instituído, fundamentando-se na dialogicidade, na razão crítica e comunicativa em direção a um novo pensar e fazer educacional.

Sob um novo contexto, sobretudo com avanço da ciência e da tecnologia, da nova configuração do trabalho a partir do processo de globalização do trabalho e da nova ordem econômica e sob uma nova concepção educativa, a Didática busca superar o intelectualismo da Educação Tradicional, o espontaneísmo da Escola Nova, a frieza e sutileza do Ensino Técnico

e a sutileza do Neotecnicismo. Busca reaver as suas especificidades perdidas no passado. Tem, nas palavras de Veiga (1991), uma importante função, a de

[...] ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnica-política, ensino-pesquisa, professor-aluno. Ela deve contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com a nova realidade educacional, ao analisar as contradições entre o que é realmente o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico, calcado nos princípios da teoria liberal, arraigado na prática do professor. [p.39]

Assim, podemos dizer que a organização do trabalho pedagógico tem a ver com a organização social historicamente determinada, uma vez que a instituição social escola, inserida na sociedade capitalista, reflete, no seu interior, as contradições e determinações desta sociedade. Uma vez que a finalidade da escola, conforme Freitas,

[...] deve ser a produção do conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do “trabalho” de faz de conta, artificial); a prática refletindo-se na teoria que é devolvida a prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento. (1995, p.100),

No intuito de investigar a forma como os professores vêem a organização do trabalho pedagógico em cursos de Pedagogia, objeto de nosso trabalho, faz-se necessário compreender o que fundamenta esta organização em nível de políticas de formação de professores. Em sendo assim, estaremos, no próximo capítulo, verificando os avanços e retrocessos do Curso de Pedagogia como instância formadora de professores e, numa tentativa de articular trabalho, educação e conhecimento como fundamentos da prática de formação de professores, buscaremos compreender a relação existente entre Projeto Político Pedagógico e Organização do Trabalho

Pedagógico. Além disso, desvelar a síntese precária que nos move, enquanto pesquisadora, a do conhecimento parcial sobre a realidade a qual vivenciamos no cotidiano.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

Acreditamos que, para entender o significado de organização do trabalho pedagógico em cursos de formação de professores - objeto de nosso trabalho, faz-se necessário compreender primeiro o que fundamenta esta organização em nível de políticas públicas de educação. Estaremos, neste capítulo, verificando os avanços e retrocessos do Curso de Pedagogia enquanto instância formadora de professores e analisando, de uma forma mais específica, como a legislação atual tem se posicionado a respeito deste item tão fundamental na educação de novas gerações. Na última parte deste capítulo, buscaremos reconstruir a idéia de projeto político pedagógico como parte integrante e fundamental na organização do trabalho pedagógico.

2.1 A política de formação de professores das últimas décadas

Ao refletir sobre a política de formação de professores nas últimas décadas, verificamos que muitos fatos importantes ocorreram no campo da educação, tornando ainda mais complexo o fenômeno educacional no Brasil.

Dentre estes fatos, destacamos os seguintes: o Brasil viveu discussões e debates entre educadores e instituições, assistiu à tomada de decisões legais e administrativas pelos órgãos do sistema sobre questões educacionais, viu promulgada a sua Constituição Federal, implementou debates, implantou o Plano Decenal e a reforma no ensino básico. Elaborou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elegeu a formação de professores como preocupação central para a resolução de problemas educacionais bem como discutiu que agência formaria estes profissionais. A partir de 1990, instituiu o Ministério Público, o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto do Idoso, dentre outros. Tomou os programas sociais como meta prioritária, realizou a implantação do sistema nacional de avaliação educacional, assistiu os embates e as modificações neste mesmo sistema advindos das mudanças de atores no Ministério da Educação e, dentre tantas outras situações complexas, hoje vive os debates que indicam resistências à reforma universitária.

Tais situações que não englobam a totalidade dos fatos ocorridos nos levam a crer que fazer parte da realidade educacional brasileira, enquanto sujeitos da educação, significa estarmos amarrados a questões eminentemente políticas, a convenções sociais, a currículos e programas pré-estabelecidos, ao poder hierarquizado e às demandas do mercado que ora define a vida de todos nós, consumidores. Implica estarmos aprisionados a leis, decretos, resoluções, pareceres, conselhos, secretarias, ministérios, supervisões, avaliações oficiais, dentre outras formas de prisão¹ que a idéia de escola, universidade ou qualquer instituição criada com fins ideológicos evocam. Contudo, não implica o nosso silêncio com relação à forma como as políticas educacionais são formuladas e tampouco a nossa conformação com as decisões tomadas ao longo

¹ Prisão no sentido de a escola ser utilizada como aparelho criado para conformar, subordinar e excluir o sujeito da história de forma subliminar.

da história vivida, com a construção do presente e com o futuro dos pensamentos e ações que ainda estão por se materializar.

Em defesa da comunicação pela palavra entre sujeitos, podemos dizer que os professores são pessoas que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas, portanto não devem renunciar à palavra uma vez que só ela pode nos libertar dos aprisionamentos produzidos nas relações sociais.

Enquanto sujeitos de linguagem que somos, consideramos que é por meio da ordem arbitrária emitida por uns e do seu acatamento por outros que o poder se manifesta nas instituições sociais, se estabelece e vai ganhando espaços, de forma que, as idéias vão escamoteando as possibilidades de relacionamento humano e transformando a realidade dos homens em espaços de comunicação prolixa. Neste sentido, é preciso ler as leis, as normas e as palavras de ordem para entender àquilo que não está dito, mas fala por meio das intenções.

Nas últimas décadas do século XX e início do presente século, o Brasil viveu movimentos intensos na esfera político-educacional, englobando mudanças substanciais no que tange à vida e à cultura do povo brasileiro.

O processo de reestruturação produtiva, vinculado à nova formatação do Estado, acelera, na década de 70, as mudanças no mundo da educação, período histórico que marca a posição política adotada pelo Banco Mundial apresentando uma visão impositiva de equacionamento dos problemas educacionais dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento por meio da formação dos educadores. Nas palavras de Brzezinski (1999), as propostas de ‘ordem’ do Banco

Mundial são decorrentes do propósito do sistema de obedecer cegamente aos preceitos do neoliberalismo e aos financiadores externos que vêm impondo reformas educacionais aos países da América Latina, no intuito de que estes ingressem na lógica do mundo globalizado. No Brasil, especialmente, as questões da gestão da educação e da formação de professores ganharam centralidade.

Importante dizer que em meio a um intenso movimento de debates entre educadores e sociedade sobre as questões educacionais que envolviam o Brasil, a América Latina e as políticas internacionais é criado, em 1980, o comitê Pró-formação de Educadores e, mais tarde, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), movimentos que vinham participando assiduamente do debate educacional no país.

E é neste clima que em 1988 é promulgada a Constituição Federal do Brasil, lei máxima que atribuiu à educação um destaque jamais visto na história. Reserva-lhe uma seção inteira no Capítulo III (Da Educação e do Desporto), no qual apresenta nove artigos e mais três nas Disposições Transitórias, incluindo ainda em seu corpo dispositivos relacionados à alocação de recursos, explicitando o campo de origem e a sua aplicação.

Ao final da década de 80 e início dos anos 90, muitas tentativas são tomadas para responder à crise de acumulação do capitalismo². Em decorrência das mudanças do mundo do trabalho e das políticas educacionais em vigor são colocadas novas exigências. A gestão assume um novo tipo de organização nos sistemas de ensino e nas escolas, visando, por meio de

² Ministros da Educação e do Planejamento Econômico se reúnem no México em 1979 e em 1990, na Tailândia para decidirem os rumos da Educação, em especial, na América Latina e no Caribe, países considerados subdesenvolvidos.

estratégias de descentralização, a melhoria da qualidade da educação. De um modo geral, os governos dos países da América Latina admitem que, por meio dessa nova forma de gerenciamento (implementação da gestão em nível macro e das unidades escolares), será possível o sucesso das reformas escolares.

Neste quadro de reformas que estrategicamente atingia as contingências latino-americanas, o Brasil se encaminha para o debate sobre a gestão do sistema educacional e é com a formulação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que a profissionalização da Gestão ganha maior relevância no processo.

Pode-se dizer que esta centralidade e preocupação surgiu da necessidade em atender às orientações formuladas na V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação – PROMEDLAC V³, ocorrida em Santiago do Chile, em 1993. A tese aprovada nesta reunião de educação interministerial das Américas era a de profissionalizar a ação nos Ministérios de Educação e em outras ações administrativas, que, em outras palavras, alicerçava a proposta de reforma, dando especial peso à questão da gestão.

Conforme Casassus (1994), a profissionalização é entendida, neste contexto, como o desenvolvimento sistemático da educação, baseado na ação e no conhecimento especializados. Nesta forma de entender a profissionalização dos trabalhadores da educação, as decisões sobre o ensino-aprendizagem e sobre o modelo organizacional de escola devem contemplar:

³ PROMEDLAC V – Recomendación. Informe final. UNESCO. Santiago de Chile. Junio. 1993.

- o progresso dos conhecimentos científicos e técnicos, de modo que as ações realizadas estejam fundamentadas na acumulação e aplicação de conhecimentos, sejam eles específicos ou polivalentes;
- o quadro de responsabilidades preestabelecidas, de modo que as ações sejam executadas e ocorram com pleno conhecimento do que dela se espera e que, conseqüentemente, possam ser submetidas normalmente à avaliação de resultados, por parte dos superiores, dos pares, dos próprios envolvidos ou da comunidade;
- os critérios éticos que regem a atividade, de modo a aumentar a responsabilidade individual, acrescentar a confiança da comunidade e a credibilidade da profissão;
- os diversos contextos e características culturais, que são os que dão sentido e conteúdo específico às ações.

O sucesso do Plano Decenal no Brasil estava atrelado à incorporação desta forma de ver a educação e, sobretudo, à competência gerencial de todas as esferas do poder público em pôr em prática todas as modificações almejadas nos órgãos e instâncias administrativas. As ações do MEC, neste sentido, se apoiavam na idéia de que havia necessidade de superação das práticas clientelistas, da incompetência e do tradicionalismo das ações administrativas, impondo-se, desse modo, a renovação de posturas e métodos⁴, norteados por critérios que considerassem a eficiência ética e a equidade nas ações dos poderes públicos para a resolução dos problemas educacionais brasileiros produzidos ao longo da história.

⁴ Maiores informações podem ser encontradas em MEC/SEF, Série Atualidades Pedagógicas, 7, 1994.

Nesta direção e seguindo a cartilha do Banco Mundial o Brasil apresenta à sociedade o Plano Decenal⁵ de Educação, cujas finalidades pautavam-se na melhoria da qualidade da educação básica e na melhoria da qualificação dos profissionais da educação, temas que, desde então, se fazem presentes nos discursos e agendas públicas e privadas da sociedade, bem como nas instâncias políticas e econômicas. Neste contexto, são criadas situações de reformulação da escola básica, atingindo especificamente a formação de professores. O MEC - Ministério da Educação, por meio de movimentos políticos, se encarrega de produzir a materialização das mudanças educacionais no país.

De acordo com dados do INEP/2005⁶, os tempos são outros, mas o discurso parece o mesmo, tanto na teoria quanto nas ações destinadas ao cuidado com a formação educacional do povo brasileiro. (...) *“A educação é o elemento estratégico para a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil.”* (p.3) (...) e *“A Educação básica no Brasil enfrenta sérios desafios relacionados à qualidade do ensino.”* (07) *“A qualidade do ensino está diretamente ligada à formação dos docentes.”* (p.10) (...) *A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores formará 400 mil docentes até 2007.* (p.11). São estes, dentre outros, os tópicos voltados para a melhoria da qualidade da educação no país. A educação continua sendo a viga mestra de sustentação de um programa desenvolvimentista, agora baseado nas questões que envolvem a “qualidade”. Resta especificar nos documentos oficiais o sentido e o destino dessa “qualidade”, ou seja, para quê e para quem ela se destina. Nesta direção, a questão da quantidade já não parece ser mais problema, uma vez que o trabalhador da educação, no momento em que estiver mais bem qualificado, terá um novo atributo: o de multiplicador.

⁵ O Plano Decenal estabelecia o prazo de 10 anos para a resolução dos problemas da educação no âmbito do Ensino Fundamental.

⁶ Educação: caminho para o desenvolvimento. Informativo coletado na *web*. Março de 2005.

Pode-se dizer que a nova LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, já nasceu embasada neste horizonte. Torna-se realidade para pôr em prática todos os projetos de mudança, gestados em meio ao processo de globalização da economia. A Lei, ao mesmo tempo em que se mostra inovadora em alguns pontos, em especial quando concede um título aos profissionais da educação, apresenta-se de forma caótica em outros, desvelando intenções dúbias, confusões conceituais e uma frágil concepção do real.

Composta de 9 títulos e 92 artigos, a LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996, especifica os dispositivos da Constituição Nacional e define as Diretrizes e Bases da Educação como um todo. No título I, “Da Educação” em seu 1º artigo, conceitua a educação de forma ampla e em dois parágrafos define o lugar no qual a educação nacional deve se materializar e a que a educação escolar se destina. Vejamos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina as educações escolares, que se desenvolvem predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

No Título II, por meio dos artigos 2º e 3º, apresenta os princípios e fins da Educação Nacional e no III, artigos 4º ao 7º, trata do direito à educação e do dever de educar. Nos artigos 8º ao 20º, dispõe sobre a organização da Educação Nacional envolvendo todas as esferas

governamentais, União, Estados, Distrito Federal e Municípios, enfatizando que todos os sistemas de ensino devem se realizar em regime de colaboração. A LDB versa, nos artigos 21º ao 60º, sobre os níveis – Educação Básica, incluindo-se o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Superior, focando ainda, as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e a Educação Especial. Importante dizer que, no artigo 26, a Lei versa sobre o currículo do ensino básico e médio, ressaltando que os mesmos devem ter uma base nacional comum. No título VI, destaca os profissionais da educação, dando-lhes o próprio título e por meio dos artigos 61º ao 67º, apresenta as questões relacionadas à formação, capacitação e profissionalização do professor. Na seqüência, são apresentados os artigos 68º ao 77º, que estabelecem a procedência dos recursos financeiros previstos para a educação e a forma que os mesmos devem ser utilizados. Os artigos 78º ao 86º estipulam as Disposições Gerais. Por fim e para aplicação da Lei, nos artigos 87º a 92º, a Lei apresenta as Disposições Transitórias.

Vale destacar que a área de formação de professores foi a que mais sofreu modificações, repercutindo nas Disposições Transitórias, Art. 87, incisos III, que trata da capacitação em exercício, educação à distância e § 4º, sobre a formação em nível superior, o que denota, mais uma vez, a presença da preocupação com o perfil do educador que se quer formar.

Implantada a Lei e tendo como centralidade a profissionalização na educação, muitas propostas de formação de professores em diferentes perspectivas sócio-históricas e políticas foram apresentadas, como se não houvesse um processo vivido na realidade prática da educação e na realidade dos sujeitos que a compõe. A formação dos profissionais da educação virou, nesta época, motivo e alvo de ações deliberadas para o encaminhamento dos propósitos políticos de transformação da escola, da educação básica e da sociedade. Em outras palavras, ao ganhar

destaque no processo de reforma, a formação de professores propiciou, de certo modo, condições adequadas para a concretização dos ideais neoliberais.

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica. (FREITAS, 1999, p.19)

A valorização do magistério e a melhoria do desempenho dos gestores educacionais constituíam exigências básicas para a renovação pretendida, de modo que União, Estados e Municípios se uniram numa ação planejada impulsionando a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), articulada a setores do MEC, na elaboração e definição de diretrizes gerais para a capacitação de professores, administradores e especialistas da educação básica.

Assim, a escola tornava-se o núcleo e o foco das ações do MEC e com isso reforçava o modelo hegemônico de educação que vem se estabelecendo na América Latina desde então. Conforme documento do MEC/SEF (1993), a gestão da escola e os métodos de organização do ensino se consolidariam por meio de ações de capacitação, destinadas aos profissionais atuantes que deveriam se integrar às políticas de qualidade da educação, objetivando à mudança dos padrões de conduta e de desempenho no processo de ensino e na gestão da escola, levando à participação qualificada e coletiva na administração e no planejamento curricular. Nesta perspectiva, a educação era vista pelos organismos internacionais como o eixo motor de um processo de transformação produtiva com equidade, visão esta que justificava as novas exigências de competências e habilidades para os profissionais da educação.

Para atender a essas exigências foi criado o FUNDEF⁷ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação), cujos recursos seriam para uso específico da educação, neste nível e, equalização dos problemas nela existentes. Para aplicação de recursos desse fundo, o MEC coloca em prática um projeto rápido e de formação à distância dos professores e demais profissionais da educação. Ou seja, uma iniciativa que confere certificados aos professores leigos se concretiza por meio dessa ação.

É dessa forma que o Brasil solidifica seus compromissos com o Banco Mundial. De acordo com Brzezinski (2003), o país tem adotado um modelo de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Um modelo rápido e eficaz de fazer cumprir os ditames dos órgãos financeiros internacionais.

Importante dizer que toda esta movimentação não se deu tranquilamente. As idéias e ideais que fundamentam a reformulação educacional e a postura das instâncias governamentais foram e vêm sendo debatidas, confrontadas e contestadas por teóricos da educação, educadores e associações, porque o modelo adotado de formação de professores foge completamente da política de profissionalização do magistério apresentada pelo movimento nacional de educadores, traduzida na articulação da formação e profissionalização docente. As discussões promovidas por este movimento de contestação às políticas públicas têm contribuído enormemente para uma outra forma de ver a educação e a questão da formação de professores no Brasil. De acordo com Freitas (1999), este movimento

⁷ Em substituição pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo atual governo com a finalidade de suprir as falhas deste que, segundo dados coletados no informativo do INEP, pretendem evitar os gargalos provocados pelo FUNDEF, nos outros níveis da educação básica.

[...] desde o final dos anos 70, com o processo de democratização da sociedade, passa a colocar novas exigências para a melhoria da escola básica e para a formação de professores. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) – que se organiza a partir de 1983 como Comissão Nacional dos Profissionais da Educação (Conarcfe) – no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, vem contribuindo com esta discussão, construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país. Ela tem, na concepção de base comum nacional, em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação do magistério. (1999, p.19)

Além das discussões ocorridas e da produção teórica realizada nas últimas décadas do século XX, a luta pela construção coletiva de um novo perfil de formação docente e de educador inclui, de acordo com Freitas, a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, uma política que englobe uma sólida formação inicial na área da educação, condições dignas de trabalho, justos salários, bem como a garantia da formação continuada como direito dos educadores. Ideais estes que perdem força quando ações arbitrárias são praticadas na realidade e à revelia dos sujeitos que nela atuam, contudo não perdem a sua essência, uma vez que foram gestados a partir dos sentimentos e experiências dos sujeitos, nos campos de trabalho.

Considerando que a educação é um ato político porque traz em si intenções e posições já definidas e que demandam ações que atingem abertamente a realidade dos homens, não há porque aceitar a ação de legisladores que, deliberadamente, ignoram a força política e as experiências reais dos educadores, tratando-os como sujeitos passivos e a-históricos no processo. Freire, neste sentido, anuncia a incompatibilidade da democracia com ações deste porte:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham a favor daquela *assunção*. [...] A solidariedade social e política de que precisamos para construir uma sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que pensam donos da verdade e do saber articulado. (1996, p. 47)⁸

É dentro deste elitismo autoritário que vêm sendo traçadas as mudanças educacionais no Brasil. Na análise das Diretrizes Curriculares e da ausência de uma proposta de formação geral do educador, Severino (2001) nos diz que

(...) o fato de a orientação para a elaboração das Diretrizes Curriculares não enfatizar quase nada referente às exigências de uma formação geral básica para o profissional, necessariamente inserido numa sociedade histórica, na qual, além de uma função técnica, deverá desempenhar um papel eminentemente de cidadão, não deixará de transparecer, o predomínio de uma visão muito pragmática dessa formação. Mais uma vez permanece como radical a determinação do mercado de trabalho, visto de uma forma muito restrita e acanhada (p.186)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta avanços no plano conceitual que preconiza. Contudo, as políticas oficiais que a efetivam representam um retrocesso na qualidade da formação dos professores, em especial quando retira das Universidades a prática de formação e a transfere para os (ISE), Institutos Superiores de Educação.

O movimento dos educadores, envolvido com o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, combate a imposição preconizada pela Lei e igualmente resiste à Resolução 01/99, que dava forma e conteúdo aos ISE (Institutos Superiores

⁸ Grifos do autor

de Educação), em setembro de 1999, e à Resolução 133/2001, que estabeleceu regras para os pedidos de autorização de cursos. Pois, com estas medidas adotadas, os cursos de Pedagogia existentes nas faculdades isoladas e integradas deveriam se transformar em curso Normal Superior ou manter o curso de Pedagogia apenas para formar especialista, de acordo com o Art. 64 da LDB:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Com essas medidas, o MEC ignora a trajetória histórica dos cursos de Pedagogia, que, nas últimas décadas do século XX e insistentemente no decorrer deste, tem sido o espaço e o motivo fundamental de debates em defesa da educação pública, em defesa de uma formação de professores humana e global, que possa se estender na formação contínua e na realização da práxis pedagógica nos outros níveis de ensino. Pode-se dizer que o curso de Pedagogia constituiu-se em curso de graduação plena, incluindo-se a licenciatura e o bacharelado. Ao assim constituir-se, tornou-se o lugar de formação dos profissionais da educação, professores e especialistas do ensino básico. Voltado para a formação humana global, passou a ter a docência como núcleo e base de formação. Nesta configuração legitimada por inúmeros cursos de Pedagogia em todo país, a docência deixa de ser uma habilitação e passa a ser a base de formação do especialista, a fim de que se obtenha a compreensão do trabalho pedagógico como um todo.

Com base nesta forma de conceber a docência e a sua amplitude no que tange à formação de professores, esta concepção foi incorporada na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, resultado de um longo período de estudos, debates e decisões entre os educadores (ANFOPE, ANPEd, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum

Nacional em Defesa da Formação de Professores)⁹, assumindo a docência como base comum de formação.

Não levando em conta o debate e as experiências das IES, os órgãos decisórios do Governo deixam de lado toda esta discussão e aprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e a proposta de estruturação do Curso Normal Superior.

De acordo com Freitas (1999):

“Essas diretrizes, aos menos avisados e à primeira vista podem parecer incorporar as concepções teóricas do movimento dos educadores. Na realidade, orientam-se por outros paradigmas, enfatizando a concepção de formação baseada nas competências pelos professores” (p.25)

É nesta direção que são encaminhados os modelos e roteiros de temas a incorporar os projetos pedagógicos das IES, tendo “a competência como questão nuclear”. É com este enfoque que a realidade dos cursos de Pedagogia novos e antigos vem se compondo, vem se adequando. Na parte a seguir, abordamos a temática ‘competência’ nas propostas educacionais, no sentido de entender melhor o que rezam as políticas atuais de educação.

2.2. A “Competência” enquanto concepção nuclear

⁹ ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPEd - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação; ANPAE _ Associação Nacional de Política e Administração da Educação; FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras; CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores.

As mudanças pedagógicas não se dão do dia para a noite nem ocorrem por decretos. Elas são processuais e se constituem na história por meio da articulação entre a subjetividade e a objetividade. Assim concluíram os participantes do ForGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, em maio de 1999, quando pensavam as diretrizes para os Cursos de Graduação.

Entendemos por intersubjetividade as relações pessoais que ocorrem entre humanos, sujeitos históricos em processo de formação e desenvolvimento físico, afetivo, social e cultural. Nesta compreensão, na relação educacional, os sujeitos (professor/diretor/aluno/família/funcionários...) interagem de forma crescente no coletivo e também individualmente, uma vez que se modificam a partir das experiências objetivas vividas na realidade prática e das transformações delas advindas. Em oposição a essa idéia, quando não se busca desenvolver esta articulação (subjetividade/objetividade), a possibilidade de formação humana se esfacela, desenvolvendo-se aí a relação sujeito-objeto.

Os sujeitos que tecem a realidade educacional (professores/alunos), têm tido motivos de sobra para reclamarem a ausência desta articulação, uma vez que a educação brasileira, desde o seu nascedouro, traz a exclusão como marca e as relações e a comunicação entre os sujeitos (governantes e governados) vem se mantendo hierarquizadas no plano vertical.

Manipulada por agentes externos à realidade brasileira, a reforma no campo educacional vem se constituindo e consolidando os ideais neoliberais. Sobre esta forma de relação, Veiga (2003) enfatiza que:

(...) a reforma educacional preconizada pela LDB. Lei nº 9394/96, tem-nos dado alguns exemplos de incitações teóricas a uma participação formal, legitimadora de um controle burocrático cada vez maior sobre as instituições educativas, os professores, os servidores técnico-administrativos e alunos. Dessa forma, as políticas públicas constroem e orientam algumas condições de inovação. (p.269)

Constroem porque, em lugar de valorizar as experiências desenvolvidas nos cursos pelos educadores e comunidade escolar, desconsideram-nas e, ao orientar condições de inovação, não permitem que ela, a inovação, aconteça, uma vez que introduz “parâmetros” e “diretrizes” estabelecidos na lei para serem seguidos, permanecendo, assim, as formas autoritárias nas relações. Além disso, o que se verifica nas políticas educacionais é um desenvolvimento crescente de uma mentalidade ou ideologia instrumental e tecnocrática que se reflete tanto na formação dos professores quanto na realidade da escola e na organização do trabalho.

Isso pode ser percebido nos documentos oficiais que dão forma às mudanças na educação brasileira, na medida em que fazem cumprir os parâmetros orientadores das políticas do Banco Mundial. A educação básica e a formação de professores são os primeiros a sentir os efeitos desta ordem, assim como os seus resultados nos próximos anos. Resumindo estas ações, temos: 1) acentuado ajuste estrutural e diminuição dos recursos do Estado para a educação, sinalizando a privatização como saída para a resolução dos problemas; 2) utilização e centralização dos recursos com enfoque especial ao atendimento das necessidades da reforma educativa em vigor; 3) formação pedagógica em massa, destacando o pragmatismo e o tecnicismo na formação de professores verificados nas medidas adotadas nos últimos tempos no que concerne à formação docente; e 4) o individualismo como modelo, inserindo-se aí as exigências de desenvolvimento das habilidades e competências em detrimento de uma formação sólida no que diz respeito aos aspectos cognitivos e de formação humana.

Com tudo isso e com o aligeiramento dos cursos, enxugam-se as possibilidades de reflexão filosófica, de visão histórica, sociológica e pedagógica no âmbito da formação de professores e a formação para a cidadania torna-se algo obsoleto ou anacrônico, que pode ser relegado sem que represente qualquer prejuízo ao sujeito em formação. Assim, as diretrizes curriculares orientam que, ao invés de se ensinar a refletir acerca dos princípios sobre os quais se constroem e estruturam a vida e a prática na sala-de-aula ou a questionar os fundamentos dos métodos didáticos, das técnicas de pesquisa e das teorias educacionais, a preocupação maior está no “como fazer”, “no que funciona”, como se a formação do educador pudesse se resumir apenas numa prescrição de receitas que se aplicam às mais variadas circunstâncias e necessidades. Em outros termos, a formação do professor consistiria simplesmente em instrumentalizá-lo com um conjunto de saberes técnicos, os quais se aplicariam segundo as exigências ou necessidades do momento. É o pragmatismo impregnando as ações e negando a necessidade do pensamento crítico do professor, tornando-o, nas palavras de Paulo Freire, um mero especialista em transferir o conhecimento. Como bem descrevem Adorno & Horkheimer, “[...] o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’, mas a *operation, o procedimento eficaz*.” (1985, p. 20). Para o autor “O conhecimento não se justifica ou tem sentido em si mesmo, mas precisa vir acompanhado de um atributo essencial, sem o qual ele não tem qualquer valor, qual seja, a sua utilidade. O negar da reflexão, diz Habermas, é positivismo”. (apud CONTRERAS, 2002, p. 105).

De igual forma, podemos dizer que retornamos ao positivismo com as Resoluções CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a de nº 2, que, ao instituir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação

Básica em nível superior, nega aos professores em formação inicial uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar sobre o fenômeno da educação.

Ou seja, o cenário de enxugamento do tempo de formação docente para o ensino básico em 2.800 horas¹⁰ e no espaço de três anos desqualifica ainda mais os professores, que lutam por uma posição igualitária aos demais profissionais da educação que têm como exigência básica de formação com carga horária superior a 3.000 horas. Contudo, tal situação ganha contornos precisos nas palavras de Giroux, quando afirma que:

[...] a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. [...] No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (1997, p. 158-159)

Reforçando a análise ora apresentada, Contreras (2002, p. 110) argumenta que “[...] a prática da reflexão se encaixa mal em contextos de burocratização e controle, nos quais se encontram definidas as metas à margem dos problemas concretos e reais enfrentados pelos profissionais”.

Não significa, no entanto, que estejamos relegando a segundo plano ou descartando como desnecessário o preparo técnico do professor. Não se trata de excluir um tipo de preparação em detrimento de outro, mas de uma preparação que contemple os vários aspectos da formação

¹⁰ As Novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia, publicada em dezembro de 2005, apresentam mudanças na questão do tempo de formação, elevando-o para 3.200 horas.

docente, saberes científicos e saberes pedagógicos, principalmente quando há um rebaixamento das exigências de qualificação do corpo docente das instituições formadoras. Por isso, colocamos de pleno acordo com Paulo Freire, que defende a necessidade dessa capacitação extensiva ao afirmar que “uma educação que se oponha à capacitação técnica dos indivíduos é tão ineficiente como a que se reduz à competência técnica sem uma formação geral humanista.”(apud GADOTTI, 1991, p. 75)

Todo esse processo de tecnização que ora observamos não se produz de forma desvinculada ou à margem da sociedade como algo específico que se desenvolve apenas no âmbito da educação, mas se encontra intencionalizado e enraizado na ideologia neoliberal, que pretende imbricar os objetivos educacionais aos objetivos ligados à produtividade capitalista, expressos numa idéia amplamente difundida, por muitos aceita acriticamente, e que encampa o mundo das empresas, das escolas, enfim, de toda a sociedade: as competências. É a partir dessa noção que são redirecionados os parâmetros da educação, estabelecendo-se os critérios de ensino, aprendizagem e avaliação, o perfil de formação de professores e de gestão, no sentido de adequá-la ou adaptá-la à atual dinâmica histórico-social.

Isto se explicita no artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/02, ao estabelecer que a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica terá como princípios norteadores no preparo para o exercício profissional “**a competência** como concepção nuclear na orientação do curso”.

Art. 3º

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção do conhecimento, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso, capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio de suporte para a constituição das competências;
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas de aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Assim, “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” terá em vista “os conteúdos, como meio de suporte para a **constituição das competências**” e “a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas de aferição dos resultados alcançados, **consideradas as competências a serem constituídas** e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias”. (grifos nossos)

Como se pode observar, a lógica fundada no discurso da técnica, das competências e habilidades e da agilidade administrativa foi transposta para o campo da educação, direcionando suas perspectivas para as noções de produtividade, eficácia, excelência e eficiência. A esse respeito, é pertinente a argumentação de Reale (1999) ao considerar:

É quase desnecessário evocar a obsessão filosófica de Francis Bacon para quem *saber é poder*: Daí nascer aquela imagem da ciência como *fundamento da técnica* que promete que cedo ou tarde *todo* problema humano será resolvido pelos “especialistas” capazes de transformar o saber numa constelação de intervenções eficazes. (p. 80)

A palavra *competência* tem um sentido e um alcance bem específicos dentro dessa lógica. Etimologicamente, tal termo encontra sua origem no vocábulo latino *competentia*, que significa proporção, justa relação. Porém, deriva de *competo*, verbo que tem por sentido buscar ou pretender ao mesmo tempo; ser capaz de; ser competente; corresponder. *Competens* é o concorrente, competidor, rival, conveniente. Deste modo, não se pode desvincular a noção de competência do contexto do mundo do trabalho, das relações de produção e da exploração do homem pelo homem. Ser competente é saber fazer algo com habilidade e destreza, ou seja, é ser capaz de, na ótica capitalista neoliberal, otimizar o tempo e maximizar a produtividade. É tornar-se apto a conquistar e a ocupar com capacidade, com visão, de forma suficiente e adequada, um posto ou lugar que lhe cabe disputar no mundo. Em outras palavras, é concorrer e competir com o outro, que se lhe opõe como rival, para ser melhor que ele, isto é, mais produtivo e assim corresponder e ser conveniente ao sistema vigente ou ao ideário neoliberal capitalista, que se estabelece, finca e alastra suas raízes por meio da globalização da economia, dos novos perfis demográficos que se desenham, da reorganização do Estado, que se faz mínimo para o agigantamento ilimitado do mercado e da supressão das diferentes manifestações culturais, em nome da expansão de uma cultura única.

Em última análise, essa lógica não pretende outra coisa a não ser desenvolver competências individuais no intuito de estrangular possíveis iniciativas de caráter coletivo, de tal forma que cada um por si possa realizar o seu trabalho dentro da produtividade esperada, dando mostras objetivas de sua competência e capacidade ao mesmo tempo em que muitos vão se excluindo do processo e assumindo-se como únicos e exclusivos culpados e responsáveis por não possuírem as competências exigidas.

De forma muito sutil, a formação profissional que se desencadeia a partir deste referencial de competência vai se acoplar necessariamente a uma noção instrumental de controle.

Trazendo esta reflexão para o campo da formação de professores, podemos dizer que as competências pré-definidas constituem-se, assim, em critérios objetivos perante os quais o trabalho docente é avaliado e, sobretudo, julgado, fortalecendo o caráter de desqualificação do professor que, diante do Estado, aquele que tem o poder de definir quem é ou não competente, se transforma num simples objeto, medido pela serventia a que se presta dentro da ótica da eficácia e da produtividade.

Nesta forma de ver a competência, esquece-se que a mesma tem a ver com o contexto em que sujeito vive, com o seu entorno, com os instrumentos que lhe são conferidos para o trabalho, com a sua formação profissional e cultural, com os espaços coletivos a ele propiciados, com a vontade política dos seus governantes na promoção de situações de aprendizagens e não apenas como condições individuais como conclamam os discursos oficiais. Por conta dessa distorção conceitual, tornam-se necessários a reflexão e o debate nos espaços educacionais sobre esta temática. E, como as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores apresentam “o desenvolvimento das competências”¹¹ como questão nuclear, na parte que segue estaremos abordando o Projeto Político Pedagógico como elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico e da formação de professores nas perspectivas emancipatória (VEIGA, 1991) e de planejamento participativo (VASCONCELOS, 2002).

¹¹ Estaremos retomando a reflexão sobre a questão da competência no Capítulo IV.

2.3 O Projeto Pedagógico e a organização do trabalho na escola¹²

A existência de projeto pedagógico nas instituições educativas não é novidade instituída pela LDB (Lei 9394/96), uma vez que a idéia de projeto antecede às ações dos homens, mesmo que seja de forma assistemática. Como nos diz Gadotti (2001), a palavra projeto vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando sempre a idéia de movimento. Assim, podemos dizer que “projetar” é uma atividade natural e intencional que marca a realidade dos homens e das instituições sociais criadas por ele. Contudo, é com a LDB - 9394/96 que a idéia de ”projeto”, enquanto proposta pedagógica, ganha destaque nos discursos oficiais e se torna parte da realidade das instituições de Ensino. Embora a idéia de projeto pedagógico não tenha surgido com a Lei, sua obrigatoriedade é nítida em seu artigo 12 e se fortalece na legislação do CEE – Conselho Estadual de Educação – Deliberação 07/2000.

Em seu artigo 12, inciso I, a Lei prevê que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.” E, no artigo 13, inciso I, informa que “Os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.”

Vasconcelos (2002, p.16), afirma que no atual momento em que vivemos ”A tradicional “Filosofia da Escola”¹³ e o velho e bom “regimento escolar” já não dão conta de gerir o cada vez mais caótico cotidiano. O avanço da conquista de direitos, o crescimento da vontade de participar, da mesma forma, configuram o quadro em que se insere a escola”. Conclui o autor

¹² Para as terminologias Projeto Político-Pedagógico estaremos utilizando a abreviação (PPP) e para Organização do Trabalho Pedagógico (OTP).

¹³ grifos do autor

que, por conta da complexidade do real, o Projeto Político Pedagógico se confirma como necessidade para educadores e instituições educacionais.

A partir desse pressuposto, pode-se dizer que o projeto pedagógico, de algum modo, sempre existiu, mas a ausência de clareza sobre sua finalidade não permitia a participação do coletivo de professores, de modo que a reflexão e elaboração e implantação do mesmo, ocorria de forma burocrática e fragmentada.

Considerando que a escola é gerada a partir da organização capitalista e que a mesma assimila e encarna as necessidades de preservação e continuidade deste tipo de organização, a escola produz a avaliação nos moldes e parâmetros de interesse capitalista. De acordo com Freitas (1991), objetivos, métodos e conteúdos são categorias que compõem a organização da sala de aula e são permeados pelas relações de poder que se sustentam a partir da avaliação promovida pelo professor. Ainda, segundo o autor, é pela avaliação que a atual organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola se impõe de forma autoritária.

O exercício de aprimoramento destas relações no interior da escola, entretanto, precisa antes ser aprendido. Na reflexão e discussão dos problemas micros e macros da escola, reforça-se a necessidade do compromisso político e pedagógico como sendo um processo recíproco e fundamental para que se efetive a participação da comunidade escolar nas decisões cotidianas e na construção da cidadania. Neste sentido, torna-se indispensável pensar um modo de reunir os sujeitos, as intenções, os objetivos a serem alcançados, os meios de desenvolvê-los e as formas de avaliação das ações propostas, das realizadas ou não e, ainda, daquelas ações que estão por se

materializar no processo, que nem sempre corresponde ao desejado pelo grupo, pois envolve as surpresas do inusitado.

A esse conjunto de ações e reflexões que por excelência requer tempo, espaço e o dinamismo do desejo humano e da vontade política denominamos Projeto Político-Pedagógico. Dentre os inúmeros significados atribuídos à terminologia, podemos defini-la separadamente: **projeto** como sendo uma opção de trabalho que envolve um planejamento de ações; **político** - ação eminentemente humana, imprescindível de posicionamentos e de decisões e **pedagógico** porque pensa os sujeitos e as ações educativas que dão vida e sentido aos espaços onde o sujeito humano está, em especial, no espaço-escola.

Retomando um dos objetivos desta tese, na qual buscamos identificar os níveis de compreensão e atuação individual e coletiva do professor sobre o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Pedagogia e as possibilidades de influência destas ações no processo ensino-aprendizagem dos professores em formação, sentimos a necessidade de entender melhor as concepções de PPP que norteiam a realidade atual, uma vez que acreditamos que seu sentido extrapola o campo da teoria.

Além da definição apresentada, projeto pode ser entendido como plano que visa à execução de uma ação, concepção de um processo composto de uma construção teórico-metodológica que deve ser desenvolvido para se alcançar um objetivo específico e que compreende uma idéia ou objetivo, as estratégias de execução, o material que deverá ser utilizado e o tempo necessário para sua realização, avaliação e a participação de sujeitos da realidade.

De acordo com Vasconcelos (2002), o Projeto Político-Pedagógico, enquanto plano global da instituição,

(...) Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. (p.17)

Para o autor, é o Projeto Político-Pedagógico que define a identidade da instituição e, por ser um instrumento teórico metodológico, possibilita o pensar sobre a realidade, a interação dos sujeitos neste pensar e a transformação da mesma. Dizendo de outro modo, é amplo, global e capaz de integrar a unidade na diversidade. É orgânico e processual, movido pelas opções de ver, num primeiro momento, de forma individual e, em seguida, julgar e agir, de forma conjunta, mediante acompanhamento (diagnóstico), permanente.

Dada a sua natureza processual, a concretização do PPP se dá na caminhada, no enfrentamento das situações complexas da realidade. No confronto das idéias e ações dos sujeitos, nas suas contradições, na vivência da avaliação crítica e permanente e na sua potencialidade para o recomeço, para a reconstrução.

O fato é que, de forma sistemática ou assistemática, fazemos planos e trabalhamos de uma forma ou de outra para a sua concretização. Se isto é verdade na prática da vida humana que segue em frente sem a necessidade de formalização dos projetos, na prática sócio-educativa ocorre o inverso. Há que se projetar, lançar-se em direção ao que se espera formar. Há que se ter clareza política sobre o projeto de educação que a sociedade apresenta como ideal e o tipo de

homem que se quer formar. É preciso que o projeto esteja comprometido com as reais necessidades sociais e culturais da população e em constante construção.

Acreditamos que o Projeto, nas dimensões Política e Pedagógica não se consubstancia na realidade da vida dos sujeitos se não transportar em si, o germe da participação do coletivo e que, se for imposto de cima para baixo, poderá até se desenvolver, contudo não produzirá o comprometimento dos sujeitos. Será técnico, apenas. Para que supere o tecnicismo o projeto precisa considerar as dimensões: o contexto, a utopia, a filosofia escolhida como norte, a sua concretização e sua avaliação constante. Assim, a partir das idéias produzidas por Vasconcelos (2002) sobre as fases de Elaboração e de Realização Interativa do PPP, agrupamos nossa reflexão sobre as dimensões básicas apresentadas:

- *Do 'contexto'* - Constitui o ponto de partida epistemológico. As experiências e produção cultural dos sujeitos, suas necessidades e angústias precisam ser conhecidas, observadas, debatidas e repensadas à luz de uma realidade macro para que seja possível construir a utopia;
- *Da 'utopia'* - Representa o sonho dos sujeitos individuais e do grupo. Ato que impulsiona a caminhada e dá sentido à busca do novo, possibilitando a mudança;
- *Da 'realização'* do desejo coletivo. Para que se materialize esta fase é fundamental a existência de objetivos claros e estes exigem um eixo, uma visão de mundo, uma teoria capaz de compreender o real e seus condicionantes a fim de que seja possível produzir a mudança. O papel da teoria na fundamentação do PPP é iluminar o campo do olhar,

estimular a reflexão sobre a realidade e a intervenção dos sujeitos na mesma, por meio de ações efetivas e significativas. Assim, a aprendizagem de se praticar as idéias pensadas se consubstancia. O plano de ação ganha vida e se torna práxis transformadora;

- *Da 'avaliação', auto-avaliação, retro-avaliação.* Constituem atos que vivificam a práxis, exigem cuidado com os dados e com os fatos – Na análise crítica e auto-crítica os sujeitos, ao participarem de todas as fases do PPP, aprendem que o trabalho está sempre em fase de reinicialização.

E o PPP, agora pensado sob uma nova realidade composta de novas exigências, retorna ao ponto de partida: na revitalização dos sonhos, na confirmação da base teórica e análise dos objetivos, na produção de novas práticas e na avaliação das partes e do todo. Um processo cíclico que se efetiva e se torna cultura na medida em que for vivenciado pelo grupo, onde cada um é parte, faz parte e tem parte no campo das responsabilidades e do reconhecimento.

Os estudos de Veiga (1995), sobre o projeto político-pedagógico são compatíveis com as idéias propostas por Vasconcelos (2001,2002). A autora nos diz que o PPP constitui-se em processo democrático de decisões porque:

(...) preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (p 13-14)

É justamente no comprometimento com a realidade da prática social que o projeto é político e, na mesma esteira, torna-se pedagógico, uma vez que, na prática, nas duas dimensões estão implícitas ações de ensino e aprendizagem.

Pode-se dizer, ainda, que o projeto é político quando projeta a construção de intenções para o desempenho do papel social dos sujeitos na comunidade, quando está centrado no ensino e na aprendizagem das relações e, principalmente, quando se vincula aos processos de interação dos objetivos na prática social. E torna-se pedagógico, quando traz em si os elementos políticos já enunciados e esteja tomado de intenções, sejam elas de caráter técnico-instrumental e conservador ou emancipatório. Pedagógico, porque pensa os sujeitos e as ações educativas que dão vida e sentido ao espaço-escola.

Como um instrumento balizador para o fazer educacional e a partir de uma perspectiva emancipatória (no sentido de transformar a realidade sócio-educacional e cultural dos sujeitos a partir da prática social), o projeto pedagógico deve estar atrelado ao aprendizado da pesquisa e da formação contínua dos sujeitos ao longo da vida, de modo que o sujeito, ao apreender novos conhecimentos, possa superar o momento inicial do processo educativo e, assim, dar seguimento a novas situações de ensino-aprendizagem.

Mais especificamente, o projeto político-pedagógico deve estar comprometido com as reais necessidades sociais e culturais da população e ter como finalidade elevar a qualidade de vida da mesma. Como consequência disso, a função da educação passa a ter sentido, pois ao melhorar os índices de participação política na sociedade (cidadania) e as suas condições para o trabalho, gerará sujeitos capazes de dominar conhecimentos, de enfrentar desafios cotidianos de

um mundo em transformação, sujeitos participativos do processo político e capazes de produzir a própria sobrevivência. Enfim, um projeto de educação não pode estar apenas vinculado a temas específicos de educação escolar, mas, em especial, deve estar relacionado à vida dos sujeitos e às suas condições de existência.

De acordo com os relatórios do *Forgrad*¹⁴ (1999, p.10), *o projeto político-pedagógico* deve basear-se na análise crítica do tempo atual, configurar a visão pretendida, efetivar ações, refletir sobre elas, avaliá-las e incorporar novos desafios. A autonomia, entretanto, deverá encontrar sua contrapartida no necessário processo de avaliação permanente, contudo, uma avaliação baseada em indicadores que articulem dialeticamente a vitalidade dinâmica da transformação com a perenidade do compromisso social.

Numa dinâmica de aprimoramento do processo pedagógico e imbuído de um espírito crítico permanente, a construção de um projeto requer a participação de todos os envolvidos na trama da escola (professores, diretores, coordenadores, alunos, funcionários, pais), numa contínua relação de reciprocidade a partir dos resultados práticos dos planos e das ações pensados no coletivo como compromisso social da instituição.

Considerando-se que a escola é um local de debates, de formulação de idéias, resolução de problemas que emergem da realidade dos sujeitos, de múltiplas contradições e da possibilidade do diálogo fundamentado na reflexão coletiva, pode-se dizer que o projeto político-pedagógico orienta a organização do trabalho pedagógico na sua globalidade e, para a dinâmica interna da sala de aula, oferece alternativas de ação ao professor.

¹⁴ (Fórum de Graduação ...)

Dessa forma, para que a organização do trabalho pedagógico seja coerente com uma vivência democrática, é preciso que a mesma esteja em construção sob a base de uma teoria pedagógica crítica, fundamentada na realidade social e comprometida com os problemas da escola. Neste sentido, para que seja possível pensar a realidade, construir idéias e estruturar a esperança de um projeto político-pedagógico democrático na escola, é preciso que os sujeitos envolvidos estejam atentos às necessidades internas e externas do grupo, sejam criativos, providenciando situações de aprendizagem sobre o pensamento, a ação, a realização e a avaliação do fazer pedagógico de forma coerente com a realidade.

Por outras palavras, torna-se indispensável avivar a reflexão no interior da escola sobre as dimensões e princípios do projeto político-pedagógico. Intensificá-la no sentido de tornar o projeto a essência da organização do trabalho pedagógico na escola, como aquele que une a parte e o todo, a sala de aula e a sua relação com o universo vivencial dos sujeitos para além das grades da escola, numa relação interativa com os mais variados contextos da prática social.

2.4. Projeto Político-Pedagógico – revendo o conceito

Na realidade das instituições educacionais, tem se verificado movimentos intensos voltados para a construção de projetos pedagógicos como uma das necessidades atuais em educação e no cumprimento de exigências legais. Embora estas ações apareçam como inovadoras e atualizadas ao novo contexto globalizado, carregam em si traços da ciência conservadora. “As inovações não têm hipóteses de sucesso se os atores são chamados a aceitar estas inovações e não se envolvem na sua própria construção.” (BENAVENTE, 1992)

Ocorre que o modelo de projeto pedagógico que vem sendo praticado apresenta caráter regulador e normativo, o que define, de antemão, as suas intenções. Institui-se como inovador utilizando-se de terminologia atual (participação, democracia, autonomia), mas é, em primeira instância, algo designado, apresentado de maneira vertical a ser desenvolvido de forma impositiva na realidade prática pelos sujeitos do coletivo. Porque, para ser diferente desta concepção, antes seria preciso repensar a forma com que o trabalho docente vem sendo produzido nas instituições.

Apesar de ser apresentado como alternativa de mudanças, o projeto insere-se numa perspectiva técnica, controladora, reguladora a partir de uma racionalidade científica. Embora se apresente como inovador, não produz o novo. Apresenta novidades inseridas no processo apenas para mascarar o velho. Busca inovar o sistema, para manter-se igual. Produz a sensação de que a realidade é outra, no entanto, a mesma é mascarada pelas energias absorvidas no interior da escola. Assim, de uma forma perversa, o projeto parece vivo, dá a impressão de que os sujeitos fazem parte do processo porque exprimem ideais democratas e o sonho de escola de qualidade e de educação para todos.

A preocupação maior dos projetos que se inserem nesta perspectiva está na padronização do pensamento, na uniformidade das ações, na centralização de planejamentos e no controle burocrático. Os objetivos, princípios e valores são impostos de fora para dentro e são imediatamente transformados em normas e prescrições de modo que sua concepção e aplicação refletem mais um plano de intenções do que uma possibilidade de sinergias.

O Projeto Político-pedagógico produzido dentro da concepção pragmática, técnica e científica está mais próximo das relações empresariais do que das relações educacionais, uma vez que visa o produto final independente das forças emancipatórias que emanam do conhecimento sobre o homem, o mundo e a natureza.

Contudo, entre os sujeitos reais da escola e apesar da dura realidade dos tempos atuais, em que pesem as políticas externas a orientar os parâmetros nacionais de educação no Brasil, os projetos inovadores de educação se proliferam no interior das escolas e acontecem à revelia da atual organização do trabalho pedagógico. O que quer dizer que, na consolidação do novo pragmatismo e transformação da educação em mercadoria, permanece na insubordinação dos sujeitos o desejo de superação desta forma atual que a escola apresenta.

Nesta direção re-trabalhamos os princípios “Igualdade”, “Qualidade”, “Gestão Democrática”, “Liberdade” e “Valorização do Magistério”, propostos por Veiga (1995), fundamentando-os a partir das leituras desenvolvidas nesta pesquisa e em nossa própria leitura de mundo.

Refletindo sobre a questão da “Igualdade”, não é mais possível pensar a escola só para alguns, assim como é inconcebível pensá-la desprovida de uma política que garanta o livre acesso aos sujeitos e as condições de permanência dos mesmos em seu interior.

A escola é espaço de todos e, portanto, deve configurar direito de cidadania e de democracia. Igualdade, neste sentido, só se efetiva mediante o duplo compromisso com a

quantidade e a qualidade, o que significa um enorme desafio na legitimação de um Projeto Político-Pedagógico de natureza emancipatória.

Dentro desta perspectiva e como ação organizada e consciente, o projeto deve produzir rupturas com os modelos instituídos, com o isolamento, com a burocracia e com o saudosismo. Deve estar atento a problematização que a prática social e a prática pedagógica apresentam, buscando compreender, enfrentar e encontrar estratégias que sejam capazes de lidar com as situações reais.

Trata-se de um processo de vivência democrática que não pode descuidar-se da sua intenção primeira. Deve acompanhar cada passo pensado e realizado, as alternativas inusitadas que surgem na complexidade das relações e do cotidiano, bem como estar atento aos caminhos escolhidos pela instituição. No princípio de igualdade, êxitos e fracassos são compartilhados por todos uma vez que o projeto carrega em si a participação como eixo fundamental.

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político-pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado a alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo, um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder político. (FREITAS, 2004, p. 69)

A compreensão da “Qualidade” na construção do PPP não pode ser pensada à margem das decisões políticas, uma vez que esta dimensão é fundamental na Organização do Trabalho Pedagógico, porque implica, segundo Demo (1994), consciência crítica e capacidade de ação. O princípio da qualidade apresenta duas dimensões distintas, a Técnica e a Política. Na dimensão técnica, o sujeito deve desenvolver as habilidades básicas para o enfrentamento da realidade. Nas

palavras do mesmo autor, a dimensão técnica significa saber manejar meios, instrumentos, formas, técnicas e procedimentos diante dos desafios que surgem no desenvolvimento dos processos de formação humana.

Na dimensão política, o compromisso com a qualidade não é menor. Embora tenham perspectivas próprias, uma está intimamente relacionada à outra. Sabemos que o homem, enquanto ser político, não atua no vazio. Seus pensamentos e ações se dão no plano coletivo e é no âmbito social que a qualidade política pode se realizar. Segundo o mesmo autor, qualidade política é a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. Por outras palavras, a qualidade política é condição para que ocorra a participação. Sem ela os fins, os meios e os valores sócio-educacionais se constroem na arbitrariedade.

Um outro princípio importante da produção do PPP é a “Gestão Democrática” que envolve paralelamente três esferas, a saber: a pedagógica, a administrativa e a financeira, apresentando características próprias. A gestão democrática exige a participação de todos os envolvidos na trama educacional, o que assegura clareza e transparência nas decisões. Legitima as reivindicações e pressões postas pelo coletivo e, sobretudo possibilita a vigilância quanto ao cumprimento dos acordos firmados e a constante revisão da estrutura de poder.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. (VEIGA, 1995 p. 18).

É importante dizer que a adesão à gestão democrática não é simples. Implica, antes de tudo, abertura à mudança. Hábitos novos e uma nova organização do trabalho pedagógico devem ser criados para que este tipo de gestão se materialize, principalmente porque exige uma participação crítica e atuante por parte de todos os envolvidos na realidade escolar. Mesmo porque a utilização dessa prática democrática nos aponta questões de fundo que precisam ser equacionadas como, por exemplo, a marginalização das classes populares, maximizada pela incidência cruel da exclusão de dentro e de fora da escola, pela baixa qualidade do ensino, pela desvalorização do trabalho docente, questões que, somadas a outras de igual importância, clamam por reflexão e ação.

Além do aprofundamento capital nas questões que emergem no solo contraditório das relações educacionais, para praticar a gestão democrática acreditamos ser necessário rever a estrutura de poder, uma vez que, vinculada a esta idéia, está a conotação hierárquica estabelecida socialmente pelo modelo econômico atual, conotação que precisa ser superada, pois individualiza pessoas e reforça sistemas de exploração e mecanismos de controle, de opressão e de dependência. Em contrapartida, na gestão democrática, a socialização do poder é um imperativo ético-político, capaz de reunir pessoas em torno de ideais comuns, possibilitando, com isso, a participação coletiva.

No mesmo espírito, podemos afirmar que, em torno de uma mesa coletiva e diversa, numa escola complexa, dentro de uma sociedade que quer ser democrática, a idéia de gestão democrática é difícil, porém, não impossível. Nela reside a possibilidade de aprender a conviver com os pensamentos opostos, com as contradições inerentes da relação humana, com ideais de solidariedade, de reciprocidade e de autonomia tão propagados nos dias atuais.

A escola não é um feudo da classe dominante; ela é um terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada. Ela é um terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que se passa na escola reflete a exploração e a luta contra a exploração. Ela é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial; mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. A escola é uma instabilidade, mais ou menos aberta a nossa ação.” (SNYDERS, 1977, pg. 105,106)

A “Liberdade” é outro princípio fundamental do Projeto Pedagógico. Numa visão dialética sobre a liberdade, podemos dizer que o homem é um ser situado e por conta disso sofre múltiplas determinações, mas, por ter consciência de si, da situação em que vive e dos obstáculos que se apresentam, é capaz de agir sobre a realidade, transformando-a. É capaz de superar-se a si mesmo. A liberdade, neste sentido, não é uma dádiva, ao contrário, é uma construção permanente a partir das situações dadas e das condições históricas concretas.

Assim como o princípio da gestão democrática, a liberdade é uma prática que precisa ser aprendida. Está relacionada à idéia de autonomia em seu sentido sócio-político e definidor da identidade da instituição. A conquista de autonomia, neste âmbito, tem a ver com a superação de valores culturais herdados na infância (fase heterônoma), sem questionamentos. Para Veiga (1995), autonomia e liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico e ainda, segundo ela, o significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.

Quando pensamos em liberdade, imediatamente nos vem a idéia de autonomia, emancipação, independência, licença, enfim, tudo o que nos afasta do seu oposto traduzido por escravidão e sujeição, mesmo que não vivamos esta liberdade. A liberdade, neste sentido, é um

dos princípios fundamentais à existência humana, porque, atados a ela, os outros princípios que buscam dignificar o ser do homem se fortalecem.

O conceito de liberdade deve ser examinado em relação com o de autonomia, entendida como capacidade de autocontrole, de autodeterminação individual, base necessária para dar sólido fundamento à vida social. É livre quem é (...) consciente de seus deveres e direitos, e capaz de conduzir-se autonomamente na vida. Portanto, liberdade não é um dado imediato como crêem os teóricos dos direitos naturais, mais é o resultado mais importante da educação. (BETTI, 1981, p.58)

Considerando que a nossa história da educação tem suas bases no modelo de educação imposto pelo colonizador, as ações docentes se transformam em importante instrumento de alienação, pois na perspectiva desta pedagogia, é função do professor impedir que a educação saia dos trilhos da ideologia do dominador.

Em oposição a essa pedagogia e em direção a uma outra possibilidade de se pensar a questão da liberdade, Gadotti (1985), salienta que:

[...] o educador reassume a sua educação e o seu papel eminentemente crítico: a contradição (opressor-oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre. (p.53)

Diante desse pressuposto que nos faz pensar nas contradições existentes nas relações sociais, em especial, na escola, a liberdade deve ser tema de debates constantes entre dirigentes, professores, funcionários, alunos e familiares, porque a sua prática trata de uma aprendizagem lenta e não questão de arbítrio. Importante dizer que a liberdade não se dá no plano individual. É sempre uma conquista coletiva e devemos pensá-la no âmbito das relações sociais. Heller, sobre isso, nos diz: que “ninguém pode ser livre se, em volta dele há outros que não o são.” (1982, p.155) e, pensando na relação ensino-aprendizagem, Freire completa que “não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela.” (1997, p.122)

A certeza de que a liberdade está condicionalmente vinculada ao coletivo nos faz olhar para o cotidiano das escolas mais de perto e verificar o que ocorre com o trabalho dos professores e com a escola de um modo geral. Nas últimas décadas, muito se tem falado sobre autonomia (escolas devem ser autônomas e criarem seus projetos pedagógicos, professores devem desenvolver a autonomia para o ensino e os alunos para a aprendizagem,...), e embora esse discurso tenha ecoado por todo o cenário educacional, na prática, a realidade é bem outra. As políticas educacionais, os parâmetros curriculares, os planos de carreira, os salários, a massificação pedagógica, o número de alunos por turma, a definição de tempo de estudo, modelos de coordenação, a aula, o plano de ensino, o calendário e os critérios e modelos de avaliação, tudo isso pensado, elaborado e decidido por órgãos separados da realidade prática dos professores. Seja no âmbito da escola básica, seja no âmbito da educação superior a idéia de autonomia se situa no campo do discurso, da teoria. Neste aspecto, Arroyo (2000) enfatiza:

Assistimos a um centralismo regulador e normatizador no atacado, das dimensões básicas determinantes da prática pedagógica, e a uma descentralização administrativa de varejo. Este estilo de gerir a Educação Básica, condiciona o ser professor(a), condiciona seu ofício, limita a liberdade pedagógica numa aparente autonomia administrativa. A comunidade escolar pode definir o seu projeto pedagógico desde que não saia dos trilhos (...).(p. 145)

Pensamos que a conquista da liberdade na educação tem a ver com os pequenos movimentos de transgressão dos professores quando teimam em mudar o estabelecido fazendo e refazendo a sua prática a seu modo, quando rejeitam as imposições e não se mostram felizes com os desfechos políticos das questões educacionais, por meio da insubordinação às regras das quais não participaram da construção. Tem a ver com a exaustão do dia-a-dia, mas também com a esperança do amanhã. Tem a ver com a inquietação de meninos e meninas, rapazes e moças,

mulheres e homens que ensinam enquanto aprendem que a escola é também espaço de inconformismo, de autonomia pedagógica e inconfidência política. Tem a ver com transgressão necessária que reveste e revigora os professores com o fôlego jovem da infância e da adolescência na composição da história.

A união entre educação e liberdade vem de longe, ao menos na pedagogia humanista que tem como foco os educandos e educadores como pessoas, como seres humanos. Os vínculos entre educação, liberdade, autonomia, emancipação são mais antigos do que os vínculos entre educação e mercado. Para os mestres de ofício, a transgressão de formas de gestão tão centralizadas e normatizadas, tem o sentido do aprendizado da liberdade. O aprendizado da liberdade para poder ensinar a liberdade. (ARROYO, 2000, 146)

Assim como é de vital importância a liberdade na configuração do projeto político-pedagógico, a “Valorização do Magistério”, também o é. Implica tomada de posição política e adoção de novas atitudes. A qualidade do ensino tem a ver com a saúde intelectual e com o sucesso profissional do educador que envolve a formação inicial e continuada dos professores, as condições de trabalho, a remuneração, a articulação entre as agências formadoras e empregadoras, fatores que, além de serem indispensáveis à profissionalização do magistério, incidem diretamente na qualidade da formação dos sujeitos que passam pela escola.

Para se fazer cumprir o princípio da valorização do magistério, Veiga e Carvalho (1994) reforçam que o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera repetidora de programas de “treinamentos”, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais. Na mesma direção enfatizam que é preciso possibilitar o aperfeiçoamento profissional do educador, o que significa “(...) valorizar a experiência e o conhecimento que os professores tem a partir de sua prática pedagógica. (p.50)

Nesta perspectiva, pensar a educação como um bem público e não como um produto é uma saída que nos enceta para uma reflexão mais aprofundada sobre a formação de professores nas instituições públicas e privadas do país, bem como para retomarmos o debate sobre o lugar/curso em que esta formação deve ocorrer. Um debate necessário e fundamental para que se compreenda a realidade atual do sistema de ensino no país e para que seja possível pensar novas perspectivas educacionais.

A partir destas considerações sobre o PPP e a sua função na OTP, abordaremos, no III capítulo, os passos metodológicos, nossas escolhas, decisões e atitudes frente à realidade da pesquisa, bem como destacamos a trajetória vivida por nós na construção de um olhar sobre a realidade dos sujeitos – formadores de professores, considerando, neste percurso, o processo ensino-aprendizagem da docência em Cursos de Pedagogia como possibilidade de repensar a educação básica.

CAPÍTULO III

DAS DECISÕES METODOLÓGICAS À REALIDADE DA PESQUISA

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. (MINAYO, p.64, 1996)

Verificar qual é a compreensão da organização do trabalho pedagógico pelos professores em cursos de Pedagogia e entender como esta compreensão interfere na formação de novos professores, além de constituírem a problemática desta pesquisa, representam as intenções e ações que deram e dão vida a este trabalho.

Assim, ao retomar o objetivo central, buscaremos articular a prática verificada com as teorias que nos deram suporte até o presente momento, tudo para que seja possível, por meio da investigação, desvelar a realidade para melhor compreendê-la.

Neste sentido, abordaremos as contradições dos movimentos da pesquisa, as decisões tomadas, os recursos utilizados e registros de algumas falas e ações dos sujeitos investigados.

Todavia, queremos deixar claro que não é nosso objetivo comparar as instituições e sim constatar os pontos de vista daqueles que nelas atuam acerca da organização do trabalho pedagógico.

Para avançarmos rumo à investigação do problema posto, os objetivos específicos compreendem: identificar os níveis de compreensão e atuação individual e coletiva do professor universitário sobre o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Pedagogia e as possibilidades de influência destas ações no processo ensino-aprendizagem dos professores em formação; diagnosticar o que se quer valorizar na formação dos professores em cursos de Pedagogia, que tipo de professor se quer formar no modelo atual de ensino e quais são as forças que atuam naquele que ensina e naquele que aprende; conhecer as contradições presentes nos espaços de formação de professores e identificar as causas e conseqüências da formação docente para a educação básica e, por fim, verificar a lógica da avaliação presente na Organização do Trabalho Pedagógico dos Cursos e as conseqüências dessa lógica na formação de novos professores.

Mediante a problemática posta, os objetivos anunciados e por meio de uma metodologia de caráter qualitativo, buscamos compreender um pouco do cotidiano e das práticas pedagógicas presentes na realidade da Formação de Professores. De acordo com André (1995), trata-se de uma abordagem metodológica que permite o olhar sobre os fatos a partir da realidade concreta e não abstrata, considera os sujeitos, as suas relações e interações no seu campo de atuação, bem como atribui maior ênfase ao processo, do que propriamente ao produto da pesquisa.

A partir do pressuposto de que é fundamental na pesquisa qualitativa estabelecer uma relação entre os fatos a fim de que se extrapole o aspecto técnico e objetivo, consideramos que a

abordagem qualitativa oferece maior condição de estudo à problemática por nós levantada, uma vez que estaremos entrando em contato direto com espaços e ambientes de trabalho e com os pensamentos e ações dos sujeitos reais que compõem a realidade dos mesmos. Por outras palavras, neste contato com a realidade, buscaremos entender como os sujeitos, professores e alunos, percebem a organização do trabalho pedagógico nos cursos de pedagogia e re-escrever, a partir deste olhar o “(...) processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. (ANDRÉ, 1995, p.42)

3.1. Especificando os passos dados, elaborando novos olhares

Para que fosse possível entender o universo ao qual tínhamos por pretensão adentrar e, principalmente, pela inquietação causada pela necessidade de compreender como se dá a aprendizagem da organização do trabalho pedagógico nos espaços de formação de professores, realizamos a pesquisa bibliográfica e utilizamos, além de leitura sistemática de teorias educacionais, de formação de professores, de autores que tratam a questão do Projeto Político-Pedagógico e da organização do trabalho pedagógico, a nossa experiência na área, buscando, com isso, entender e dar sentido à práxis a que tínhamos por pretensão desvendar. Parafraseando MINAYO (1996) a relação dialética entre teoria e prática está no fato de que a realidade, de uma forma ou de outra informa a teoria que, por sua vez, a antecede, permitindo percebê-la, formulá-la, executá-la, distingui-la, num processo ininterrupto de distanciamento e aproximação.

Neste sentido, concordamos com a autora quando enfatiza que “É preciso que tenhamos uma base teórica para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências que nos permite ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado”. (MINAYO,1996, p.61).

Estes objetivos justificam-se, ainda, pela necessidade de conhecer os aspectos que compõem a organização do trabalho pedagógico nos cursos, bem como de identificar os pressupostos teóricos que embasam a formação de professores nas instituições selecionadas e a sua relação com os documentos oficiais da Educação Nacional.

Analisar a realidade é sempre um convite a novas descobertas e fundamentá-las, à luz da experiência histórica dos homens, é exigência que não se pode descuidar. Neste sentido, Goergen (1981), nos diz:

A pesquisa nas ciências sociais não pode excluir de seu trabalho a reflexão sobre o contexto conceitual, histórico e social que forma o horizonte mais amplo, dentro do qual as pesquisas isoladas obtêm o seu sentido. (p.65)

Diante destas intenções, apresentamos aspectos relacionados às decisões tomadas referentes aos itens: campo da pesquisa; definição dos sujeitos; produção e re-produção dos instrumentos investigativos e, por último, coleta e análise de dados.

3.1.1 Campo da Pesquisa:

No aspecto teórico-prático, buscamos compreender a organização do trabalho pedagógico em três Instituições de Ensino Superior: Confessional, Pública e Privada que oferecessem o

curso Pedagogia. As três instituições selecionadas para a pesquisa, além das singularidades próprias, se enquadram em perspectivas similares, aproximadas e diferentes do ponto de vista jurídico-administrativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu Título IV - Da Organização da Educação Nacional, apresenta a classificação das instituições de ensino e, no seu Art. 19, da seguinte forma: Pública (mantidas e administradas pelo poder público) e Privada (mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado). De acordo com o Art. 20, as instituições privadas de ensino se enquadram nas seguintes categorias: Particulares, Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas.

No conjunto destas instituições, escolhemos três: uma pública e duas do Ensino Privado, sendo uma instituição particular (mantida por uma ou mais pessoa física ou jurídica de direito privado) e a outra Confessional (instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologias específicas), cujos espaços relacionados ao “Curso de Pedagogia” foram solicitados para a realização desta pesquisa.

Com relação aos critérios utilizados na escolha das IES, da *similaridade*, da *aproximação* e o da *diferença*, *algumas informações se fazem necessárias*: no que diz respeito à *similaridade*, priorizamos a escolha de Instituições de Ensino Superior na região de Campinas, SP., que oferecessem o curso de Pedagogia, uma vez que esta área de formação vem ao encontro dos objetivos da pesquisa e também porque acreditamos que os cursos, por mais próximos que estejam quanto às finalidades educativas, carregam, em si, singularidades. Sobre o critério da *aproximação*, elegemos a questão do tempo de atuação na área de formação de professores

(maior ou equivalente há 20 anos) como sendo um dado objetivo para analisar o oferecimento do curso na região e, por fim, utilizamos o critério da *diferença* no que concerne aos **tipos de organização jurídico-administrativo educacional**: pública/privada. Estes critérios juntos, ao nosso ver, definiram os rumos da pesquisa, uma vez que acreditamos que as diferenças ou similitudes encontradas podem apontar novas reflexões.

3.1.2 Definição dos Sujeitos:

Acertados os campos da realização da pesquisa e como não era nosso objetivo generalizar os resultados e sim identificar a percepção dos grupos sobre a organização do trabalho pedagógico nos cursos, definimos previamente e de forma intencional, os sujeitos a serem entrevistados: **professor formador e alunos (em fase de finalização do curso)**. O professor como sujeito que atua oficialmente nos espaços educacionais, portanto fundamental para nossa investigação e o aluno concluinte que apreendeu e apreende as atuações pedagógicas das mais diversas maneiras.

Pensada esta etapa, fizemos os contatos com as instituições com o firme propósito de respeitar o desejo e as disponibilidades dos sujeitos em participar da pesquisa. Na parte a seguir, apresentamos a forma como foram produzidos os instrumentos investigativos.

3.1.3. A produção e re-produção dos instrumentos investigativos

Criar um instrumento de pesquisa é sempre uma dificuldade que se apresenta na vida do

pesquisador. A tendência primeira é verificar o que já existe como modelo e adequá-lo ao objeto de pesquisa e, na seqüência, constatar se tal modelo corresponde e responde aos objetivos previamente delimitados no trabalho. Tal procedimento, ao nosso ver, se ancora na idéia de que o instrumento já foi testado, portanto passível de aplicação.

Como nossa pesquisa se insere em espaços públicos e entram em jogo imagens, representações sociais e a complexa rede de valores que permeiam a realidade, consultamos a bibliografia de autores que trabalham com a metodologia de pesquisa social Minayo (1996), Trivinos (1987), André (1995), Thiollent (1980). A leitura sobre esta forma investigativa de inserção na realidade nos fez perceber que o caminho precisava se tornar mais claro e a caminhada mais precisa.

Retomando a realidade a ser investigada e numa retrospectiva do problema e dos objetivos da pesquisa, refletimos sobre ela e passamos a pensar nos instrumentos de coleta.

Muito embora tivéssemos clareza dos objetivos e do campo em que a pesquisa se daria, a dificuldade em se pensar o instrumento nos fez refletir com mais vigor e decidimos pela construção de um material que daria significado ao nosso trabalho, de modo que a própria construção do instrumento, num movimento de ir e vir mostrou-se dialética e as contradições apresentadas no processo, mostraram um indicativo: a realidade é tão complexa quanto o nosso olhar sobre ela. Ela é diferente por mais que se apresente igual e, portanto, exigente de um tratamento diferenciado.

Considerando esta perspectiva e o fato de que um instrumento de pesquisa deve apresentar um desenvolvimento lógico, ter claro quem são os sujeitos que a ele serão submetidos e quais são os objetivos que se quer alcançar, buscamos, assim, produzi-lo. Assim, os instrumentos foram pensados, analisados, revistos e modificados por várias vezes. Após todos estes movimentos e sob um olhar mais criterioso, chegamos à última versão dos mesmos. De forma mais detalhada, descrevemos, a seguir, as ações metodológicas da pesquisa, a construção dos instrumentos e seus respectivos objetivos.

3.1.4. A coleta dos dados

Para a realização da coleta de dados, utilizamos quatro instâncias de verificação, a saber: 1. pesquisa documental; 2. questionários fechados, 3. entrevistas semi-estruturadas e 4, observação.

Após o contato com as leituras, com as fases de elaboração e construção dos instrumentos da pesquisa, sentimos a necessidade de delimitar melhor a temática e acabamos por eleger o **Projeto Político-Pedagógico como foco de investigação documental**, no sentido de melhor compreender a lógica teórica que o permeia nos cursos investigados.

Em paralelo a estas análises, por meio da utilização de um **questionário do tipo fechado**, centramos nosso olhar sobre o lugar que ocupa, no Projeto Pedagógico e na realidade dos cursos, os princípios¹: Igualdade (nas decisões), Qualidade (das ações), Gestão Democrática

¹ Estes princípios foram tratados no capítulo II

(efetividade), Liberdade (de participação) e Valorização do Magistério (preocupação com a formação). Na análise destes princípios, buscamos identificar as percepções dos autores dos projetos sobre a organização do trabalho pedagógico e a coerência teórico-prática nos Cursos verificados. Importante dizer que os itens apontados, configuram parte das questões formuladas no questionário.

Sobre o material utilizado, algumas informações são necessárias: O questionário apresenta os objetivos da pesquisa e está dividido em duas partes, A) Informações Pessoais e B) Informações gerais.

Na parte A), como o sujeito respondente desse instrumento é o professor formador de professores, as questões de 1 a 5 têm por objetivo identificar aspectos relacionados a: proximidade da formação com a área educacional; tempo de atuação; comparação da atuação profissional do professor em cursos diferentes; ciência do Projeto Pedagógico do Curso; participação do professor na sua construção e regime de trabalho.

Estando estabelecidas as questões a serem respondidas nesta primeira parte, entendemos que as mesmas seriam de suma importância na análise final da pesquisa, uma vez que as respostas poderiam nos dar indicativos do tempo e do espaço ocupado pelo professor na IES e as respostas apontariam, em situações recorrentes, a possibilidade de coerência e contradições, num âmbito mais amplo da pesquisa.

Com relação à parte B) – Informações Gerais, construímos um questionário com 17 questões, sendo 16 afirmativas e fechadas e 1 aberta. Com relação às questões fechadas, cada

enunciado apresentava um espaço a ser completado com 5 alternativas de respostas. Para uma melhor compreensão desta parte do questionário pelo sujeito da pesquisa, apresentamos a seguinte informação:

PARA RESPONDER AS QUESTÕES ABAIXO VOCÊ DEVE ASSINALAR UMA DAS ALTERNATIVAS QUE, A PARTIR DE SUA EXPERIÊNCIA NO CURSO, COMPLETA A LACUNA E O SENTIDO DA AFIRMAÇÃO.

1. Os aspectos éticos, políticos e pedagógicos que constam do Projeto Pedagógico do Curso o meu plano de ensino, as minhas ações e reflexões em sala de aula.
- a) norteiam b) deveriam nortear c) tem a pretensão de nortear d) estão distantes de nortear e) não posso opinar a respeito.

As questões apresentadas neste formato tinham dupla finalidade: primeiro considerar o conhecimento do professor sobre os objetivos do Curso e em segundo lugar, verificar o envolvimento do mesmo com o Projeto Político Pedagógico.

Na elaboração das idéias que compuseram as questões, buscamos enfatizar grupos de palavras considerados relevantes na literatura sobre a organização do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, revesti-las com situações de reversibilidade de pensamento, de contradições e de coerência, pontos de vista que seriam contrapostos com as respostas emitidas na primeira parte do questionário.

Ainda, com relação a esta segunda parte do questionário, a questão 17 representou um espaço aberto, no qual o professor poderia acrescentar algo não contemplado no questionário e que, em sua ótica, seria importante para a discussão do Projeto Político-Pedagógico e para a compreensão da Organização do Trabalho Pedagógico no curso. As respostas obtidas nesta questão seriam úteis no âmbito da análise dos dados dos demais instrumentos.

Finalizado o questionário, o mesmo foi testado com professores de uma outra instituição universitária² e após o teste piloto, verificamos que alguns termos utilizados apresentavam dupla acepção no entendimento dos professores, fato que nos fez parar para análise e correção. Reavaliado, modificado o instrumento e testado novamente, o reservamos para, no momento oportuno, aplicá-lo.

Dando prosseguimento às ações relacionadas à construção dos instrumentos de pesquisa, iniciamos a reflexão sobre os objetivos traçados para **entrevista** que se efetivaria na verificação da coerência teórico-prático dos sujeitos envolvidos (diretores, coordenadores, professores e alunos em fase de conclusão de curso) com os objetivos presentes no Projeto Pedagógico. Para o embasamento destes objetivos, buscaríamos, na leitura dos documentos institucionais, aspectos políticos dos cursos bem como a relação dos mesmos com as políticas oficiais acerca da formação de professores no Brasil. Como neste momento não tínhamos acesso aos projetos dos cursos, tratamos de prosseguir com as leituras, produção de textos sobre a temática e inserção nas IES, que seriam, num momento posterior, correlacionadas.

Optamos pela **entrevista semi-estruturada** como uma das técnicas de coleta de informações porque precisávamos estabelecer um clima e um ambiente que favorecesse a relação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Encontramos nas palavras de Trivinos, o que buscávamos sobre isso:

² Como atuo, desde 2003 como coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal, vali-me do espaço e da facilidade em acessar os professores para a aplicação do questionário. A iniciativa do teste piloto visou exclusivamente ao aprimoramento do instrumento de pesquisa.

[...] queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (1987, p.146)

As questões da entrevista que pensamos inicialmente se sustentaram durante toda a pesquisa, porque, antes de tudo, buscamos responder a idéias básicas sobre a percepção dos sujeitos sobre a realidade prática. Como os sujeitos que compõem o universo educacional são muitos, (diretores, coordenadores, funcionários, pais, professores, alunos, representantes da comunidade interna e externa, etc.), decidimos que entrevistariamos apenas professores do curso e alunos do último ano. Desta forma, na intenção de refletir sobre a organização do trabalho pedagógico como ponto nuclear da pesquisa, pensamos as questões respeitando as características individuais dos sujeitos. De maneira prévia e intencionalmente definida, seguimos os passos traçados para a efetivação da entrevista: a) verificação dos sujeitos a serem contatados; b) solicitação de agendamento e definição de tempo para a entrevista e c) realização da entrevista.

Na análise das respostas, buscamos identificar as perspectivas de cada grupo e apresentar, num segundo momento, o interior da fala dos sujeitos. Na diversificação dos espaços, tratamos de verificar os pontos de congruência e divergência nos posicionamentos, ressaltamos mais uma vez que o nosso propósito é entender os pontos de vista daqueles atuam nas IES.

Com o objetivo específico de conhecer e descrever a realidade dos espaços que envolvem o cotidiano pedagógico dos cursos que formam professores encaminhando-nos para o instrumento final de coleta de dados e para isso, fizemos uso do recurso da ‘observação’ e o espaço escolhido para esta ação foi a sala de aula.

Embora tivéssemos a consciência de que outros ambientes e situações extra-sala de aula poderiam compor a nossa investigação, alguns pontos foram pensados para efetuar esta ação na pesquisa. Dentre os dados a serem observados na sala de aula, destacamos:

- Ambiente da sala de aula;
- n. de alunos presentes;
- qualidade das relações entre professor/alunos, alunos/alunos;
- participação dos alunos em aula;
- condições sociais de realização da aula;
- desenvolvimento da aula;
- objetivos da aula;
- conteúdos;
- métodos;
- avaliação;

Importante dizer que o fato de termos em mãos um roteiro de observação não nos “engessou” no processo. Decidimos por valorizar o diário (Caderno de Campo) como instrumento aberto, de forma que não seguiríamos uma ordem rígida na coleta, ao contrário, seriam captados por este recurso investigativo, tudo que o a realidade prática apresentasse de modo significativo.

Como são muitos os espaços e era preciso delimitá-los como campos de aprofundamento da pesquisa, para realizarmos o recurso da observação, optamos por eleger uma disciplina que fosse oferecida nos três cursos, que apresentasse aspectos comuns do conhecimento em nível de conteúdo, que tivesse a carga horária aproximada no semestre e que oferecesse condições mínimas de verificação do cotidiano do curso na IES. A intenção deste recurso na coleta de dados foi analisar a forma como se dá organização do trabalho pedagógico através do acompanhamento do professor e dos alunos, do desenvolvimento da disciplina em sala de aula, visando retornar o

olhar para o projeto político-pedagógico. A disciplina escolhida para o trabalho de observação foi Didática ou a que mais se aproximasse dos objetivos da pesquisa e, a efetivação desta etapa da pesquisa só ocorreria mediante a aquiescência da direção/coordenação/professor da disciplina do curso na IES.

A partir das decisões apresentadas, passamos efetivamente ao segundo passo, qual seja, inserirmo-nos nos espaços escolhidos e realizar a prática de nosso planejamento. Claro, aliado a isso, a expectativa de que os instrumentos e a realidade objetiva dariam conta de sustentar nossos objetivos durante o processo. Um risco que optamos por correr.

3.2. A realidade dos cursos: surpresas e constatações

Estando prontos os instrumentos da pesquisa, questionário³ e questões para a entrevista⁴, buscamos definir a aplicabilidade dos mesmos. Passamos, então, a contatar os responsáveis pelos Cursos de Pedagogia, para o desenvolvimento da pesquisa. Hoje é possível dizer que os problemas enfrentados não foram muitos e parte da narrativa desta trajetória, consta das anotações produzidas na prática da observação realizada nos espaços e recônditos dos cursos investigados. A qualidade do contato foi boa no que concerne à recepção da pesquisadora por parte das pessoas - direção/coordenação dos Cursos das IES selecionados. Com relação à aceitação da pesquisa, nem tanto.

³ Anexo II

⁴ Anexo I

Como a realidade nem sempre se apresenta da forma como a idealizamos, algumas surpresas nos apanharam no caminho. A primeira delas se deu no contato inicial com as instituições, quando nos foi negado o acesso a uma delas. Das três instituições escolhidas, a privada não nos permitiu o desenvolvimento da pesquisa em seus espaços, sem apresentar justificativas.

E muitas podem ser estas justificativas. O fato é que o posicionamento desta IES fez com que repensássemos um dos locais a desenvolver a investigação, o que provocou um certo desconforto, pois as três IES tinham sido selecionadas, além dos outros critérios apresentados anteriormente, por duas razões comuns, ou seja: proximidade física e estrutural, questões que, ao nosso ver, seriam significativas no âmbito geral da pesquisa. Diante da recusa, tivemos que repensar outro local para realizar a pesquisa e encontramos um outro Curso, numa outra cidade da região, que atendia aos critérios já apresentados e aceitava a idéia de nossa inserção em seus espaços.

No contato inicial com as instituições, quando solicitamos a autorização para efetuar a pesquisa, tratamos de apresentar à direção/coordenação, os objetivos e as ações que dentro do possível, estariam sendo realizadas. Dentre estas ações estava a análise documental que envolvia o estudo do projeto pedagógico. Como já salientamos anteriormente sobre as dificuldades iniciais na definição dos espaços para o desenvolvimento do trabalho, tivemos alguns problemas quanto ao acesso à cópia do projeto pedagógico. Para narrar estes momentos, partiremos da ordem de visita às instituições, sendo no 1º semestre de 2003 a instituição privada-confessional (Curso 1); no 2º semestre a instituição privada-particular (Curso 2) e, no 1º semestre de 2004, a instituição pública, (Curso 3).

Na instituição privada - confessional, Curso 1, o motivo alegado para a não liberação de imediato da cópia do projeto se deveu às modificações que ocorriam na estrutura curricular (1º semestre de 2003), dada a necessidade de fazer cumprir a adequação da proposta pedagógica, à RES.NºCNE/CP 2, de 19/02/2002. A fim de realizar outras ações da pesquisa, deixei a análise documental para um segundo momento.

Como era importante a obtenção deste documento para o estudo e a nossa intenção não era a de comparar projetos e instituições, solicitei mais uma vez o projeto pedagógico e a direção, por meio do professor responsável, se comprometeu a ceder-me uma cópia, tão logo o projeto estivesse finalizado. Importante dizer que, embora a estrutura do curso estivesse passando por reformas, havia, um projeto pedagógico em vigor com duas grades curriculares e era, neste contexto, que nossas ações se davam. Assim, sem abandonar o intuito de análise do documento, dei prosseguimento a outros objetivos da pesquisa e somente no início do ano de 2005, foi possível trazer o novo Projeto Pedagógico deste Curso para o campo da análise.

Na instituição privada - particular, Curso 2, o acesso ao documento também não foi fácil. Algumas peculiaridades do clima e do espaço da instituição se colocaram no caminho. A coordenação, após a minha solicitação em acessar o projeto pedagógico, deixou claro que todos os documentos dos cursos ficavam arquivados na diretoria e somente os seus membros poderiam liberá-los. Disse-me que não era de praxe da diretoria a liberação de cópias dos projetos, mas que talvez fosse possível examiná-lo, com o seu aval, no gabinete. Antes de terminarmos a conversa, a coordenação entregou-me uma cópia de um resumo do projeto que havia sido encaminhado para uma proposta de licitação na Diretoria de Ensino. Disse-me que não comportava o todo do

projeto, mas que talvez tivesse alguma utilidade. Independente de ter em mãos o resumo do projeto insisti na possibilidade de vê-lo na sua integralidade.

Telefonei à instituição e consegui agendar um horário na noite de segunda-feira, dia 18 de agosto de 2003, às 19 horas para uma entrevista, na qual explicaria novamente⁵ ao diretor⁶, os objetivos da pesquisa e solicitaria a autorização para o exame do projeto. Confirmado o encontro, cheguei ao seu gabinete uma hora antes, pois era minha intenção observar os espaços de atendimento ao aluno.

Caminhava pelo saguão com olhos de pesquisadora, caneta e diário de campo em punho. Dentre muitas informações que o trânsito silencioso das pessoas, os quadros nas paredes beges, chamou-me a atenção algo que, a princípio, soou como gesto de acolhida. Eram exatamente 18:30 quando iniciou o som melodioso da voz de Frank Sinatra. Observei que os alunos caminhavam como se a música não estivesse lá e o som, prazeroso aos meus ouvidos, perdurou até as 19 horas. Entendi a mensagem - é hora de trabalhar. A música substitui o sino, o sinal, a campainha. Alguns alunos conversavam alto, riam. Outros entravam cabisbaixos, com expressão de cansaço e pareciam carregar o mundo sobre as costas. Os professores também saíam da sala comum reservada a eles e seguiam, cada qual rumo à sala de aula. O silêncio do artista era, agora, o condutor dos sujeitos aos seus respectivos lugares de trabalho.

⁵ Novamente porque, quando solicitamos autorização para realização da pesquisa, já havíamos apresentado os objetivos e ações a serem realizados na instituição.

⁶ Embora utilizemos os termos: diretor, coordenador, professor, aluno, estamos também nos referindo às pessoas do sexo feminino. A opção por esta forma de tratamento se deve à nossa preocupação em não expor os sujeitos envolvidos.

Meio contagiada pelo clima institucional, senti vontade de ver a cena mais vezes e saber o que as pessoas pensavam a respeito. Enquanto esperava o diretor, um homem veio atender-me, perguntando se eu precisava de algo. Agradei e perguntei a ele o que fazia na instituição. - O senhor trabalha aqui?

(professor) - *Sou professor. Agora estou afastado da sala de aula. E você, está fazendo uma pesquisa, não é? Eu já a vi por aqui.*

Sim. Estou fazendo uma pesquisa e esperando para conversar com um dos diretores. O professor levantou as sobrancelhas e fez uma interjeição com os olhos como quem dissesse: - *espero que você consiga.*

Como o professor se manteve ali, parado a minha frente, comentei que estava admirada com a forma com que eles recebiam os alunos e os encaminhavam para as salas. Ele imediatamente bradou. - *Você gostou da música?* (pausa) - *Ouçá-a todos os dias durante anos e você me dirá depois o que acha.*

Após um curto silêncio, continuou.

- *Há quase trinta anos ouvimos a mesma seleção musical.* Lançou os olhos para a caixinha de som, respirou fundo e desejou-me sorte. Voltou para a sala de onde tinha saído.

Impossibilitada no momento de pensar a respeito da expressão e revelação do professor, anotei-a em meu caderno de campo e envolvi-me com a leitura de um informativo local enquanto

aguardava. Fiquei mais um tempo à espera. Já passavam das 20 horas quando a secretária solicitou que eu entrasse na sala que antecede à diretoria. Em 5 minutos o diretor recebeu-me. Após cumprimentá-lo, expliquei o motivo de minha presença ali e a necessidade de conhecer o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia para a finalização da pesquisa. Ele lembrou-se que já sabia dos objetivos de minha pesquisa e que já havia autorizado à coordenação sobre isso. Levantou-se, dirigiu-se à porta e chamou a secretária, dizendo: - *Dê à professora, a cópia do projeto do curso de Pedagogia. Ela vai examiná-lo aqui mesmo.*

Agradei e fiquei a esperar. O diretor pediu licença para retirar-se da sala, pois havia outras pessoas a atender. Para minha surpresa, o documento que a jovem apresentou era idêntico à cópia fornecida pelo coordenador alguns dias antes. Constatado o fato, indaguei sobre o projeto que tinha dado origem à síntese. A secretária apenas respondeu: - *É o que tenho permissão de mostrar.*

Esperei pelo diretor por mais um tempo enquanto relia o material. O mesmo não retornou ao seu gabinete. Como já passava das 22 horas, resolvi tentar entender o ocorrido e, se fosse o caso, tentar novamente outro dia.

Na noite seguinte, cheguei à instituição às 18:45 e, como havia comentado o professor, a mesma voz recebia aos que chegavam. O coordenador notou-me, fazendo um sinal para que eu aguardasse o momento em que todos fossem para as salas. Aguardei do lado de fora da sala dos professores até que o coordenador veio ao meu encontro. Conversamos sobre o ocorrido na noite anterior e o mesmo enfatizou que eu havia conseguido muito e que não deveria insistir, porque ele próprio esteve com o projeto em mãos apenas por duas vezes. Diante desta revelação fui

obrigada a concordar com o mesmo e entender que a realidade prática nos apresenta dificuldades nem sempre previstas. Antes de sair para outras ações, indaguei a ele sobre o que pensava a respeito da música no alto-falante. Ele respondeu-me prontamente:

- *Horrível. Odeio Frank Sinatra.* . (Caderno de Campo C/2).

Fazendo uma leitura desse espaço institucional, cuja maioria de seus usuários são jovens e tem a musicalidade e a energia como características próprias, algumas coisas me pareceram claras: se a mesma música se repete todos os dias desconsiderando as preferências rítmicas dos sujeitos e a vastidão cultural-musical da atualidade, outras coisas como atitudes, gestos, comportamentos também devem se repetir. Decidi analisar o que tinha em mãos - a síntese do projeto.

Quanto ao acesso ao Projeto Político Pedagógico da instituição pública, Curso 3, não houve qualquer problema e tampouco fatos que merecessem ser relatados com mais profundidade, salvo o relatado abaixo.

No encontro inicial com a coordenação do Curso, ao expor os objetivos da pesquisa, anunciei que necessitaria do projeto pedagógico para estudos e ele imediatamente autorizou a funcionária que me concedesse uma cópia do projeto. (Caderno de Campo C/3). Diante das outras situações vividas, alegrou-me a tranquilidade na obtenção do documento, contudo, surpreendeu-me o fato de a cópia do 'projeto' possuir poucas páginas sendo, a maioria delas, o ementário. Pensando estar com o projeto incompleto, perguntei à funcionária se havia outras

partes a acrescentar no documento e ela respondeu-me que ali estava a totalidade do mesmo. (Caderno de Campo C/3).

Tendo em mãos o documento fornecido e tendo a clareza de que ele se constituía em um dado, a ele deveria voltar os meus olhos. Assim o fiz.

Paralelamente à leitura dos projetos pedagógicos que tínhamos em mãos, os outros recursos de coleta de dados eram postos em prática, de acordo com a ordem de nossa inserção nos cursos. Além da observação nos variados espaços das instituições, os contatos com os professores, solicitando o preenchimento do questionário e convidando-os a participarem da entrevista, ocorreram concomitantemente, podemos dizer que a aproximação entre sujeitos e pesquisadora se deu de modo natural, ou seja, nos espaços da sala de professores, nos corredores e pátios.

Outras situações interessantes também surgiram na coleta de dados. Iniciei minha inserção como pesquisadora no Curso 1 e o fiz, por estar na época, início de 2003, lecionando nesta instituição. Por ser o primeiro contato com os professores enquanto pesquisadora, havia o receio da rejeição à idéia da pesquisa, por parte dos mesmos, o que de fato não ocorreu. (Caderno de Campo C/1). Ao contrário disso, os professores acataram as minhas intenções de forma afável e a entrega dos questionários, o agendamento e realização das entrevistas ocorreram tranquilamente. Foram entregues, no Curso, 32 questionários e destes, 25 retornaram.

A efetivação da pesquisa na segunda instituição, Curso 2, se deu no segundo semestre de 2003. Embora o contato inicial com a direção/coordenação tivesse sido bom e não ter apresentado

empecilhos à realização da pesquisa no interior do curso de Pedagogia, o acesso aos professores não foi tão simples. A sala de professores era um ambiente comum a todos os cursos e como eu não tinha sido apresentada aos professores do curso e tampouco tinha em mãos os nomes dos mesmos, tive que abordar, um a um, a fim de identificá-los. (Caderno de Campo C/2). Identificados como professores do curso, apresentei-me como pesquisadora, relatando o objetivo da pesquisa. Na medida em que concordavam em participar da pesquisa, entregava-lhes o envelope com os questionários. Visitei a sala dos professores por uma semana e procedendo do mesmo modo, foram encaminhados 16 questionários, sendo que 10 retornaram. Destes professores, convidamos 6 para a entrevista e sem maiores problemas, os mesmos se colocaram à disposição, agendando dia e horário. (Caderno de Campo C/2). O critério utilizado para a escolha dos sujeitos para responder ao questionário e participar da entrevista era ser professor do curso, assim não importava a quantidade de sujeitos, importava-nos a possibilidade de ouvi-los.

Contudo, uma situação embaraçosa nos surpreendeu nesta fase de coleta de dados. Era uma sexta-feira, dia 10 de setembro, 21:00 horas e lá estava eu, em meio ao alvoroço de conversas paralelas, bolsas e papés sobre a mesa dos professores. A noite tinha sido produtiva, já havia conversado com a coordenação, com alguns professores e por duas vezes, o diretor fez menção de que queria falar comigo. Assenti que sim e que estaria a sua disposição. (Caderno de Campo C/2).

Após o intervalo, ao notar que já havia se esvaziado a sala, ele se aproximou, cumprimentou-me formalmente e, de uma forma bem objetiva, se ofereceu para participar das entrevistas com alguns professores. Esta ocorrência se deu na quinta semana de pesquisa na instituição e foi bastante significativa uma vez que feria, ao nosso ver, a liberdade de expressão

dos sujeitos. Importante dizer que já havia acontecido uma reunião com a direção da IES, na qual apresentamos os objetivos e instrumentos que seriam utilizados na pesquisa. Mediante a situação, registrei as falas, minhas e do diretor e descrevo-as, tal qual ocorreram: (Caderno de Campo C/2).

(diretor) - *Professora, você já definiu quem vai entrevistar no Curso?*

(pesquisadora) - *Sim, eu já agendei algumas entrevistas com os professores.*

(diretor) - *Gostaria de ver os nomes. Você se incomoda?*

Como a situação demandava rapidez de raciocínio e estava em jogo a continuidade da pesquisa na instituição, julguei necessário não criar caso e mostrar a relação de professores, mesmo porque não eram secretos os nomes e tampouco a idéia da entrevista. Após a apresentação dos nomes surpreendi-me com o que veio em seguida: - *Quero participar destas duas entrevistas, está bem?* Disse o diretor apontando com o indicador para dois nomes. (Caderno de Campo C/2).

Antes que eu dissesse *não*, alegando que a sua presença poderia constranger e inibir as respostas dos professores e até mesmo o lembrasse que já conhecia as questões da entrevista, ele, se encaminhando para a porta da sala, encerrou o assunto, dizendo: - *Eu gosto muito de ouvir meus professores.*

Optei por comunicar ao professor indicado, dois dias antes da entrevista, que teríamos a presença do diretor e, caso se recusasse à idéia do encontro, pensaríamos alguma alternativa. O professor refletiu por alguns instantes e achou melhor deixar a entrevista acontecer. (Caderno de Campo C/2).

Assim a entrevista aconteceu. No dia 16 de setembro de 2003, às 17:00 horas, lá estava eu, o diretor e um dos professores selecionados. Dispensável dizer o quanto constrangedor foi a cena. Eu, como maior interessada na construção de um ambiente favorável à pesquisa, tentei amenizar a situação salientando o quanto é importante o envolvimento de ‘todos’ no processo educativo. Tentativa frustrada, uma vez que os objetivos dos sujeitos ali presentes não pareciam os mesmos. Insisti mesmo assim e dei início às questões. (Caderno de Campo C/2).

As respostas foram gravadas e, durante a elaboração das mesmas, pelo professor, houve vários momentos de interferência do diretor nos quais emitia a própria opinião. Acabei obtendo duas entrevistas em uma.

Importante dizer que, no dia seguinte a esse acontecimento, o professor procurou-me e, por telefone, se ofereceu para uma nova entrevista, alegando o fato de que não estava muito à vontade no dia anterior. (Caderno de Campo C/2). A entrevista com o mesmo ocorreu, uma semana depois em uma lanchonete, fora da instituição, e o encontro, neste segundo momento, mostrava-se espontâneo e tranquilo, fluindo no espaço de tempo previsto para a entrevista. Com respostas objetivas e sem embaraços de qualquer natureza, sobram-nos, alguns momentos, para outros assuntos relacionados à realidade social do país. (Caderno de Campo C/2)

Outras entrevistas individuais com professores e alunos foram feitas sem o peso da referida experiência, pois era preciso espaçar o tempo e as sensações negativas, por nós absorvidas. Contudo a data da entrevista agendada com o outro professor indicado na lista chegou. Procedi da mesma forma, avisei-o, pessoalmente que a entrevista seria a três, explicando-lhe as razões. O professor não pareceu intimidado e tampouco surpreso com a situação. (Caderno

de campo C/2). Felizmente, no dia e hora marcados, o diretor, por algum motivo, não compareceu ao encontro e a entrevista transcorreu sem problemas.

Nos momentos que antecederam a entrevista, entre alguns assuntos informais sobre a vida de um modo geral e as dificuldades da profissão docente, sentindo-me à vontade, saciei minha inquietação, perguntando ao professor o motivo pelo qual não se abalou, quando lhe comuniquei da presença do diretor na entrevista. Num tom alterado, ele responde a pergunta, lançando-me uma exclamação: - *E você queria que eu fizesse o quê?* (Caderno de campo C/2).

Um outro motivo que nos mobilizou a repensar a realidade da pesquisa aconteceu na terceira IES. Grande parte dos sujeitos procurados para a entrevista, após ouvirem os argumentos sobre os objetivos da pesquisa, se recusara a participar da forma proposta. O que quer dizer que, dos onze sujeitos contatados, 4 aceitaram participar desta fase da investigação, agendando dia e horário, 7 preferiram conhecer os instrumentos com antecedência e encaminhá-los por correio eletrônico. Destes sujeitos, 2 retornaram as respostas por e-mails, sendo que as questões foram encaminhadas por duas vezes aos endereços fornecidos pelos próprios sujeitos.

Esta indisposição ao encontro fez-nos refletir novamente sobre os encaminhamentos da pesquisa, uma vez que já tínhamos em mente que o grau de reflexão e o nível das respostas apresentar-se-iam distanciados das respostas dos sujeitos desta IES e das outras duas que se submeteram ao encontro e ao instrumento da pesquisa.

Como devem ser muitas as probabilidades que levaram os professores a agirem dessa forma e como não vem ao caso julgá-las, achamos por bem insistir na realização da pesquisa e, se a mesma não fosse aceita, acataríamos a idéia do correio eletrônico, ressaltando a diferença na

formatação das respostas destes sujeitos. Felizmente conseguimos agendar mais duas entrevistas. Dos 35 questionário encaminhados, retornaram 6 (seis). Importante dizer que nas outras IES, o contato com os professores, tanto para o agendamento das entrevistas como para a entrega dos questionários se deu de maneira tranqüila, havendo receptividade à idéia da pesquisa.

O acesso ao corpo discente – alunos em fase de conclusão dos cursos - foi muito interessante. No Curso 1 detectamos, a princípio, a curiosidade natural sobre a presença de um corpo estranho no ambiente. Olhares e comentários pareciam convergir em minha direção. O que não significou problemas, ao contrário, possibilitou ao professor iniciar a aula do dia apresentando-me à classe como professora da IES e pesquisadora da área. Após a apresentação, deu-me alguns momentos para explicar a todos a finalidade de minha pesquisa e de minha presença na sala ao longo do semestre. Ao ouvir minhas intenções, a turma assentiu de forma passiva, salvo pela manifestação oral de duas alunas, alegando que já haviam tido outros pesquisadores na sala. Salientei que estaria freqüentando as aulas uma vez por semana e que oportunamente estaria contatando algumas alunas para uma entrevista. Passada a curiosidade inicial, durante as seis primeiras semanas de observação, outras sensações foram sendo registradas e o distanciamento pareceu-me natural, quer dizer, minha presença parecia insignificante na sala e se resumia nos cumprimentos habituais de “olá e até logo” de chegada e de partida, entre sujeitos estranhos. (Caderno de Campo C/1).

Como era objetivo desenvolver, além das observações as entrevistas e como já havíamos percorrido o espaço de tempo de 8 semanas de observação, tratei logo de estabelecer algumas aproximações com os alunos no sentido de realizar as entrevistas e foi neste momento que o sentimento de desinteresse se manifestou. Quer dizer, de aproximadamente 20 alunos da turma

abordados nos corredores da instituição, apenas 4 manifestaram o desejo de participarem da pesquisa.

Sendo fundamental aumentar o número de participantes para validar a pesquisa, insisti na busca e encontrei, dentre as demais, mais 5 alunas. Posso dizer que dos 11 encontros agendados, 6 entrevistas foram realizadas e aconteceram antes do início das aulas, em meio à pressa e ao incômodo visível causado pelo gravador. Importante dizer que a técnica de convencimento dos alunos para participar da entrevista, estava assentada na exposição do objetivo da pesquisa, pautado em entender como os professores formadores de professores vêm a escola e como os alunos, professores em formação inicial, a compreendem. Preocupada com a possibilidade de o objetivo da pesquisa ser o fator desencadeante do desinteresse dos sujeitos, constatei, a partir do interior de algumas das falas que a indisposição ao encontro, talvez estivesse ligada ao modo de vida atual, qual seja, ao modelo que não nos permite perder ‘tempo’ e o tempo, parecia-nos cada vez mais curto:

- *“Agora não vou poder conversar, pode ser outro dia?”* “- *Eu não sei o que você quer dizer. Não seria o caso de perguntar aos professores?”* “- *Infelizmente não vai dar. Tenta outra colega.*”
(Caderno de campo C/1) E assim por diante.

Outros dados coletados no contexto das aulas por meio do recurso da observação estarão sendo expostos à medida que forem chamados à discussão.

Para relatar os aspectos que permearam o contato com o corpo discente no Curso 2, antes um dado precisa ser apresentado. No momento de identificação dos professores do curso de

Pedagogia, após minha apresentação como pesquisadora ao professor de Didática, indaguei sobre a possibilidade de freqüentar suas aulas e ele não apresentou qualquer objeção. Na ocasião, falei-lhe que estaria entrevistando alguns alunos no decorrer do semestre e ele demonstrou uma certa tranqüilidade, quanto a isso. No primeiro encontro com a turma admirei-me com o interesse das alunas sobre a minha pesquisa. O professor deixou-nos à vontade, de minha parte para a exposição dos objetivos da pesquisa e, por parte das alunas, a apresentação de perguntas sobre a construção da pesquisa na pós-graduação. Perguntas do tipo: *como se deu o acesso à universidade; por que da escolha do tema? Por que esta instituição? O que acontecerá depois da realização da pesquisa?* (Caderno de campo C/2), dentre outras. Na ocasião busquei responder às perguntas com brevidade para não tomar o tempo da aula do professor que se manteve na sala durante a conversa com os alunos e neste mesmo dia comuniquei à turma que estaria freqüentando as aulas e oportunamente, entrevistando alguns alunos.-Agradei novamente ao professor o espaço concedido e o mesmo, dirigindo-se aos alunos, enfatizou a importância da pesquisa na área, dizendo: - *“Vocês também devem pensar nisso! A pós-graduação é hoje uma necessidade.”* (Caderno de Campo C/2). Em seguida, deu prosseguimento ao seu plano de aula.

Ao contrário das alunas do Curso 1, a grande maioria desta turma parecia interessada em participar da entrevista, não apresentando qualquer dificuldade. O fato de termos realizado 6 entrevistas com alunos e professores no primeiro Curso, acabou por definir o número mínimo de sujeitos a serem entrevistados nos outros dois Cursos. Assim, selecionamos 10 pessoas para as entrevistas, sendo que seguiríamos o critério de ordem de inscrição até que atingíssemos seis entrevistas. Os encontros aconteceram na cantina, na biblioteca, nas escadarias e na própria sala de aula, em período contrário.

Conforme combinado com os alunos e em posse do número dos respectivos telefones, incumbi-me de lembrá-los na véspera da data agendada. Necessário dizer que os encontros foram marcados para as 18:00 e 18:30, de modo que em três semanas as entrevistas foram realizadas. Das alunas entrevistadas, apenas uma atrasou-se por quinze minutos, chegando ao local combinado às 18:45, fato este que não impossibilitou a finalização das entrevistas naquela mesma noite, pois o comentário e a decisão da aluna deixaram-me à vontade para o não cancelamento do encontro: “- *Fica tranqüila. Nada acontece de importante nos primeiros 15 minutos de aula.*” (Caderno de Campo C/2)

O contato com os alunos do Curso 3 aconteceu ao longo do 1º semestre de 2004, registrando-se três sentimentos: o da indiferença, do aconchego e do interesse.

Diferentemente dos outros cursos, tive a ocasião de estar na sala e presenciar o primeiro encontro do ano letivo entre o professor da disciplina e os alunos. Assisti, portanto, a chegada dos mesmos ao novo ambiente bem como a apresentação do contrato pedagógico proposto pelo professor e a ser combinado com os alunos. Muito embora nossos objetivos não fossem os mesmos na sala e eu bem sabia disso, iniciei, com os alunos da classe, a mesma experiência. Ou seja, não havia nenhum sentimento de estranheza que nos diferenciasse. Para os alunos eu era mais uma colega na classe.

Esta indiferença se deve a várias possibilidades. Apresento apenas duas que parecem mais próximas do convencional: 1 - era início de semestre, ocasião em que nem todos os alunos se conhecem; 2 - nesta instituição os alunos fazem opção por créditos de acordo com interesses pessoais, portanto eu poderia me encaixar em qualquer uma destas situações.

Assim, mediante a anuência do professor freqüentei as aulas do semestre com os interesses voltados para a observação das relações que ali se dariam. Interessante dizer que, na medida em que as aulas foram transcorrendo, outros sentimentos, além da indiferença, foram emergindo. Duas aulas após o primeiro encontro, alguns alunos sentados mais próximos, apresentaram-se, buscando saber de que turma anterior eu vinha. Expliquei minha posição no grupo e eles não se surpreenderam, ao contrário, mostraram-se compreensivos. Outros momentos vividos nas aulas que se seguiram marcaram a minha presença pelo insistente convite, ora de um grupo, ora de outro para que eu participasse das atividades. Percebi que os mesmos, antes de conhecerem os meus reais objetivos, pareciam incomodados com o meu aparente isolamento na sala resultando sempre em “- *Você não vai participar?*“, ou, ainda, “- *Você não tem grupo*” . (Caderno de campo C/3).

Nestas ocasiões eu agradecia a preocupação da turma e explicava com prazer os meus motivos. Com o passar das semanas, os mesmos deixaram de se incomodar com o meu isolamento na sala e me viam com naturalidade, fato que facilitou a realização das entrevistas. Com ajuda de alguns alunos, entrei em contato com seis pessoas que estavam em fase de conclusão do Curso, e os mesmos, ao ouvirem sobre a necessidade de entrevistá-los, aceitaram a minha solicitação. Cantina, bancos do jardim, sala de aula, biblioteca foram os espaços que possibilitaram os encontros.

Embora já tenhamos descrito no início deste capítulo os passos dados e a escolha dos caminhos para a realização da pesquisa, no processo de re-organização dos dados e numa leitura mais coerente da realidade vivida, micro -decisões foram tomadas, o que de fato nos prova o

quanto é verdadeira a máxima de Heráclito que diz que a mudança é a única coisa que existe e que, portanto, é possível replanejar, rearranjar as idéias e reaprender a começar de novo.

3.3 - Mudando a ordem dos passos - permanecendo os objetivos da busca

Como já dissemos noutra oportunidade, o acesso tardio aos Projetos Pedagógicos dos Cursos fez com que enveredássemos para outras ações da pesquisa e, por conta disso, antecipássemos os trabalhos relacionados ao questionário e às entrevistas realizadas.

Encaminhamos, então, um total de 83 questionários aos três Cursos, sendo 32 para o Curso 1, 16 para o Curso 2 e 35 para o Curso 3. A diferença numérica de questionários encaminhados se deve à informação prévia sobre a quantidade de professores em exercício nos respectivos Cursos, obtida nas secretarias das instituições.

Dos 83 questionários enviados aos cursos, 41 foram respondidos. Número que frustrou nossa expectativa, pois esperávamos um retorno maior. Acreditamos que o excesso de trabalho que pesa sobre os professores, bem como a escassez do tempo físico, foram fatores que contribuíram para o baixo número de devoluções. Além desta nossa crença, há duas outras hipóteses que podem ser decorrentes do fato de termos, em um dos Cursos, depositado os questionários em escaninhos, quando os professores não foram encontrados. Considerando que o contato do pesquisador com o sujeito da pesquisa favorece o desenrolar das ações, nossa primeira hipótese é que os professores não acessaram aos questionários durante o período de tempo reservado para a emissão das respostas e, com isso, não responderam e, a segunda, na

probabilidade de que a pesquisa não tenha despertado o interesse dos sujeitos, portanto os mesmos não responderam.

Como são hipóteses, optamos por não julgá-las, mesmo porque a quantidade para nós não era um fator determinante. Ao contrário disso, trabalharíamos com os dados que tínhamos em mãos e os mesmos falariam pelo universo acessado, inclusive porque acreditamos que a ausência de dados, ou a pouca participação, constituem em dado. Como já dissemos antes que não era nossa intenção comparar os Cursos, acreditamos que as informações coletadas nos questionários, somadas aos fragmentos das falas extraídos das entrevistas, à leitura dos projetos dos Cursos e às imagens e ruídos obtidos na prática da observação, constituíam, ao nosso ver, um universo razoável de trabalho e de possibilidade de êxito na investigação. Assim seguimos com o trabalho.

Na prática da observação é importante destacar que a realizamos em três semestres distintos, (1º semestre de 2003; 2º semestre de 2003 e 1º semestre de 2004), nos quais cumprimos o total de 93 horas e meia de presença física em sala de aula. Conforme já anunciamos anteriormente, as observações se deram em aula de Didática e Prática de Ensino de acordo com o oferecimento das mesmas no semestre e aceite do professor responsável. As disciplinas observadas, além de carga horária similar na semana, apresentaram objetivos compatíveis ao que se propunha a pesquisa. Quanto à coleta de dados, as informações do real foram captadas livremente e de acordo com os contextos. O que quer dizer que tudo que foi possível, anotamos em nosso caderno de campo. Assim, estaremos apresentando as cenas das salas de aula de acordo com as oportunidades de transcrevê-las no texto. Para nomear as cenas, utilizaremos como critério o seguinte código: (Caderno de campo C/1, C/2 ou C/3), conforme for o caso.

Como os professores observados foram também entrevistados, para facilitar ao leitor a identificação dos mesmos, estaremos sinalizando-os com caixa alta (PROF.B/C1); (PROF.D/C2) e (PROF.E/C3), de modo que seja possível fazer uma leitura distinta da realidade vivida nas salas de aula e das respectivas falas dos sujeitos.

Para a leitura das questões do questionário, foi criado um programa específico por meio do *Software* de desenvolvimento *Delphi*, cujo resultado pode ser conferido nos gráficos anexos a este trabalho.

O fato é que após transformarmos os dados do questionário em gráficos, percebemos que a análise dos resultados deveria ocorrer em paralelo à leitura dos Projetos Pedagógicos, uma vez que o objetivo deste instrumento era verificar como os professores se relacionavam com os mesmos no sentido de identificar a coerência teórico-prática dos cursos.

Frente à dificuldade de realizar esta análise naquele momento, optamos por arquivar os documentos temporariamente, o que nos conduziu à leitura interpretativa dos dados coletados na entrevista ⁷. Lembrando que para a realização da entrevista, foram ouvidos 1.350 minutos de gravação o que equivale a 22 horas e meia de fitas cassete, envolvendo 18 professores e 18 alunos. Os relatos dos sujeitos foram agrupados inicialmente por Curso e depois categorizados, mantendo-se a origem dos mesmos. Por exemplo: Prof.a;b;c;d;e;f , e Alunos a;b;c;d;e;f; seguidos dos Cursos: C/1; C/2 e C/3, conforme a ordem espaço/tempo em que as instituições foram

⁷ Anexo I

investigadas: IES Privada-Confessional (Curso 1); IES Privada-Particular (Curso 2) e IES Pública (Curso 3).

Na classificação do material coletado, utilizamos o critério da reincidência de palavras e idéias, encontramos algumas categorias que a nós, naquele momento, tinham significado, uma vez que expressavam sentimentos, postura, vivências e práticas já consolidadas na história. Assim as idéias encontradas foram divididas em 2 grupos – categorias gerais e categorias específicas, sendo que cada categoria geral desdobrava-se em duas específicas: 1ª - da Prática Social (indignação/subordinação); 2ª - do Trabalho Coletivo (subjetividade/objetividade) e 3ª da Prática Pedagógica (experiências/modelos)⁸. Após a classificação das mesmas, restava-nos entender o que os sujeitos, no interior de suas falas queriam dizer e foi neste momento que novamente sentimos a necessidade de mais informações sobre a estrutura e fundamentação dos Cursos. Era preciso saber de que lugar os sujeitos falavam e em que se apoiavam, pois já não nos bastavam as informações das realidades verificadas nos Cursos. Faltava-nos fazer a contraposição entre a teoria e a prática e, de novo, perseguir a visão de totalidade no campo do trabalho pedagógico que a nós, desde o princípio, era essencial. A leitura do Projeto Político Pedagógico dos Cursos novamente se impunha como necessária.

Na reflexão sobre o todo e as partes que o compõe, Cheptulin nos fala que

(...) o desmembramento da formação material em partes é uma condição necessária de sua existência enquanto todo, possuindo uma natureza e uma essência próprias, enquanto que a correlação de suas partes com o todo é condição necessária de sua existência enquanto partes, tendo uma essência específica. (1982 p.263)

⁸ Após a leitura dos PPP dos Cursos, as categorias da Prática Social, do Trabalho Coletivo e da Prática Pedagógica, foram incorporadas nas novas categorias que surgiram.

Nessa relação necessária entre as partes e o todo, vale dizer que todo esse movimento de contato com a realidade foi se dando entre a aproximação e o afastamento das ferramentas utilizadas, entre a essência e a aparência dos movimentos observados, entre os dilemas da realidade do nosso universo particular de trabalho e os da pesquisa que nos apresentava os limites do tempo e das relações. Os dados faziam-nos olhar para a teoria estudada e esta nos remetia novamente a eles, exigindo sempre posicionamentos. Tudo isso sem contar outros dilemas pessoais que ficavam entre o importante e o prioritário, na maioria das vezes, esperando por nossa opção. Dentro desta dinâmica e conscientes do que queríamos na pesquisa, retomamos o foco no sentido de reorganizar o trabalho antes da leitura sistemática dos Projetos dos Cursos.

Tínhamos, em mãos, neste momento da pesquisa, os gráficos do questionário já estruturados, as categorias que emergiram das entrevistas a partir do interior das falas dos sujeitos e informações coletadas nos contextos, pela observação. Avançávamos, agora, para a leitura dos Projetos dos Cursos, caminho inversamente trilhado, uma vez que nossa intenção inicial era compreender a teoria dos Cursos para identificá-la na prática.

Essa inversão fez com que algumas decisões fossem modificadas, pois, na medida em que tratávamos dos dados encontrados nos projetos, percebíamos que se repetiam as categorias já identificadas nas entrevistas e tornavam redundantes alguns pontos do questionário. Podemos dizer que perdemos tempo? Acreditamos que não, porque constatamos que as idéias estavam intrinsecamente ligadas e que seriam, em momentos oportunos de interpretações, retomadas.

Como havia uma massa de dados considerável (41 questionários, totalizando 820 respostas, transformadas em 20 gráficos; quadros de categorias da entrevista; dados da

observação e novas categorizações surgindo da análise dos Projetos), optamos por deixar virem ao corpo do texto, apenas os dados que enriquecessem a análise. Dizendo de outro modo, puxaríamos os fios produzidos na pesquisa na medida que eles fossem emergindo e o faríamos de forma natural. Por exemplo, quando falássemos de determinada categoria, tudo que dissesse respeito a ela, seria incorporado ao corpo do texto. De igual forma trataríamos os outros temas recorrentes.

No que concerne à leitura interpretativa dos 20 gráficos gerados, a partir do questionário observamos algumas dificuldades. Como cada questão era composta de 5 alternativas, sentimos que o estilo criado por nós, respeitando-se a especificidade do questionário, implicava uma análise individual de cada item das questões. Exemplificando, as respostas das questões, (quando sinalizada na alternativa **a**), correspondia *a um “sim”*; na **b**) *a um deveria*; na alternativa **c**), *a ter a pretensão de*; na **d**), sinalizava que a questão *estava distante de e*, por último, na **e**), que o sujeito *não tinha condições de opinar* sobre aquele tópico. Importante dizer que, quando pensamos esta forma de alternativas, tínhamos em mente que a contradição surgiria nas respostas e isso teria sua utilidade no entendimento da organização do trabalho pedagógico pelos professores. A complexidade desta análise, entretanto, transformou-se na dúvida se deveríamos ou não tratar os dados como inicialmente tínhamos pensado. Após refletir sobre isso, concluímos que o melhor caminho, naquele momento, seria a objetividade na leitura dos gráficos.

Como a leitura interpretativa de todas as alternativas do questionário⁹ demandava tempo e sentíamos a necessidade de analisar os dados à luz dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, tomamos, para este estudo, a seguinte decisão: No lugar de analisar todas as questões,

⁹ Questionário Anexo II e gráficos anexo III

consideraríamos apenas as que fossem mais significativas. As demais, dada à subjetividade dos termos utilizados nos itens, que implica um olhar mais cuidadoso, deixaremos para uma outra oportunidade de análise. Decidimos, então, que, na medida em que o corpo do texto fosse sendo construído e os dados chamados, aproveitaríamos a classificação das idéias reveladas na entrevista, os detalhes coletados na observação e inseriríamos os gráficos selecionados, produzidos no questionário. E, como perceberíamos o chamado de inserção desses dados? Quando, na produção do texto, a realidade verificada apontasse a existência de itens, conceituações ou questões nos outros instrumentos utilizados na pesquisa e que pudessem ser úteis para uma melhor compreensão e significação na abordagem dos tópicos, no momento de análise.

Assim, para a realização da análise do Projeto Pedagógico, convergimos nosso olhar para os objetivos, a avaliação, os conteúdos e as metodologias presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e o fizemos a partir do perfil profissional e das competências e habilidades apresentadas. Por que assim procedemos? Porque levantados os dados inerentes aos Projetos dos Cursos, averiguamos a presença maciça dos respectivos objetivos nos itens do perfil profissional e das competências e habilidades propostos. Procuramos, com isso, entender a forma com que são explicitados a avaliação, conteúdos e metodologias que marcam as intenções dos Cursos/Instituições.

A partir dessas micro-decisões, a estruturação do Capítulo IV ficou assim definida: antes de apresentarmos os quadros de averiguação dos Projetos Pedagógicos, destacamos alguns aspectos relacionados aos objetivos dos Cursos. Na seqüência, com o intuito de que seja possível a visualização do todo, apresentamos quadros informativos ilustrados com dados retirados dos

projetos, com as outras categorias que foram surgindo a partir da realidade verificada e, por fim, apresentamos individualmente cada categoria. Estaremos também, na medida em que os dados forem sendo expostos e comentados, estabelecendo uma conexão entre eles e os outros dados coletados na entrevista, nos questionários e na observação, em diálogo constante com os autores que estão a nos subsidiar neste trabalho. Isto tudo porque entendemos que os mesmos estão articulados e, portanto não podem ser lidos isoladamente.

De todo modo, como nos lembra Vasconcelos (2002), “(...) *não podemos esquecer que o trabalho que desenvolvemos na escola, independente da ordem jurídica de sua mantenedora (estatal, comunitária ou privada), tem uma dimensão pública, uma função social, já que diz respeito a direitos fundamentais de cidadania*”. (p.21)

Sobre as questões levantadas na pesquisa, algumas foram respondidas pela realidade, outras re-elaboradas, diversas brotaram dos contextos e outras ainda estão por vir, na medida em que outros trabalhos de pesquisa em educação se iniciam. Contudo, neste período de abertura ao novo e contato com as várias situações de aprendizagem vivenciada, fomos e estamos buscando construir um olhar dialético sobre a realidade da formação docente. Estamos e vamos nos desenvolvendo na crítica que hoje, se apresenta cada vez mais aguçada, inclusive, sobre nossos pensamentos, sobre nossas ações e sobre o nosso olhar, que já não são mais os mesmos.

Com base nesse posicionamento, apresentaremos a seguir, a análise da pesquisa a partir do Projeto Político Pedagógico dos três Cursos de Pedagogia, dos dados apontados nos instrumentos e das percepções múltiplas encontradas nas falas e realidade dos sujeitos que povoaram o universo investigado acerca da organização do trabalho pedagógico.

CAPÍTULO IV

DA EXPECTATIVA DOS PROJETOS À REALIDADE OBJETIVA

“O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende.” Álvaro Vieira Pinto (1987 p.21)

No decorrer da elaboração dos capítulos, tentamos articular a realidade sócio-político-econômica e educacional numa mesma teia e, ao fazê-lo, percebemos o quanto o código lingüístico nos ajuda e nos atrapalha nesta tentativa, uma vez que a linguagem está sempre carregada de nossa subjetividade, experiências de aprendizagens e fragilidades do mundo conceitual adquiridas na escola e na vida, seja no campo da leitura, da formação de conceitos, da interpretação e, em especial, no campo da investigação. Portanto, escrever sobre a educação é para nós um risco e, ao mesmo tempo, um desafio que se abre mediante a pesquisa, porque nela é possível aprofundarmos na busca do entendimento das relações inter-humanas, das relações sociais e, sobre estas, concordamos com Marx, são, do mesmo modo que o tecido, o linho.

Pensando nas relações sociais que não podem ser lidas descoladas da realidade e refletindo sobre o objetivo último desta pesquisa que é verificar como os sujeitos que formam

professores compreendem a organização do trabalho pedagógico, tentamos juntar alguns fios pinçados na teoria, trançá-los com aspectos captados da realidade e compor, na trama advinda desta tentativa, uma interpretação da Formação de Professores em Cursos de Pedagogia nos tempos atuais. Assim, no capítulo I abordamos a questão do trabalho, educação e conhecimento como bases da formação de professores, bem como as questões sócio-político-econômicas que têm direcionado, ao longo da história, os rumos da educação no Brasil. No capítulo II, contextualizamos a história dos Cursos de Pedagogia nas últimas décadas, no sentido de entender as políticas atuais de formação de professores, bem como buscamos refletir sobre o papel do projeto político pedagógico na formação de professores. Para descrever os caminhos trilhados na formatação desta pesquisa, no capítulo III focamos as decisões metodológicas e outras necessidades que surgiram no desenrolar dos fios e na corporeificação da pesquisa.

Explicitados os aspectos teóricos sobre a temática que envolve a educação, detalhados alguns aspectos dos contextos vividos e dos dados encontrados no processo de aquisição do Projeto-Político Pedagógico, passaremos a apresentar nossa leitura interpretativa dos dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, bem como a inter-relação dos mesmos com os demais instrumentos utilizados na pesquisa.

4.1 Objetivos gerais e específicos dos Cursos

Considerando que o Projeto-Político Pedagógico constitui-se num importante caminho para a construção da identidade da Instituição e que os objetivos nele expressos demonstram os

anseios dos sujeitos numa dada realidade, Vasconcelos (2002) nos diz que se trata de:

“(…) um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para se concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados. (p. 17)

Concordamos com o autor quando enfatiza a perspectiva processual do Projeto-Político Pedagógico, uma vez que os sujeitos não são e não estão estáticos na realidade, assim como quando diz que o mesmo é uma expressão das opções da instituição. Partindo desse pressuposto, voltamos nosso olhar para os Projetos dos Cursos e em seus respectivos objetivos para a formação dos professores. Importante dizer que enquanto nos referirmos aos documentos dos Cursos, estaremos utilizando a expressão “Projetos Pedagógicos” porque entendemos que a dimensão “Política” neles está implícita.

Percebemos, na organização interna dos textos, que os “Objetivos Gerais e Específicos”, não constam, em separado, como um item do Projeto Pedagógico. Ao contrário disso, estão apresentados sob diferentes formas no campo das finalidades, dos pressupostos norteadores e mais especificamente, nos campos do perfil do profissional e das competências e habilidades que os mesmos desejam desenvolver. Assim, nos tópicos a seguir, será possível identificá-los bem como verificar a coerência dos mesmos nos campos da teoria e da prática realizada.

4.1.1 A finalidade dos Cursos e os seus eixos norteadores:

De acordo com Perrenoud e Thurler (1994, p.137), os seres humanos têm necessidades de

mitos, de ilusões, de crenças partilhadas que dêem sentido à sua ação. Pensando nisso, extraímos alguns trechos dos Projetos Pedagógicos produzidos nas instituições verificadas, que traduzem as finalidades objetivas dos Cursos, vejamos: no Curso 1 a finalidade está em buscar a formação do profissional com base docente,(...) e, buscar a formação do profissional para exercer as atividades que, implicitamente, se fazem presentes na gestão educacional (...) No Curso 2 encontramos a seguinte exposição sobre a finalidade (...) é propiciar uma formação para o pedagogo que permita uma compreensão global do processo educativo, bem como o desenvolvimento de uma postura reflexiva e da capacidade de gerir sua própria formação. Na leitura do PP do Curso 3, foi possível identificar a finalidade na exposição do perfil do profissional (formação do pedagogo); nas competências e habilidades (conhecer os processos pedagógicos para nele atuar) e nos princípios norteadores (valorizar o trabalho pedagógico como base da formação profissional).

Na leitura dos Projetos, conforme nossos grifos, destacamos a formação profissional como finalidade dos três cursos, verificando que nem sempre elas apareceram com clareza, sendo preciso localizá-las nas várias partes que os compõem. Compreendendo que a valorização profissional do professor passa pela formação inicial e compreendendo que a mesma é de suma importância para o trabalho pedagógico, buscamos verificar se os pressupostos norteadores dos Cursos apontavam para a mesma direção. Dentre os mesmos encontramos os seguintes tópicos a serem desenvolvidos nos Cursos:

O Curso 1 apresenta como pressupostos norteadores da formação *a releitura/reconstrução da prática; o professor como mediador na constituição social de sujeitos; o professor como*

pesquisador de sua própria prática; professor que busca aperfeiçoamento constante, que apresente conteúdo curricular com significado para o aluno.

No Projeto Pedagógico do Curso 2, encontramos: *O Curso de Pedagogia apresenta uma concepção ampla de formação do educador calcado em dois eixos: o desenvolvimento da cidadania e a formação acadêmica.*

O documento explicita ainda que a sua preocupação central está ancorada no seguinte ponto:

(...) A docência é a base comum obrigatória na formação do nosso profissional. Além disso, nossa preocupação central, consubstanciada na atuação de nossos docentes nas diversas atividades do curso, é de formar um educador reflexivo, cuja identidade se constrói pelo seu saber, pelo seu fazer e pelas relações que ele estabelece em sua ação.

Os princípios norteadores do Curso 3 aparecem sob a forma de objetivos, o que, a nosso ver, não os descaracterizam como objetivos ou princípios, mas dificultam o entendimento dos mesmos:

- a) valorizar o trabalho pedagógico como base da formação profissional da educação (...);*
- b) oferecer sólida formação teórica (...);*
- c) garantir o espaço para a pesquisa e conhecimento/intervenção na prática escolar (...);*
- d) desenvolver trabalho partilhado/coletivo de mais de um docente nas disciplinas (...);*
- e) garantir a possibilidade de trabalho interdisciplinar (...);*
- f) garantir novas formas de relação / unidade teoria-prática (...);*
- g) trabalhar com a concepção de educação continuada, (...);*

Desvelar nos Projetos o sentido de objetivos, princípios, eixos norteadores é uma ação que requer o diálogo entre os sujeitos reais e a teoria e, para tanto, requer um tratamento especial, o que nos fará voltar, impreterivelmente, no decorrer da análise, a esta questão. Contudo não

podemos deixar de assinalar que os três Cursos demonstram a preocupação com a formação profissional dos sujeitos que neles se inserem.

4.1.2 – O Perfil Profissional do Pedagogo

Conforme já anunciamos, os objetivos gerais e específicos, apresentados sob diferentes formas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, serão mais bem visualizados nos campos do perfil profissional e das competências e habilidades que os mesmos têm por intenção desenvolver. Para melhor entender a lógica que permeia os processos de formação em análise, buscamos, nos documentos oficiais, algumas referências sobre as finalidades nacionais para a formação do professor.

De acordo com a Proposta de Diretrizes Curriculares discutidas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 06/05/99, o Perfil do Egresso é apresentado em dois subitens: Perfil Comum do Pedagogo e Áreas de Atuação Profissional.

- **Perfil Comum do Pedagogo:**

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.

- **Área de atuação Profissional:**

Docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio.

O Pedagogo poderá atuar, ainda:

- *na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares;*
- *na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;*
- *nas áreas emergentes do campo educacional.*

Diante da complexidade do real pensar e preparar o sujeito para atuar no campo da educação, propiciar situações de ensino-aprendizagem na construção da prática pedagógica e transformar o estudante em profissional da educação, não são tarefas simples. Seja na área da docência ou na área da gestão, a formação do educador será sempre um desafio a depender de expectativas e intenções que delineiam os rumos da educação no país.

Para estabelecer uma leitura comparativa entre o Perfil do Egresso apresentado na proposta das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia com expectativas de formação dos Projetos dos Cursos analisados, os agrupamos em quadros gerais de análise: **1º quadro geral - Perfil Profissional**; **2º quadro geral – Competências e Habilidades**. Por último, no **3º quadro geral**, apresentamos as *outras Categorias* surgidas no processo de análise. Nos quadros gerais os Cursos estão assim classificados: Curso 1 – IES privada-confessional, Curso 2 – IES privada-particular e Curso 3, IES Pública.

É importante observar que, quando abordarmos os posicionamentos de professores e alunos dos cursos, no intuito de distingui-los, utilizaremos o critério de nomeação por letra. Exemplo, Prof. a; Prof. b; Prof. c, d,e, ... ; seguido pelo número correspondente ao Curso no qual atua: C1; C2 ou C3, exemplo: Prof. a/C2; Prof. c/C3. De igual modo, procederemos em relação à exposição dos posicionamentos de alunos: Aluno c/C1; Aluno b/C2; Aluno a/C3.

Utilizaremos, ainda, para distinguir o professor observado, as siglas em caixa alta, exemplo, PROF.B/C1; PROF.D/C2 E PROF.E/C3.

1º Quadro Geral - Perfil Profissional dos Cursos de Pedagogia¹		
Curso 1	Curso 2	Curso 3
<p><i>Espera-se que o graduado formado por esta instituição possa atuar como professor no Ensino Fundamental – séries iniciais; obtenha a <u>Formação e Gestão Educacional, compreendendo Administração, Planejamento, Supervisão e Orientação</u>. O Gestor Educacional estará habilitado a atuar em escolas inclusivas públicas e particulares, de educação infantil, ensino fundamental e médio, em empresas, instituições educacionais e órgãos centrais dos sistemas de ensino.</i></p>	<p><i>Atuará como professor das disciplinas pedagógicas do magistério do <u>Ensino Médio</u> nas escolas públicas e privadas; <u>Professor das séries iniciais do Ensino Fundamental</u> nas escolas públicas e privadas; <u>como diretor e vice-diretor de escolas de Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas</u>; <u>Supervisor de Ensino das escolas de educação básica</u>; <u>Diretor de Ensino das redes municipais e estaduais</u>; educador em entidades de caráter educacional como rádio, televisão, organizações não governamentais, etc.</i></p>	<p><i>O Pedagogo formado por esta instituição poderá atuar tanto no Magistério como na Administração, Supervisão Assessoria Pedagógica e Educacional em instituições escolares dos diferentes graus de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), na formação e treinamento de Recursos Humanos, em instituições não escolares, como sindicato, empresas, etc.), ou ainda em clínicas especializadas em Educação especial. O estudando será licenciado em Pedagogia com possibilidades de atuação docente nas séries iniciais do <u>Ensino Fundamental e educação infantil</u>; <u>estudará e pesquisará o trabalho pedagógico nestes níveis de ensino e poderá trabalhar como pedagogo na direção e coordenação do planejamento, execução e avaliação de sistemas escolares e das unidades que os compõem</u>. Seu campo de atuação amplia-se, ainda, para as instituições não escolares e não formais e ainda para classes/instituições que recebem alunos especiais.</i></p>

Ao analisar o 1º quadro geral em consonância com o Perfil do Egresso proposto para as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, verificamos que os três Cursos apresentam claramente a opção pela formação do docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental (grifos nossos) .

Além da opção apresentada, um dado relacionado à formação para o magistério chama a atenção nos projetos. Enquanto a formação para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental se constitui em objetivo comum dos três cursos, o Curso 2, assume, no campo das competências, a opção de formar o sujeito para atuar como professor das disciplinas pedagógicas do magistério do Ensino Médio. No Curso 1, o projeto pedagógico, realça outros objetivos de formação que não constam do perfil profissional apresentado, qual seja, o de *buscar a formação*

¹ Conforme a página 120, repetimos o mesmo critério utilizado no agrupamento de idéias coletadas na entrevista.

do profissional com base docente para atuar: (a) no magistério da educação infantil; (b) no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e (c) no magistério dos conteúdos específicos da docência e do processo de ensino-aprendizagem do curso normal em nível médio.

No Curso 3 este objetivo de formação não é apresentado. Sobre esta expectativa de formação, entendemos que os Projetos Pedagógicos ou as estruturas curriculares dos Cursos ainda não estão atualizadas, uma vez que os Cursos de formação de Professores do Ensino Médio, antigo “Curso Normal”, perderam, com a LDB, a sua especificidade e, de certa forma, a sua discussão está vinculada às novas orientações que se dará ao Curso de Pedagogia no Brasil.

Um outro fator comum nos três Cursos que vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais está no objetivo de formação do pedagogo enquanto gestor/administrador educacional, explicitada abaixo:

- *a formação em Gestão Educacional, compreendendo Administração, Planejamento, Supervisão e Orientação; **Curso 1***
- *como diretor e vice-diretor de escolas de Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas; Supervisor de Ensino das escolas de educação básica; **Curso 2***
- *poderá trabalhar como pedagogo na direção e coordenação do planejamento, execução e avaliação de sistemas escolares e das unidades que os compõem. **Curso 3***

Assim como no modelo nacional proposto, dentre as questões objetivas de formação do profissional da educação, o perfil profissional apresentado nos Cursos, habilita também os sujeitos a atuarem em outras situações de trabalho, a saber:

- *em empresas, instituições educacionais e órgãos centrais dos sistemas de ensino; **Curso 1***

- *como educador em entidades de caráter educacional, como rádio, televisão, organizações não governamentais, etc. **Curso 2***
- *na formação e treinamento de Recursos Humanos, em instituições não escolares, como sindicato, empresas, etc., ou ainda, em clínicas especializadas em Educação Especial. **Curso 3***

Um aspecto importante apresentado nos Cursos 1 e 3, está na preocupação com a formação para a educação inclusiva. No Curso 1: (...) *o gestor educacional estará habilitado a atuar em escolas inclusivas* e no Curso 3: (...) *Seu campo de atuação amplia-se, para as instituições não escolares e não formais e ainda para classes/instituições que recebem alunos especiais (...)*, frisando que este tem sido um debate constante na realidade atual da educação brasileira e uma das exigências apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em seu Capítulo III - **Do Direito à Educação e do Dever de Educar**, Art. 4º, inciso III, enfatiza: *Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;*

Com relação aos demais campos de trabalho apresentados, a expectativa criada em quem apenas toma conhecimento desses objetivos por meio do projeto, é de que haja, no decorrer do curso e por parte dos profissionais envolvidos com a formação dos sujeitos, o devido preparo profissional para a atuação nas empresas citadas, bem como tempo suficiente a ser destinado à formação do pedagogo para a compreensão teórico-prática dos objetivos propostos. Esta preocupação e expectativa estão assentadas nas dificuldades que vemos na efetivação do objetivo de oferecer formação do pedagogo para atuar nas áreas de *rádio, televisão, organizações não governamentais, empresas, sindicatos, etc.*, uma vez que a própria formação para a docência é exigente de mais tempo objetivo no processo.

Ainda, na análise do Perfil Profissional dos Cursos, constatamos que os mesmos têm sido pensados no sentido de atender à legislação vigente no tocante à exigência da formação do professor

do Ensino Básico, no Ensino Superior e o espaço do pedagogo no mercado de trabalho. E acreditamos que, enquanto não se considerar a realidade da educação brasileira e não se definirem os rumos das Diretrizes² Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, este espaço continuará sofrendo revezes por conta das dificuldades de comunicação e de entendimento dos intelectuais e legisladores da educação acerca da história da Pedagogia no Brasil e de seu papel no campo da formação de professores.

Além dos pontos comuns que tornam próximos os objetivos dos cursos, aspectos diferenciais expressam, por meio das competências e habilidades, dos eixos norteadores da metodologia e da avaliação, a singularidade de cada um.

4.1.3 Competências e Habilidades: entre o discurso oficial e os objetivos dos Cursos

Ao tecer a leitura dos fios e linhas que compõem as idéias expostas nos Projetos Pedagógicos sobre a questão da “competência”, percebemos, de início, que as várias significações atribuídas ao termo, provoca, em nós, uma contradição. Constatamos que a noção de ‘competência’ produzida culturalmente parece atuar em nós de forma atenta e organizada para nos fazer avançar (capacidade para a busca e para o novo) e, para nos fazer recuar (capacidade para a comodidade; para o apego aos saberes já apreendidos, apoiada numa falsa segurança e, capacidade de temer o desconhecido). Nesta última, percebemos que alguns impulsos são guias previamente definidos por supostas capacidades: o primeiro - imaginar o que se vai encontrar no

² As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, publicada no dia 13 de dezembro de 2005, ainda não foram homologadas e, por esta razão, achamos por bem não modificar o texto por nós produzido durante a pesquisa.

objeto de análise; no segundo - julgar antes mesmo de ver, de conhecer e, o terceiro, - rejeitar a possibilidade de que ele, o conhecimento novo sobre o objeto de análise, pode nos surpreender. Uma característica da competência humana produzida historicamente e de muita utilidade para o sistema sócio-político e econômico atual, que subliminarmente apregoa o individualismo, o fútil e a superficialidade, impedindo o sujeito de praticar as capacidades de investigação criteriosa, de curiosidade epistemológica e de ação criativa.

No entanto, a capacidade de busca, movida pelas curiosidade epistemológica, responsabilidade social e necessidade de avançar rumo ao conhecimento novo, também, fala forte, fala alto e, por vezes, nos leva a transgredir a ordem e a ousar. Se o futuro é gestado no momento em que vivemos, nosso desafio está em organizar a sua construção da maneira como o desejamos e como julgamos necessário que ele seja. (RIOS, 2004, p.74)

Neste caso, especificamente, ao refletir sobre esta questão, resistimos ao desejo da comodidade e fomos, passo a passo, lendo os objetivos dos Cursos e neles identificando as competências. Era para nós um desafio compreender as possibilidades e os limites atribuídos à temática nos espaços e nos sujeitos.

Assim fomos lendo e organizando os objetivos dos Cursos. Por uma questão didática e de forma intencional, igualmente ao 1º Quadro Geral³, agrupamos as *Competências e Habilidades* coletadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e, considerando-as, na sua totalidade, as apresentamos de acordo com a ordem em que foram realizados os contatos nos campos de investigação:

2º Quadro Geral - Competências e Habilidades		
Curso 1	Curso 2	Curso 3
<p>a) Capacidade de entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana como prática de produção e de criação;</p> <p>b) Compreender o processo do trabalho pedagógico que ocorre nas condições da escola, da educação formal e não formal e as condições de desenvolvimento da criança de 0 a 10 anos;</p> <p>c) Compreender a dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento para produzir a teoria pedagógica;</p> <p>d) Identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas nos movimentos sociais;</p> <p>e) Equacionar os fundamentos das políticas públicas, em especial, no campo educacional, e a partir dela intervir nas diferentes instâncias – em nível de sistemas municipal, estadual e federal – em condições de propor/alterar/contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares que eliminem a discriminação e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação;</p> <p>f) Buscar articuladores que garantam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico, tendo parâmetros claros que orientem a tomada de decisão em relação à seleção, organização e seqüência dos conteúdos curriculares que superem a forma atual de organização da escola e do currículo;</p> <p>g) Vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico, de forma interrogativa e investigativa, contribuindo para a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional;</p> <p>h) Implementar formas de gestão democrática na escola, estando em condições de organizar e gerir, como profissional, a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sociais fora da escola;</p> <p>i) Assumir o compromisso de transformar a educação e as condições sociais sobre as quais ela se dá, tendo como norte a transformação da sociedade.</p>	<p>a) Compreensão do fenômeno e da prática educativos em seu contexto histórico social, considerando as diferentes linguagens e produção cultural existentes;</p> <p>b) Capacidade de organizar e coordenar situações de aprendizagem, a partir do envolvimento dos alunos em atividades de ensino e de produção do conhecimento;</p> <p>c) Elaboração do projeto pedagógico, considerando o envolvimento da equipe escolar em todo o processo de organização, planejamento, execução e avaliação;</p> <p>d) Compreensão da especificidade da área da educação especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil em seus aspectos legais, organizacionais e operacionais;</p> <p>e) Capacidade de explorar as potencialidades didáticas das tecnologias da informação e da comunicação;</p> <p>f) Compromisso com os deveres éticos e morais da profissão, considerando a noção de cidadania como eixo de sua prática;</p> <p>g) Capacidade de articular atividade pedagógica considerando as diferentes concepções de gestão educacional;</p> <p>h) Capacidade de articular sua formação contínua a partir de uma prática reflexiva.</p>	<p>a) Analisar criticamente a realidade brasileira,</p> <p>b) Analisar criticamente a realidade educacional,</p> <p>c) Conhecer as teorias que fundamentam o trabalho pedagógico docente,</p> <p>d) (re) ler as teorias no movimento da prática pedagógica ressignificando-as,</p> <p>e) pesquisar aspectos relevantes da educação,</p> <p>f) organizar o trabalho pedagógico,</p> <p>g) mediar o processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>h) realizar a leitura crítica do contexto social, cultural, histórico, político e econômico da escola;</p> <p>i) compreender o aluno como integrante de uma sociedade complexa e diferenciada;</p> <p>j) Estar atento à dinâmica proporcionada pela o mundo informacional da contemporaneidade;</p> <p>k) Conhecer, compreender e interpretar os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, segundo várias correntes psicológicas e epistemológicas;</p> <p>l) Compreender, interpretar e posicionar-se diante das diferentes concepções e/ou correntes pedagógicas de ensino/aprendizagem.</p>

Após a leitura das Competências e Habilidades a serem desenvolvidas pelos Cursos e nos sujeitos, (alunos em processo de formação docente), sentimos a necessidade de retornar às

³ Conforme página 131

leituras sobre a temática para que não incorrêssemos no perigo de elaborar qualquer juízo de valor⁴ ao material que estávamos acessando.

Em um dos Cursos, por exemplo, o Projeto Pedagógico apresentava os objetivos gerais e específicos explicitamente, a partir do elenco das competências que se pretendia desenvolver: *O curso de Pedagogia da (...) tem uma organização didático-pedagógica baseada numa formação sólida, cujos objetivos são expressos pelas seguintes competências e habilidades:* (grifos nossos) Outros objetivos igualmente foram encontrados.

Como já abordamos no Capítulo II, o termo “competência” tem ocupado, nos últimos tempos, grande espaço na literatura, no *marketing* mercadológico e em especial, no mundo da escola, no qual o assunto tem sido evocado com a conotação de ordem. Ser competente parece ser a novidade do tempo atual e a garantia, aos trabalhadores, de que haverá um lugar no mercado.

No entanto estas características parecem um contra-senso, uma vez que a ação humana sobre a natureza sempre foi exigente de saberes e de habilidades - “competências” que tornassem o homem, sujeito do trabalho, mais qualificado e mais apropriado para as transformações objetivas do mundo natural e social. Neste sentido, ‘competência’ não se trata de um termo novo. Trata-se de um termo antigo revestido de uma nova roupagem que, assim como toda a boa “moda”, a “etiqueta do momento”, atende aos valores propagados pela sociedade, como sendo uma exigência. Bondía (2001, p.1), nos diz que os termos e “as palavras produzem sentido, criam

⁴ Mesmo porque este não era o nosso objetivo.

realidade e, às vezes, agem como potentes mecanismos de subjetivação”. Cury (2000), entretanto, nos lembra que a realidade é mais complexa e mais ampla que os conceitos que a nomeiam:

A mutabilidade real das coisas não se compatibiliza com uma imutabilidade conceitual. Na verdade, as referências nunca estão prontas. Elas se inserem no processo social porque nascem dele e dele são expressão. Ora, o processo social é mutável, e o é também porque incorpora elementos de conhecimento nascidos da reflexão. (p.15)

Mas se antes o homem se aperfeiçoava na ação e os frutos de seu trabalho superavam o produto e a si mesmo, e aqui entendendo competência como conhecimento sobre algo, habilidade de pensar e fazer, capacidade de rever o que foi feito e potencialidade para avaliar, o que muda então no campo conceitual no mundo do trabalho?

Numa sociedade que tem se firmado no avanço da ciência, da tecnologia e da consolidação do mercado, acreditamos que o termo ‘competência’ é retomado e empregado de forma ideologizante, pois visa realizar os princípios da individualização do homem, desenvolvendo nele, inclusive, a possibilidade de qualificar suas capacidades para competir e, de igual modo, a responsabilização pelo sucesso ou fracasso sócio-econômico-cultural. Dizendo de outra forma, nesta nova configuração do trabalho, o mercado aposta na competência traduzida hoje na trilogia - eficácia-productividade e lucro e nela se efetiva exigindo dos novos trabalhadores um novo comportamento individual, baseado na excelência-eficiência e competitividade.

Desta forma, a sociedade neoliberal-capitalista, ao produzir uma ideologia que opta pelo individualismo ao coletivo, apresenta uma compreensão de competência, a partir dos próprios princípios, ou seja, produz uma visão equivocada sobre o termo, o que nos remete à necessidade de refletir sobre as significações que atribuímos ao saber e ao poder, no momento atual:

Dividida em classes, com um Estado a serviço dos interesses da classe dominante, a sociedade, na medida em que tem o poder representado, em certa perspectiva pelo saber (o saber funciona na sociedade dotado de poder), tem negado a uma parcela de seus membros o acesso a esse saber na medida em que o domínio do saber, sua apropriação, é sinônimo de possibilidade mais ampla de atuação. É assim que se qualifica como competente, de forma equivocada, o indivíduo que é considerado proprietário de um saber, que não é partilhado. (RIOS, 2004. p.65)

Como as palavras se transformam no tempo e se modificam, dada as circunstâncias, compreendemos que é preciso traduzi-las. Que é preciso atualizá-las às novas necessidades que surgem na história. Pensamos, no entanto, que a utilização da palavra é exigente de cuidados, sobretudo se o significado ou as significações a ela atribuídas estiverem carregados de intenções egoísticas e de dominação. De acordo com Bondía (2001),

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E por isso, as lutas pelas palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras, são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais do que somente palavras. (p.02)

Neste sentido, o que muda em educação quando o termo “competência” é inserido na realidade da prática docente como novidade, quando sabemos que, por si só, o termo já está embutido na práxis pedagógica, por meio do saberes, habilidades, capacidades presentes na

formação e na prática dos professores? A substituição dos termos resolve os problemas tidos como educacionais? Rios (2002, p.159), em suas reflexões sobre a temática nos ajuda a compreender as questões postas, dizendo que “(...) a substituição dos termos não se dá em virtude do esgotamento de sua significação. Ela é indicativa de um movimento que ocorre no interior tanto da reflexão quanto da prática educativa e profissional.” Lembra-nos que devemos estar atentos a este movimento, caso contrário corremos o risco de absorver o sentido da palavra esvaziado da conotação política que ela transporta e de a utilizarmos sem nenhum compromisso com a mudança de postura e de atitude frente ao conhecimento produzido e por construir.

De acordo com a autora (2001 p.76-86), competências são capacidades que se apóiam em conhecimentos que não são estáticos, mas precisam ser construídos no processo. Se assim é entendida e comporta os saberes, as habilidades e as capacidades desenvolvidas pelo sujeito, não há novidade alguma em sua terminologia no campo da ação docente. O que há é a necessidade de compreendê-la no contexto em que está sendo colocada bem como conhecer o tratamento a ela destinado. Uma tarefa que requer a aprendizagem da reflexão crítica, do debate e da vontade política dos coletivos, em entender as propostas atuais de educação.

Para tanto e para que esta compreensão e atitude ocorram, será preciso consciência de que nem tudo está posto. De que na complexidade do real existe sempre a possibilidade de vermos por outro ângulo, outros sentidos, limites e possibilidades que as linguagens produzem. Neste exercício, olharmos para a nossa prática pedagógica e vermos o quanto temos que mudar na forma de ver, de sentir, de construir experiências que possam nos tornar humildes e, quiçá, mais sábios a ponto de perceber que o desenvolvimento individual só terá êxito se ocorrer no plano coletivo. Entender que na competitividade não há espaço para a humanização dos espaços aos

quais habitamos. Que a aprendizagem das dimensões cognitivo-conteudistas, propostas pelas políticas neoliberais de educação, só faz sentido para a valorização sócio-econômica de uma minoria que detém o conhecimento. Minoria que insiste no modelo classificatório, seletivo, excludente e na centralização dos resultados produzidos por esta escola e, com isso, no efetivo controle da atividade docente.

Nesta perspectiva, a ‘competência’ é colocada como uma exigência do mercado e este, na busca da eficiência, pratica a exclusão social de forma deliberada, conduzindo o sujeito a entender que se não se adaptar a esta realidade deverá, dela excluir-se.

Não aceitar esta idéia irrefletidamente como um simples modismo e tampouco ignorar as condições reais em que o trabalho do professor é desenvolvido; refletir sobre a prática diária do professor, sua formação inicial, em serviço; sobre sua luta, sua vida, são questões que precisam ser postas à realidade da prática docente de modo que, o termo competência, possa assumir outro sentido, qual seja, da qualidade do saber enquanto conhecimento, do saber fazer na dimensão técnica e pedagógica, do saber ser e saber querer em suas dimensões ético-política.

Antes de retornar nosso olhar aos Projetos dos Cursos e à maneira como as competências e habilidades estão neles apresentadas, consideramos oportuna a contribuição de Rios (2002) quando nos diz que:

De certo modo, as diversas propostas curriculares se apresentam como algo novo no campo da educação. Há um esforço no sentido de se transformarem algumas estruturas que não correspondem às necessidades da formação, de se reverem práticas ineficazes, de se superarem obstáculos que impedem a ampliação da qualidade dos trabalhos. Entretanto, quando essas propostas chegam às escolas como algo que se deve fazer porque “o governo manda” ou porque está na moda, tem-se um esvaziamento do significado do trabalho educativo. (p.170)

A partir do pressuposto de que o trabalho educativo comporta os conhecimentos teórico, técnico e políticos e que estes saberes se completam na dimensão da ética da ação pedagógica porque ocorrem na realidade prática entre sujeitos reais, passamos a identificar pontos comuns nas ‘competências e habilidades’ apresentadas nos Projetos, que, após leitura atenta, foram agrupadas por proximidade conceitual.

No processo de análise e na medida em que os itens expressavam a consideração sobre temáticas similares, ou relevância na conjuntura da pesquisa, surgiram as seguintes categorias⁵: *da contextualização; da fundamentação teórica; da práxis pedagógica; do trabalho coletivo; do projeto pedagógico e da organização do trabalho pedagógico*. Categorias que foram ganhando corpo na medida em que as idéias explícitas nos textos e na realidade dos cursos se tornavam recorrentes:

4.1.4 As Categorias de Análise

3º Quadro Geral – Outras Categorias⁶			
	Curso 1	Curso 2	Curso 3
Da contextualização	a) c) d)	a) e)	a) b) h) j)
Da Fundamentação teórica	c) e)	d)	L
Da Práxis Pedagógica	f)	0	d)
Do Trabalho coletivo	g)	b) c)	0
Do Projeto Pedagógico	0	c)	0
Da Organização do trabalho pedagógico	b) c) d) e) f) g) h)	b) c) g) h)	f) g) h) i) k)

A fim de uma melhor compreensão das categorias postas, as transcrevemos e trabalhamos, uma a uma, considerando que a aproximação conceitual tornou-se mais clara na medida em que

⁵ Neste **3º Quadro Geral** apresentamos as outras categorias emergidas da leitura dos Projetos Pedagógicos e as letras que estão sinalizadas abaixo dos Cursos 1,2,3, significam a ordem em que os itens, correspondentes às categorias, apareceram nos Projetos.

⁶As categorias presentes neste quadro serão rerepresentadas em outros quadros ilustrativos, sob a forma de nota de rodapé, no sentido de facilitar ao leitor o contato com objetivos de formação apresentados nos Projetos.

visualizávamos, separadamente a parte e o todo dos objetivos pretendidos pelos Cursos, lembrando que os mesmos têm um objetivo comum, qual seja, o de formar o profissional da educação que seja capaz de considerar, no processo inicial de formação, as competências e habilidades propostas.

E, como já sinalizamos antes, para complementar as análises e obtermos uma visão de conjunto, apresentaremos outros dados coletados nos demais instrumentos utilizados nesta pesquisa.

• CATEGORIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao identificar nos Projetos Pedagógicos objetivos de ensino voltados para a compreensão dos contextos em que a educação foi e é produzida, fomos agrupando-os para entender a forma como estavam postos, a fim de produzir o diálogo com as teorias que nos iluminaram durante o processo de leitura e organização dos dados. Desta forma, o entendimento do contexto deu origem a esta primeira categoria: a da Contextualização⁷.

7

Quadro 1 – Da contextualização		
Curso 1	Curso 2	Curso 3
<p>a) Capacidade de entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana como <u>prática de produção e de criação</u>;</p> <p>c) Compreender a dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento para <u>produzir a teoria pedagógica</u>;</p> <p>d) Identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na <u>prática social concreta</u> que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas nos movimentos sociais;</p>	<p>a) <u>Compreensão do fenômeno e da prática educativos</u> em seu contexto histórico social, considerando as diferentes linguagens e produção cultural existentes;</p>	<p>a) Analisar criticamente a realidade brasileira,</p> <p>b) Analisar criticamente a realidade educacional,</p> <p>j) <u>Realizar a leitura crítica</u> do contexto social, cultural, histórico, político e econômico da escola;</p> <p>h) <u>Estar atento à dinâmica</u> proporcionada pela o mundo informacional da contemporaneidade;</p>

Considerando que uma das tarefas do professor está em produzir o diálogo do aluno com a realidade e entendendo que os mesmos - aluno e professor, são conhecedores do mundo a partir de experiência pessoal que foram construindo, tornam-se, ambos, protagonistas desta realidade na qual, ensinam e aprendem⁸. Nesta comunhão, o professor, portador de um conhecimento maior, seja pelo tempo cronológico de vida, seja pela sua formação, atua como mediador entre o conhecimento e o aluno, possibilitando-lhe acessar um saber sistematizado sobre a cultura e a realidade.

(...) é preciso pensar na relevância da atuação do profissional que é o intermediário entre o aprendiz - o educando - e a realidade, a partir de cujo conhecimento ele poderá, isso sim, atuar e transformar também a si próprio. (RIOS, 2004, p.70).

Assim como é preciso considerar que o professor é um sujeito real e não ideal, que vive os dilemas e embates pessoais numa constante luta com o tempo presente, com os limites, possibilidades e dificuldades que a profissão e a vida em sociedade, comportam. Facetas que o tornam aprendiz constante da complexa realidade e que, por conta disso, devem ser levadas a sério no ensino-aprendizagem da formação docente, caso contrário, corre-se o risco de reforçarmos os mitos da teoria do esforço e da culpabilidade.

Neste sentido, se os Projetos Pedagógicos apresentam, entre os seus objetivos, a preocupação de levar os sujeitos a compreenderem os contextos vividos na história e de entendê-los para uma nova compreensão do presente, consideramos que fazem a opção fundamental para a formação de seus alunos, porque estarão possibilitando a aprendizagem do pensamento crítico a

⁸ Conforme nos legou Paulo Freire, na extensão de toda sua obra.

partir das experiências do passado e do presente, elevando, com isso o valor do profissional da educação.

Entendendo que é necessário ao educador o conhecimento sobre os contextos sócio-histórico-político e cultural para a assunção do trabalho pedagógico e aos alunos, se apropriarem do processo de construção dos saberes científicos e pedagógicos para a docência, ressaltamos que os três Cursos apresentam, cada um, a seu jeito, esta preocupação. Vejamos:

No Curso 1, conforme nossos grifos, o desejo é de desenvolver a prática de produção, como decorrente da capacidade de *entender a cultura, compreender a realidade e identificar os processos pedagógicos da prática social*. No Curso 3, por outro lado, os verbos utilizados “*realizar leitura crítica*” e “*estar atento*” demonstram, ao nosso ver, ações de ensino-aprendizagem mais próximas da iniciação ao processo de formação do educador, o que colocaria em um nível mais elevado os objetivos dos Cursos 1 e 2. Quer dizer, a compreensão do fenômeno e da prática educativa (Curso 2), da dinâmica da realidade e do desenvolvimento da capacidade de Identificar os processos pedagógicos, que se desenvolvem na prática social concreta (Curso 1), dependem, antes, de aprendizagens anteriores, a da leitura crítica e a da investigação. Para isso, os projetos pedagógicos dos cursos devem sinalizar as ações pensadas e formas de concretização pelos seus coletivos.

De igual forma, entendemos que a ação educativa é sempre uma ação política e que a aprendizagem teórico-prática dos contextos pelos professores não determina a época de formação. Seja inicial ou continuada, será sempre fundamental que a prática política da educação

seja reconstruída cotidianamente. Para tanto, a formação do professor deverá, antes, estar embasada na realidade social em suas dimensões Estrutural e Conjuntural, o que requer conhecer os determinantes que a condicionam, bem como aprender a pensar politicamente:

Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e a condição de que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade a laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.”(FERNANDES, 1986, p.24)

Concordando com o autor, é preciso considerar as questões que brotam da realidade, da comunidade, da escola, da sala de aula, das relações que lá se estabelecem. Assim como questões relacionadas à exclusão social e educacional; desemprego; desvalorização do trabalho humano; bolsões de riqueza e miséria existindo simultaneamente; ausência de políticas públicas sociais; falta de recursos materiais e profissionais para a gestão da escola (AGUILAR, 1997, p.7), são igualmente conteúdos que reforçam a categoria da contextualização e não podem deixar de estar presentes entre os objetivos pensados para o Curso, uma vez que os sujeitos, em diálogo constante com teoria construída e com a realidade, produzirão novas teorias e novas leituras da realidade.

Sobre a questão da contextualização, numa das aulas observadas do curso 1, o professor discute sobre a questão das relações na escola, fazendo uma ponte entre a teoria e a realidade. Neste aspecto gostaríamos de ressaltar a forma como se dá o debate entre a experiência e o pensamento dos sujeitos na sala de aula:

- *Vocês sabem o que é burocracia?* Como os alunos não respondem, o professor pergunta de novo: - *Você, o que é burocracia?* Indicando uma aluna:

- *Eu sei o que é, mas não sei explicar.*

- *Tente, fale o que você sabe:* diz o professor. 36611266 - 36613592

- *Acho que são papéis.*

Outra aluna diz: - *Papéis que passam de mão em mão.*

O professor toma a palavra e dá a definição: - *Burocracia é uma palavra de origem francesa e quer dizer escritório, gabinete.*

Passa agora a desenhar na lousa os caminhos que os papéis passam para chegar ao seu destino: escola – diretoria de ensino – conselho estadual – secretaria de educação – ministério da educação... Uma aluna pede a palavra:

- *Eu penso que a burocracia só emperra as ações. Aqui mesmo, para tudo precisamos fazer requerimento. Acho que as coisas poderiam ser mais agilizadas.*

O professor ressalta a importância da comunicação entre as pessoas. Uma outra aluna que não tinha se manifestado diz:

- *Eu trabalho numa secretaria de escola e percebo que os professores planejam muito, preenchem muitos papéis, mas pouco fazem em sala de aula.*

- *Porque você diz isso?* pergunta o professor:

- Porque eles mesmos assumem que uma coisa é o que eles colocam no papel, outra é o que acontece na realidade. Outra coisa, eu acho mesmo que o problema maior está na comunicação entre as pessoas. A relação entre professores, diretores e funcionários é ruim.

O professor diz: *- Professores e alunos são elementos centrais. Os demais são tão importantes quanto os primeiros.*

Na seqüência indaga aos alunos como o diretor deve agir em caso de desavenças. A classe não responde. Uns 10 alunos prestam atenção. O professor mesmo responde a própria pergunta:

- Marque uma reunião com eles. Faça uma pauta, procure textos ilustrativos, utilize dinâmicas de sensibilização.

Citando Demerval Saviani, sugere que os alunos leiam “Escola e democracia” e enfatiza:

- É preciso pensar na formação e deformação dos sujeitos que passam pela escola.

Outra aluna que ainda não havia se pronunciado levanta a mão, pedindo a palavra:

- Professor, enquanto você falava eu pensava na autonomia do diretor. Na escola em que trabalho, quem manda é o servente. É ele quem entra na briga das crianças, quem resolve alguns probleminhas para os professores e responde sobre uma porção de coisas no interior da escola. Às vezes, ele é tão mandão que até desrespeita os funcionários e alunos!

O professor escreve no quadro:

- Desrespeito

- *Autoritarismo do servente*
- *Omissão do diretor.*

Diz outra aluna: - *Eu acho que está tudo errado. O diretor tinha que colocar cada um no seu lugar.* A aluna, secretária de escola, intervém: - *Não é uma questão de colocar cada um no seu lugar. Eu sou secretaria da escola e posso ajudar num montão de coisas.*

Outra colega a auxilia: - *Eu penso que é preciso pegar os dois lados. O servente desconhece os assuntos pedagógicos, mas, às vezes, ele entende mais o aluno do que o professor ou o diretor.*

O professor retoma a palavra e diz que é fundamental entender os papéis de cada um. Lembra o quanto é importante fazer a relação entre a teoria e a realidade para entender a lógica da escola. (Diário de Campo, C/1 -13/03/03)

Neste relato ocorrido em sala observamos que o tema tratado envolveu a classe numa discussão sobre a realidade da escola a partir de pontos de vista dos sujeitos sobre a burocracia e sobre os papéis sociais. Quer dizer, da provocação em sala sobre a questão da burocracia, os sentimentos e conhecimentos anteriores dos sujeitos foram sendo aflorados e socializados. Considerando esta vivência como sendo um momento de contextualização, achamos oportuno trazer este relato, uma vez que entendemos que a teoria ganha sentido quando relacionada às experiências práticas dos sujeitos, contudo não dispensa a pesquisa e o aprofundamento da questão dentro e fora da sala de aula.

Frente ao propósito de desenvolver no aluno o conhecimento sobre os contextos sócio-histórico-político e cultural, outros dois itens aparecem como bases de formação pedagógica: *a*

consideração sobre as diferentes teorias e as fases do desenvolvimento infantil, esboçados, a seguir, na categoria da Fundamentação Teórica:

- **CATEGORIA DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

De acordo com Kuenzer (2002), “a teoria corresponde a uma interpretação possível da realidade, em um dado tempo e em um dado espaço; assim será sempre parcial, revelando e escondendo ao mesmo tempo” (p. 7). Concordando com esse pensamento encontramos em Vazquez (1968) que “[...] não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica.”(p.208). Considerando importante a presença da teoria na formação de professores, apresentamos a Fundamentação Teórica⁹ como 2ª categoria.

Observamos nos Projetos Pedagógicos que alicerçam os Cursos 1,2 e 3 que esta categoria é contemplada. No Curso 2, quando realça a compreensão *da especificidade*, o faz de uma maneira genérica, o que não implica entender que o Curso negligencie neste campo, ao contrário,

⁹ Quadro II - Da fundamentação teórica		
Curso 1	Curso 2	Curso 3
<p>b) Compreender o processo do trabalho pedagógico que ocorre nas condições da escola, da educação formal e não formal e as condições de desenvolvimento da criança de 0 a 10 anos;</p> <p>c) Compreender a dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento para produzir a teoria pedagógica;</p> <p>e) Equacionar os fundamentos das políticas públicas, em especial, no campo educacional, e a partir dela intervir nas diferentes instâncias – em nível de sistemas municipal, estadual e federal – em condições de propor/alterar/ contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares que eliminem a discriminação e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação.</p>	<p>d) Compreensão da especificidade da área da educação especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil em seus aspectos legais, organizacionais e operacionais;</p>	<p>k) Conhecer, compreender e interpretar os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, segundo várias correntes psicológicas e epistemológicas;</p> <p>l) Compreender, interpretar e posicionar-se diante das diferentes concepções e/ou correntes pedagógicas de ensino/aprendizagem.</p>

apenas não nos fornece elementos para a compreensão de como se busca desenvolver este objetivo. Os Cursos 1 e 3 apresentam, além da intenção, o campo de ação para o desenvolvimento da fundamentação teórica, o que não quer dizer que de fato estas intenções aconteçam na realidade prática dos Cursos.

Sobre isso, trazemos alguns fragmentos coletados na sala de aula que envolvem a discussão da temática:

O professor inicia a aula falando da programação para o próximo semestre e adianta que serão iniciados os trabalhos práticos.

Pergunta à sala o que é Pedagogia.

Os alunos se mantêm calados. Depois de um curto silêncio o professor provoca mais uma vez a turma e acaba definindo o conceito.

“Pedagogia é ciência e arte porque exige o pensar e o fazer. Há uma relação entre o artista e o pedagogo, ambos são artífices do novo”

O professor fala da prática social – do sujeito social e do construtor social.

Ambiente da classe: silencioso – o professor, aproveitando a tranquilidade aparente da classe, distribui um texto sobre a natureza do trabalho pedagógico e a classe deverá trabalhar em grupo.

Enquanto a classe se organiza o professor compartilha sua experiência no campo da Pedagogia. Os alunos parecem gostar das histórias e depoimentos trazidos pelo professor.

Os grupos trabalham e solicitam ao professor para entregarem o entendimento do texto na próxima aula. O professor cede, lembrando que tratará do tema avaliação na próxima aula. (Caderno de Campo C/1 – 08/05/03)

Assim, concordamos com Cury (1996) quando diz que os cursos de formação de professores não podem fugir do compromisso básico com a docência, cujo processo formativo não dispensa nem o ato investigativo da própria práxis e nem o contato com a produção intelectual qualificada da área. Neste sentido, levar o aluno a compreender os fundamentos da educação e as fases do desenvolvimento humano a partir das diferentes teorias, constitui-se, ao nosso ver, objetivos imprescindíveis na formação de professores, uma vez que, da compreensão do universo teórico, é possível o desenvolvimento do senso crítico sobre a realidade prática e, na compreensão desta última, a transformação dos dois universos.

Significa precisamente promover, à luz das linhas filosófico-pedagógicas dos principais teóricos, uma reflexão séria, completa e aprofundada acerca dos problemas relativos à educação, a fim de clarear o próprio sentido da ação educativa (com seus valores e significados), como um processo intencionalizado, que permita reconhecer nexos entre os fatores que integram a realidade existencial humana, no intuito de possibilitar uma intervenção prática dos que interagem no processo, tendo em vista fins que sejam especificamente humanos ou humanizadores. Conforme afirma Severino: “Intencionalizar a prática educacional é dar-lhe referências para se realizar como práxis, ou seja, ação realizada com sentido, ação pensada, refletida, apoiada em significações construídas, explicitadas e assumidas pelos sujeitos envolvidos.”(2004, p.29). Dentro desta perspectiva, a educação não pode ser pensada e implementada como um fim em si mesmo, ou como um processo que se estanca com o cessar da

ação pedagógica, mas como uma mediação que se prolonga por meio de seus efeitos ao longo da vida do educando, em sua prática e vivência sociais.

A formação teórica, em outras palavras, significa propiciar ao estudante de Pedagogia condições para que desenvolva um pensar reflexivo e questionador em torno das questões educacionais nos moldes propostos por Saviani (1987, p.24), cumprindo as exigências próprias da reflexão filosófica, a saber: *ser radical*, isto é, ir além das concepções características do senso comum, considerando o objeto em estudo nas suas explicitações mais profundas, a fim de chegar às suas raízes e fundamentos últimos; *ser rigorosa*, o que significa promover uma investigação sistematizada, mediante o emprego coerente de métodos próprios, que cheque os saberes do senso comum, das ciências e até da filosofia a respeito do assunto, no intuito de se construir uma síntese organizada e consistente; *ser de conjunto*, o que implica realizar uma abordagem do objeto não isoladamente, mas nas relações que estabelece com o todo em que se contextua.

Acreditamos que a compreensão da teoria requer a percepção e identificação dos espaços reais dos sujeitos e dos contextos – sócio-político e econômico. Neste sentido encontramos, dentre os objetivos, desenvolver o conhecimento e acesso às políticas públicas. No Curso 1, item e), a intenção de levar o aluno a “*Equacionar os fundamentos das políticas públicas, em especial, no campo educacional, e a partir dela intervir nas diferentes instâncias.*” O Curso 2 aponta como intenção, produzir no aluno a compreensão dos *aspectos legais, organizacionais e operacionais* na educação, expressando o desejo de realização desta competência nos sujeitos. Na análise das competências do Curso 3, nada encontramos a este respeito. Contudo, na realidade prática, tivemos ocasião de presenciar um caloroso debate político:

O professor chega e encontra o grupo de alunos reunido em círculo. Os alunos estão discutindo sobre o movimento político que está havendo na instituição. Uma aluna pede a palavra e fala sobre a assembléia que decidirá o futuro da gestão da Faculdade. Esclarece que dos 20 que pertencem à gestão, 10 renunciaram. A discussão está inflamada. A grande maioria da classe se inscreveu para falar. O Professor vai até a porta, a fecha. Espera o momento em que parece se esgotarem as falas e pede ao grupo para trabalhar. *“Pessoal, creio que o assunto que vamos discutir hoje possa contribuir com esta discussão(...)”* (Caderno de Campo C/3 – 15/04/04)

Considerando a importância do conhecimento sobre a legislação educacional, o conteúdo e a forma de condução das políticas públicas, acreditamos que o processo de formação de professores deva contemplar, em seus objetivos, uma compreensão ampla e crítico-reflexiva das bases jurídico-institucionais, no sentido de levar o aluno a perceber o potencial emancipatório que a legislação contempla e, ao mesmo tempo, os seus limites.

Conforme o Art. 205 do Capítulo III da Constituição Federal, a educação enquanto direito e dever, conclama, para a sua realização, o entendimento das políticas que a definem:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Na mesma preocupação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 2º, reproduz igualmente o desejo, todavia, altera a ordem dos responsáveis pela educação – Família/Estado. Além de colocar a família em primeiro lugar acrescenta a inspiração encontrada nos princípios de liberdade e solidariedade. Uma inversão e acréscimo, calcados nos ideais neoliberais:

“A educação, direito de todos e dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”
(grifos nossos)

Assim, a fundamentação teórico-crítico e a prática da realidade social, o conhecimento da Constituição Nacional e da Lei maior de educação, o teor e os mecanismos de realização das políticas públicas, constituem bases imprescindíveis da formação filosófico-pedagógica e política, no processo de formação dos professores, seja ele inicial ou continuado.

Mediante a importância de se promover esta aprendizagem em professores para que possam atuar substantivamente na transformação da realidade prática, bem como torná-los capazes de analisar criticamente as políticas públicas em educação, Vazquez (1968), nos lembra que na leitura da teoria é preciso considerar que a realidade é mais complexa do que aparenta e, por conta disso, não se aprisiona pelo conhecimento teórico, questiona-o, nega-o e busca superá-lo por meio do pensamento humano. Frente a esta compreensão da realidade, abaixo apresentamos aspectos relativos à idéia de práxis pedagógica como uma das categorias encontradas nos Projetos:

- **CATEGORIA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA¹⁰**

Desenvolver a aprendizagem da unidade teoria-prática é um dos objetivos apresentados na

¹⁰

Quadro IV - Da Práxis Pedagógica		
Curso 1	Curso 2	Curso 3
f) <u>Buscar articuladores que garantam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico, tendo parâmetros claros que orientem a tomada de decisão em relação à seleção, organização e seqüência dos conteúdos curriculares que superem a forma atual de organização da escola e do currículo;</u>	Nada consta	d) <u>(re) ler as teorias no movimento da prática pedagógica re significando-as,</u>

lista das ‘competências’, apontadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e, para nós, a práxis pedagógica constitui uma categoria essencial, uma vez que consideramos a sua aprendizagem, a base da formação e do trabalho docente.

Abusando da contribuição de Vazquez, práxis é atividade:

(...) teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade do homem; (...) teórica, na medida em que esta ação é consciente. (1968, p. 117)

Considerando que a práxis pedagógica é sempre uma ação intencional, pensada, refletida e transformadora e que somente pode se realizar mediante o conhecimento em construção, Freire (1997) nos ajuda a melhor compreendê-la, dizendo que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual, realça o autor, a teoria vira blablá e a prática, ativismo.

Assim, ao entender a práxis pedagógica como ação articulada entre teoria e prática, no Curso 1 a identificamos como finalidade de formação docente (grifos nossos), englobando parâmetros que orientam a organização do trabalho pedagógico. Na observação em sala de aula trazemos o seguinte relato:

O professor traz um depoimento do tempo em que foi diretor e relembra a participação do aluno que cobrou o cumprimento de regras quando as mesmas estavam esquecidas. Convida a classe a refletir sobre a formação dos professores e sobre os cursos vagos que existem na atualidade, dizendo:

- a sedimentação do conhecimento se dá com o tempo. Vocês só irão perceber isto mais tarde. Vocês nem percebem, mas o conhecimento já está se acomodando dentro de vocês. Diretores e professores mal formados são vítimas do sistema. (Caderno de Campo C/1 – 27/03/03)

Enquanto que no Curso 2 esta idéia não é manifestada na lista das competências, observamos o seguinte movimento em sala de aula:

O professor fala sobre a educação conservadora enquanto preservação de valores e, organicista, enquanto controladora das partes para que tudo fique conforme está. Questiona os alunos sobre o que pensam desta tendência em educação: uma aluna fala do ensino bancário. Outra fala da radicalidade e do autoritarismo no ensino tradicional. O professor vai anotando no quadro as palavras-chave das falas dos alunos. Como os alunos param de se manifestar, o professor apresenta exemplos de educação conservadora, completando as idéias dos alunos. Uma aluna diz: *Professor, como fica o uso do computador na sala de aula numa escola conservadora?*

Enfatizando a importância da tecnologia, o professor ressalta que a figura do professor não vai desaparecer nunca e exprime: *“- O diálogo entre professor e aluno é prioritário e vital na escola. Por mais avançada que seja a tecnologia, ela nunca substituirá as relações humanas. Neste sentido a escola terá que se adequar”*.

Finaliza falando da práxis pedagógica: *“- Os professores devem estar atentos à realidade e, tal qual aos alunos, interajam com o novo, caso contrário seu conhecimento estará obsoleto e sem sentido para a construção de novas aprendizagens.”* Os alunos ficam atentos enquanto o professor fala. Dispersam enquanto ele vai para o quadro negro. (Caderno de Campo C/2 – 12/08/03)

No Curso 3 a proposta de ler e re-ler as teorias re-significando-as no movimento da prática, traduz, ao nosso ver, o objetivo da aprendizagem da práxis. E, na observação dos sujeitos em sala de aula, extraímos o seguinte fragmento:

Expondo sobre a forma como as desigualdades sociais vão se estabelecendo na sociedade capitalista, o professor comenta: - *a atual sociedade é guiada pelo lucro e não pelas relações sociais*. Um aluno questiona:

- Diante das leituras e destas constatações, em qual escola vamos atuar? Na pública ou na privada? Para que público iremos levar as considerações aqui debatidas?

O professor retoma a palavra:

- As mudanças não ocorrem no momento em que se está vivendo. O importante é você perceber que, além da forma como você pensa, existem outras formas de olhar para a realidade. Ao longo da vida você vai aderir ou não a esta forma de ver. Convém estar atento às várias maneiras de interpretar a realidade e construir a sua própria maneira de vê-la.

Os alunos discutem sobre o que vão fazer quando se formarem. Se vão ser medíocres; se vão levar estes questionamentos para frente; se vão tratar de forma diferente as crianças diferentes. Há uma certa angústia na turma. Uma aluna diz: - *existem problemas em todas as escolas, particular ou pública*. Os alunos discutem sobre isso. O professor pede que a classe se organize para melhor entender a questão. Há um confronto na classe e o professor salienta a positividade do debate. Tenta acalmar os alunos dizendo que após o intervalo tentará fundamentar teoricamente a discussão. (Caderno de Campo C/3 – 15/05/04)

Dispensável dizer da imprescindibilidade da compreensão teórico-prática, por meio da

vivência, em cursos de formação inicial, uma vez que desta realidade vivida, é possível a apreensão de uma e outra, consecutivamente. Nas palavras de Bondía (2001, p.8), somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação (...)

Na entrevista, perguntamos aos professores dos Cursos sobre a forma como desenvolviam a prática em sala de aula e aos alunos como percebiam esta prática, de modo que selecionamos algumas respostas significativas. Vejamos:

No Curso 1, da resposta dada pelo professor retiramos o fragmento que enfoca a prática como um processo que vai sendo construído no tempo, uma maneira de ver que se sustenta na idéia de movimento e de formação contínua.

Ao meu ver a prática é um exercício que o professor tem que fazer cotidianamente. É um processo de educação. Mas esse processo não é instantâneo, ele vem lá de trás. Ele inicia com sua formação no berço, na origem e você vive esse processo em toda a sua formação escolar. (Prof. a/ C1)

Em contrapartida os fragmentos extraídos das entrevistas realizadas com os alunos deste Curso apontam para uma outra forma de trabalho pedagógico realizado em sala de aula:

Os professores deixam a desejar. Se você me perguntar o que eles deram, eu não sei responder nada. A desorganização do curso se deve a falta de preparo do professor e o que é pior, a gente aprende na mesma cartilha. (Aluno a/C1)

Olhando assim, friamente, percebo que o trabalho dos professores se encaixa na linha tradicional. As provas são perguntas e respostas. Usam mais a lousa e a voz. Alguns se arriscam a deixar os alunos refletirem e se colocarem. Outros, a gente percebe que o conteúdo está meio jogado. (Aluno c/C1)

Um dado importante que julgamos necessário comentar na primeira resposta diz respeito à atribuição da culpa sobre a desorganização do Curso ao professor. O aluno julga o todo pela parte de forma generalizada e, ao mesmo tempo, demonstra clareza quando afirma que *aprende na mesma cartilha*, uma contradição de fundo político-epistemológico. Quer dizer, quando generaliza, o aluno desconsidera os outros fatores que interferem no processo organizacional da formação inicial e contínua dos professores e igualmente assume que estará tão mal preparado quanto seus professores. Na segunda resposta, o aluno distingue as ações dos professores e expressa alguma noção sobre as tendências pedagógicas adotadas no curso. Dados, estes, significativos, porque se distanciam dos ideais apontados na lista das competências traduzidos em “*Buscar articuladores que garantam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico (...)*”.

No Curso 2 conseguimos agrupar relatos sobre a prática desenvolvida em sala de aula que nos pareceram convenientes, uma vez que realçam a questão da experiência acumulada no exercício:

(...) Penso que o que move o nosso trabalho em sala de aula é a busca da sabedoria. Ela está acima do saber científico. E essa sabedoria lhe dá uma habilidade, uma competência a mais para que você exerça sua docência com categoria, não apenas na relação professor-aluno, mas na relação entre os

humanos. Tenho fatos que experimentei ao longo de 16 anos de trabalho que atestam o que eu disse (Prof. a/C2)

Na análise deste relato fica evidente a presença do discurso das competências e habilidades como forma de construção do fazer docente, principalmente quando realça a experiência comprobatória do tempo de trabalho. Fica evidente também a valorização da busca da sabedoria como algo definidor do trabalho docente que, conforme o autor da fala, é superior ao saber científico. Uma assertiva comprometedora quando enaltece, sem fundamentos, a busca da sabedoria, desconsiderando a contribuição da ciência no processo.

Organizo o meu trabalho da forma que aprendi na vida. Quero que os alunos leiam, produzam, escrevam, tragam experiências para a sala de aula. A sala de aula deve ser um lugar dinâmico em que os alunos possam conversar e trocar idéias. Sempre aproveitando tudo, mostrando que o conhecimento tem movimento. (PROF. D/C2)

Nesta fala, a experiência é manifestada logo de início quando afirma que os conhecimentos apreendidos na vida constituem o seu trabalho. O professor assume, com a apresentação desse depoimento uma compreensão histórica da realidade, considerando o dinamismo dos espaços, o desejo de que os sujeitos produzam o conhecimento no coletivo da sala de aula e a idéia de movimento. Uma compreensão bastante significativa, quando levamos em consideração o fato de que nada foi encontrado sobre isso na apresentação das competências e habilidades impressas no Projeto Pedagógico do Curso. Fato que reforça a idéia de que a realidade extrapola o campo da teoria.

Uma aluna reclama: “*professor, nós aprendemos algumas propostas críticas com os professores, mas quando a gente se opõe ao pensamento deles, eles não aceitam*” (Caderno de Campo C/2 – 12/08/03)

Dos professores e alunos do Curso 3, apresentamos os argumentos extraídos das entrevistas, explicitando, ainda, como fator recorrente, a presença da “experiência” como algo norteador do trabalho pedagógico.

Para mim, a organização, a execução e a reflexão sobre o trabalho do professor em sala de aula é diretamente constituída pelas experiências desse sujeito, pelas suas memórias de formação, trajetórias de vida, crenças por alguma influência dos componentes pedagógicos de sua formação (...) (Prof. b/ C3)

A idéia da experiência é visível até mesmo quando considera a capacidade desenvolvida nos professores em juntar teorias na construção de uma nova prática:

(...) e a gente vê a capacidade que os professores têm de pegar fragmentos de determinadas teorias, juntar tudo e criar uma síntese que direciona o seu trabalho. (...) (Prof. c/C3)

Na concepção do aluno, a mesma idéia se faz presente e traz um dado novo quando enfatiza a valorização atrelada à quantidade de saberes que dele se espera. Uma concepção lúcida, ao nosso ver, pois o mesmo assume a historicidade do sujeito e a realidade do mundo do trabalho atual, qual seja a da consciência sobre o modelo atual do profissional da educação.

Parece muito difícil falar sobre a ação do professor. O trabalho dele reflete uma concepção de pessoas, de mundo que ele acaba construindo ao longo do tempo baseado nas suas capacidades, nas capacitações que ele recebeu e na própria idéia de que ele será tão mais valorizado quanto mais ele souber a partir de determinado parâmetro. (Aluno a/C3)

No relato a seguir, o aluno não expressa o que pensa sobre o trabalho pedagógico de seus professores, ao contrário disso generaliza, a ação do professor no Ensino Superior. Aponta a possibilidade de autonomia nas ações do mesmo para o desenvolvimento das propostas e apresenta os motivos que levam, este professor, a manter o estilo tradicional de educação, vejamos:

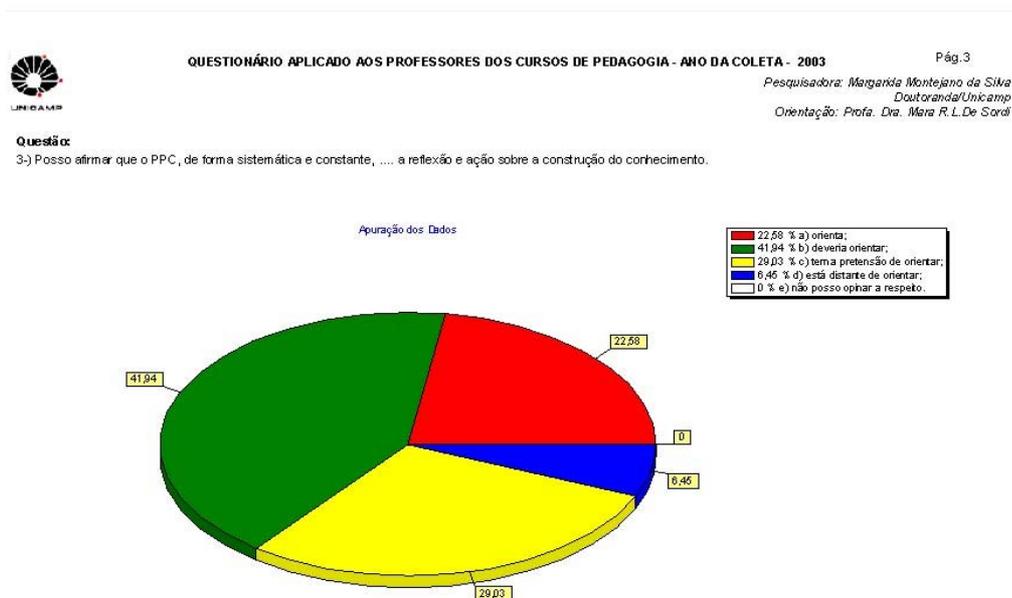
No Ensino Superior o professor tem mais autonomia para desenvolver sua proposta, mas acho que acaba prevalecendo a organização tradicional de aula expositiva. Isso por conta de uma estrutura que está aí, de um tempo limitado, até a disposição do prédio, das carteiras dificulta o trabalho dele. (Aluno c/C3)

Uma aluna lembra o texto de Mauricio Tragtemberg sobre a indignação. Faz relação com o que discutem em sala de aula. (Caderno de Campo C/3 – 29/04/04)

Após a exposição destes relatos, retomamos as competências e habilidades pensadas para o desenvolvimento dos alunos no Curso e concordamos que o objetivo de *(re) ler as teorias no movimento da prática pedagógica re-significando-as*, é fundamental no âmbito da formação de

professores, considerando que, na relação entre os sujeitos, ambos são construtores de uma nova realidade.

Ainda, sobre a práxis pedagógica presente nas Instituições/Cursos, a questão de número 3 do questionário aplicado questionava se o PPC, de forma sistemática e constante, era orientador da reflexão e ação sobre a construção do conhecimento. O gráfico relativo à questão evidencia que 22,58 % dos sujeitos confirmam que sim e os demais 77,42%, pensam de maneira diferente, vejamos:

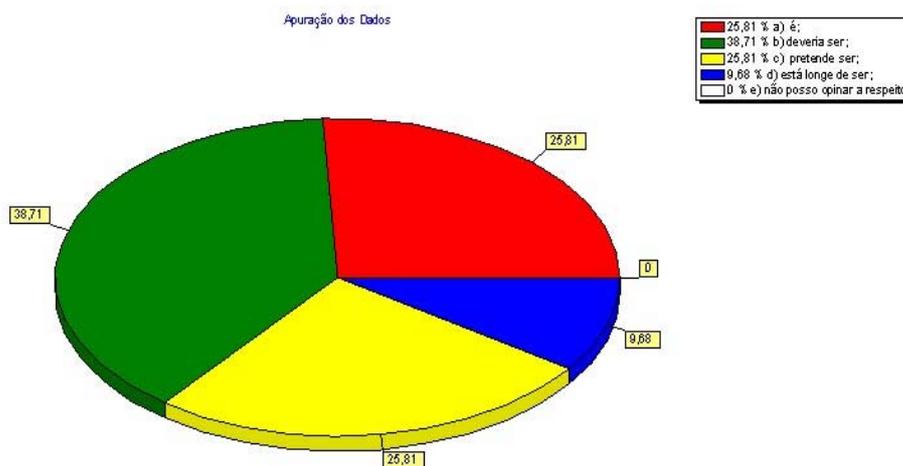


O que quer dizer que o PP precisa ser retomado enquanto instrumento coletivo que expresse a realidade dos sujeitos. Sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, a questão 12 do questionário teve por pretensão levar o sujeito a pensar sobre a sua prática e a dos demais colegas no curso e na IES, o que resultou no seguinte gráfico:



Questão:

12-) Percebo que a indissociabilidade da teoria e prática no curso e no interior de cada disciplina uma preocupação de todos os envolvidos no processo educativo desta instituição.



Pode-se verificar no gráfico 12 apresentado, que a margem de percentual é pequena, em relação ao gráfico anterior, demonstrando que apenas na opinião de 25% dos sujeitos respondentes, a indissociabilidade entre teoria e prática, é uma preocupação, enquanto que 75% não confirmam esta posição. Um índice que reforça a necessidade de rever o papel do PP na realidade dos sujeitos do curso e da instituição.

Para finalizar esta parte, fazemos uso das palavras de Freire (1997) que nos ensina que é preciso alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica e que por isso mesmo devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente cuja compreensão seja elaborada na prática formadora. De acordo com o autor

É preciso (...) que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber se convença

definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*¹¹, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (p.24)

A seguir, apresentaremos a categoria do Trabalho Coletivo e estaremos ressaltando a forma com que este item aparece nos Projeto Pedagógico dos Cursos, no interior da fala dos sujeitos entrevistados bem como na observação dos espaços investigados.

- **CATEGORIA DO TRABALHO COLETIVO**¹²

Consideramos que a aprendizagem do trabalho coletivo é imprescindível de outras aprendizagens, como, por exemplo, a da democracia e a da cidadania, o que torna mais complexa a sua realização, uma vez que a forma atual da sociedade - neoliberal capitalista, apesar do discurso do saber conviver, tão enfatizado nos últimos tempos, impede ou não facilita este tipo de aprendizagem.

Olhando mais atentamente para a questão do trabalho coletivo, encontramos apenas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos 1 e 2, considerações que expressam tal objetivo. Na análise dos dados, apresentamos a discussão dos objetivos de formação, expressos nos projetos e fragmentos coletados na observação e nas entrevistas com os sujeitos:

¹¹ grifo do autor.

¹²

Quadro V - Do Trabalho Coletivo		
Curso 1	Curso 2	Curso 3
<i>Vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico, de forma interrogativa e investigativa, contribuindo para a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional.</i>	<i>b) Capacidade de organizar e coordenar situações de aprendizagem, a partir do <u>envolvimento dos alunos em atividades de ensino e de produção do conhecimento</u>; c) <u>Elaboração do projeto pedagógico, considerando o envolvimento da equipe escolar em todo o processo de organização, planejamento, execução e avaliação.</u></i>	Nada consta

No Curso 1, aparece enquanto desejo amplo de formação quando expressa (...) *Vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico*. Apesar de o trecho apresentar tal objetivo não explícita, no seu bojo, a metodologia de aprendizagem do processo. Quando anuncia junto ao coletivo o trabalho interdisciplinar, fica evidente a participação dos docentes no processo ensino-aprendizagem, contudo não esclarece a idéia de coletivos de docentes, de discentes ou do todo que compõe Curso/Instituição.

Ao contrário desta aferição, na análise das respostas coletadas na entrevista com professores e alunos e na busca de aspectos que sinalizassem o trabalho coletivo neste Curso, obtivemos, nos depoimentos dos professores, a afirmação da existência deste modo de trabalho “*A organização do trabalho pedagógico ocorre na sala de aula, mas em sintonia com o todo da instituição*”. (PROF. B/C1) e, ao mesmo tempo, a negação desta existência: “*Creio que falta uma organização, um trabalho coletivo mais adequado no sentido de que haja uma eficiência neste trabalho, uma participação da comunidade que envolva um trabalho mais sério e menos fragmentado.*” (Prof. a/ C1)

Na fala do aluno expressa abaixo, na primeira parte da resposta é detectado o desejo de que o trabalho coletivo por meio da *integração* exista e acreditamos que ele, aí, se inclua. Na segunda parte, embora não esclareça o porquê, enaltece a integração dos professores.

Acredito que deva haver uma aproximação de todos os participantes da escola, ativos na educação, que também estejam envolvidos com a manutenção do prédio e a comunidade etc (...) Eu acho que é primordial a integração dos professores.
(Aluno d /C1)

Na prática de observação em sala de aula, tivemos a chance de viver algumas experiências que acenavam para o trabalho em grupo entre os discentes. Selecionamos uma com os alunos e uma outra, na qual participamos de uma reunião entre os professores do referido Curso.

Os alunos esperam o professor conversando tranqüilamente. O professor chega, conversa com alguns que estavam na porta. Em seguida lembra aos presentes que haverá avaliação. Informa também aos alunos que poderão escolher entre fazer a prova individual ou em grupo. O grupo ouve e não se manifesta. O professor apresenta, no quadro, 4 conceitos trabalhados anteriormente em sala de aula: *Recursos; Trabalho; Práxis e Auto-Consciência*, dos quais deverão escolher um, dizer o que significam e justificar o porquê da escolha. Dos alunos presentes, nenhum optou por fazer a prova individualmente. De maneira espontânea, os grupos se formaram entre três e quatro participantes.

Os alunos, em grupo, se agitam um pouco e o professor solicita a eles que falem mais baixo para não atrapalhar as salas vizinhas. Alguns grupos parecem interessados em definir o trabalho, outros parecem falar de tudo, menos dos conceitos. Passados cerca de 15 minutos, alguns grupos se levantam, entregam a folha com a avaliação e saem da sala. Outros permanecem discutindo e escrevendo as idéias até o final da aula. (Caderno de Campo C/1 – 20/03/03)

Podemos dizer que esta experiência de trabalho em grupo não se trata de trabalho coletivo. Ao contrário disso, trata-se de um agrupamento de pessoas que se reuniram para atender determinada finalidade, neste caso, especificamente, a execução da prova. Refletiram, debateram e escreveram sobre o tema escolhido? Sim, nos subgrupos cumpriram o exercício proposto. A opção por trabalhar em grupo e não individualmente se deu porque todos estão imbuídos do espírito de coletividade? Não. Cremos que a escolha pelo trabalho em grupo se deveu às

facilidades que, a princípio, a idéia de grupo carrega, a de que, no grupo, há sempre a possibilidade de se fazer um trabalho mais completo, assim como da possibilidade de fugir da prática da avaliação individual, que por conta das experiências vividas historicamente, continua a atemorizar. Algumas considerações que arriscamos apontar sobre esta prática vivida e que, por conta da idéia de trabalho integrado apontada pelo aluno, nos remeteu aos aspectos aparentes do real na intenção de entender a essência do mesmo.

A segunda ocasião a ser relatada, se deu numa reunião de estudo efetuada durante o período em que estávamos nos utilizando da observação. Tivemos autorização de presenciar essa atividade.

De acordo com nossas anotações em diário de campo, a reunião constava da programação letiva e a direção, nesta data, providenciou o espaço e material impresso para professores e representantes de classes. A pauta da reunião estava voltada para tratar do Projeto Pedagógico do Curso em virtude das Resoluções que instituíam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Estavam presentes 28 pessoas, 20 professores, incluindo-se o diretor, o vice e 08 alunos. O grupo estava disposto em um círculo. Enquanto aguardavam a orientação para iniciar os trabalhos, os participantes conversavam com os colegas que estavam mais próximos. Às 19h30 mim, a direção abriu a reunião dizendo que o objetivo do encontro era discutir os rumos do Curso de Pedagogia a partir do documento que instituíam as diretrizes para a formação de professores. Como era necessário conhecer o documento, solicitou ao grupo sugestões para a leitura. Um professor sugeriu o nome de um colega, dizendo que o mesmo tinha voz boa e que, na medida em que surgissem dúvidas, parariam para discutir. O grupo anuiu à proposta sem se manifestar. O professor, cujo nome tinha sido citado, aceitou o trabalho. A direção então solicitou que a leitura fosse iniciada e que deveria ser interrompida na iminência de dúvidas.

Assim a leitura se desenvolvia e, conforme o combinado, foram surgindo interrupções sobre tópicos não compreendidos. O debate sobre os mesmos foi se estabelecendo. As pessoas faziam comparações entre a realidade do Curso e a proposta anunciada pelas Diretrizes. Como o tempo pressiona os sujeitos no desenvolvimento do trabalho, um professor pediu a palavra e fez outra sugestão. *“Gente, são oito e quinze, não saímos da terceira página. Que tal se a gente fizer a leitura integral do texto e ir assinalando nossas dúvidas? Talvez seja mais produtiva, diz encerrando.”* O grupo olhou para a direção e esta, anuindo ao pedido, abriu a discussão sobre a proposta. Um professor argumentou a favor do trabalho da forma em que vinha se realizando, alegando que a dúvida de um é a dúvida do grupo. Outros argumentaram pela Segunda opção, acrescentando a necessidade de agrupamento das dúvidas. Entre o sim e o não para a continuação do trabalho, venceu a segunda proposta. O professor que estava fazendo a leitura deu prosseguimento à mesma, finalizando-a, às 21 horas. Nos cinquenta minutos que se seguiram, as pessoas se agruparam por proximidade física, compartilharam suas dúvidas entre si e buscaram agrupá-las, para apresentação na plenária. Como o grupo já se mostrava cansado, o debate sobre a temática ficou reduzido à exposição das dúvidas e a constatação de que muitas eram comuns. Fato que levou um dos grupos a propor outro encontro para discutir as questões. Como todos se mostraram de acordo, a direção, finalizando a reunião, agradeceu e se encarregou de comunicar a próxima data. (Caderno de Campo C/1 – 19/05/03)

Muito embora os professores tenham participado mais ativamente, é importante ressaltar que todos tiveram, neste espaço de tempo, oportunidades iguais de se manifestar, contudo, é fundamental valorizar a segunda proposta de trabalho, porque foi na discussão dos grupos menores que os alunos ficaram mais à vontade para se expressarem. De igual modo, percebemos que o trabalho produzido pelo grupo, embora esteja contemplado pelos sujeitos do coletivo (professor, alunos, diretor) e pelo objetivo comum de entender um determinado assunto/tema, não

traduzem a realidade do trabalho coletivo, porque os espaços e os tempos escolares, da forma que ocorrem, o impedem de se realizar. Impedem os sujeitos de estarem integralmente vinculados. Segundo Makarenko (1986, p.135), uma coletividade em ação ou mesmo uma coletividade efetiva exige a harmonia entre objetivos comuns e pessoais. De acordo com o autor, se houver conflito entre esses dois tipos de objetivos não é uma coletividade.

Assim como no primeiro Curso, vamos encontrar no Curso 2 a idéia de trabalho coletivo assumindo o significado de trabalho integrado.

O Projeto Pedagógico deste Curso, no item b), expressa claramente o objetivo de desenvolver tal competência, quando faz uma chamada especial para o envolvimento dos alunos nas questões que envolvem situações de aprendizagem (...) *envolvimento dos alunos em atividades de ensino e de produção do conhecimento*, entretanto, não explicita o trabalho coletivo. No item c), considera fundamental que o aluno seja capaz de apreender que toda equipe escolar deve estar envolvida na elaboração do projeto pedagógico, contudo não emite nenhuma pista de como esse “coletivo” se dará, de como será apreendido e realizado.

Na verificação do trabalho coletivo, na realidade prática dos sujeitos do Curso 2, trazemos para o campo de análise as seguintes afirmações:

A escola é um grande organismo vivo que precisa ter interface perfeita com todos os membros. Neste sentido, é fundamental a existência de regras e normas para o bom andamento da IES. (Prof. c/C2)

No que tange a este fragmento, “*precisa ter interface perfeita com todos os membros*”, consideramos que o professor faz referência ao trabalho coletivo. No entanto, se antecipa realçando a importância de regras, o que nos leva a crer que, em sua concepção a “*interface perfeita*” é possível e a “*existência de regras e normas*” garantem o trabalho coletivo. É uma visão equivocada, ao nosso ver, uma vez que não se manifesta na fala, o trabalho democrático, inclusive na elaboração das regras, e este, por sua vez, implica o respeito às diferentes idéias e propicia a existência de conflitos.

No depoimento abaixo, uma contradição aparece, quando o professor deixa clara a idéia da divisão do trabalho (teoria/prática), enfatizando a necessidade de um núcleo gestor que possa pensar o Projeto Pedagógico independente da participação do todo, mas que, em seu desenvolvimento, o considere:

A IES precisa ter um núcleo gestor formado pela direção, coordenação e docência. Um núcleo que pense o projeto pedagógico coerente com os princípios que esta instituição defende. Que desenvolva um trabalho articulado, participativo com funcionários e alunos. (PROF.D/ C2)

Contudo, no trecho a seguir, outro professor emite o seu parecer de forma subjetiva, informando, no futuro do pretérito, o que considera sobre o trabalho pedagógico no Curso:

*Este trabalho deveria estar integrado entre corpo docente, alunos e direção.
Acho que as ações deveriam estar integradas e os alunos interagir.* (Prof. f/C2)

O aluno, por sua vez anuncia também o desejo de trabalho coletivo por meio da integração, mas não se inclui no processo: *Eu acho que deve haver uma integração entre todos os professores e nas disciplinas em que eles trabalham.* (Aluno d/C2). A idéia de integração passa a ser um dado interessante uma vez que o conceito tem sido evocado na fala de professores e alunos, independente de Curso.

Integração e trabalho coletivo passam a ser conceitos importantes para nossa reflexão. Pode-se dizer que o coletivo abrange ou compreende muitas coisas ou pessoas; o que pertence e deve ser utilizado por todos; que manifesta a natureza ou a tendência de um grupo como tal e que, os pensamentos e ações devem ser comuns a todos os membros do grupo. Makarenko (1986), sobre coletividade afirma:

(...) uma coletividade não é simplesmente uma reunião nem um grupo de indivíduos que cooperam entre si (...), é um conjunto de pessoas norteado num sentimento determinado, um conjunto de pessoas organizadas que têm à sua disposição os organismos da coletividade (...) e a questão da relação entre os camaradas deixa de ser de amizade, de afeto ou vizinhança para se converter num assunto de responsabilidade (...) (135)

O trabalho coletivo é aqui entendido como aquele que se opõe ao trabalho baseado no individualismo, uma vez que deve estar fundamentado na convivência com as diferenças individuais dos sujeitos enquanto pessoas e não nas diferenças sociais produzidas na história. Baseados no estudo dos papéis sociais, os sujeitos analisam e constroem nova concepção de trabalho a partir do entendimento histórico da sociedade dividida em classes. Trazendo esta compreensão para a sala de aula é possível repensar as relações de poder, a destituição da

investidura do poder da parte do professor e a constituição de novas formas de relações entre os sujeitos educativos. Neste sentido, o professor, ao destituir-se do poder, não deixará de modo algum de ser e de ter autoridade na sala de aula, ao contrário, a autoridade será garantida na medida em que o grupo entende o espírito do trabalho coletivo. Ao assumir esta compreensão de trabalho, o professor torna-se parte do grupo, auxilia os alunos a assumirem a responsabilização do trabalho pedagógico no processo de ensino-aprendizagem e a construírem nova concepção de poder. Neste sentido, podemos considerar que “O poder não se apresenta apenas como capacidade de influência, mas também como possibilidade de escolha, de definição entre alternativas de ação”. (RIOS, 2004, p.40)

O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido às suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade. (PISTRAK, 1981, p. 177)

Com relação à palavra integração, encontramos significados¹³ diversos que se afastam da idéia de trabalho coletivo: em Biologia, significa o grau de unidade ou de solidariedade entre as várias partes. Em Psicologia significa o grau de unidade ou de organização da personalidade e em Sociologia, o grau de organização de um grupo social. Além de apresentar os sentidos de juntar, reunir, incorporar, traz consigo a conotação política de integrar um grupo social¹⁴ a outro, intensificando, com isso, a ideologia da separação de classes. Quer dizer, quando se promove a integração, mascara-se, de algum modo, a igualdade, porque traduz a idéia de que a parte está sendo unida ao todo, quando, na verdade nem sempre o faz. No âmbito das relações sociais,

¹³Abbagnano N.Dicionário de Filosofia (1962)

Ferreira. A .B.H. Dicionário Básico da Língua Portuguesa –(1988)

¹⁴ Dicionário de Ciências Sociais –Fundação Getúlio Vargas - Edit.FGV (1986 p.618)

podemos dizer que a ação de integrar não prepara os sujeitos para o reconhecimento do outro, das idéias e das ações no processo. Integra porque alguns objetivos visam esta ação. Talvez esta forma de ver o ato de integrar esteja atrelada à associação que fazemos à origem da palavra à história da herança política do “Integralismo”, movimento político brasileiro de extrema direita, baseado nos moldes *facistas* nos anos de 1932 a 1937.

Integrar, em outra perspectiva, se ajusta ao modelo médico, muito utilizado nas décadas de 60 e 70. Sobre isso Sasaki diz:

A prática da integração, principalmente nos anos sessenta e setenta, baseou-se no modelo médico da deficiência, segundo o qual tínhamos que modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência para torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental) (1998, p.8).

Retornando aos dados coletados na pesquisa, quando o professor e o aluno utilizam a expressão “integrar”, aparentemente estão propondo unir disciplinas, pensamentos e ações nos espaços pedagógicos do Curso e estas tentativas, ao nosso ver, não dão conta de produzir o trabalho coletivo porque ao mesmo tempo em que podem ser integrados, podem desintegrar-se sem maiores conseqüências. O trabalho coletivo, ao contrário disso, é processual, complexo na sua implementação, porque demanda a aprendizagem da convivência entre as partes, entre as diferenças individuais e o desejo e a responsabilidade de superar as contradições presentes nas relações sociais.

Podemos dizer então que trabalho coletivo e trabalho integrado não são, portanto, sinônimos, mas cumprem uma função articuladora entre a parte e o todo, uma vez que buscam, na reunião dos sujeitos, realizar objetivos presentes nos Projetos dos Cursos.

Na análise das competências e habilidades no corpo do Projeto Pedagógico do Curso 3, nenhum dado sobre a expectativa de trabalho coletivo foi encontrado, muito embora não a identificássemos, nos deparamos com a experiência de vivê-la¹⁵ na realidade prática do Curso.

Nesta ocasião, conforme nossos registros em diário de campo, os alunos foram levados, na data definida para avaliação do semestre, a assumirem a sala e o poder de avaliar. Assim, orientados por regras e acordos firmados no início da realização da disciplina, os alunos tinham a chance de olhar criticamente para a experiência vivida em “Didática: teoria e prática” os conteúdos propostos e desenvolvidos; a atuação técnico-metodológica e a influência ético-política do Professor no ensino-aprendizagem das temáticas postas; para o trabalho e participação dos colegas nos subgrupos e para si mesmos, por meio da auto-avaliação.

A destituição do poder do professor e a transferência do mesmo para o grupo de alunos, permitia-lhes decidir pela organização dos itens a serem avaliados e a forma de atribuição de “notas”, questões que geraram polêmica, exigência de negociação, excesso de ruídos, controle da ordem das falas e controle dos alunos pelos alunos na exaltação dos ânimos e pela presença do bom senso.

Tratou-se de uma aprendizagem ocorrida no conflito que, ao nosso ver, não se deu nesta oportunidade de experimentar o trabalho coletivo, mas no conjunto de práticas desenvolvidas ao

¹⁵ Experiência correspondente ao encerramento do 1º semestre, prorrogado até esta data em virtude da greve. O total de horas de observação neste dia foi de 5 horas e 30 minutos.

longo do semestre, que, no entrelaçamento da teoria e da prática, consubstanciou-se em uma nova experiência. Tampouco podemos afirmar que o mesmo tenha se realizado de fato, como nos lembra Pistrak (2000), o trabalho coletivo exige uma completa interação dos sujeitos entre si e as atividades que lhes forem destinadas mediante a responsabilidade e participação de todos. Dada a relevância da questão do trabalho coletivo, passamos a narrar o ocorrido de forma mais detalhada:

Tomando para si a palavra, o professor lembra que está na sala para estabelecer algumas regras e em seguida deixará a classe, conforme o combinado. A turma parece tranqüila.

O Professor distribui uma folha de papel em branco e em seguida as instruções, explicando-as, uma a uma: auto-avaliação, coletivo de avaliação do grupo e sobre a comunicação dos subgrupos ao grupo maior. Um aluno pergunta ao professor sobre a avaliação do subgrupo. O Professor responde que “é o coletivo da classe que dará a nota final”. Explica o necessário sobre a avaliação e diz que quem definirá outros critérios será o grupo. Reforça a seriedade do método de avaliação e as dificuldades de efetivá-lo na atual estrutura, contudo, alerta que não abrirá mão da seriedade e tampouco da ética, critérios debatidos e combinados no início do semestre. Lembra aos alunos que deverão entregar as notas, as faltas dos colegas, os dados conclusivos e de controle do grande grupo. Solicita que elejam um aluno para fazer o agrupamento. Pergunta se há alguma dúvida e, não havendo, se retira.

Os alunos, a partir do convite de uma colega, se reúnem em círculo. Um outro lembra da necessidade de escolher alguém para secretariar o encontro, abrindo novamente o convite. Uma aluna se prontifica. Como não houve mais inscritos, ela segue em direção ao quadro para anotar as idéias. O grupo não consegue estabelecer um consenso sobre a forma de discussão e parece meio perdido. Enquanto todos estão a falar ao mesmo tempo sobre os itens apresentados, um aluno se levanta e diz:

“- Gente, o grupo está a fazer justamente o que o professor quer, ou seja, ver a confusão que se estabelece quando se atribui o poder a um grupo que não está organizado em coletivo!”

A fala do colega faz o grupo silenciar e pensar sobre o que acabaram de ouvir. A jovem que anotava no quadro as idéias, apresenta uma proposta: *“Acho que chegou a hora de a gente parar de apresentar itens e começar a agrupar. Penso que se alguém quiser falar, deve se inscrever.”* Um membro do grupo se oferece para fazer as inscrições. Antes dos alunos inscritos começarem a falar, alguém lembra do tempo, alegando que já se passaram 45 minutos. Lembra que é preciso definir um tempo para cada um falar, senão não concluirão o trabalho.

Várias propostas são colocadas para decidir o critério relacionado à questão do tempo, por fim, ficou estabelecido que cada um teria dois minutos para defender sua idéia e, quando o grupo não concordasse, apenas uma pessoa poderia contra-atacar a idéia proposta. Caso a pessoa economizasse o seu tempo, um outro colega poderia utilizá-lo. Nesta discussão as palavras - defesa e ataque, apareceram com frequência e a decisão sobre o critério citado, embora não tivesse agradado a todos, prevaleceu, desde que os argumentos apresentados fossem coerentes com os critérios da ética e da seriedade. Assim o agrupamento começou a ser ordenado:

Sobre a questão da militância política, uma aluna diz:

- “ O Professor está politizando a gente, instrumentalizando-nos. Eu estou emocionada de ser agente desta plenária! Nesta disciplina foi possível verificar a distância que existe entre o que se aprende em sala de aula com a realidade. Foi possível aprender muita coisa por meio da observação, das colocações em classe e da verificação na prática). 13 pessoas votaram a favor da inclusão deste item no trabalho.

A respeito do trabalho proposto pelo Professor: (leituras dos clássicos, seminários, ida a campo, resenha).

O argumento apresentado foi o seguinte:

“- O Professor está conseguindo o que queria com esse nosso encontro. Estamos discutindo tudo o que foi trabalhado, ou seja, agora eu vejo o quanto foi bom termos feitos as leituras. Com relação a ida ao campo, independente do Professor não ter tido tempo de cobrar da gente um retorno, foi importantíssimo o contato com a realidade”.

Neste momento, foi retomada a questão da greve e o debate se ela deveria ou não ser considerada: durou aproximadamente 30 minutos. A classe ficou dividida. Uma aluna chama a atenção da turma e pede que os colegas falem em tom mais baixo, lembrando-os de que estão atrapalhando as outras salas. A turma cede ao apelo da colega por pouco tempo. Inflama novamente no próximo item “leitura do livro”, porém com um pouco mais de moderação. O fato de os critérios não estarem muito claros, parece impedir o grupo de chegar a consensos. Uma outra aluna reclama, dizendo: *“No meu ponto de vista, a greve foi uma questão de contexto. Não foi algo que pudéssemos evitar. Além do mais, quem quis e pôde, aproveitou o tempo para estudar. Eu penso que ela não deve ser incluída como critério (...).*

Sobre a atribuição de nota um aluno diz: - *“Pessoal, ninguém se dá 10 por protesto. Não se pode quantificar o conhecimento. “- Então, que cada um dê 10 ao grupo. A classe é um coletivo.”* Inflama um outro. O grupo não consegue chegar a um consenso sobre dar ou não nota, até que uma das alunas que debatiam a questão coloca:

- *“Estamos andando em círculo e fazendo exatamente o que o professor queria, ou seja, discutir os critérios de avaliação. Devemos recusar a nota. Isso vai contra tudo o que a gente aprendeu com ele em sala de aula e nas leituras. Creio que devemos fazer um texto coletivo e colocar o que pensamos sobre a avaliação e sobre a questão da nota.”*

Uma aluna lê algumas anotações que escreveu sobre a questão da nota e expressa sua concordância com a colega, alegando que o mais importante não é atribuição da nota e sim verificar o que foi significativo para cada aluno.

A classe, embora esteja ainda efervescente, já demonstra cansaço. Neste momento é feita uma proposta por uma aluna que surpreendeu a todos, pois ela passara o semestre observando tudo, sempre calada:

- Gente, que tal se pararmos por 10 minutos de silêncio para que cada um pense sobre tudo isso que foi discutido nesta tarde e na proposta concreta feita pela colega?

(Silêncio geral) A classe, em silêncio, concorda. Após instantes de calma, são colocadas no quadro, as seguintes propostas:

1. - Dar nota 10 para todos; 2.- Atribuição de nota de forma individual; 3. - Deixar livre o Professor para a atribuição de notas desde que as mesmas estejam dentro dos números que aprovam os alunos/ produção do texto coletivo e, por último, 4. - cada um deve fazer a sua auto-avaliação.

A questão da abstenção é debatida agora. Alguns alunos não querem fazer a auto-avaliação. Votam por absterem-se. A aluna que havia colocado a proposta da construção do texto coletivo brada:

- “ Gente, o que está em jogo nesse momento não é trabalho individual e sim o trabalho coletivo. Conseguimos fazer algo maravilhoso. Nos colocamos, ouvimos uns aos outros e, principalmente, ouvimos a Bia pela primeira vez! Não vamos estragar tudo!”

O grupo ouve com atenção. A moça que estava a secretariar os trabalho lembra aos colegas que o horário combinado já estava se esgotando. Propõe votação para finalizar o debate. Os participantes concordam e, em unanimidade decidem pelo item 3. O grupo inicia então a discussão sobre o trabalho de produção de texto a partir do debate. A aluna que fez a proposta é indicada por um colega para sintetizar as idéias do debate. O grande grupo acata e a jovem aceita. É consultado o grande grupo sobre a disponibilidade das pessoas em compor um grupo menor para compor a redação final. As pessoas se articulam para o novo encontro, marcado para manhã do dia seguinte. Após isso, fica decidido em plenária que o texto seria socializado e, se aprovado pelo grande grupo, seria encaminhado ao Professor¹⁶. (Caderno de Campo C/3 – 12/08/04)

Como participei do desenvolvimento das aulas desde o seu início e acompanhei a forma como o trabalho pedagógico foi sendo construído com o grupo, foi muito interessante observar o seu desfecho, nesta aula de avaliação. Aula, aqui entendida como o resultado de um legítimo trabalho produzido no movimento de formação dos sujeitos. Movimento de embates entre a realidade do grupo e o currículo oficial. Entre as expectativas de *ensino* do professor, as expectativas de *aprendizagem* dos alunos e as circunstâncias vividas (o tempo, as dificuldades individuais e do grupo, a presença do inusitado, a greve, entre outras), que, de certa forma, impediram a completude do processo. Enfim, foi possível observar professor e alunos desempenhando os seus papéis num clima mediado pela comunicação. O momento vivido retrata os movimentos do embrião do trabalho coletivo e nos faz constatar o quanto é difícil o seu aprendizado na estrutura social na qual estamos inseridos. A lição aprendida por nós, em especial, inclui 3 ações: 1º - *treinar a potencialidade de ouvir*, captar o inaudível e aprender a auscultar os silêncios e entender os ruídos, 2º- *apurar nossa capacidade de observar*, ver a aparência e aquilo

¹⁶ Anexo IV

que a extrapola no campo do imperceptível e, por último, e a lição mais difícil, controlar a racionalidade que incita o julgamento precipitado e o desejo da fala. Em outras palavras, *treinar* o ouvir, *apurar* a observação e *controlar* os impulsos, foram tarefas que nos desafiaram neste tempo de contato com a realidade e nos ensinaram a compreender a singeleza da comunicação humana e, ao mesmo tempo, a perceber os fatores que a tornam complexa e de tão difícil execução. Na mesma esteira de aprendizagem, a construção do trabalho coletivo a mim se apresentava no princípio como impossibilidade e era o que estávamos querendo constatar.

Compreendemos, no calor do debate, que tomar decisões coletivas é fundamentalmente importante, mas profundamente difícil. Neste trabalho de observação, além das potencialidades naturais da pesquisadora (físicas e mentais), foi utilizado um gravador, papel e caneta e estes recursos não foram o bastante para captar a totalidade dos movimentos, dos pensamentos e das palavras colocadas pelo grande grupo.

Entre o entendimento sobre os critérios e a tomada de decisão, a classe debateu durante 5 horas e meia e, quando tinha que “decidir”, percebeu o quanto sério e ético era o processo de avaliação. Votar individualmente ou no grupo são tarefas complexas, quando se está se desenvolvendo o processo de auto-consciência e de consciência de grupo sobre avaliar e auto-avaliar-se.

Estabelecer em grupo regras, critérios de avaliação e de decisão fazem parte de uma aprendizagem lenta e dolorosa. Acreditamos que nos limites de um semestre e na observação de uma disciplina apenas, não seja possível obter informações suficientes para garantir que o grupo estava maduro para realizar a avaliação crítica. No entanto, ao conviver com os sujeitos e neste

clima de aprendizagem é possível afirmar que as tentativas foram surpreendentes, pois houve embates de idéias e alterações na voz. Apelo de atenção sobre o espaço da discussão e sobre o volume dos ruídos, indignação sobre os entraves e dificuldades que os impediram de avançar e a fundamental polêmica sobre as notas. Embates comuns num coletivo em construção.

O grupo ficou, este tempo de discussão, exausto, mas não esgotado. Em meio a pontos divergentes, contraditórios, barulho, ruídos, dispersão..., tudo o que é comum num coletivo ainda desorganizado e ainda por se compreender no processo. Importante dizer que o grupo, mesmo na desordem, chegou a uma posição sobre a proposta do professor, qual seja, a de destituição do poder de avaliar e a transferência desta ação aos alunos. Em síntese, este acontecimento fez com que se compreendesse que o objetivo da disciplina estava sendo atingido. A aprendizagem da autonomia, das formas de participação política, da civilidade e do complexo, que representa o coletivo passava a ser teoria, na prática.

Outros grupos de alunos, funcionários e professores que, por ventura, no decorrer desse tempo, passaram pelo corredor e pátio, próximos à sala de aula, provavelmente se incomodaram com o alvoroço de um grupo de alunos desprovido de professor. A nós, entretanto, ficou a constatação de que este grupo de alunos, neste caso especial, com o auxílio do professor, desafiou as regras e normas instituídas. Desconsiderou a questão da nota e fez, a partir dos critérios propostos, a avaliação da aprendizagem e a auto-avaliação no grupo.

Uma experiência que, ao voltar à realidade da análise do processo de formação de professores, à leitura sobre as relações entre os sujeitos e à verificação dos projetos políticos pedagógicos na realidade prática, nos encaminhou para uma constatação: nem sempre o que está

dito no projeto ocorre de fato, tampouco a omissão daquilo que não está dito, deixa de ocorrer. Daí a idéia de que o projeto é construção permanente e o quanto é importante, na sua construção a experiência e a participação dos sujeitos. Principalmente poder constatar que a realidade múltipla da sala de aula, enquanto espaço complexo de comunicação humana, tem muito a ensinar e a contribuir com a composição dos projetos de ensino, dos projetos pedagógicos e institucionais.

Embora tenhamos vivenciado a observação de um trabalho cujo objetivo estava em produzir um coletivo de alunos no curso, como já salientamos anteriormente, não encontramos no Projeto Pedagógico referências a respeito da expectativa de formação docente a partir do trabalho coletivo, contudo no interior das falas dos professores, alguns depoimentos reveladores desta categoria foram selecionados:

O trabalho pedagógico em sala de aula orienta-se pela participação, assim, depois de um balanço prévio sobre experiências anteriores é definida uma pauta (plano de disciplina) comum, discutida e aprovada através de consensos possíveis. Da mesma forma são definidas as estratégias de participação e de avaliação, com a possibilidade sempre aberta de alterá-las durante o percurso quando as conjunturas institucionais assim exigem. (greves, eventos, atividades de ensino e pesquisa não programadas). (Prof. a/C3)

Na mesma linha de compreensão do trabalho coletivo, um segundo depoimento ressalta:

É um processo que vai ganhando corpo na medida em que o projeto pedagógico é discutido e debatido entre os pares. Todo trabalho aqui desenvolvido é pensado, desenvolvido e avaliado com a participação coletiva dos sujeitos. (Prof. c/C3)

Além dos relatos mencionados, dois outros se destacam, um por indicar direção oposta aos dois depoimentos anteriores. “*Trabalho coletivo! Isto aqui não existe. Cada um faz o que bem quer e o que rege o curso é a liberdade de cátedra.*” “(Prof.b/C3) e, o último, por expressar o que o professor pensa ser necessário para que o trabalho coletivo possa, de fato, acontecer: “*(...) é preciso que o Projeto Pedagógico seja amplamente debatido, assumido coletivamente e que haja o maior grau possível de articulação entre os docentes.*” (PROF. E/C3)

No estudo das respostas dos alunos sobre o Trabalho Coletivo trazemos para o campo de análise dois depoimentos, o primeiro pela crença na hierarquia:

Primeiro, eu acredito em hierarquia. Deve existir o poder do diretor, do coordenador, não abusando deste poder, mas instituindo alguns parâmetros que devem ser seguidos e que podem e devem ser decididos coletivamente. Uma proposta, um plano, um projeto, mas que deve ser seguido por todos. (Aluno a/C3)

E, o segundo, pela ênfase na organização democrático-participativa na escola, vejamos:

Eu penso que deve ser uma organização participativa de todos os que estão envolvidos numa linha democrático-participativa, desde alunos, funcionários, comunidade circundante, professores e diretores. (Aluno c/C3)

Importante dizer que os alunos, ao abordarem o conceito de ‘trabalho coletivo’, o fazem de forma distinta. Retomando o primeiro depoimento, o aluno apresenta a questão do poder do diretor e do coordenador enfatizando o dever-ser, vejamos: que “*deve existir*”, “*que deve instituir alguns parâmetros*”; “*que devem ser seguidos*” e que “*podem e devem ser decididos coletivamente*”. Uma ótica bastante distanciada da abordagem apresentada pelo professor de Didática em sala de aula que, desde o princípio da disciplina no semestre, propôs aos alunos, a destituição do poder que carregava consigo para o estabelecimento do coletivo na sala de aula.

Pensando que o trabalho coletivo é condição para o exercício democrático nos grupos sociais, o objetivo de sua efetividade, por si só, torna o movimento de pensar e construir um projeto pedagógico mais próximo da realidade e da utopia. Boff (1991), sobre isso nos diz:

As utopias não são mecanismos de fuga fácil das contradições presentes. Elas pertencem à própria realidade do homem que é um ser que continuamente projeta, desenha o futuro, vive de promessas e se alimenta de esperanças. São as utopias que impedem o absurdo de tomar conta da história. (p.50)

Nesta perspectiva, a próxima categoria a ser exposta é a do Projeto Pedagógico que surgiu, não na recorrência desta temática dentre os objetivos dos PP, mas na relevância deste objetivo no contexto da pesquisa.

- **CATEGORIA DO PROJETO PEDAGÓGICO**

O Projeto enquanto guia orientador de ações será sempre prospectivo, porque traz em si objetivos de concretização, idealizados pelo sujeito humano. Independente de sua natureza, não se realiza com êxito sem a tríade - ação, reflexão, ação.

A partir do pressuposto de que a ação de pensar o Projeto Político- Pedagógico, de refletir sobre o pensamento, elaborá-lo, dando a ele corpo por meio da escrita e arquitetar formas de realização é fator constante da construção humana, constatamos que, na medida em que nos damos conta disso, reconstruímos nossa existência, planejando-a infinitamente. Assim, nesta consciência demarcamos espaços, visualizamos a realidade e buscamos modificá-la, inovando-a e transformando-a com nossas intenções e ações. O projeto, nesta perspectiva é sempre uma ação social porque exige, de algum modo, a participação do outro.

Na leitura dos documentos dos Cursos, a questão do Projeto Político Pedagógico enquanto objetivo de formação somente é citada na lista de competências do Curso 2 quando expressa o desejo de levar os alunos a aprender a produzir o projeto pedagógico no coletivo da escola. De acordo com o documento¹⁷ produzido no ForGRAD (1999 p.11), o Projeto Pedagógico deve ser atual e processual,

O Projeto Pedagógico da Graduação deve estar sintonizado com a nova visão de mundo, expressa nesse novo paradigma de sociedade e de educação, garantindo a formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania.

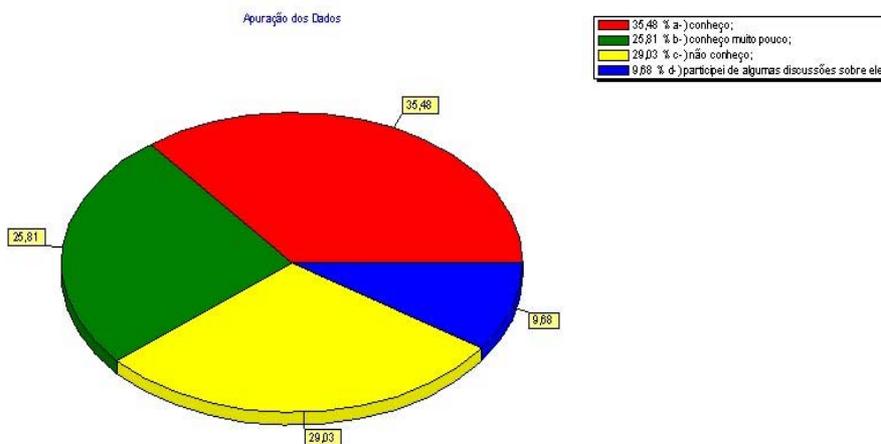
¹⁷ Conforme documento produzido no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, intitulado: “Do pessimismo da razão ao otimismo da vontade: referencias para a produção de projetos pedagógicos nas IES brasileiras” no ano de 1999.

Muito embora os Cursos 1 e 3 não tenham explicitado este objetivo, deparamo-nos, noutras partes dos Projetos e em situações vividas com os sujeitos da pesquisa¹⁸, com anúncios de que o mesmo tenha sido construído no coletivo. Neste sentido e na leitura e interpretação das outras técnicas investigativas utilizadas, apresentaremos em paralelo à análise do Projeto Pedagógico, tais situações que, no calor da leitura dos dados, confirmam ou desmentem a realidade.



Informações Pessoais

Você conhece o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia?



Observando os dados apontados neste gráfico, podemos ver que enquanto 35,48 % dizem conhecer o PP, 25,81% conhecem muito pouco, 29,03% não o conhecem e 9,68% participaram de algumas discussões sobre ele.

¹⁸ Nos questionários e nas entrevistas

Na somatória dos sujeitos que conhecem muito pouco e dos que participaram de algumas discussões temos 35.49%, um índice que nos dá elementos para dizer que o conhecimento superficial ou parcial dos sujeitos sobre o PP não o legitima, uma vez que a grande maioria tende a não se envolver com os objetivos nele traçados e tampouco com as estratégias de execução. Neste sentido, se somarmos este indicador ao índice dos que afirmam não conhecer o PP, 64.52% dos sujeitos desenvolvem suas atividades nos Cursos sem a sustentação dos princípios norteadores de formação, sem o respaldo da missão institucional e, principalmente, sem o comprometimento com as opções e decisões tomadas pelos seus idealizadores.

Nesta forma de produzir o trabalho pedagógico e por não terem participado de sua criação, os sujeitos vão sendo conduzidos por uma suposta linha educacional apresentada na OTP da instituição e por uma cultura escolar arraigada à tradição secular de práticas pedagógicas. Sobre isso Sacristan (2001), nos diz:

Em muitas ocasiões fazemos aquilo que se vem fazendo, sem que sua justificativa primeira tenha sentido (...). As tradições criam hábitos que tendem a fazê-los sobreviver além do tempo em que tiveram sentido e vigência, tornando-os obsoletos. (p.99)

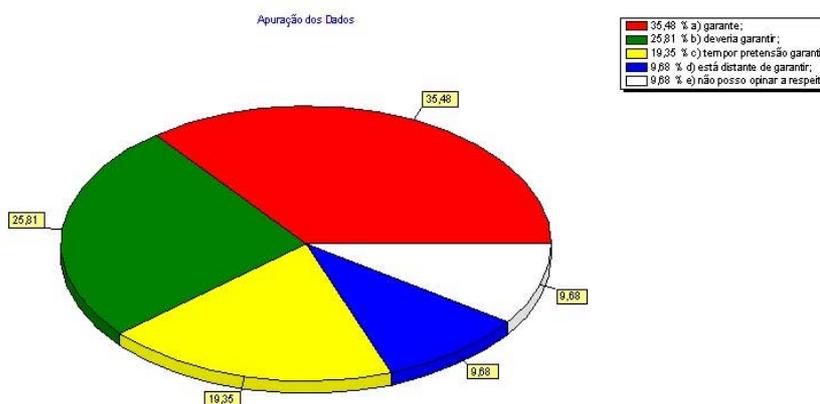
O que quer dizer que os trabalhos vão sendo realizados sem a articulação da teoria e da prática. A divisão do trabalho permanece entre os que pensam e os que executam enquanto que o envolvimento dos sujeitos, desejos, aspirações e luta por ideais comuns, vão sendo engolidos pelos tempos e espaços permitidos na escola. Uma compreensão da realidade contraditória, se pensarmos que a função principal do PPP é a articulação do coletivo para o desenvolvimento de idéias, posturas e ações que visam o êxito dos objetivos das instituições.

Para comparar os resultados apontados nas questões relativas ao projeto pedagógico, trazemos o gráfico número 4 do questionário, que, além de seu enunciado estar em sintonia com a discussão sobre a temática, foi possível a obtenção do mesmo resultado do gráfico anterior, no que concerne ao item afirmativo. Ou seja, 35,48% dos sujeitos que afirmaram conhecer os PPC dos Cursos, disseram que o mesmo garante a autonomia para o desenvolvimento de suas ações. Embora nos outros itens não correspondam aos números anteriores, exigem uma compreensão à parte:



Questão:

4-) Com relação à elaboração e execução de trabalhos educativos, no interior e exterior à sala de aula, o PPC aos professores a autonomia, visando a superação das práticas educativas.



Retomando os números, se 35.48% do sujeitos dizem que o PP garante a autonomia na elaboração e execução dos trabalhos educativos na sala de aula e no seu exterior, visando a superação das práticas anteriores, apenas 9.68% negam esta garantia. Um dado interessante, se notarmos que o mesmo número se repete entre os que dizem não ter condições de opinar e o número correspondente ao gráfico anterior quando aponta o índice dos sujeitos que participaram de algumas reuniões sobre o PP. Por outro lado, os itens B e C somam 45,16% nos quais os

sujeitos emitem a idéia de que o PP deveria orientar, mas não o faz, ou tem a pretensão de orientar, mas ainda não orienta, o que nos sugere que os sujeitos, de uma forma sutil, negam esta garantia.

No questionário utilizado na pesquisa, a questão nº 17 deixava em aberto, ao professor, a possibilidade de ele acrescentar algo que o instrumento não contemplasse. Embora poucos professores se dispuseram a utilizar este espaço, trazemos algumas contribuições dadas sobre Projeto Pedagógico:

“Até 1998, havia, na instituição, espaços democráticos para a discussão no curso. A partir dessa época as mudanças no projeto pedagógico do curso estão nas mãos de algumas pessoas que ocupam cargos de poder.” (Prof. c/C1)

“Creio que você contemplou os principais pontos que organizam o trabalho pedagógico, porém é preciso pensar que a simples existência de um projeto pedagógico não garante as condições de trabalho e satisfação profissional do professor” (Prof. e/C2)

“Não basta o conhecimento do Projeto Pedagógico e uma coordenação que o cobre. É preciso que todos os envolvidos o assumam.” (Prof. b/C3)

Estes depoimentos expressam, de algum modo, a realidade. No primeiro, o acesso ao projeto é limitado a poucos e traz a questão do tempo (passado/presente) como diferença no tratamento do tema. No segundo, a consciência de que o PPP por si só é insuficiente na

organização do trabalho pedagógico e por último, o Professor do Curso 3 ressalta a necessária participação dos sujeitos na dinâmica do Projeto Pedagógico no Curso e na Instituição. Dada a importância desta discussão, estaremos retomando-a nas partes a seguir, mas antes, apresentamos alguns fragmentos sobre a temática, extraídos de anotações do caderno de campo, a partir dos debates produzidos em sala de aula:

“A universidade é espaço de se pensar a gestão” continua o professor: *“Só aceitamos o sistema tal qual está porque aprendemos assim, o que não quer dizer que assim deva permanecer”*. O que vocês pensam a respeito? Duas alunas se dispõem a falar ao mesmo tempo. O professor espera que elas se decidam pela ordem da fala. Após um olhar decisivo, a primeira diz: *“Eu insisto na questão da hierarquia e acho que cada um tem um papel a desempenhar...”* Os outros alunos se alvoroçam. O professor tenta acalmar a turma, dando oportunidade para a aluna se explicar melhor. *“_ Eu só queria dizer que, mesmo que exista a hierarquia, os outros sujeitos da escola são importantes, porque podem ajudar nos problemas.”* A outra aluna que disputava a palavra, argumenta: *- eu acho que a hierarquia some quando as pessoas trabalham juntas num mesmo objetivo, porque um servente pode ter uma idéia tão boa quanto a do seu superior.* Eu ainda acho que tem que ter hierarquia, senão, não faz sentido estimular a liderança, enfatiza meio irritada, a primeira aluna.

- Eu não gosto do termo hierarquia, essa palavra é muito pesada e engessa as pessoas. Aprendemos pelo exemplo e pelo contra-exemplo, diz o professor.

Uma outra aluna que parecia distante pede a palavra: *- “professor, os funcionários podem ajudar na elaboração do projeto trazendo seus pontos de vista. Eles estão mais perto dos alunos do que o diretor e o professor”*. O que você quer dizer com isso? Pergunta o professor. *“As realidades deles são*

parecidas” diz a aluna. Neste momento a classe se agita novamente. O professor lembra dos espaços que cada um tem numa organização escolar. (Caderno de Campo c/1, 23/04/03)

Como pretexto para debater o Projeto Pedagógico, o professor provoca os alunos sobre a realidade da escola básica:

“O fato é que há um modelo de aluno para ocupar a sala de aula. Para gerar este tipo de aluno ‘o bom aluno’, o sistema inventou este lugar e este modelo de aluno”. (professor) *Então, é nessa idéia que os projetos estão baseados?* Diz um aluno. O professor aproveita a questão colocada e propõe que os alunos reflitam em grupo sobre isso. Os alunos se movimentam arrastando as cadeiras. Parecem interessados na discussão. O professor reclama que estão falando muito alto. Olha no relógio e pede que eles escrevam suas considerações, avisando que na próxima aula promoverá um debate. (Caderno de Campo C/2 – 16/9/03)

“As visões de mundo têm a ver com opções políticas, posturas e campos teóricos. São as concepções de mundo que dirigem o mundo. O que nós fazemos depende daquilo em que acreditamos.” Dando seqüência à discussão sobre a ação da escola na sociedade, o professor enfatiza: *“A escola e outras instituições sociais criam visões de mundo – escola - casta, salas de aula - sub-castas”.* *Concepções de mundo geram concepções de educação e concepções de educação geram concepções metodológicas. Terríveis complexos que produzem novas concepções, fazendo cumprir a função social da escola.”* O professor propõe aos alunos pensarem a matriz das correntes pedagógicas. Os alunos questionam se é possível fazer um ensino crítico. Se é possível pensar um projeto pedagógico para uma escola diferente. (Caderno de campo C/3 – 29/05/04)

Nestas, dentre outras situações vividas em sala de aula, foi possível verificar alunos e professores tratando, em meio a outros temas, do tema Projeto Político Pedagógico.

Na categoria - Organização do Trabalho Pedagógico - reunimos aspectos que, muito embora já tenham sido citados nos quadros das categorias anteriores, retratam, ao nosso ver, uma visão idealizada do trabalho educativo a ser realizado nos Cursos.

- **CATEGORIA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Para refletir sobre Projeto Político Pedagógico (PPP) e sobre o seu significado na organização do trabalho pedagógico (OTP), acreditamos ser necessário compreender, em primeiro lugar, o que fundamenta esta organização. Assim, abordaremos algumas considerações sobre a temática a partir da realidade verificada e em seguida retornaremos à análise dos objetivos constantes dos Projetos Pedagógicos, em si.

De acordo com Ortega (1997, p.40), a organização do trabalho pedagógico deve ser observada como problemática que abrange não apenas o trabalho desenvolvido no dia-a-dia da sala de aula, com limites determinados pelos reflexos da organização do trabalho da sociedade capitalista, mas também – e em razão da natureza do modo de produção e relações sociais correspondentes – a organização global do trabalho da escola em função de seu projeto político-pedagógico.

A organização do trabalho pedagógico, segundo Freitas (1995, p.14), pode ser compreendida de duas formas: "a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico costuma, desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola" (...) que

[...] deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original) por meio do trabalho como valor social (não do trabalho de faz de conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática num circuito indissociável de aprimoramento. (p.100)

Santos (1990) nos diz que a OTP se trata da estrutura organizacional, nos seus aspectos de divisão de tarefas, de distribuição hierárquica de poder, de seleção, organização e distribuição de períodos e horários escolares, de processos de exame e avaliação, ou de diferentes procedimentos didático-pedagógicos, que condiciona e determina a prática do professor.

A partir destes pressupostos, podemos compreender que a organização do trabalho pedagógico pode ser entendida como o trabalho efetivo desenvolvido na escola, no interior da sala de aula, nas idéias e ações que permeiam o projeto político-pedagógico, no currículo, no planejamento dos sujeitos (professor-aluno) para o ensino e aprendizagem, no olhar da escola para a disciplina e para os alunos, nos aspectos administrativos e pedagógicos presentes nas ações dos professores e funcionários da escola, na mobilização da família, no coletivo da escola e em todo o seu entorno.

Podemos dizer, ainda, que esta forma de trabalho ganha significado a partir da função da escola na sociedade, da finalidade dos sujeitos que nela atuam e dos seus referenciais de educação e de ensino que se somam e se incorporam às concepções de homem e mundo presentes

no projeto político-pedagógico da escola. Assim, podemos definir como situações complexas que englobam não apenas a sala de aula e a prática pedagógica dos professores, mas o conjunto das ações empreendidas pela escola na tarefa de educar as crianças e jovens na comunidade.

Nesta tentativa de compreensão que não corresponde ao todo, pois há muitas outras formas de ver a temática¹⁹, é importante lembrar que a OTP compreende igualmente a presença de lógicas avaliativas implícitas, explícitas, ocultas e nulas produzidas historicamente que dão vida aos espaços e definem a forma, o currículo e o processo educativo. A depender da forma em que sujeitos reais pensam e praticam a avaliação, constatar-se-ão e enfrentar-se-ão ou não as contradições e dificuldades que permeiam os espaços relacionais, bem como definir-se-á o tipo de organização presente.

A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil. (PISTRAK, 1981, p.29)

Considerando que a escola é gerada a partir da organização capitalista e que ela assimila e encarna as necessidades de preservação e continuidade deste tipo de organização, a escola produz a avaliação nos moldes e parâmetros de interesse capitalista. De acordo com Freitas (1991), objetivos, métodos e conteúdos são categorias que compõem a organização da sala de aula e são permeados pela relação de poder e se sustentam a partir da avaliação, promovida pelo professor.

¹⁹ Sobre outra forma de ver a Organização do Trabalho Pedagógico, ver Pimenta, S.G (1999).

Ainda, segundo o autor, é pela avaliação que a atual organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola se impõe de forma autoritária.

Conscientes de que a teoria não dá conta de explicar o real, voltamos nosso olhar para a realidade da pesquisa, vislumbrando encontrar indícios de que estávamos no caminho certo quanto à interpretação da OTP.

Identificados os dados nos Projetos sobre situações que, se efetuadas, darão vida ao trabalho pedagógico, algumas características da OTP, foram explicitadas na exposição dos objetivos²⁰ traduzidos nas competências, que, ao longo da análise, levou-nos a construir

20

Quadro VII - Organização do Trabalho Pedagógico		
Curso 1	Curso 2	Curso 3
<p><u>b) Compreender a dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento para produzir a teoria pedagógica;</u></p> <p><u>c) Identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas nos movimentos sociais;</u></p> <p><u>d) Equacionar os fundamentos das políticas públicas, em especial, no campo educacional, e a partir dela intervir nas diferentes instâncias – em nível de sistemas municipal, estadual e federal – em condições de propor/alterar/ contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares que eliminem a discriminação e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação;</u></p> <p><u>e) Buscar articuladores que garantam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico, tendo parâmetros claros que orientem a tomada de decisão em relação à seleção, organização e seqüência dos conteúdos curriculares que superem a forma atual de organização da escola e do currículo;</u></p> <p><u>f) Vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico, de forma interrogativa e investigativa, contribuindo para a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional;</u></p> <p><u>g) Implementar formas de gestão democrática na escola, estando em condições de organizar e gerir, como profissional, a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sociais fora da escola;</u></p>	<p><u>b) Capacidade de organizar e coordenar situações de aprendizagem, a partir do envolvimento dos alunos em atividades de ensino e de produção do conhecimento;</u></p> <p><u>c) Elaboração do projeto pedagógico, considerando o envolvimento da equipe escolar em todo o processo de organização, planejamento, execução e avaliação;</u></p> <p><u>g) Capacidade de articular atividade pedagógica considerando as diferentes concepções de gestão educacional;</u></p> <p><u>h) Capacidade de articular sua formação contínua a partir de uma prática reflexiva</u></p>	<p><u>f) organizar o trabalho pedagógico,</u></p> <p><u>g) mediar o processo de ensino e aprendizagem;</u></p> <p><u>h) realizar a leitura crítica do contexto social, cultural, histórico, político e econômico da escola;</u></p> <p><u>k) Conhecer, compreender e interpretar os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, segundo várias correntes psicológicas e epistemológicas;</u></p>

inferências sobre a forma de apresentação das mesmas pelos Cursos. Primeiro, na maioria das vezes, os objetivos demonstram elevado grau de abstração nos enunciados, demonstrando uma preocupação com a formação humanista do Pedagogo para a atuação na realidade prática. Em segundo lugar, encontramos, por diversas vezes, aspectos que sinalizam para perspectiva da prática instrumental. Por último, reconhecemos a objetividade na apresentação dos itens e, ao mesmo tempo, um distanciamento com a realidade da prática social.

Assim, acreditamos que as propostas – humanista, técnico instrumental e teórico-crítica constantes dos Projetos Pedagógicos são opções importantes no processo de formação de professores, desde que elas sejam trabalhadas à luz da dinâmica da realidade prática, envolvendo a consciência dos limites e possibilidades dos sujeitos educativos. Isso, desde que as mesmas sejam vividas à luz da articulação entre o ensino e a pesquisa na produção do conhecimento, no compromisso com a ética/estética do fazer profissional do professor, no sentido de superar as contradições e avançar rumo à construção de uma práxis pedagógica transformadora.

Na observação da OTP na sala de aula, fixamos nosso olhar nas relações entre professores e alunos no sentido de captar a forma como se dá o ensino-aprendizagem da docência, porém é preciso ressaltar que a parte observada, embora faça parte do todo, não o compreendia em sua totalidade. Considerando-se que diversas formas de trabalho e de relações compõem os universos estudados, outros focos internos e externos à sala de aula são igualmente importantes, uma vez que “a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes (...)” (SACRISTÁN, 2000, p.201).

Isto posto é necessário dizer que a complexidade de tal análise se deve às dificuldades impostas pelos contextos, pela própria fluidez e fugacidade que a prática do fazer humano comporta, pelo caráter dinâmico e multidimensional que a realidade apresenta, bem como pelas regularidades e rotinas que, embora façam parte das atividades pedagógicas, acabam por ofuscar e ocultar a complexidade da prática pedagógica.

Considerando que toda instituição educativa está envolvida num plano histórico e pedagógico, compreendendo,

(...) uma totalidade em construção e organização, investindo-se numa identidade. Totalidade em organização, a instituição educativa apresenta uma cultura pedagógica que compreende um ideário e práticas de diversa natureza, dados os fins, os actores, os conteúdos, inserida num contexto histórico e desenvolvendo uma relação educacional adequada aos públicos, aos fins, aos condicionalismos e às circunstâncias”. (MAGALHÃES, 1999, p.68)

Assim, para atender a públicos específicos como assevera Magalhães, envolve “... *dimensões pedagógicas, sociológicas, administrativas, relações de poder e de comunicação, relações de transmissão e apropriação do saber*”. (1999, p.68)

Focando a realidade da OTP dos três Cursos, é possível dizer que as aulas observadas, em sua maioria, são expositivas, contudo, permeadas pela participação dos alunos. A presença de atividades em grupo é constante após a exposição dos professores. Os alunos geralmente se agrupam na própria sala de aula. Durante o período de observação, presenciei a apresentação de seminários, dinâmicas de grupo e a avaliação nos três Cursos. A partir de nossas anotações no

caderno de campo, trazemos alguns aspectos das geografias das instituições, das salas de aula e dos Cursos, vejamos:

A primeira IES a ser apresentada se constituiu enquanto instituição superior no ano de 1941. Tendo por estrutura uma dimensão privada-confessional, assim como as outras instituições, atravessou reveses durante o período da Ditadura Militar, contudo manteve seu estilo, a ideologia religiosa e uma política educacional que foi se adequando às políticas de educação.

Localizada em área Central, o aspecto físico da Instituição e da sala de aula, chamam a atenção. Levando em conta a questão arquitetônica, percebe-se que o prédio se trata de patrimônio histórico pelos traços que apresenta. Trata-se de uma estrutura antiga, reformada sem modificar as características originais e adaptada para a realidade atual. A sala de aula é de tamanho médio, com carteiras universitárias simples e uma mesa de professor à frente. As salas possuem ventiladores e são bem iluminadas e arejadas. Os corredores são estreitos e abrigam várias outras salas de diferentes tamanhos. Nos pátios há a biblioteca, laboratórios de informática, central de cópias para atendimento dos alunos e um pequeno anfiteatro com capacidade para umas 60 pessoas. Há também um posto médico, sala dos professores, sala de recursos pedagógicos e um serviço de secretaria para atendimento de professores e alunos. Existem quiosques nos quais os alunos podem acessar e acompanhar sua vida acadêmica e dois terminais de bancos eletrônicos. Não há cantinas. Os alunos fazem suas refeições nas ruas circunvizinhas. Os banheiros são pequenos e antigos, de acordo com a idade dos prédios. Há bebedouros distribuídos pelos corredores. Quanto ao regime de trabalho constatamos que há uma parcela do quadro de professores estáveis, que trabalham com a estabilidade de concursos, portando com um

número maior de horas na instituição, outros são horistas e trabalham sob concurso temporário (Caderno de Campo C/1- fev/03).

Durante o período de observação tive a chance de acompanhar varias situações, dentre elas, dois momentos interessantes. O primeiro foi no início do semestre letivo de 2003, quando houve uma recepção aos alunos ingressantes dos vários cursos, com uma apresentação musical por um coral composto de alunos e funcionários, com exposição pelos diretores sobre a história da faculdade e a história do pátio na vida dos alunos. Contudo, os demais alunos não foram chamados a participar da acolhida. O segundo foi um movimento intitulado de ‘cadeiraço’ produzido pelos alunos do curso que, em decorrência do descontentamento com as carteiras e a demora na resolução dos problemas apontados, as colocaram no pátio, reivindicando carteiras mais confortáveis. Após isso, houve reunião entre os representantes de classe e a direção. Como não presenciamos este momento, podemos dizer que a iniciativa dos alunos deu certo. Passado alguns dias o mobiliário da sala de aula foi substituído. (Caderno de Campo C/1 – 04/03).

Uma questão importante a informar é a semana de estudos organizada pelos alunos no segundo semestre do ano. Embora não tivemos a chance de observá-la, trazemos um depoimento coletado com o professor do Curso que marca a atuação dos alunos:

- *“A semana de estudos é promovida pelo Centro Acadêmico e, a cada ano, é desenvolvido um tema. Por exemplo: “Educação e Trabalho”; “Escola pública e Cidadania” ; Perspectiva da educação no século XXI”, etc. A direção e os professores ficam em segundo plano na realização das semanas. Só entram em ação quando é necessário. Existe também um projeto chamado Universidade e*

Escola Pública, no qual os alunos, coordenados por um professor, recebem professores da Rede Pública para participarem de palestras e oficinas”.

(PROF.B/C1)

Na observação da sala-de-aula, uma rotina foi verificada. Geralmente, o professor chega, antes de se aproximar da mesa, conversa com alguns alunos. Depois disso, vai até o centro da sala e cumprimenta a todos dizendo o que vão fazer na aula. Neste tempo de observação, não se verificou o professor de mau humor, zangado ou infeliz. Todavia, em algumas vezes o notamos preocupado. Como já assinalamos, embora as aulas geralmente se iniciem com a exposição do conteúdo planejado, os alunos são chamados a participar trazendo suas considerações. Porém, não se observou os alunos conduzindo o debate. Na maioria das vezes, esperam que o professor o conduza. Nos momentos de apresentação de experiências sobre os temas tratados, percebe-se que os alunos que participam são sempre os mesmos. O professor, entretanto, insiste em fazer com que todos participem. Às vezes, os chama pelo nome e os coloca para discutir o assunto. Neste caso, é comum o aluno se colocar.

Um aspecto interessante que observamos na relação professor-aluno, durante o tempo de observação, foi o valor que a maioria dos alunos dava às histórias das memórias do professor, que, em, muitas vezes, atraíam mais a atenção do que a explicação dos conteúdos. Era comum, após uma exposição, o professor perguntar se os alunos tinham alguma vivência a contar e completava partilhando a própria experiência. O que é, no nosso ponto de vista, significativo, porque exprime a prática dos sujeitos, que, ao ser narrada pelo próprio protagonista, vem carregada de emoção e de dados da realidade vivida, enriquecendo a compreensão da teoria. Por

outro lado, alguns alunos aproveitavam estes momentos preenchendo fichas e fazendo atividades de outra disciplina.

Em uma das aulas verificadas, após uma avaliação em grupo, anotamos em nosso caderno de campo a seguinte ocorrência:

Enquanto o professor conversa com uma pessoa na porta, algumas alunas conversam descontraidamente, outros esperam silenciosos a aula começar.

O professor dá atenção a um grupo de alunos que vai ao seu encontro, depois fala sobre a presença (frequência) do grupo.

Cumprimenta a todos, diz que corrigiu a prova de modo diferente e que precisa que a classe esteja agrupada de acordo com o dia da prova. “– *Gente retirei uma frase de cada grupo e juntei em um só texto o que a classe considerou importante* “ Entrega aos grupos dizendo: Vocês terão a função de identificar a frase do grupo no texto. Os alunos fazem a atividade proposta, mas não chegam a comentá-la ao coletivo da classe.

O professor diz que eles estarão fazendo uma relação desta atividade com a proposta seguinte. Em seguida apresenta o II capítulo de uma tese escrita sobre administração escolar.

Enquanto o professor expõe as diferenças entre administração e gestão, a classe conversa. Fala da administração enquanto teoria e reflexão e da gestão como sendo aquela que aciona o que vai fazer. Fala da educação tradicional e do ensino funcionalista. Neste momento a aula é interrompida por uma outra professora e duas alunas para tratarem do estágio. As pessoas mais interessadas se encaminham até a

frente da sala e conversam em tom baixo. A aula termina sem finalização. (Caderno de Campo C/1 – 27/03/03)

No Curso 2, como já salientamos no capítulo III, algumas características denotam a singularidade e as similaridades das instituições. Localizada às margens de uma rodovia e num bairro periférico da cidade, a instituição universitária tem marcada a sua história desde o início da década de 70, muito embora seus idealizadores já desenvolvessem atividades educativas desde os anos 50. Atualmente a instituição transformou-se em Centro Universitário e conta com Cursos de Graduação e de Pós-Graduação.

Sobre a estrutura física da instituição podemos dizer que comporta um estilo comum de instituições de ensino, qual seja, portaria frontal com escadarias, com acesso a tesouraria e secretaria, logo no *hall* de entrada que imediatamente dá acesso a um corredor que leva os sujeitos de um lado direito à diretoria e sala dos professores e, do lado esquerdo, às salas de aula. O pátio inferior, entre escadas e canteiros, abriga a biblioteca e acesso às demais salas de aula, laboratórios de informática e de recursos audiovisuais. Comporta também um auditório com capacidade para 600 pessoas. Há uma cantina e terminais de bancos eletrônicos.

Sobre a estrutura administrativa, percebemos a vinculação familiar, a qual permanece na regência da IES desde o seu nascedouro. A presença constante da direção na tesouraria, secretaria, sala de professores e pátio de alunos, foi uma das constatações por nós identificadas, uma vez que raramente, durante o semestre vivido no Curso, deixamos de encontrar com ela nos corredores e demais espaços da instituição. Era comum eu estar com um funcionário ou aluno, ou mesmo sentada na sala dos professores ou no pátio esperando o horário das aulas e ser

surpreendida pela pergunta: “- *Hoje você está fazendo o quê?*” Ou, - “*Ainda falta muito para você terminar seus trabalhos?*” Uma situação inibidora que, devo confessar, tornava esta etapa da pesquisa desgastante. Como já dissemos no capítulo III, a acolhida dos alunos com música, que a princípio pareceu-nos interessante, ao ouvir os sujeitos tomou nova significação, uma vez que os mesmos diziam ser um hábito antigo, descontextualizado e autoritário. Segundo a expressão de um funcionário, os alunos já tentaram sugerir outras músicas, mas nada conseguiram. Na sala dos professores, notei professores e coordenadores de vários cursos e, durante toda estada na faculdade, registrei a presença da direção no horário de entrada e do intervalo conversando com os mesmos.

Recentemente retornei à IES para conversar com o coordenador e notei que o *hall* de entrada fora modificado. Para controle dos alunos, foram colocadas catracas eletrônicas, uma decisão que, segundo à coordenação, diminui o trabalho do professor em sala de aula, pois, não havendo a necessidade de diário de classe, sobra mais tempo para o trabalho pedagógico. Com relação ao regime de trabalho, a maioria dos professores é contratada por hora-aula.

As salas de aula são em média construídas para 100 pessoas e acompanham o estilo comum de salas de aula, ou seja, retangulares com ventiladores e janelas ao alto da parede. Lousa, carteiras universitárias comuns e mesa de professor.

Na geografia interna da sala de aula observada, na maioria das vezes, as carteiras são colocadas em semicírculos. Em média, registra-se a presença de 50 pessoas. O professor demonstra uma relação boa com a classe. Antes de iniciar as aulas, está sempre rodeado de alunos que, conforme tive a chance de observar, buscam tirar dúvidas sobre trabalho de

conclusão de curso ou estágio. Passados alguns minutos, ele se encaminha para a classe, cumprimenta novamente a todos e dá início à aula. Neste dia, registramos em nosso caderno de campo o enunciado escrito na lousa pelo professor: *Escola integradora X Escola excludente*.

- *“Temos que ultrapassar barreiras: das nações, das disciplinas, das interpretações, da essência e significados. O diálogo é o valor que permite fazer aumentar a cultura na participação da escola, família e alunos. E a escola deve valorizar o aluno no sentido de participar do mundo na relação entre os agentes educativos. Diz o professor. Enquanto todos ouvem atentos, um aluno levanta a mão, perguntando: “Isso na prática não funciona, não é professor?”*

- *“Sim, na maioria das vezes não, e eu pergunto por que?”* A classe permanece em silêncio. O professor mesmo responde: *A escola vive uma contradição. Sabe que não dá conta de sua própria finalidade. Vejam, na relação professor-aluno, por exemplo: como compreender, interpretar, organizar o conhecimento é uma tarefa que requer ajuda de outro mais experiente, a escola deve facilitar este diálogo a fim de não romper com o processo epistemológico do conhecimento.* Continua, dizendo: *“E isso se realiza na relação de comunicação envolvendo sentimentos, pensamentos e ações. A escola é o local mais apto para a construção da participação. Na sala de aula, por meio de grupos pequenos, todos podem falar. Nela é possível criar envolvimento.”* Pausa. O professor caminha até o fim da sala e finaliza: - *“Pensamos ter abandonado as idéias tradicionais, mas continuamos a produzir tal prática”.*

Libera o pessoal para o intervalo e diz que em seguida trabalharão esta questão em grupo.
(Caderno de Campo, C/2 - 21/10/03)

A estrutura da IES 3, em relação às duas instituições anteriores compreende um estrutura organizacional diferente, uma vez que se enquadra na esfera administrativa pública. Por conta

disso, apresenta alguns pontos facilitadores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e outros dificultadores para o acesso a estes serviços.

Construída na década de 60, a universidade está localizada em uma região industrial, aproximadamente a 12 Km do centro da cidade. Trata-se de uma autarquia, autônoma em política educacional, mas subordinada ao governo estadual no que se refere a subsídios para a sua operação. Assim, os recursos financeiros são obtidos do Governo e de instituições nacionais e internacionais de fomento.

Do ponto de vista da estrutura física, a IES conta com uma arquitetura moderna e funcional, dotada de equipamentos de última geração e compartimentos – espaços físicos que englobam o atendimento geral à população interna e externa: estacionamentos, hospitais, restaurantes, agências bancárias, bibliotecas, auditórios, ginásio de esportes, dentre outros e, nas faculdades, atendimentos específicos à população interna concernente à recepção, às secretarias individualizadas, laboratórios de pesquisa, anfiteatros, salas de aula e equipamentos pedagógicos que visam atender a professores e alunos. Na observação dos espaços, não se verificou a existência de sala coletiva de professores. Contudo, encontramos, conforme o departamento de pesquisa, diversas salas nomeadas, destinadas aos professores. Quanto ao regime de trabalho, os professores trabalham em tempo integral e, por conta disso, estão envolvidos com atividades de pós-graduação, pesquisa e extensão.

Do ponto de vista relacional, percebe-se a presença de funcionários em todos os setores, desde a segurança até a limpeza o que, aparentemente, facilita o trânsito e o atendimento às necessidades dos sujeitos. Entretanto, a burocracia e a formalidade dos espaços físicos e

humanos, embora atenda a uma população significativa, tornam as relações sociais distanciadas. Assim, restringe-se, tanto o acesso quanto o uso desta infra-estrutura. Uma contradição que passa pelo processo seletivo e torna a entrada e permanência no ensino superior público um luxo para poucos, quando deveria ser uma realidade para todos.

Sobre isso, no período de trabalho em campo, encontramos um professor da rede estadual, que está cursando pedagogia na universidade pública, no programa de formação continuada de professores, em parceria com o Governo Federal. Embora o relato não faça parte de nosso trabalho de pesquisa, achamos interessante trazê-lo, uma vez que desmitifica a idéia de que tudo funciona na universidade pública. No diálogo com ele, pude constatar que muitas dificuldades são sentidas pelos participantes do curso. O aluno relatou que, em algumas aulas, o professor não conseguiu realizar a aula planejada, pois não havia TV e vídeo funcionando e, quando conseguiram os equipamentos, o período de aula já havia se esgotado. Isso possibilita inúmeras reflexões acerca das condições reais de trabalho pedagógico nas instituições públicas e privadas sobre a idéia de qualidade do ensino, ligada, muitas vezes, a questões que não se relacionam com a produção do conhecimento. Fechando o parêntese, retornemos para a caracterização do Curso.

A geografia das salas de aulas compreende igualmente o estilo da arquitetura da IES. Embora equipadas para o trabalho pedagógico com lousa e carteiras universitárias simples, não são diferentes dos modelos que temos. Existem, também, salas de aula com carteiras em forma de mesa que garantam mais conforto. Especificamente, a sala observada é composta por um mobiliário moderno e confortável, bem como de espaço considerável para atender a 50 alunos, tranqüilamente. A sala faz parte de uma construção nova anexada ao prédio principal,

compreendendo um conjunto de salas de aula, bancos e jardins denotando um aspecto de acolhida.

Na observação da forma de condução do trabalho do professor com os alunos, percebemos, desde o início, a formalização do contrato pedagógico que demarcava os papéis sociais de ambos, assinalando o compromisso com a presença/frequência, com os estudos, com o grupo e com o contrato ora negociado. O professor fornece à classe cópias de seu programa de ensino, diz que o mesmo só será efetivo com a participação de todos, mas que, em hipótese alguma, aceitará a falta de seriedade por parte dos alunos. Apresenta a forma como conduzirá a disciplina com os grupos, com os representantes de grupos e em momentos estratégicos, com o coletivo da classe. Informa que em alguns momentos estará transferindo aos alunos algumas responsabilidades que envolvem decisões sobre o próprio processo de formação, incluindo-se a avaliação.

A relação entre professor-aluno é boa. Percebe-se a presença de respeito e leveza de ambas as partes. Durante o período de observação, registramos que os alunos quando chegam à sala já encontram o professor, que, embora esteja pronto para iniciar suas atividades, lhes concede os momentos iniciais da aula. Ou seja, quando a classe parece à vontade e interagida, toma para si a palavra e a convida para trabalhar. Nota-se que a estratégia funciona, pois a partir desse momento estabelece-se o uso das regras da participação e consideração quando o outro fala. Claro que não faltaram momentos em que o Professor parou com a exposição por causa de conversas paralelas, chamando a atenção quanto às negociações. Sobre isso e sobre a organização do trabalho pedagógico, trazemos um fragmento da observação em sala de aula:

Apos o retorno do intervalo, o professor inicia o debate com os alunos sobre a disciplina em sala de aula, sobre os textos recomendados para leitura (Saviani, Freire e Tragtemberg) e sobre as teorias da educação, perguntando:

- *Qual é o grau de participação dos alunos na gestão da escola?* Um aluno diz: - *Muito baixo. A idéia presente é que os alunos são imaturos.* Uma outra responde com uma pergunta: - *Por que só dois alunos representam a classe?* O professor responde: - *É a estrutura da representatividade. Uma estrutura liberal que desmobiliza o grupo representado.* Um aluno pede a palavra: - *Então ocorre a desmobilização pela representação?* O professor responde: - *Sim. O grupo perde a força que tem.*

(...) após outras intervenções dos alunos o professor lembra: - *Nos seminários, nos interessa compreender em Saviani o conteúdo, em Freire a conscientização e Tragtemberg, a gestão.* Após isso, fecha as idéias mostrando que os pontos trabalhados devem orientar os seminários.

Freitas (1995) enfatiza que a organização atual da escola inibe a participação de alunos e professores no processo de gestão. Para ele, não se trata de obter um consenso dos alunos e professores ou sua adesão.

“Trata-se da participação crítica na formulação do projeto político-pedagógico da escola e na sua gestão. Implica a valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória *que se apropria da escola* de forma crítica. Mais ainda, significa que tal apropriação se estenda ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber” (p.111).

Na análise das respostas coletadas na realidade prática por meio da entrevista, quando perguntado aos sujeitos (professores e alunos), como viam a organização do trabalho pedagógico

no Curso, alguns dados significativos se destacaram, apontando-nos duas novas categorias - a da indignação e a da subordinação, vejamos:

Nos Cursos 1, 2 e 3, professores e alunos apontam a forma como vêm a organização do trabalho pedagógico, expressando oralmente o sentimento de indignação:

- Aqui o que há é uma desorganização do trabalho pedagógico. (...) cada um desenvolve o trabalho como acha certo desenvolver. (Prof. c/C1)

- Os professores deixam a desejar. Se você me perguntar o que eles deram, eu não sei responder nada. Essa desorganização se deve à falta de preparo do professor e, o que é pior, a gente aprende na mesma cartilha. (Aluno a/C1)

Verificamos no primeiro depoimento que o professor assume a inexistência de organização e completa o seu posicionamento, sem justificativas com o argumento do trabalho individual e solitário produzido pelo professor.

Na afirmativa do aluno, verifica-se um equívoco entre a ação pedagógica do professor em sala de aula, com a idéia de ação dos professores inseridos no grupo maior Curso/Instituição/Sociedade. Não sendo explicitada a contradição da unidade/totalidade como forma de compreensão de mundo, o aluno registra a queixa, traz a questão da culpabilidade à tona e a atribui aos professores, reforçando, com isso, a idéia de “que *aprende na mesma cartilha.*” Por outras palavras, parece-nos, neste caso, que a consciência do aluno sobre o papel social do

professor está subordinada ao modelo de ação pedagógica desenvolvida em sala de aula e, com isso, a lição da cartilha terá continuidade.

No Curso 2, quando perguntado sobre a organização do trabalho pedagógico aos professores, obtivemos duas respostas que julgamos relevantes na categoria indignação. A primeira por expressar a divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam, tolhendo quaisquer possibilidades de autonomia e, a segunda, pelo alheamento ao conceito de organização do trabalho pedagógico.

O projeto pedagógico, os planos de ensino, as decisões...tudo isso já vem pronto. É só executar. Não adianta querer inovar. Independente do cargo que ocupa, você não têm autonomia para nada. (PROF. D/C2)

Sobre Organização do Trabalho Pedagógico! Aqui eu nunca ouvi falar. (Prof. f/C2)

Na análise destas respostas, observa-se que, na primeira o professor agrupa ações abstratas e concretas no contexto do Curso/Instituição deixando implícito que estas ações fazem parte da OTP, sem, contudo, fazer a ligação entre uma coisa e outra. Enquanto que, na segunda resposta, o professor entrevistado não discute a expressão, trata-a, como temática distante da realidade e, ao demonstrar o fator surpresa, deixa no ar o que pensa sobre a organização do trabalho pedagógico. Ou seja, em tom de ironia não se alonga em justificar.

Dentre as respostas coletadas nas entrevistas com os alunos do curso 2 selecionamos uma que contempla basicamente os posicionamentos das demais obtidas no curso 1, ou seja, contempla a idéia de que a organização do trabalho pedagógico tem a ver com ação do professor em sala de aula.

- Quem dá aulas aqui são os alunos. Os alunos expõem a matéria e fazem a parte do professor em forma de seminário. Tudo bem que tem um lado positivo nisso, mas os professores poderiam variar um pouco. Você tem que pesquisar, mas não tem domínio sobre o assunto. Talvez se o professor fizesse um trabalho anterior sobre o que ele quer... (Aluno a/C2)

Na análise das respostas de seis alunos sobre a forma que entendiam a organização do trabalho pedagógico na escola, todas elas voltaram-se para o trabalho do professor em sala de aula propriamente dito, fato que nos leva a refletir novamente sobre a contradição unidade/totalidade, sinalizando a necessidade fundamental de se trazer para o cerne dos cursos de formação de professores o debate teórico sobre a tensão entre o todo e a parte e a compreensão teórico-prática de tal entendimento. Queremos dizer com isso que, se o aluno não visualiza a organização do trabalho pedagógico como um todo, os propósitos do Projeto Pedagógico do Curso/Instituição precisam ser retomados. A sala de aula é um dos espaços onde a organização do trabalho pedagógico se desenvolve em sintonia com os outros.

No curso 3, dentre os professores entrevistados, selecionamos um par de respostas as quais, ao mesmo tempo, se distanciam e se aproximam. No primeiro depoimento o professor

atribui à organização do trabalho pedagógico no Curso a idéia de catástrofe e, no segundo, a idéia de que a mesma ocorre de várias formas, vejamos:

A organização do trabalho pedagógico nesta instituição é uma catástrofe.

(PROF. E/C3)

- Ela aparece em inúmeras disciplinas, num tema disciplinar mesmo, a nossa didática é teoria pedagógica também, está incluída também nas metodologias do Ensino Fundamental. Ela é recorrente nas disciplinas de prática, desde a organização pautada nos saberes até as próprias idéias de construção de projetos políticos. (Prof. a/C3)

Como dentre outros significados, catástrofe é sinônimo de tragédia, calamidade e desgraça, fica explícito, na fala do professor, a idéia de que a OTP não é uma realidade vivida pelo grupo de forma satisfatória. Se atribuirmos à catástrofe como sendo o resultado de conseqüências trágicas e calamitosas provenientes de ações naturais e humanas, é possível afirmar que, quando a realidade da OTP assim é tratada no Curso, formam-se professores a partir da mesma lógica. Quer dizer, desta forma de ver e agir estabelece-se a lógica da imposição, do abuso do poder e da obediência.

Na segunda resposta, a fala do professor evidencia que a OTP enquanto teoria é uma realidade e pode ser verificada tanto nas disciplinas como nas idéias de construção de projetos políticos. Não deixa clara, entretanto, a idéia de uma vivência prática na realidade do Curso. Ou seja, o professor no depoimento se limita a falar da recorrência da temática e não se refere às

outras ações inerentes à organização do trabalho pedagógico como participação de professores e alunos nas decisões, presença e atuação de coletivos, envolvimento com a comunidade, dentre outros. Quando sinalizamos a aproximação e distanciamento entre os dois depoimentos dos professores o fizemos no seguinte sentido: 1º na admissão de que há uma organização do trabalho pedagógico – os dois assumem que há, e 2º, na forma de encará-la. Neste segundo caso os professores não comungam da mesma concepção de OTP.

Quando agrupamos as demais respostas nesta mesma categoria, uma outra se fez presente, a categoria da subordinação e que, dentre muitas outras considerações dos sujeitos, selecionamos as mais recorrentes dos três cursos.

No Curso 1 agrupamos dois depoimentos, um de professor e outro de aluno. Ambos traduzem a idéia de subordinação.

A organização pedagógica nesta Instituição é comandada pelos alunos. Todas as decisões só visam mantê-los aqui dentro. Tanto o diretor, coordenador quanto o professor não podem pensar diferente. Se você mudar a ordem das coisas aí quem dança é você. (PROF. B/C1)

A idéia de subordinação aparece aqui ancorada na opção institucional pelo aluno-cliente-consumidor. Uma realidade bastante presente no atual momento, quando se vê a mercantilização do ensino e a educação enquanto empresa. De acordo com o professor, a instituição é guiada pelos interesses de manutenção de si mesma, as ações pedagógicas e legislações são pensadas e preparadas para auxiliar o aluno na concretização do processo de formação, e retira, com isso, a

autonomia dos outros sujeitos no processo educacional. Quer dizer, embora tenha consciência da opção da IES, quando o professor assume que, “*dança*” se mudar a ordem das coisas, está consolidando, mesmo que a contra-gosto, a idéia de subordinação.

Eu gosto da forma como eles dão aula. Eles passam no começo do ano o que vão trabalhar nos semestres. Quando tem mudanças eles nos comunicam.

(Aluno d/C1)

A mesma consciência, entretanto, não pode ser verificada na resposta do aluno acima, que traduz, de certo modo, uma visão equivocada sobre organização do trabalho pedagógico. Não se trata aqui de gostar ou não da forma em que se executa o trabalho em sala de aula, tampouco de relatar a rotina do professor e ver a organização linear do trabalho docente, mas, de novo, considerar a questão da totalidade do trabalho pedagógico na instituição.

Importante que se diga, que a ausência de consciência crítica sobre as finalidades da educação numa sociedade capitalista e a dificuldade em visualizar a organização do trabalho pedagógico no Curso não podem ser julgadas como culpa ou opção de alunos e professores. Será, antes, preciso que se compreendam as conjunturas em que se deu o processo de formação destes professores e alunos. Será preciso compreender os mecanismos de arrumação e organização do atual sistema de ensino num processo maior de reorganização político-econômico-social que se mostra e, ao mesmo tempo, se esconde, em escala global.

De igual forma aos depoimentos apresentados acima, o Professor do Curso 2, ressalta:

- *Nesta Instituição e neste Curso, tudo é muito organizado. Da limpeza à recepção dos alunos. Os professores são comprometidos e os alunos aceitam nossas propostas sempre com boa vontade. Claro que existem problemas, mas sempre resolvemos tudo com a muita atenção.* (Prof. a/C2)

O professor apresenta neste depoimento, três equívocos: 1º no conceito de organização; 2º na idéia de compromisso e 3º na passividade dos alunos. Se considerarmos que a organização do trabalho pedagógico engloba o todo da escola, o professor, neste caso, ao se utilizar o conceito enquanto arrumação e recepção de alunos minimiza e desqualifica a amplitude do mesmo. Claro que ações de arrumar e recepcionar são igualmente importantes, mas não o bastante para que se entenda ou se explique a organização do trabalho pedagógico na escola. Pode-se dizer que as ações apontadas pelo professor são resultantes das opções feitas anteriormente pela instituição. O 2º e o 3º equívocos estão conectados entre si. Quando o professor realça que os “*professores são comprometidos*” fica claro que ele se refere à seriedade dos professores no processo, no entanto, quando diz que os alunos “*aceitam nossas propostas sempre com boa vontade*”, desmonta a idéia de organização do trabalho pedagógico baseada na participação de coletivos, de debates de idéias e de decisões. Em síntese, realça novamente, a subordinação. Para completar, o professor se eleva em nível de consciência, quando assume a existência de problemas, mas se contradiz quando enfatiza que “*sempre resolvemos tudo com muita atenção*”. Em primeiro lugar, porque resolver tudo já é problemático, pois, por mais cuidadosos que sejamos, sempre nos escapa algo e, por último, porque somente atribuir atenção ao problema não o torna menos complexo.

No Curso 3 o professor expressa a idéia de OTP como ação limitada e guiada pelo desejo de instâncias burocráticas e impeditivas da ação e participação do professor.

(...) você tem limites neste processo porque há instâncias burocráticas que não dependem sequer de uma coordenação, mas que são instituídas ao nível de instituição. A exemplo disso temos a questão da obrigatoriedade da nota, do controle de frequência, dos direitos dos alunos sobre a própria vida acadêmica, dentre outros pontos que impedem o professor de inovar.
(PROF.E/C3)

Nesta resposta, verificamos que ao refletir sobre a organização do trabalho pedagógico na escola o professor apresenta as dificuldades e os limites impostos no processo, demonstrando que a burocracia presente nas instituições define as ações dos sujeitos. A “*questão da obrigatoriedade da nota, do controle de frequência, dos direitos dos alunos sobre a própria vida acadêmica*” apontadas no relato, são fatores impeditivos do desenvolvimento da autonomia do professor sobre si mesmo e sobre o trabalho que realiza. Conseqüentemente, do desenvolvimento da autonomia dos alunos, professores em formação inicial.

Para concluir esta parte que trata da categoria da organização do trabalho na escola a partir do agrupamento das competências nos Cursos, trazemos um último depoimento do Curso 1 que, ao mesmo tempo que reforça as idéias apresentadas anteriormente, traz um novo ingrediente, o da realidade do trabalho solitário do professor e da forma que este trabalho se dá:

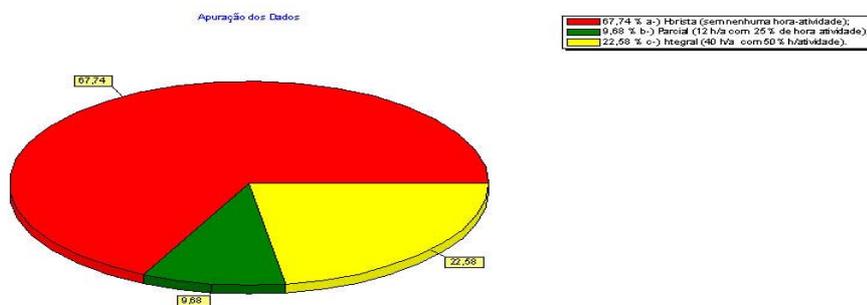
A gente trabalha muito isolado, sozinho mesmo. Não há uma assessoria adequada, nem da administração, nem do próprio curso. Como a maioria é horista, a gente quase não se vê. (PROF. B/C1)

Os planos de carreira e a situação funcional do professor nas instituições de Ensino Superior têm sido pensados e desenvolvidos para que se consolide o individualismo, um valor que se intensifica na medida em que a concorrência se estabelece no interior das relações e se coloca como objetivo a ser alcançado no mundo do trabalho. Neste sentido, a idéia de não haver assessoria, auxílio, ajuda ou qualquer ação que socorra o professor nas suas dificuldades, dá a ele um sentimento de liberdade, ao mesmo tempo de frustração. A questão da liberdade aparente que lhe dá o poder, ao mesmo tempo lhe toma por inteiro. Uma forma audaciosa de cooptação do professor. Por conta disso, a frustração. Ele tenta a autonomia, se debate em ações isoladas e, na maioria das vezes, tende a se conformar. Daí o êxito da divisão do trabalho. A uns poucos a exigência da dedicação exclusiva, à maioria a imposição do trabalho medido por horas, criando-se com isso, a existência do “professor horista”.

Importante dizer que, nesta nova configuração de trabalho, os vínculos das relações pessoais tendem também a esfacelar-se. Inviabiliza-se o trabalho coletivo e não se cria o espírito do diálogo. Cada um faz a sua parte, como a uma linha de montagem. Com a diferença que, agora, os trabalhadores não ficam nos locais de trabalho. Quando não o faz à distância, o trabalhador se dirige ao seu posto, cumpre o seu papel e volta no dia ou na semana seguinte. Nesta direção, valoriza-se menos o trabalho docente, menos a instituição se compromete com o sujeito e, muito menos ainda, com o processo ensino-aprendizagem, resultado da relação professor-aluno. O gráfico abaixo nos possibilita visualizar melhor a questão do regime de trabalho nas instituições verificadas.

**Informações Pessoais**

O seu regime de trabalho na IES é:



Olhando para os números, verifica-se que 67,74% dos professores investigados trabalham em regime horista, enquanto que 22,58% fazem parte do quadro de professores com dedicação exclusiva à instituição e 9,68%, com dedicação parcial. Entretanto, se considerarmos que a realidade da Educação Superior no Brasil, na sua maioria, é composta por instituições privadas, os indicadores da presença do professor horista serão maiores. Um dado que não nos impede de expressar nossa indignação sobre esta forma de tratamento, uma vez que contribui para a desvalorização do profissional da educação.

Na entrevista realizada com os professores dos cursos, uma resposta se destacou, envolvendo a construção do projeto pedagógico e o regime de trabalho:

“Acredito que o fato de ser horista inviabiliza a participação dos professores nas discussões e reflexões. Apenas os professores do ‘quadro’ (pausa) têm participação ativa nas reuniões. O acesso ao PPC dos cursos deveria ser facilitado a todos, pois, se é coletivo como ensinamos em sala de aula, deveria ser do conhecimento geral.” (Prof. c/C1)

A consciência política, expressa, na fala do professor, demonstra o quanto é complexa a relação entre teoria e prática uma vez que não é possível vivê-la na própria realidade do trabalho. Então, como ensinar que o projeto pedagógico deve ser construído no coletivo se, na realidade, não o é? Constata-se com isso que ensina-se, neste caso, o dever ser e não o ser, como realidade.

Avançando um pouco na análise do Projeto, embora os três Cursos, no âmbito do desenvolvimento das competências, proponham a reflexão, a investigação e a aprendizagem da realidade educacional como objetivos de formação do professor, não apresentam a avaliação enquanto objetivo de aprendizagem. Contudo, a apresentam no processo, uma vez que avaliar faz parte da função social da escola. De acordo com Freitas (1995), objetivos e avaliação são categorias opostas:

Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com os seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação. (p.95)

Ressaltamos ainda que, embora a avaliação tenha sido evocada em vários momentos deste texto, não foi inserida entre as categorias até agora trabalhadas e esta decisão se deve ao fato de que, ao centrarmos nosso olhar nos PP dos Cursos, não a encontramos entre as competências propostas²¹. Como se trata de uma discussão necessária e fundamental na reflexão sobre organização do trabalho pedagógico, buscamos em outras partes dos Projetos dos Cursos, a forma com que a avaliação está posta e suas relações com os objetivos, com os conteúdos e com a

²¹ Somente o Curso 2 a menciona discretamente.

metodologia. Assim, selecionamos, entre os outros dados concretos emergidos da pesquisa, o olhar, o sentimento e considerações dos sujeitos sobre a avaliação enquanto experiência pessoal e prática pedagógica, que passamos, agora, a descrever:

4.2 A AVALIAÇÃO E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

De acordo com Veiga (2003) inovar pedagogicamente, envolve profunda mudança de mentalidade, sentimento de pertença e identidade com o projeto da escola. A avaliação, nesta perspectiva, é um dos temas que mais se ajustam à inovação educativa implícita nos Projetos Pedagógicos verificados, que trazem, em seu bojo, o desenvolvimento de competências como núcleo dos objetivos de formação.

Avaliações são processos que devem gerar estímulo, servir de alavanca, servir à mudança e à transformação e não serem utilizados para rebaixamento de auto-estima, seletividade, punição, diminuição de valia. Isto está associado aos valores de quem avalia, porque se avalia, como se avalia, para que se avalia, para quem se avalia. (GATTI, 1999, pg. 80)

Porém, antes de apresentar aspectos da realidade verificada, faremos, antes, uma reflexão sobre o sentido da avaliação enquanto parte do todo traduzido na organização do trabalho pedagógico. Considerando que os Projetos Pedagógicos analisados apresentam preocupações com o contexto, com a fundamentação teórica, com a construção e reflexão da práxis pedagógica, do trabalho coletivo e do projeto pedagógico visando a formação crítica de seus alunos, cremos que os Cursos consideram a avaliação implícita no processo educativo. Hernandez (1998), neste sentido, completa:

(...) se uma das finalidades dos projetos é promover formas de aprendizagem que questionem a idéia de verdade única, ao colocar os alunos diante de diferentes interpretações dos fenômenos, está se questionando plenamente a visão de avaliação baseada na consideração da realidade como algo objetivo e estável. Com isso, o papel da avaliação passa a fazer parte do próprio processo de aprendizagem, e não é um apêndice que estabelece e qualifica o grau de ajuste dos alunos com a “resposta única” que o docente define (p.93).

Ao refletir sobre o sentido da avaliação proposto por Hernandes (1998), enquanto a realização de um conjunto de ações encaminhadas para recolher uma série de dados em torno de uma pessoa, fato, situação ou fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre o mesmo, compreendemos o aspecto processual da avaliação, que se explica pela necessidade que temos de voltar ao passado para entender o presente fazendo contínuas articulações entre os fatos, acontecimentos e dados do real, num movimento de reprocessamento de nossa potencialidade para a busca do conhecimento. Assim, entendemos a avaliação enquanto processo de aprendizagem que se constrói na relação entre os sujeitos e com o mundo.

Retomando a idéia de trabalho, educação e conhecimento que nos fez refletir sobre a formação do professor nos cursos de Pedagogia, que nos fez olhar para o Projeto Pedagógico dos Cursos e nos conduziu para uma reflexão maior sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, concluímos que trilhamos esta trajetória por conta da avaliação. E por que afirmamos isso? Porque, ao pensar sobre a complexa realidade educacional brasileira, tomamos consciência de que, embora parcialmente a analisássemos, fizemos escolhas, olhamo-la com mais critério, efetuamos leituras das ações e da teoria, analisando-as novamente, tomamos outras decisões e ainda estamos imersos no processo, porque ele não se esgota nunca.

Neste sentido, pesquisar é sinônimo de avaliação, porque nos envolvemos com tramas relacionais, com histórias reais e com a vida, propriamente dita. Neste envolvimento, que não pode ser feito pela metade, lemos a realidade, empregamos o nosso olhar interpretando-a, escrevendo-a, trazendo parte de seus dados à tona e por fim, estamos a compartilhar alguns de seus resultados. Assim, podemos afirmar que a avaliação está vinculada à realidade porque esta, na sua complexidade, apresenta ao sujeito humano tons, nuances e sentidos múltiplos numa polissemia sem fim que, para a própria superação, precisam ser compreendidos, avaliados, transformados.

Se a avaliação enquanto potencialidade humana contém estas possibilidades, por que a sua finalidade tem sido historicamente interpretada como a ação de olhar de forma retrospectiva, ou mesmo pontual, sobre o que o sujeito (aluno) foi capaz de memorizar, de aprender e como a ação de medição do conteúdo aprendido?

Podemos dizer que esta interpretação está acoplada à idéia de avaliação enquanto ação capaz de verificar, conferir e constatar a capacidade do sujeito para o armazenamento de dados e, a partir desse pressuposto, promover a seleção social. Idéia esta impregnada no modelo de escola que temos e no sistema que a criou.

Para entender a avaliação a partir da lógica da classificação, da aprovação e reprovação social precisamos, antes, compreender a escola no seu nascedouro. Conforme já discutimos no capítulo 1, a escola que temos está inserida numa sociedade que tem objetivos claros quanto ao seu papel, e esta sociedade, tomada de contradições, produz mecanismos de controle sobre tudo aquilo que possa ameaçá-la. Sendo a escola uma construção social histórica, podemos dizer que

ela foi constituindo, ao longo do tempo, uma estrutura/forma capaz de definir uma nova configuração de tempo e espaço. De acordo com Freitas (2003),

O espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares. Essa construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social. (...) a escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela espera-se que cumpra uma determinada função. (14)

Como tem sido proclamado ao longo do tempo, a escola tem por função promover o ensino de qualidade a todos de forma indistinta. Mas como fazer isto numa sociedade desigual? Como se trata de uma difícil missão, a escola se vê impossibilitada de cumprir o papel de provedora de ensino de qualidade a todos, indistintivamente; demarca, com isso, a primeira ruptura entre a teoria e a prática e isto ocorre pelo fato de a escola não estar isolada e de perceber que há limites que a impedem de cumprir tal objetivo. Uma contradição que aponta para novas necessidades. Dizendo de outro modo, a organização social externa, interfere, dita as regras e conforma as estruturas e organizações internas das instituições. Enguita sobre isso nos diz:

(...) a instituição e os processos escolares foram organizados e reorganizados de forma tal, que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho, de forma não conflitiva. (1989, p.381)

A escola, neste sentido, é sabedora dos limites que a cercam, entretanto deve apresentar formas de resolução dos problemas gerados pela própria finalidade. Para tratar desiguais como iguais a escola cria mecanismos de padronização do ensino que possam controlar os níveis de

aprendizagem e a avaliação se adequa perfeitamente a este propósito. Para atender às necessidades de um novo modelo de produção, as lógicas de tempo e espaço não poderiam ficar ilesas. Era preciso acelerar o tempo, a formação, agora entendida como preparação dos alunos para a vida, os modos de vida e a forma de ver a vida. Tal qual ao modelo de produção, às linhas de montagem, as escolas deveriam funcionar. Nas palavras de Freitas

(...) as necessidades de preparação de mão de obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na forma atual. O conhecimento foi partilhado em disciplinas, distribuídos por anos e os anos, foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deveria ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem não domina avança e quem não aprende, repete de ano. (2003, p.27)

Ao produzir uma estrutura comum de atendimento a todos, o sistema produz também falsas interpretações sobre a questão da qualidade do ensino e sobre a avaliação criando-se a ilusão de que o problema da qualidade não está na escola e, sim, no aluno ou no professor, mas que, se a escola quisesse, teria o poder de modificar a história.

Estas visões ingênuas sobre o suposto poder da escola, edificadas e conformadas por interesses intrínsecos às ideologias dominantes, reforçam a finalidade de submissão e exclusão. É assim que, deste entendimento da realidade, a avaliação se torna central no processo educacional, uma vez que define os rumos e o cumprimento das regras e normas da sociedade capitalista.

Como já abordamos a submissão e a exclusão produzida no seio da escola capitalista, não

mais nos alongaremos nesta discussão, mesmo porque esta questão já foi tratada no capítulo I desta pesquisa.

E, agora, voltando os olhos para o processo vivido na realidade prática dos Cursos, apresentamos alguns aspectos sobre a avaliação encontrados nos instrumentos utilizados na pesquisa. Entretanto, como a avaliação está intrinsecamente vinculada aos objetivos de formação do sujeito, futuro professor, daremos maior ênfase na leitura dos Projetos Pedagógicos que serão ilustrados por alguns depoimentos de professores e alunos sobre a temática nos respectivos Cursos.

Quando perguntado ao professor que concepção de avaliação estava presente em sua prática pedagógica, obtivemos como resposta o seguinte depoimento:

Vou para a sala de aula com uma proposta de trabalho. Logo na primeira aula digo aos alunos quais são meus objetivos e os submeto a uma avaliação pelo grupo. A partir desta avaliação, questiono se há alguma expectativa a mais ou se há alguma coisa que se diferencie do que está posto. Mediante esta avaliação fechamos o plano de trabalho para o semestre. (Prof a/C2)

No depoimento coletado durante a entrevista, percebe-se a ação do professor traduzida em palavras e retrata, ao mesmo tempo, o ideal de avaliação presente nas propostas de trabalho e constantes das ementas dos Cursos.

De acordo com Hernandez (1998), esse tipo de avaliação inicial,

(...) condiciona, com frequência, as expectativas posteriores dos professores, pois lhes leva a rotular as possibilidades dos alunos de aprender. No entanto, pode constituir-se numa prática recomendável se for inserida num modelo de ensino e aprendizagem que se estruture a partir do conhecimento de base dos estudantes. (p.94)

Considerando que a realidade dos alunos enquanto conhecimento de base deva ser o ponto de partida para a formação do sujeito, adentramos no entendimento da estrutura dos Projetos Pedagógicos e verificamos que a nota sobre avaliação no Curso n.1, aparece no texto de apresentação do Curso como uma das ações a serem desenvolvidas no processo de formação do profissional da educação, no oferecimento da disciplina *Avaliação Educacional* e também na disciplina *Trabalho em Gestão Educacional B*, a saber:

a) no texto de apresentação do Curso:

(...) Deverá também buscar a formação do profissional para exercer as atividades que, implicitamente, se fazem presentes na gestão educacional, entendida como: a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvida no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo formal e não formal.

b) no oferecimento das disciplinas:

Avaliação Educacional - Analisa os fatores intra e extra-escolares que possibilitam a compreensão da avaliação educacional enquanto procedimento educativo global e integrado. Discute os componentes da avaliação educacional e respectivos instrumentos. Problematisa a avaliação educacional, abrindo espaço para elaboração de propostas.

Trabalho em Gestão Educacional B - Elabora, desenvolve e avalia projetos de atuação nas escolas de educação básica integrando os fundamentos teóricos das disciplinas do curso numa relação dialética, teórica e prática.

Embora a questão da avaliação apareça no Projeto Pedagógico como uma das ações a serem desenvolvidas no processo de formação do profissional da educação e a ementa da disciplina *Avaliação Educacional* aponte para a análise da avaliação enquanto conteúdo e procedimento educativo global e integral, a mesma só é citada enquanto ação pedagógica na disciplina *Trabalho em Gestão Educacional B*. Nas demais ementas do Curso a avaliação aparece de forma implícita nos desejos, objetivos de cada trabalho, a serem desenvolvidos, vejamos:

*(...) analisa criticamente (...) busca relacionar (...) aborda e analisa (...)
Identifica, estuda e analisa (...) reflete sobre o fracasso e exclusão (...) discute a
relação entre teoria e prática (...) elabora relatório síntese (...) contextualiza (...)
reflete sobre as relações entre (...) reflete sobre problemas e desafios atuais...*

Das terminologias encontradas no ementário pode-se verificar que a ação de avaliar está presente nas propostas de ensino e as mesmas visam contribuir para a formação do pensamento crítico dos sujeitos – professores em formação inicial, no entanto, nos leva a crer que a questão da aprendizagem em si, da avaliação, recebe um tratamento exclusivo no oferecimento da disciplina *Avaliação Educacional*.

Como a aprendizagem da avaliação é importante nos processos de formação, porque fará parte da práxis pedagógica deste sujeito na relação com outros sujeitos, Rios (2004) nos alerta que “uma visão crítica da realidade não leva, automaticamente, a uma intervenção crítica, mas é um primeiro passo, se se pode ver com clareza o apelo da necessidade que está presente no real.”(p.59). Neste sentido podemos dizer que é importante a presença de práticas avaliativas no elenco das disciplinas, contudo, não será o bastante se não estiver em sintonia com a aprendizagem da avaliação enquanto potencialidade para a transformação da realidade. Como ressalta o Prof. c/C1: “*A avaliação é um instrumento político para o bem e para o mal*”.

No Curso 2, encontramos no Projeto Pedagógico, 3 vezes a expressão “Avaliação” a) *na lista de Competências e Habilidades* a serem desenvolvidas no decorrer do Curso, b) *no rol das Disciplinas* e c) *no item “Avaliação” do Estágio Supervisionado*:

No item a) ***Competências e Habilidades***, encontramos, como já anunciamos anteriormente, o desejo de desenvolver no aluno a capacidade para a “*elaboração do projeto pedagógico, considerando o envolvimento da equipe escolar em todo o processo de organização, planejamento, execução e avaliação*”. Consideramos que a condição pretendida engloba a questão da avaliação e a totalidade do fazer pedagógico, mas não especifica a avaliação enquanto objeto de aprendizagem.

A avaliação aparece, também, no item b) enquanto temática desenvolvida no Curso por meio da disciplina “***Planejamento e avaliação escolar.***” Como não tivemos acesso ao ementário, não foi possível comentar a forma como o conteúdo é apresentado e tampouco como se pretende

trabalhá-lo. Já, no plano do *Estágio Supervisionado*, item c) a avaliação é apresentada como mecanismo de avaliação do aluno e não como estratégia de aprendizagem, vejamos: *Avaliação: em sala de aula, cada aluno deverá apresentar seu relatório que será debatido pelo grupo. O aluno será avaliado pelo conjunto das atividades desenvolvidas durante o estágio.*

Importante dizer que a aprendizagem da avaliação se dá principalmente, nas experiências dos sujeitos, entretanto, é preciso compreender que é esta uma ação imprescindível da reflexão sobre a teoria e a prática, porque “o que transforma a realidade são as ações. O querer é condição necessária, mas não suficiente para alterar o real”. (VASCONCELOS, 2002, p.28)

Sobre a experiência dos sujeitos, um depoimento se destaca:

A avaliação é um tema muito freqüente no Curso. Nem tanto a avaliação da aprendizagem, mas há uma discussão forte sobre as políticas educacionais e avaliação institucional. (PROF. D/C2)

No Curso 3, de acordo com o documento fornecido pela IES, a “Avaliação” aparece na apresentação do *Perfil do Profissional* como indicativo do que se espera formar no profissional da educação, no campo das *Disciplinas Obrigatórias*: Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I e Didática Teoria e Prática. É citada, ainda, como componente curricular das *Disciplinas Eletivas*: Avaliação do Ensino e da Aprendizagem e Ensinar, aprender e avaliar: As TICs²² nas salas de aula.

²² TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação.

No item a) ***Perfil do Profissional*** o texto anuncia que (...) estudará e pesquisará o trabalho pedagógico nestes níveis de ensino e poderá trabalhar como pedagogo na direção e coordenação do planejamento, execução e avaliação de sistemas escolares e das unidades que os compõem. Enfoca, no item b) ***Disciplinas Obrigatórias***, a avaliação presente nas seguintes ementas:

- *Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I* (...) Iniciar o aluno para, na área da educação, aprender o processo de produção do conhecimento, ler, avaliar e criticar pesquisas e formular projetos.

- *Didática - Teoria e Prática*: As características da instituição escolar no contexto sócio-econômico cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organização, política educacional, recursos humanos e materiais. As diferentes formas de ensino como planos de organização e processos de interação. Identificação e análise de estratégias de ensino, da natureza dos conteúdos e das formas de avaliação em consonância com as características da clientela escolar.

No item c) ***Disciplinas Eletivas***, encontramos:

- *Ensinar, Aprender e Avaliar: As TICs nas Salas de Aula*: Discutir os três eixos de forma articulada, tomando os novos recursos tecnológicos como ferramentas facilitadoras do processo pedagógico, com vistas a uma educação crítica.

- *Avaliação do Ensino e da Aprendizagem*: Análise crítica dos principais modelos de avaliação dos processos de ensino e da aprendizagem em sala de aula. Planejamento de estratégias e de instrumentos de avaliação adequados à nossa realidade educacional.

A avaliação aparece no item a) **Perfil Profissional**, como possibilidade de aprendizagem e de atuação do sujeito após a conclusão do Curso e, muito embora apareça de forma generalizada, nas ações esperadas do pedagogo formado por esta instituição, (...) *estudará e pesquisará o trabalho pedagógico nestes níveis de ensino e poderá trabalhar como pedagogo na direção e coordenação do planejamento, execução e avaliação de sistemas escolares e das unidades que os compõem*, é expectativa que o sujeito apreenda a essência da avaliação e tenha condições de executá-la em todas as instâncias educacionais.

No item b), nas disciplinas que fazem parte do núcleo comum do Curso, a **Disciplina Obrigatória, - Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I** nos informa que a avaliação está presente na proposta de ensino quando enfatiza que estará levando o aluno a (...) *aprender o processo de produção do conhecimento, ler, avaliar e criticar pesquisas e formular projetos*. Contudo, o verbo utilizado soa como técnica de aprendizagem ao aluno no interior das temáticas relacionadas à disciplina e não como temática específica de aprendizagem da avaliação. Já, na ementa da segunda disciplina, *Didática- teoria Pedagógica*, é possível verificar a intenção do estudo da avaliação como estratégias de ensino e como formas de realização (...) *Identificação e análise de estratégias de ensino, da natureza dos conteúdos e das formas de avaliação (...)*.

Como a 'Didática', enquanto área do conhecimento pedagógico é ampla e pressupõe o ensino de práticas pedagógicas, cremos que a disciplina não poderia deixar de contemplar teoricamente este objetivo. A sua prática, entretanto, requer, a compreensão da ação docente enquanto práxis, enquanto ação transformadora. Neste sentido, vale citar o seguinte relato:

A avaliação, aqui, neste curso e nesta instituição parece abarcar uma tentativa de negar o velho formato, mas, ao mesmo tempo, não consegue se desvincular desse modelo. Esse caminho tem um pouco de variação de cores. Os tons vão mudando mas têm sempre, como matriz, a mesma tinta. (Prof. b/C3)

No que tange ao item c), tivemos acesso ao ementário das **disciplinas eletivas**, na página da WEB, pois no projeto pedagógico constavam apenas as nomenclaturas das mesmas. A primeira, Ensinar, Aprender e Avaliar: As TICs nas Salas de Aula - fazem parte do núcleo temático de eletivas obrigatórias, pois para a integralização do curso o aluno precisa cumprir ao todo 12 créditos. A avaliação aparece como a própria ementa anuncia, de forma articulada ao ensinar e ao aprender. Traz a questão da tecnologia como ferramenta para a construção de uma visão crítica da realidade educacional. A 2ª disciplina apresentada - Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, muito embora faça parte das eletivas não obrigatórias, apresenta uma proposta interessante na reflexão teórico-prática da avaliação, pois propõe uma análise crítica dos principais modelos de avaliação dos processos de ensino e da aprendizagem em sala de aula, completando-se com uma proposta prática de planejamento de estratégias e de instrumentos de avaliação adequados à realidade educacional.

O espaço que a avaliação ocupa é um espaço de dominação. Ninguém mexe com ela. (...) estamos, sempre, de alguma forma, tentando olhar para a avaliação sob uma outra perspectiva, tentando descaracterizar esse conceito que a avaliação tem dentro do modelo tradicional. (Prof. c/C3)

A partir da reflexão feita sobre o que fundamenta o Projeto Político Pedagógico, seja na teoria ou na prática vivenciada nos Cursos, podemos dizer que os objetivos neles contidos, ao serem pensados pelos sujeitos, já contemplam uma forma de avaliação e que, da sua prática ético-político-técnico e pedagógica, resulta um tipo de organização do trabalho pedagógico na instituição, no curso e na sala de aula. Esta nossa constatação se reforça no pensamento de Vasconcelos, lembrando-nos que:

Os resultados do projeto vão depender tanto do compromisso dos envolvidos (qualidade política), quanto do referencial metodológico (qualidade formal). Entendemos que, enquanto possibilita a melhor definição da identidade da instituição, a abertura de horizontes, favorece uma certa estabilidade para a caminhada, leva a um maior comprometimento, favorece a definição de linhas, metas mais claras para o trabalho, fundamenta reivindicações, leva a conquista de mais espaços para uma educação de qualidade democrática. O projeto é um instrumento de luta. (2002, p.21)

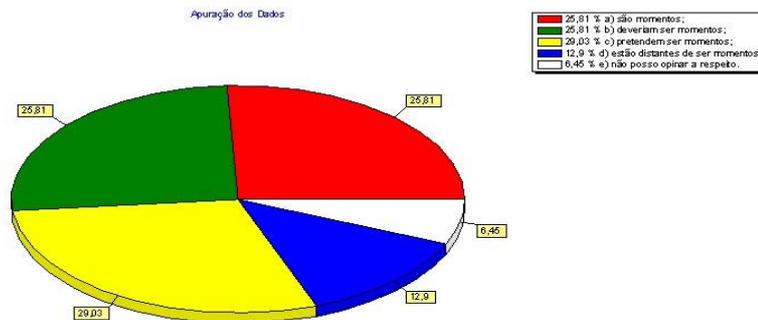
Como também acreditamos que o Projeto Pedagógico seja um instrumento de luta e presente, por meio do pensamento e ação dos sujeitos a identidade da instituição, trazemos outros dados sobre avaliação, revelados a partir do questionário aplicado nos três Cursos, expostos nos gráficos abaixo:

No primeiro, a questão nº 08 indaga aos professores, se as reuniões pedagógicas são momentos de estudo, avaliação e tomada de decisões sobre o processo educativo. Nas respostas observamos que 25,81% dos professores disseram que sim e 74,19%, por meio de outras expressões, deixam no ar que não:



Questão:

8-) Sobre as reuniões pedagógicas que ocorrem no curso, posso afirmar que elas de estudo, avaliação e tomada de decisão sobre o processo educativo.

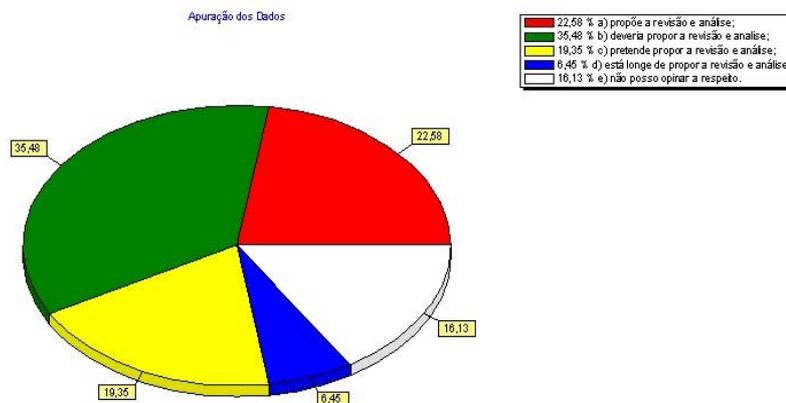


Enquanto que a questão anterior questionava os professores sobre os momentos de reflexão acerca do processo educativo, a de número 10 tratou das dificuldades de ensino aprendizagem encontradas no processo educacional e a influência do Projeto Pedagógico do Curso na resolução dos problemas.



Questão:

10-) Sobre as dificuldades de ensino-aprendizagem encontradas no processo educacional, o PPC do processo de avaliação, possibilitando às pessoas envolvidas, encontrar alternativas práticas para a resolução dos problemas.



De acordo com os números apontados, verifica-se que somente 22,58% dos sujeitos afirmaram que o Projeto Pedagógico propõe a revisão e análise do processo de avaliação, bem como possibilita às pessoas envolvidas no processo encontrar alternativas práticas para a resolução dos problemas, enquanto que, na somatória dos demais itens, 77,42% dos sujeitos emitem pensamento diferente. Ou seja, entre o dever e o ter a pretensão de, os Projetos Pedagógicos não dão conta dos compromissos que decorrem da avaliação. Conforme os depoimentos a seguir, o entendimento sobre o conceito de avaliação, seja na teoria ou na prática, envolve muito mais complexidade do que as palavras são capazes de expressar:

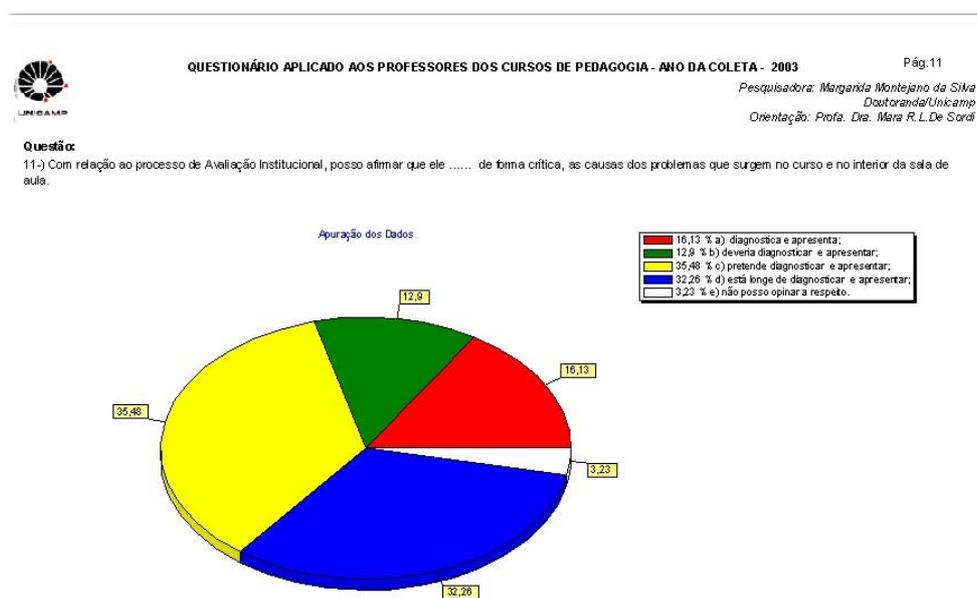
A avaliação deve subsidiar a coordenação, professores e os estudantes na construção do processo educacional e também para que se perceba a movimentação do curso, as condições de implementação do currículo, a efetivação das práticas pedagógicas e as discussões acadêmicas. (PROF.B/C1)

A avaliação que é feita em relação ao professor/disciplina e ao curso, de um modo geral, não é um instrumento legítimo porque os alunos não acreditam mais nele. (Aluno a/C3)

‘Sordi (2001)²³ nos diz que avaliar significa ingressar num processo de mudança, a curto, médio e longo prazo. Significa rever a cultura de avaliação que tem sido praticada e ter serenidade para a mudança que a avaliação exige. Significa adentrar num campo de espelhos, que apontará faces e interfaces da realidade, as quais, na maioria das vezes,

²³ Profa. Dra. Mara R.L.De Sordi. Informação verbal coletada em palestra no processo de sensibilização dos funcionários do Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal, na construção do Projeto de Avaliação Institucional, em abril/2001.

permanecem ocultas. Pensando na necessária relação entre as interfaces desta realidade e no fato de que a avaliação do ensino aprendizagem está vinculada a um processo maior que envolve a instituição como um todo, no gráfico, a seguir, a questão nº 11, aborda a opinião dos professores sobre a avaliação Institucional. Vejamos:



Na verificação dos dados, 83,87% dos professores não vêem êxito na Avaliação Institucional. Dos números apontados pelo gráfico, apenas 16,13% dos sujeitos investigados concordam que a Avaliação institucional consegue diagnosticar e apresentar criticamente as causas dos problemas educacionais no Curso e no interior da sala de aula. Os outros indicadores 12,9 ressaltam que o processo deveria dar conta deste propósito, 35,48 concordam que ele pretende, mas não assumem que ele, o processo consiga e 32,26 afirmam que ele está longe de diagnosticar e apresentar saídas para a resolução dos problemas. Um dado que vem reforçar a necessidade de revisão dos Projetos Políticos Institucionais, dos Projetos de Avaliação e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos a partir da participação de coletivos de professores e demais

sujeitos, porque não basta ter a consciência de que a Avaliação Institucional não dá conta de cumprir a sua função, há que se pensar nas formas de resolução dos problemas apontados por ela, conforme verificamos nos gráficos anteriores e que, de certa forma, se confirma no depoimento abaixo:

A avaliação existe, mas é superficial, é de fachada a avaliação do curso, da faculdade, porque ela, a avaliação, não tem o poder de alterar as coisas que estão aí. (Aluno a/C3)

Sendo a universidade uma comunidade viva, que respira, que experiencia as vicissitudes contextuais e contraditórias da realidade, precisa considerar os sujeitos e as suas impressões sobre a organização do trabalho ali desenvolvido. Daí a importância da avaliação institucional ser um momento sério de reflexão sobre a sua estrutura, seus objetivos e sua prática. Nas palavras de Menezes (2000) a universidade (...) *não é feita de móveis e imóveis, equipamentos e livros, mas de uma comunidade viva que, até por força do ofício, permanentemente pensa e atua.* (p.14)

De acordo com o autor, as médias e os dados gerais escondem a heterogeneidade e por conta disso, outros aspectos da realidade devem ser considerados. O Projeto Político Pedagógico, neste sentido, é a peça chave da avaliação institucional uma vez que pode aglutinar, desde a sensibilização dos sujeitos até na sua concretização, a realidade e a utopia. É, o Projeto Político Pedagógico “(...) parte de uma concepção de educação aceita pelo coletivo e que deve unir as ações deste na escola. Inclui não só a comunidade interna da escola, mas envolve relações com a família e com a comunidade externa mais ampla. A escola não pode pensar a si mesma desconhecendo suas relações com seu entorno.” (FREITAS, 2004, p.68)

E, considerando a avaliação na realidade verificada podemos dizer que os Projetos Pedagógicos, cada um a seu modo e de forma discreta, a contemplam. Seja como forma de aplicação (verificação sobre o conteúdo apreendido), seja como objetivo de ensino (aprendizagem da natureza dos conteúdos, estratégias e formas de avaliação). Vale dizer que a avaliação nos Projetos apareceu com mais evidência no ementário, o que não quer dizer que ela não esteve presente no cotidiano dos sujeitos durante a pesquisa. Como já pontuamos noutras partes do trabalho, tivemos ocasião de presenciá-la e não a focamos com maior profundidade, porque não era este nosso objetivo maior.

Entretanto, entender a lógica da avaliação que perpassa os Projetos dos Cursos constituiu um dos nossos objetivos e percebemos, na leitura dos mesmos, dos relatos e no recorte da realidade investigada, que a avaliação, embora não apareça de forma ostensiva, se esconde e se revela nas ações e no objetivo de desenvolver competências nos sujeitos. Ela se faz presente nos Cursos nos mesmos moldes estabelecidos pela Educação Tradicional. Ou seja, permanecem os mesmos rituais. Utiliza-se de instrumentos diferentes para emissão dos mesmos conceitos/notas que aprovam ou reprovam os sujeitos para a vida em sociedade. A burocracia e a formalidade coexistem na dinâmica do espaço e dos tempos escolares, nos quais os sujeitos, professor formador e aluno, professor em formação inicial, aprendem enquanto ensinam.

Antes das considerações finais, concluímos este capítulo reiterando que a compreensão da organização do trabalho pedagógico exige uma compreensão do trabalho enquanto emancipador do homem, do conhecimento enquanto libertador deste homem e da educação, enquanto veículo que possibilita ao mesmo entrar em contato com as contradições que habitam a realidade e a trafegar na superação de si, da natureza e das coisas do mundo. Assim, a visão sobre o todo é

fundamental na formação de professores, porque compreendemos que, ao formá-lo a partir desta visão de OTP, o sujeito poderá estar preparado para atuar na sala de aula e fora dela também, para o trabalho docente e não docente, para a pesquisa e para a formação contínua. Portanto, podemos dizer que na contradição transformação/conformação residem as chances de enfrentamento e superação da forma atual da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos entender a organização do trabalho pedagógico por meio da verificação das idéias e da ação de professores em cursos de formação inicial. Para tanto, foi realizada em instituições de Ensino Superior, cujas estruturas jurídico-administrativas se enquadram nas instâncias privada, privada - confessional e pública. O recorte escolhido nesta modalidade de Ensino foi a área de Pedagogia.

Os objetivos da pesquisa foram: verificar como os professores formadores de professores entendem a organização do trabalho pedagógico e quais as conseqüências deste entendimento na formação de novos professores; identificar a forma com que estes professores se relacionam com o Projeto Pedagógico dos Cursos e a influência deste relacionamento no processo ensino-aprendizagem; conhecer as contradições presentes nos espaços de formação de professores e as causas e conseqüências destas contradições na educação básica. Por fim, conhecer a lógica da avaliação presente nos cursos que oferecem a formação inicial a novos professores. Por outras palavras, buscamos, com esta pesquisa, olhar mais de perto a forma como se dá a educação para o exercício docente e investigar a contradição existente em sua finalidade –

transformação/conservação do sujeito e do conhecimento no processo de formação de professores.

Para dar conta de alcançar estes objetivos, buscamos os temas: Trabalho, Educação e Conhecimento como fundamentos da formação de professores, assim como nos detivemos na leitura referente às políticas de formação de professores e Projeto Político Pedagógico, no sentido de encontrar suporte para o encaminhamento das ações metodológicas e inserção na realidade prática da pesquisa. Sem a intenção de minimizar o processo, que dele só percebemos a dimensão após vivê-lo, assim procedemos e, neste momento de amarração das idéias, algumas manifestações das temáticas trabalhadas surgem, de modo que consideramos importante apresentá-las. A começar pela compreensão do trabalho enquanto fator de emancipação do homem:

A relação social existente entre trabalho, educação e conhecimento é antiga e acompanha o homem desde que ele está no mundo. Contudo, a relação entre a escola e a sociedade é marcada pelas fases do desenvolvimento do capitalismo, que historicamente se consolidou nas passagens do mercantilismo para o industrialismo e, deste último, para o monopolismo, provocando mudanças substantivas nas formas de organização produtiva na sociedade, quais sejam: do trabalho artesanal à manufatura; da manufatura à maquinofatura e desta, à automação. Mudanças significativas que alteraram e alteram, a cada transformação sofrida, as relações sociais e, por conseguinte, as relações na organização da escola.

Trata-se, o vocábulo automação, de um termo utilizado no tempo atual para definir o processo de inovação tecnológica de base microeletrônica. Inovação que comporta, além das

mudanças advindas da tecnologia, transformações na organização do trabalho, nas relações de emprego e, inclusive, no próprio conteúdo e sentido desta ação humana. Por outras palavras, o termo pode ser definido como uma nova configuração do trabalho que dispensa a intervenção humana e que traz, em seu bojo, conseqüências econômicas, sociais e políticas.

A compreensão do trabalho enquanto fator de emancipação do homem, entretanto, não se ausenta neste momento de transformações da sociedade decorrentes do processo de reestruturação produtiva, uma vez que a dialeticidade do real se faz presente, demonstrando que nada está definitivamente pronto, acabado e de forma inexorável. A contradição não tarda a aparecer e o conhecimento a ser produzido a partir dela pode apontar novos caminhos para a sociedade dos homens.

É neste espírito de percepção do real, que se mostra e que se esconde, que adentramos na tessitura desta pesquisa. Que ousamos dar alguns passos em direção à leitura da prática de formação de professores e que esperamos, na complexidade das diversas linguagens produzidas nos Cursos, ter tido condições de re-escrevê-las com fidelidade, uma vez que passamos da condição de leitora da realidade à co-escritora da história vivida; portanto, uma reescrita passível de nossa subjetividade.

Abusando da alegoria, podemos dizer que os temas - trabalho, educação e conhecimento foram os fios principais na condução dos nossos passos porque, ao refletir sobre a organização do trabalho pedagógico, nos demos conta de que a compreensão do trabalho, por meio da educação enquanto práxis pedagógica (sistemática ou assistemática), é produtora do conhecimento e, por

conta disso, pode libertar o sujeito de tudo aquilo que o aprisiona, inclusive, da alienação produzida pelo próprio trabalho.

Ao trançar estes fios, inevitavelmente surgiu a necessidade de repensar a questão da formação de professores. Podemos dizer que este fio conduziu nossa leitura de mundo para os cursos de Pedagogia, apresentando-nos o próximo fio: o do Projeto Político Pedagógico que nos impôs, logo de início, um recorte da realidade pelo viés da Didática. Do entrelaçamento dos fios, obtivemos uma síntese parcial da realidade vivida nos Cursos como sendo uma possibilidade de entender a construção do conhecimento sobre a docência, a partir da forma de ver a organização do trabalho pedagógico pelos sujeitos/professores, que formam novos sujeitos/professores.

Sendo assim, para discorrer sobre os momentos vividos durante a pesquisa e apresentar a leitura produzida a partir da realidade dos Cursos, fizemos uma última opção metodológica, que esperamos ser apropriada para a compreensão da realidade que ousamos conhecer, decifrar e reconstruir. Porém, antes de anunciar a forma como nos encaminhamos nesta rota, é preciso dizer: estas considerações finais são resultantes de uma visão (particular) sobre outras formas de ver (plural), portanto, parcial e limitada, o que deixa o leitor livre para adotar uma posição. De todo modo, vale dizer que, embora a intenção da pesquisa de re-pensar a docência a partir da OTP permaneça, ela não se esgota e, dada a complexidade do real, tampouco se pretendeu esgotá-la. Outrossim, esperamos que as contribuições e provocações dela advindas possam suscitar novas dúvidas, bem como novas pesquisas sobre a formação de professores.

Sobre os dilemas, limites e possibilidades dos Cursos de Pedagogia, recorreremos à literatura e escolhemos a poesia de Carlos Drummond de Andrade, *Para Sara, Raquel, Lia e*

todas as crianças, na expectativa de que os seus versos possam ser iluminadores da síntese, ainda precária, que pretendemos compartilhar. A poesia foi subdividida em 6 partes e, a partir desta subdivisão, construímos 6 ensaios correspondentes às categorias produzidas na pesquisa, a saber: Parte 1 – do desejo; Parte 2 – da experiência; Parte 3 – da comunicação; Parte 4 – do enfrentamento; Parte 5 – dos limites e possibilidades e, por último, a Parte 6 – da utopia:

Parte 1- Do Desejo/Contextualização

*Eu queria uma escola que cultivasse
a curiosidade de aprender que é em vocês natural.
Eu queria uma escola que educasse seu corpo e seus movimentos:
que possibilitasse seu crescimento físico e sadio. Normal.
Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a natureza,
o ar, a matéria, as plantas, os animais, seu próprio corpo. Deus.(...)*

Partindo da escola do desejo que a poesia inspira, olhamos novamente para o processo vivido nos cursos e podemos dizer que no campo dos objetivos pinçados dos PPP, a **contextualização** está presente. Os cursos a contemplam, sinalizando a preocupação com o ensino da história passada e do tempo atual, quando propõem a relação entre as diferentes áreas do conhecimento. Contudo, na realidade observada, percebemos na fala dos sujeitos a presença de ações pedagógicas fragmentadas e a ausência de interdisciplinaridade nos trabalhos desenvolvidos. Uma constatação que não nos surpreende, uma vez que tem sido esta a realidade da educação nacional e que tampouco, por conta disso, se justifica.

Uma formação descontextualizada fere dois princípios básicos: primeiro, de cumprir a função social da escola de ensinar, o que implica reconhecer a construção histórica e social

produzida ao longo dos séculos, pois, através deste reconhecimento é possível a superação do tempo presente. Segundo, de dar conta de realizar uma das finalidades do Ensino Superior, que é produzir o conhecimento por meio do tripé - Ensino, Pesquisa e Extensão. Quer dizer, o ensino é exigente de investigação e de leitura crítica da realidade, porque sem a aprendizagem significativa da pesquisa, embasada nas dimensões ético-técnico e política, não se compreende o presente, fruto das relações sociais construídas no passado, assim como não se aprende a pensar com responsabilidade o futuro. Aprender sobre a cultura e sobre a história da humanidade é um exercício sem fim, porque, graças à singularidade humana, a história não se repete. Professor, aluno e comunidade escolar constroem-se e superam-se mutuamente e, nesta relação de interdependência e inter-relação no processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos desenvolvem competências individuais e coletivas, produzindo momentos únicos, experiências que gerarão novas experiências.

Vale dizer que, na formação de professores é importante aprender a experiência da pesquisa, porque, como nos ensina a sabedoria popular, na prática, ninguém ensina o que não sabe. Nesta lógica, se a escola, por meio dos sujeitos que a compõem, tem por objetivo ensinar aos alunos a olharem e investigarem a história, sem antes ter desenvolvido em si a aprendizagem da contextualização, da investigação, o ensino será inócuo, permanecerá no campo da abstração e a história permanecerá como coisa do passado, enfadonha, sem vida e desvinculada do presente. Como nos ensina Vazquez (1968), a teoria não dá conta de explicar a realidade, o que nos leva a crer que sem desenvolver uma práxis pedagógica coletiva e sem conhecer o poder transformador a ser revelado pelo conhecimento da realidade, os novos sujeitos que comporão a escola básica, correrão o risco de ensinar outros sujeitos, centenas, milhares, do mesmo modo e o espírito

criativo e a curiosidade epistemológica, próprios do ser humano, também correrão o risco de desaparecerem na lógica da aprendizagem dos conteúdos.

No que tange à aprendizagem de experiências educativas, entendemos que ela não se dá livremente. A construção de experiências, como enfatiza Bondía (2001), requer parar para pensar, para olhar e escutar. Requer pensar devagar e, fazer as coisas mais devagar. Requer parar para sentir e, dentre tantas outras necessidades de atenção, cultivar a arte do encontro. Neste sentido, para construir experiências é preciso, primeiro, querer. É preciso enfrentar o individualismo e apostar no trabalho coletivo a partir da realidade em que o grupo está. Depois, buscar as contribuições de estudiosos, pesquisadores, educadores que se dispuseram a olhar o fenômeno educacional e escrever sobre eles. É preciso ter clareza que a teoria a ser estudada não representa a verdade, mas formas de ler e interpretar a realidade. Fundamental para se compreender as opções feitas pelos homens em cada etapa da história assim como para iluminar as escolhas e decisões do tempo atual.

Parte 2 – Da Experiência/Fundamentação Teórica

Eu queria uma escola (...) que ensinasse primeiro pela observação, pela descoberta, pela experimentação. E que dessas coisas lhes ensinasse não só o conhecer, como também o aceitar, o amar e preservar. Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a nossa história e a nossa terra de uma maneira viva e atraente.

De igual modo à contextualização, a **fundamentação teórica** é crucial na formação de professores, sobretudo, quando vinculada à realidade. Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, verificamos a intenção de levar os alunos a compreenderem os processos de desenvolvimento humano, a partir das diferentes correntes psicológicas e epistemológicas. Entretanto, observamos, nos depoimentos dos sujeitos, que o estudo das teorias prevalece sobre o estudo das práticas sociais e que a dinâmica curricular não contribui para a articulação interdisciplinar do conhecimento, fatos esses que dificultam a relação teoria e prática.

Se na relação comunicativa entre os homens há a possibilidade de se criarem experiências teórico-práticas, podemos dizer que somente a teorização da história e das diferentes áreas do conhecimento são insuficientes para a aprendizagem da docência, porque, descolada da realidade prática, a teoria não se materializa, não produz e nem apresenta sentido ao sujeito da aprendizagem. Por outro lado, sem a presença do estudo da teoria, o entendimento da realidade prática não se completa. Logo, na ausência da relação teoria-prática, o ensino-aprendizagem se distancia do objetivo maior da educação, o da construção da Práxis Pedagógica que só pode germinar na eminência de uma educação viva e atraente. Nas palavras de Brandão (2001), a educação só tem sentido quando se constitui como espaço de emancipação humana. Portanto, é na aprendizagem da relação teoria-prática que escola e comunidade, professor e aluno, aluno e comunidade ensinam e aprendem. Nesta relação reside a possibilidade dos sujeitos educativos compreenderem que esta interdependência é vital para a produção do conhecimento, sobretudo, para a aprendizagem de uma participação política mais significativa na sociedade.

Parte 3 - Da Comunicação/Práxis Pedagógica

Eu queria uma escola que lhes ensinasse a usarem bem a nossa língua, a pensarem e a se expressarem com clareza. Eu queria uma escola que deste cedo usasse materiais concretos para que vocês pudessem ir formando corretamente os conceitos matemáticos, os conceitos de números, as operações... pedrinhas... só porcariinhas! ... fazendo vocês aprenderem brincando... Oh! Meu Deus! (...)

Uma escola da vida e na vida nos ensina o poeta. Uma escola que considere a realidade dos sujeitos para pensar e planejar os objetivos e a prática pedagógica. Uma escola que considere os limites do tempo presente e que seja capaz de, apesar das próprias contradições, perceber as possibilidades do futuro, na prática da aprendizagem da esperança.

Pensando nisso, olhamos novamente para a realidade dos Cursos e verificamos que as articulações entre teoria e prática constituem desejos dos sujeitos, mesmo quando dizem que esta articulação, na prática, não exista. Fica evidenciada a compreensão da **práxis** enquanto experiência do professor no exercício docente. Entretanto, os gráficos¹ apontam que os projetos pedagógicos não orientam a ação e reflexão para a construção do conhecimento.

Esta leitura abre a possibilidade de uma nova interpretação - a aprendizagem da **Práxis Pedagógica** depende de ações que extrapolam a realidade dos Cursos, mas podem brotar de iniciativas que envolvam operações do pensamento dos sujeitos que compõem esta realidade:

1º - refletir sobre a realidade da organização do trabalho pedagógico na IES, dialogar sobre ela e, no coletivo, buscar caminhos à luz dos objetivos, limites e possibilidades dos sujeitos;

¹ Ver gráfico - questão 12

2° - desenvolver a aprendizagem da articulação significativa entre teoria e prática pelos sujeitos, professores, diretores, funcionários em geral, pais para que seja possível vivê-la com os alunos;

3° - pensar a re-criação da escola sob uma outra perspectiva de organização do trabalho pedagógico, cuja estrutura seja diferente da atual, que tenha seus pilares alicerçados na relação unidade-diversidade e que garanta a aprendizagem da solidariedade e do diálogo entre os sujeitos;

4° - construir um sistema educacional que esteja fundamentado no desejo de transformação da realidade, por meio da emancipação do sujeito humano.

Estas idéias brotaram da constatação de que professores e alunos são forçados, pelo atual sistema educacional, a cumprir o trabalho de ensinar e aprender a partir da lógica do tempo escolar e este, para dar conta desta finalidade, controla pensamentos e ações por meio do bombardeio das inúmeras teorias produzidas. Os trabalhadores da educação, ao se submeterem a esta lógica, não têm tempo para a consolidação de experiências com os pares, com os alunos, com a comunidade; logo, as relações tornam-se estritamente teóricas, formais, porque o tempo, de maneira perversa, regula, inclusive, a capacidade humana de querer estar juntos, de sentir o desejo de se relacionar.

A partir desse pressuposto, concordamos com Brandão² (2001), quando diz que só há saber e só há educação quando associados como instrumentos de transformação. Por outras

² Carlos Rodrigues Brandão. Informação verbal obtida no Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre, out/2001.

palavras, se homens e mulheres compreendem a base das transformações sócio-políticas, a educação e a formação do sujeito humano precisam ser repensadas. Começar repensando sobre as configurações do tempo, talvez, seja um bom começo.

Parte 4 – Do Enfrentamento/Trabalho Coletivo

*Deus que livre vocês de uma escola
Em que se tenham que copiar pontos.
Deus que livre vocês de decorar sem entender
Nomes, datas, fatos...
Deus que livrem vocês de aceitarem conhecimentos “prontos”
Mediocrementemente embalados nos Livros didáticos descartáveis.(...)*

Para fugir dos conhecimentos prontos e para fugir dessa mediocridade anunciada, há que se enfrentar a burocracia, os projetos pedagógicos propostos verticalmente, a imposição de parâmetros curriculares, o currículo pensado nos gabinetes, a escola organizada tal qual está e a questão do poder nas relações sociais.

Na observação do tempo escolar já sinalizado no tópico anterior, bem como na estrutura atual da forma escola, o **trabalho coletivo** encontra entraves para se realizar, porque, como já dissemos, exige outras aprendizagens, a da cidadania, do diálogo e da democracia, por exemplo. Como estas aprendizagens são incompatíveis com os tempos e os espaços escolares, os sujeitos educativos vão seguindo, ora guiados pelo desejo de uma escola que promova a emancipação do ser humano e superação da realidade, implícitos teoricamente nos Projetos Pedagógicos, ora pelo desânimo causado pela constatação dos limites do real, que os impedem de materializar este desejo na prática, de ousar no enfrentamento desta realidade.

De acordo com a experiência vivida nos Cursos, tivemos a chance de ver tanto nos PP, quanto nas falas dos sujeitos, professores e alunos, o objetivo de realizar o trabalho coletivo, assim como constatar, na observação da realidade, que o sentido de trabalho coletivo se mistura e se confunde com o sentido de trabalho integrado. Uma constatação interessante, porque é visível a intenção do fazer coletivo numa perspectiva de justaposição. Este fato nos levou às seguintes conclusões:

1° - na estrutura atual da escola, o trabalho coletivo encontra espaço no campo do desejo, portanto consta da teoria e configuração do PP;

2° - a visão de trabalho integrado é mais apropriada para o modelo atual de escola, uma vez que os sujeitos, no desenvolvimento das disciplinas e de outros trabalhos, não encontram condições físicas e instrumentais de realizá-los de forma interdisciplinar e coletiva;

3° - para realização do trabalho coletivo, um outro entendimento de poder deve ser construído, porque, nesta forma de trabalho, não há lugar para a dominação, a sujeição do outro e, tampouco, da arbitrariedade e da ausência de ética.

Nesta perspectiva, percebemos que os Cursos contemplam o desejo do trabalho coletivo e, quando não o demonstram no PP, o fazem pela palavra dos sujeitos e pelas tentativas de ações que contrariam os objetivos reais da escola atual. Vale dizer que, no subterrâneo dos Cursos, existe um movimento contrário produzido pelos sujeitos que, mesmo sob as limitações de toda ordem, transgridem à lei, o estabelecido e, mesmo confundindo os termos coletivo com

integração, podem estar almejando a inclusão das minorias, a participação do outro num outro entendimento de OTP. Ao nosso ver, um movimento tímido, mas que transporta o germe do desejo do trabalho coletivo, mesmo que de forma equivocada.

Para evitar que o sistema educacional nos imponha conhecimentos prontos, que nos faça decorar datas e copiar pontos de forma medíocre, conforme enfatiza o poema, é preciso que se entenda a escola sob a perspectiva do coletivo, que se traduz na comunhão de existências, de utopias e responsabilidades.

Para isso, é preciso antes desenvolver e aperfeiçoar as competências que já são inerentes ao sujeito humano, em especial, a competência presente na sua vocação ontológica para ser mais (FREIRE, 1997). Neste sentido, a prática docente não pode se dar desvinculada das dimensões ético-técnico e política, o que implica retomar a discussão sobre o poder na escola, no compromisso dos educadores com a construção de uma sociedade justa e aberta à democracia, na qual, como assinala Rios (2001), saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e na organização de relações de solidariedade e não de dominação entre os homens.

A reflexão sobre a questão do poder na educação exige uma nova compreensão de conceitos, o que implica enfrentar os desafios que envolvem a relação saber e poder. Implica rever as competências daqueles que educam. Sobre isso, a leitura da realidade da pesquisa nos informa que alguns saltos são necessários, ou seja, é preciso passar da habilidade da transmissão de conteúdos, para a competência da comunicação dialógica; do uso da técnica pela técnica, para a competência do aprender a ensinar e do descobrir como se aprende; do individualismo próprio

do nosso tempo, para a competência de viver juntos e, dentre outras passagens necessárias para o crescimento coletivo, enfrentar a idéia de que é preciso tolerar as diferenças. Entendemos que o sentimento da tolerância é o nível mais baixo da capacidade do homem de se relacionar com o seu próximo e uma educação emancipadora não pode ser construída neste nível de relacionamento. É preciso aprender a competência para compreender que é na diversidade que residem as chances de evolução do conhecimento e do crescimento humano. Neste sentido, no lugar de tolerar as desigualdades, as diferenças, o verbo aprender com o diferente torna-se mais edificante. Com isso, talvez seja possível dar alguns passos e pensar na inclusão e na construção de uma escola coletiva, na perspectiva de uma educação humanizadora.

Parte 5 – Dos Limites às Possibilidades/PPC e OTP

*Deus que livre vocês de ficarem passivos, ouvindo e repetindo,
repetindo, repetindo... Eu também queria uma escola que ensinasse
a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar,
a saber viver em comunidade, em união.
Que vocês aprendessem a transformar e criar.
Que lhes desse múltiplos meios de vocês
expressarem cada sentimento, cada drama, cada emoção.*

Nos espaços verificados nas IES, constatamos a existência formal do Projetos Políticos Pedagógicos e que os mesmos estabelecem os objetivos gerais e específicos dos Cursos, sua estrutura e funcionamento. A partir desta constatação, podemos dizer que a formalidade é necessária para que se crie legalmente uma instituição/curso e se estabeleça a tipologia de Organização do Trabalho Pedagógico pretendida. Contudo, a OTP não é o bastante para que se legitimem os objetivos contidos nos projetos e tampouco ela dá conta de atender os princípios

organizacionais pensados. Por que afirmamos isso? Porque a organização do trabalho pedagógico se concretiza na realidade prática dos sujeitos e não no campo da teoria e, a depender da forma que se dá esta realidade, terá a sua marca característica – real ou formal. Por outras palavras, a forma pela qual se dá o trabalho pedagógico na instituição, no curso ou na sala de aula apresentará sempre uma opção, uma escolha que compreende uma visão de mundo, de homem e de sociedade. Portanto, a OTP não é neutra, representa um modelo legitimado pela prática social e engloba o todo da escola, independente da maneira que as pessoas a percebam.

Na verificação dos Cursos, constatamos que, com exceção do Curso 2, que apresenta o desejo de incluir a equipe escolar na elaboração do PP, percebemos que a construção do PP não constitui objetivo de formação dos sujeitos. Entretanto, ficou evidenciado que parte dos sujeitos investigados o conhecem e que o mesmo subsidia as práticas pedagógicas realizadas. Entretanto, fez-se presente, dentre os instrumentos produzidos, a informação de que 64% dos sujeitos não conhecem o PP, confirmando, pelo mesmo índice de sujeitos, que o mesmo não garante autonomia para os professores na elaboração e execução de trabalhos educativos no interior e exterior da sala de aula.

E aqui, novamente, trazemos as palavras de um dos sujeitos da pesquisa que, com sabedoria, nos ensina: “Não basta o conhecimento do Projeto Pedagógico e uma coordenação que o cobre. É preciso que todos os envolvidos o assumam.” (PROF.BC/3). Olhando para outros resultados apontados nos gráficos produzidos, que incluem a observação sobre o PP na vida da escola, na prática social, política, técnica e pedagógica do professor, constatamos que os números são correspondentes. Dizendo de outro modo, não há como pensar uma organização do trabalho

na escola, no curso, na sala, sem antes pensar no papel que cabe ao PP, nem afirmar que a simples existência de um projeto seja suficiente para que todos o sigam.

Que aprendizagem se pode tirar desta experiência de pesquisa? Que o projeto pedagógico, enquanto um documento formal, não abrange a totalidade das relações que se estabelecem na realidade prática. Podemos dizer que o PPP construído verticalmente fica na superfície da instituição/curso, enquanto a ação humana, presente no trabalho não material dos sujeitos (professor/diretor/aluno) acontece nos seus subterrâneos. Ali estes sujeitos, independente da vocação da instituição, produzem novas leituras e interpretações de mundo a partir da história pessoal e de projetos de trabalho elaborados na experiência prática de cada um, criando-se, a cada nova situação, um novo projeto pedagógico.

Significa dizer que o cotidiano acontece na multiplicidade dos desejos e das intenções dos sujeitos, modificando-se continuamente. Assim, quando o projeto não é construído pelo coletivo, os desejos e intenções estão susceptíveis a uma mutabilidade maior e os projetos individuais encontram espaços para acontecer.

De fato, as instituições/cursos, por meio de seus projetos (PPI, PDI, PPP), apresentam formalmente à sociedade as finalidades de formação, os objetivos, os meios de executá-lo e, por fim, os executam, inserindo os sujeitos, no mercado de trabalho.

Cumprem, cada uma e a seu modo, o seu papel. Contudo, na formação dos sujeitos que transitam em seus interiores escapam-lhes a cotidianidade dos afetos, dos temores, das expectativas e impressões presentes nas relações inter e intra-pessoais, vividas durante o Curso

em seu tempo letivo. Escapam-lhes o controle da formação de experiência entre os sujeitos, contradições que colocam em risco as finalidades da escola capitalista. Porque, na realização consciente destas experiências reside a possibilidade de enfrentamento dos limites impostos pelas formalidades dos projetos pré-fabricados.

Importante dizer que, enquanto os sujeitos do subterrâneo da escola não constroem a consciência desta possibilidade, as ações vão se dando individualmente e os alunos vão aprendendo a ser professores sob diversas óticas e diversos modos de fazer a docência. Sobre isso, somos levados a crer que, se o professor conhecer o Projeto Pedagógico e de sua construção tenha participado, terá maior chance de produzir experiências significativas em sala de aula. Porque é na experiência coletiva entre os sujeitos que se concretiza a novidade do trabalho coletivo. Nela os sujeitos tem a possibilidade de se relacionarem, se estranharem, se conhecerem e se compreenderem. De aprenderem uns com os outros sobre o que é significativo para o grupo e, juntos, na responsabilização sobre o desejo coletivo, poderem visualizar um mundo diferente do que aí está e lutar pela sua transformação.

Graças à necessidade de reconhecimento, o ser humano precisa ‘se sentir’ parte do todo, ‘ter’ parte no todo e ‘fazer’ parte do todo. Um Projeto Político Pedagógico que não envolva os sujeitos nestas três dimensões permanecerá na base superficial da formalidade. A OTP, por conseguinte, permanecerá acontecendo de acordo com o modelo de escola já legitimado.

Parte 6 – Da Utopia/Avaliação

*Ah! Antes que eu me esqueça:
Que Deus Livre vocês de um professor incompetente.*

Assim, finaliza Drummond o seu poema, rogando a Deus que livre **Sara, Raquel, Lia e todas as criancinhas** de um professor incompetente. Assim, de forma intencional, iniciamos esta última parte de nossa pesquisa. Para tratar do professor incompetente, temido pelo poeta e creio que por todos nós, poderíamos levar o poema adiante, completando-o: que não sejamos vítimas de uma escola e de um sistema educacional incompetentes, bem como de uma sociedade incompetente e que, neste momento caótico da história sócio-política brasileira, não sejamos subjugados aos interesses dos políticos incompetentes. Momento em que se constata a presença constante da corrupção e escândalos de toda ordem a tomar conta dos poderes públicos, nos quais governo e partidos políticos, sob a égide do lucro e da vantagem a qualquer custo, naufragam no descrédito.

Esta discussão sobre a competência/incompetência seja do professor, da escola, dos sistemas ou dos homens que criam os sistemas, realça a necessidade de se entender a questão do poder sob uma nova perspectiva. Vasconcelos (2002, p.53) nos diz que o poder: “não é uma coisa que está num determinado lugar, mas algo que flui entre os sujeitos em relação”. De acordo com o autor, trata-se de uma característica inalienável dos relacionamentos humanos e que, por conta disso, “[...] a questão passa a ser não negá-lo, mas discutir sua forma de exercício: a serviço do que e de quem se coloca.”

Ao refletir sobre a questão do poder, ao olhar novamente para os Cursos de Pedagogia e para a intenção de formar professores sob o discurso das competências, vem-nos à mente a

imagem da educação bancária tão combatida por Freire. Assim como a imagem do Mito da Esfinge: “*ou tu me decifras ou eu te devoro*”, lembrando que o poder do conhecimento liberta quando o sujeito aperfeiçoa a sua humanidade e o aprisiona, quando ele se sujeita ou é sujeitado na mediocridade humana. A competência para o bem ou para o mal, neste sentido, está no sujeito, é inerente a ele. Quer dizer que não é coisa nova como já sinalizamos anteriormente.

Assim, pensamos que a competência deva ser entendida, enquanto processo, como possibilidade de aperfeiçoamento do fazer técnico e do fazer político, do fazer ético e do fazer pedagógico na teoria e na prática.

Neste sentido, como vimos na parte final do capítulo IV, necessário se torna rever o papel da avaliação no modelo da escola atual. Levantar as contradições e buscar denunciar e superar os equívocos produzidos ao longo da história. Derrubar a ilusão implícita na idéia de oferecimento de uma escola com qualidade para todos, assumindo que a desigualdade social é consequência da realidade sócio-econômica; desmontar o pensamento de que vencem os mais esforçados. Vencem os que têm oportunidades. Neste sentido, se houver oportunidades, todos terão assegurado o direito de superação de si mesmos e da realidade em que vivem; desmentir a ideologia de que a escola é condição de superação das desigualdades sociais; dismantelar a falácia de que recursos pedagógicos e tecnológicos são capazes de alcançar e resolver os problemas relativos aos ritmos de aprendizagens; de por abaixo o chavão construído sobre o professor como agente de mudança, a fim de que se compreenda que a responsabilidade pela mudança e melhoria educacional é de todos, mas, em especial, das condições sócio-econômicas propiciadas pela sociedade; de negar a compreensão da escola como preparação para a vida. A escola não prepara ninguém para a vida porque é a própria vida (FREITAS, 2003).

Dentre tantas outras necessidades de superação da escola, compreender a avaliação não como categoria central da educação, mas como ato humano, inerente ao processo relacional e de importância tão fundamental na organização do trabalho pedagógico quanto as outras partes que compõem a realidade dos sujeitos e da escola.

Compreender que a avaliação, apesar de ser importante instrumento no mundo capitalista e na manutenção do mesmo, é sempre um processo de formação e informação. De possibilidade e de resistências. Ela informa, aclara, desnuda. Aponta o que está oculto e que, muitas vezes, parece cruel em sua transparência. Dizemos também que ela tem um caráter formativo porque o sujeito nunca sai o mesmo após viver um processo de avaliação, pois tem, nesse processo, a chance de rever a realidade por meio da reflexão. De tentar entender outros fatores aparentes e não aparentes, de mudar o rumo das coisas e, como é um sujeito a construir-se em um mundo em construção, tem a possibilidade de começar de novo. De igual forma, tem também a chance de negar-se a vê-la, a refleti-la, a entendê-la.

Como estamos refletindo sobre a Organização do Trabalho Pedagógico em Cursos de Formação de Professores, entendemos que estas questões são fundamentais para o ensino e a aprendizagem da docência, uma vez que esta formação, que oficialmente tem início nos Cursos, deverá ter continuidade pela vida afora. Freire (1996) nos ajuda a pensar neste processo, mostrando que, na relação pedagógica, o espaço e o tempo devem ser do diálogo. Que os saberes necessários à prática educativa exigem a amorosidade entre os sujeitos na leitura, na interpretação e na experiência a ser produzida a partir da realidade.

Assim vamos compondo a história. Na dialeticidade do real, nas possibilidades e nos limites que ele apresenta. Assim buscamos conhecer a realidade de três Cursos de Pedagogia a partir de nosso olhar sobre as formas de ver dos sujeitos que os vivenciam. Ver com os olhos dos outros, entretanto, é mais complexo do que pensávamos, porque implica o despojamento de nós mesmos, e o aprimoramento da capacidade de se colocar no lugar do outro e ver como ele vê. As dificuldades e limites que advêm destas ações apontam algumas aprendizagens que arriscamos relatar:

1°. a complexidade do real nos salva da prepotência e resguarda a essência da realidade dos sujeitos, confirmando que cada um, a seu tempo, enxerga o mundo a partir das experiências construídas individualmente e com os seus, no universo vivencial mais próximo, demonstrando, com isso, que cada sujeito é individual e coletivo ao mesmo tempo;

2°. estamos e somos parte do processo porque, na condição humana, estamos a construir juntos o momento histórico e a vivê-lo em todos os seus movimentos possíveis. Nos limites e possibilidades dos Cursos verificados é esta a página da história, lida e reescrita pelo nosso olhar;

3°. Aprendemos, nesta experiência que acabamos de realizar, que a realidade se mostra infinitas vezes e de forma diversa, de modo que a compreensão daquilo que buscamos conhecer só se realiza de maneira transformadora se se der no plano coletivo. Ou seja, o meu olhar isolado é fragmentário e que, se compartilhado pelo diálogo for, ganhará as dimensões do olhar coletivo, possibilitando enxergar melhor a realidade que nos cerca e conhecer a sua potencialidade para a mudança.

Na busca de conhecer a forma como os professores dos Cursos de Pedagogia vêem a Organização do Trabalho Pedagógico e a implicação dessa forma de ver na formação de novos professores, fomos levada novamente à discussão da síntese precária apontada por Saviani (2002), à confirmação da tese sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por Vygotsky (1989) e ao nosso próprio estágio do conhecimento, enquanto pesquisadora. Por que afirmamos isso?

Porque na relação entre o sujeito humano e a natureza, entre o sujeito humano e a cultura e entre o sujeito humano e o seu próximo, há sempre dois campos, o da realidade sincrética que apresenta os limites e o conhecimento de mundo do sujeito e o campo da potência - capacidade deste sujeito em avançar rumo ao conhecimento novo, de aprender, de elaborar sínteses contínuas sobre as experiências anteriores para superar-se e para superar o mundo da realidade.

No meio destes campos, está o professor/natureza/cultura - como suporte da experiência histórica, cuja função principal, é socializar. É possibilitar, com competência, situações de aprendizagem que facilitem a construção de experiências novas a partir das antigas vividas e, com isso, ousar, denunciar, transgredir, lutar em seu campo de atuação pela aprendizagem da ética, da estética, da política e da prática pedagógica. Que, na compreensão da experiência coletiva, professor formador e professor em formação inicial possam sonhar com o advento do conhecimento novo por meio de uma nova organização do trabalho na escola.

Isto posto, entendemos que o Curso de Pedagogia, apesar dos limites reais que apresenta, precisa permanecer enquanto espaço de luta, de enfrentamento, de sonho e de ousadias. Por conta

desta esperança, podemos dizer que a pesquisa que ora finalizamos não pretendeu avaliar os Cursos, compará-los e tampouco julgá-los. Pretendeu, sim, observar o espaço e o tempo da formação dos professores pelo canal da OTP, porque acreditamos que a escola pública que hoje temos precisa ser compreendida na sua globalidade e nas suas contradições. Mediante esta intenção, cremos que, no Curso de Pedagogia, há a potência para a aprendizagem de uma práxis pedagógica libertadora, transformadora e competente. Assim, a título de síntese, apresentamos alguns limites das possibilidades e algumas possibilidades dos limites observados.

Dentre as possibilidades encontradas nos Cursos de Pedagogia, apresentamos seus limites e percebemos que o sujeito da práxis pedagógica pode:

1. Compreender a complexidade da realidade

Na busca por esta compreensão, o sujeito educativo tem a chance de descobrir que faz parte de um todo que precisa, para funcionar, da relação dinâmica entre diferentes. Os limites dessa possibilidade apontam para alguns desafios: desenvolver um ambiente de envolvimento e participação; aprender a tratar o diferente como diferente e a respeitá-lo, por isso. Conhecer os pontos frágeis e fortes, comuns e opostos que os diferenciam, no sentido de construir uma nova consciência valorativa de vida em grupo; produzir, a partir das necessidades do grupo, metas objetivas de realização, definir prioridades e estratégias de execução e avaliação.

O desenvolvimento de tais desafios passa pela complexidade do real que se transforma ininterruptamente com a ação humana. Neste sentido, o auto-conhecimento e o conhecimento do

grupo são condição primeira. Daí a importância da leitura, debates e busca de sentido para a realização do trabalho na escola.

2. Compreender as contradições do sujeito humano

No enfrentamento da realidade que apresenta projetos produzidos verticalmente, a arrogância de sujeitos iguais que se julgam diferentes por conta do cargo que ocupam ou da posição social e do mal estar provocado pela constatação de que a escola explora e exclui, os sujeitos podem compreender e construir novas necessidades, nova consciência. Desta possibilidade emergem os seguintes desafios: produzir espaços de debate e reflexão sobre a realidade da escola e possibilidades de reconstrução coletiva do PPP e repensar a escola como lugar de humanização, no sentido de resgatar a sua vocação para a construção do conhecimento e superação da realidade, ou seja, a escola enquanto um lugar onde é possível compreender a riqueza que reside na singularidade e pluralidade dos sujeitos.

3. Compreender a necessidade da auto-avaliação e avaliação da realidade

A consciência de que a avaliação representa possibilidade de renovação e mudança qualitativa para os sujeitos não ocorre de uma hora para outra e tampouco de forma simples, mas pode ser o caminho para um novo tempo em educação. Para tanto, requer ações e posicionamentos que demandam: implementar estudos sistematizados sobre as práticas de avaliação, reflexão sobre a sua lógica e implicações na realidade educacional; provocar a reflexão coletiva sobre as experiências avaliativas na escola e na vida dos sujeitos com ela envolvidos, sobre a importância da aprendizagem da auto-avaliação e avaliação diagnóstica (de

aprendizagens e institucional), bem como buscar alternativas de resolução dos problemas para as várias realidades presentes no universo da escola.

A compreensão da avaliação enquanto possibilidade de mudança nos coloca frente aos limites e estes se mostram positivos, uma vez que nos desafiam a transformar as situações que contrariam a vocação do conhecimento. Neste sentido, a avaliação torna-se um poderoso instrumento de mudança da escola atual.

4. Compreender que é possível uma outra forma de escola por meio do trabalho coletivo

Para a realização de uma outra forma de organização do trabalho na escola, será preciso que se compreenda que a aprendizagem do trabalho coletivo não é algo que se aplica facilmente. Trata-se de uma aprendizagem complexa porque envolve diferentes leituras de mundo e a questão de postura frente à realidade. Contudo, a sua complexidade não inviabiliza a sua realização, ao contrário, aponta alguns desafios: parar para refletir sobre a forma atual da escola, por meio de leituras e verificação empírica; discutir as constatações encontradas e avaliá-las; levantar alternativas que possam tornar a ambiência de trabalho favorável à vida em grupo; definir prioridades nas ações e nas relações entre os sujeitos do grupo de forma que os objetivos, as finalidades e o sentido do trabalho a ser realizado possam ser avaliados e reavaliados constantemente.

Por outras palavras, compreender que é preciso agir, para transformar. À luz da realidade, colocar em prática a teoria, avaliá-la, refletir sobre ela, sonhar juntos, com e pela mudança. Avaliar, refletir, sonhar, agir, transformar.... começar continuamente o processo.

Sobre as possibilidades dos limites do curso de Pedagogia constatamos algumas positivities que apontam, também, alternativas e desafios, quais sejam:

1. O Curso faz parte de uma política educacional que não reconhece o seu valor enquanto *espaço* de emancipação humana

Esta constatação emergiu da leitura da realidade dos cursos de Pedagogia investigados que, mesmo quando buscam apresentar um discurso inovador por meio das diretrizes curriculares, imprimem dificuldades na realização das mesmas, uma vez que descuidam de outras questões cruciais que envolvem a qualidade da educação que se quer produzir e do profissional que se quer formar. Sobre esta constatação, o desafio que se impõe aos professores, formadores de professores, está em intensificar a luta pelo reconhecimento social do curso e da profissão. A condição para esta postura passa, impreterivelmente, pela prática do trabalho coletivo.

2. As estruturas educacionais têm produzido o PPP de cima para baixo

Nas experiências realizadas nos cursos de Pedagogia e por meio dos dados coletados, verificamos que a construção dos projetos pedagógicos tem sido praticada de forma vertical, inviabilizando o desejo, implícito na realidade dos cursos, de uma outra organização do trabalho pedagógico, construída de forma participativa. Esta verificação aponta a possibilidade de denúncia, amparada pela LDB, quando enfatiza que o projeto deve ser construído pelo coletivo de professores. Por outras palavras, queremos dizer que há a consciência e há o desejo de construção coletiva do PPP, contudo a consciência e o desejo não são o bastante para transformar

a realidade. Há que se desprender da abstração dos mesmos, por meio da ação, da práxis transformadora.

3. Apresenta um distanciamento entre o discurso e prática

Considerando-se que teoria e prática não se separam e que o discurso se distancia da prática e não da teoria, pensamos que o curso de Pedagogia continua sendo um lugar privilegiado para a aprendizagem desta questão, uma vez que os sujeitos têm a possibilidade de construção da práxis pedagógica. Quer dizer que, no contato com a aprendizagem da teoria que fundamenta a prática, e esta, que dá vida à teoria, professores e alunos podem, na positividade da constatação, construir um novo entendimento sobre a realidade do curso e sobre as necessidades do coletivo, assim como a coerência sobre o que falam e o que fazem.

4. Valoriza o tempo escolar em detrimento da valorização do tempo de formação

Embora a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais, com toda complexidade que apresentam, apontem a possibilidade de inovação às instituições de ensino, constatamos que a questão do 'tempo' ainda é um problema sério. Percebe-se que, na organização do trabalho pedagógico, a prática da obediência às imposições do mercado é uma constante e esta constatação pode ser comprovada na burocracia que define o tempo escolar, envolvendo planejamento, avaliações, entrega de notas, no enxugamento do tempo de realização dos cursos, favorecendo a existência de professores horistas, dentre outras, na valorização da competição, por conseguinte, do individualismo.

Todavia, assumimos que o desenvolvimento desta consciência, por parte dos sujeitos dos cursos de Pedagogia, traz a possibilidade do debate, da reflexão coletiva sobre a prática educacional na escola, na comunidade, no país e sobre o que se teoriza a respeito da mesma. Essa possibilidade, a nosso ver, abre uma brecha para a discussão significativa da formação de professores, da valorização profissional e do envolvimento de toda a sociedade no estudo e construção de uma nova realidade em educação. Uma brecha que tem, no projeto político pedagógico, potencial para a mudança. Neste sentido, podemos dizer que o PPP é o discurso dos sujeitos que compõem o coletivo da escola, sustentado por teorias, experiências e utopias para a concretização na realidade objetiva. Um mapa a ser seguido, avaliado e, corrigida a rota, o caminho, quando oportuno.

Neste trabalho de investigação prazeroso e inacabado, porque continuam o desejo e o sonho de melhor entender a realidade da prática de formação docente, ficam nossas esperanças de que a implantação das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia suscite, nos sujeitos educacionais, o desejo do debate, a reflexão crítica e a denúncia daquilo que ferir a dignidade do profissional da educação.

Que a utopia da construção do Projeto Político Pedagógico coletivo e uma Organização do Trabalho Pedagógico emancipatória, associados à consciência da realidade pelos sujeitos, possam ser iluminadores da aprendizagem de um novo tempo em educação e de uma nova escola pública. Por fim, que esta utopia possa nos livrar da competente ideologia que historicamente nos têm separado da vida.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABBAGNANNO, N. **Dicionário de Filosofia** Ed. Mestre Jou, São Paulo, 1962.

ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AGUIAR, M.A. Institutos Superiores de Educação e a nova LDB. In BRZEZINSKI, I. (org). **LDB Interpretada: Diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

AGUILAR, L. E. **A gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais**. Texto apresentado no III Congresso Latino-Americano de Administração da Educação – 21 a 25 de Julho de 1997.

ANDRADE, C. D. **Para Sara, Raquel, lia e todas as crianças**. In Revista Espaço Acadêmico, ano II – n. 12, Maringá. PA. Maio de 2002.

ANDRE, M. E.D. **Etnografia da pratica escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANFOPE. **Boletim da Associação Nacional pela Formação Nacional dos Profissionais da Educação**, nº 11, ano V, Campinas, 1999.

_____. **A definição das diretrizes para o Curso de Pedagogia**. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Pedagogia, em 10/09/2004.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BAUMAN Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENAVENTE, A. As Ciências da Educação e a inovação das práticas educativas. In Soc. Portuguesa de Ciências da Educação. **Decisões nas políticas e práticas na educação**. Porto: SPCE, 1992.

BETTI, G. **Escuela, educación y pedagogia en Gramsci**. Trad. J. A B. Barcelona: 1981.

BOFF. L. **Seleção de Textos militantes**. Petrópolis: Vozes, 1991.

BONDIA, J. L. **Nota sobre experiência e o saber da experiência**. Texto traduzido por João Wanderley Geraldi, no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, promovido pela Rede Municipal de Educação/FUMEC. 2001.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. S. **A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____**Escritos sobre Educação**. 3. ed., Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil** – Brasília, Senado Federal, 1988.

_____**Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília. Secretaria dos Recursos Humanos, 1990.

_____**MEC/SEF- Diretrizes Gerais para a Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica** – Cadernos Educação Básica – Série Institucional, vol. I, Brasília, 1993.

_____**Série Atualidades Pedagógicas**, v. 7, Brasília, 1994.

_____**LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96, Brasília, 1997.

_____**Conselho Estadual de Educação – Deliberação 07/2000**.

_____**Conselho Nacional de Educação – Resolução n. 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.

_____**Conselho Nacional de Educação – Resolução n. 2 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena e de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

_____**MEC/INEP. Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília, Outubro de 2003.

_____**Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. PNAD, 2004**.

_____**Educação: caminho para o desenvolvimento**. Informativo coletado na *web*. Março de 2005.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade. Revista quadrimestral de ciência da educação**, nº 68, 1ª ed. Campinas: Cedes, 1999.

_____ **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam** (org) 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAPRA F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2002

CARMO, P. S. **A ideologia do trabalho.** 7.ed. São Paulo: Moderna, 1995.

CASASSUS J. **A profissionalização: eficácia política ou eficiência técnica?** Brasília MEC – Secretaria de Educação Fundamental, serie Atualidades Pedagógicas, 1994.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista.** Categorias e Leis da Dialética. SP. Alfa-Ômega, 1982.

COMISSÃO DE ESPECIALISTA DE PEDAGOGIA. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.** MEC/SESu, 1999.

CONARCFE - Documento Final. **I Encontro Nacional da Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.** Belo Horizonte, 1983.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002

COSTA, M. da A educação em tempos de conservadorismo. In GENTILI, P. (org) **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis: Vozes, 1995.

COSTA C; SILVA, I. **Espaço escolar: conservação ou transformação?** Revista da Educação. AEC Brasília, n. 107/ 1998.

CORAZZA, S. M. **Manifesto por uma dia-lé-ti-ca.** Contexto e Educação, Ijuí, v.6.n. 22,1991.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos.** 1 ed. São Paulo: Cortez. 1998.

COVRE M. L. **Educação, tecnocracia e democratização.** São Paulo: Àtica, 1990.

CURY, C.R.J. **Formação de Professores e Educação Nacional – texto MEC/Brasil.** 1996.

_____ **Educação e Contradição.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&, 2002.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____ **A Nova LDB: Ranços e avanços.** 3. ed. Campinas SP: Papirus, 1997.

DICIONÁRIO de Ciências Sociais. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo: FGV, 1986.

ENCICLOPÉDIA Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1995.

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FELIX, M.D.C. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1985.

FERNANDES, F. A formação Política e o trabalho do professor. In CATANI, D. B. (org) *et alii*. **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERREIRA, A B.H. **Dicionário Básico de Língua Portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira, 1988.

FORGRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação.** 1999

FRANCA, L.S.J. **O método pedagógico dos jesuítas “O Ratio Studiorum”** Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREINET, C. **Para uma escola do Povo.** Lisboa: Presença, 1973.

_____ **A educação pelo Trabalho.** Lisboa: Presença, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____ **Educação como prática de Liberdade** 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. **A dialética da eliminação no processo seletivo.** Educação e Sociedade. Campinas: N.39, p.265-285, 1991..

_____ **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____ (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002.

_____ **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____ **Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipatória nas escolas.** In. GERALDI, C.M.G.; RIOLFI, C.R; GARCIA, M.F. **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Campinas: Mercado de letras, 2004.

FREITAS, H.C.L. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Educação & Sociedade. Revista quadrimestral de ciência da educação, nº 68, 3ª ed. Campinas: Cedes, 1999.

_____. **As diretrizes para os cursos de formação de professores da educação básica.** PUC Viva Revista, São Paulo: Ed. Raiz, set. 2001.

GATTI, B. A. **Ensino Superior e Avaliação Institucional:** um modelo em implantação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n. 194, 1999.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Um legado de esperança.** Col. Questões de nossa época. V. 91, São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GENTILI, P. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias In GENTILI P. (org) **Pedagogia da exclusão** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GERALDI, C.M.G. **Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade referencias para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras.** coord. Texto elaborado no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, Curitiba, setembro, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, C. W. P. Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade. In COIMBRA, J. de A. A. (org.). **Fronteiras da ética.** São Paulo: Senac, 2002. pp. 244-267

GOERGEN, P. Pesquisa em Educação: Sua função crítica. In **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, SP. maio, 1981.

_____. **Pós-modernidade ética e educação.** Campinas: Autores Associados. Col. Polêmicas do Nosso Tempo, 2001.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____ **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HELLER, A. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e Mudança** na Educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **PNAD**, 2004.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e Competência no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 28, n.2, maio e agosto de 2002.

_____ **Competência como Práxis** - os dilemas da relação teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, vol. 30, n. 3, setembro a dezembro de 2004.

LIMA I.C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, M. e BOING, L. A. Caminhos Da profissão e da profissionalidade docente. In **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89 Set/Dez 2004.

MAGALHÃES, J. P. Breve apontamento para a História das Instituições Educativas. In: SANFELICE, J. L. *et al* (orgs.). **História da Educação. Perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: HISTEDBR/Autores Associados, 1999, pp. 67-72.

MACHADO, N. J. **Neurônios à obra**. In Revista Isto É ed. 1716, de 16 de agosto de 2002

MAKARENKO, A.S. **Problemas da educação escolar – experiência do trabalho pedagógico**. Moscovo: Progresso, 1986.

MARAFON, M.R.C. **Pedagogia Crítica: uma metodologia na construção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____ e MACHADO, V.L.C. **Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para Educação Escolar: Pesquisa e Crítica**. Campinas: Alínea, 2005.

MARX K. **Formação econômica pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____ Contribuição à Crítica da Economia Política, In FERNANDES, F. (org.), **K. MARX & F. ENGELS: História**. São Paulo: Ática, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____ **Textos sobre educação e ensino**. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MENEZES, L. C. **Universidade Sitiada: A ameaça de liquidação da universidade brasileira.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MESZAROS I. **A teoria da alienação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo: HUCITEC/Rio de Janeiro, ABRASCO, 1993.

_____ **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORTEGA, M.E. **Transformação da didática: construção da teoria Pedagógica como categoria da prática pedagógica** Experiência na disciplina Escolar Educação Física. Campinas SP. [s.n.], 199.

PAIVA, J. M. de. **O método pedagógico jesuítico: uma análise do “Ratio Studiorum”** Minas Gerais, Imprensa Universitária da UFV, 1981.

PARO, V.H. **Administração Escolar: introdução crítica.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. e THURLER, M.G. **A escola e a Mudança: contributos sociológicos.** Lisboa: Escolar Editora, 1994.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: saberes e identidade.** In Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola e do trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

PROMEDLAC, V. **Recomendación.** Informe final. UNESCO. Santiago de Chile. Junio. 1993.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?.** São Paulo: Cortez, 2001.

REALE, G. **O saber dos antigos – terapia para os tempos atuais.** São Paulo: Loyola, 1999.

RIBEIRO Jr. J. **A formação pedagógica do Professor de Direito.** Campinas SP: Papirus, 2001.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores.** In ROSA, D.E.G.; SOUZA, V.C. (orgs) **Didática e Práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e linguagens.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____ **Ética e Competência.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGO E MORAES. Construir Conhecimento é o que prometem todas as escolas. In **Revista Isto É**. Ed. 1716 de 16/08/2002.

SACRISTÁN, J.G. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed,2000.

_____ **A Educação Obrigatória**. Seu sentido educativo e social. Porto Alegre: ArtMéd, 2001.

SANFELICE J.L. Crise! Que crise! In **Nuances**: Revista do Curso de Pedagogia. Vol 11 – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, 1996.

SANTOS O. J. **Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 5, 1990, Belo Horizonte, 1990.

SASSAKI, R.K. Construindo uma sociedade para todos. In **Revista Integração**. (NI 20, Ano 8 p 8-10, 1998)

SAVIANI D. **Para além da curvatura da vara**. In Revista Ande, n. 3, São Paulo: 1982.

_____ **Uma estratégia para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador**. Brasília, ano 1, ago, 1982.

_____ **Ensino Público e algumas falas sobre a Universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____ **A filosofia da Educação no Brasil e sua vinculação pela Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. In: Revista brasileira de Estudos pedagógicos (pp. 150,273-289), 1984.

_____ **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____ **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas: Editores Associados, Col. Polêmicas do Nosso Tempo. v. 5, 2002.

SEIXAS, R. **Álbum Maluco beleza**: frases e fotos inéditas. São Paulo: Universal Music, 2002.

SEVERINO, J. A. A Nova LDB e a Política de Formação de Professores: um passo à frente e dois atrás. In FERREIRA, N.S. C. e AGUIAR, M.A.S. (orgs) **Gestão da Educação, impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação**. In ROCHA, D. (org.). **Filosofia da educação** – diferentes abordagens. Campinas: Papyrus, 2004.

SNYDERS G. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

_____ **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Moraes Editores, 1977.

SOBRINHO, J.D. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____ Avaliação institucional na perspectiva da integração. SOBRINHO, J.D. e RISTOLFF, D.I. (orgs.) In **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

SORDI, M.R.L. **Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade**. Pro-posições revista quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, v.9 n.3 (27) novembro,1998.

_____ Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

_____ MALAVAZI, M. M .S. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, 2005.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria Marxista da Educação**. Lisboa: Estampa, 1976.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica**. Investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1980.

TRAGTENBERG M. A Escola Como Organização Complexa In: GARCIA, Walter. (**Org.**) **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ática, 1987.

VASCONCELOS C.S. **Planejamento: Plano de Ensino – aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

_____ **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002

_____ **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadora**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA I. P. A. e CARVALHO M.H. S.O. A formação de profissionais da educação. In MEC. **Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica**. Brasília, 1994.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para a formação do professor hoje**. In: Anais do XI ENDIPE: Goiânia, 2002. CD - ROM.

_____ **Repensando a didática** (org) Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____ **O projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____ Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In **Caderno Cedes – v.23 n. 61 – Arte & Manhas dos projetos políticos pedagógicos.** Campinas SP. 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WACHOVICZ, L. A. **O método dialético da didática.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

WEBER, M. **Ética Protestante e o espírito do Capitalismo.** Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1974. Vol. 37, p.181-237.

Anexo 1

Roteiro para Entrevistas Com Professores e Alunos

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM PROFESSORES:

- Em sua opinião, como deve estar organizado o trabalho pedagógico na escola?
- Como você organiza o seu trabalho em sala de aula?
- Qual participação dos professores na construção de modelos pedagógicos?
- Que concepção de avaliação está presente em sua prática pedagógica?
- Que lugar (tempo e espaço) a avaliação ocupa neste curso de Pedagogia?

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM ALUNOS:

- Como você pensa que deve estar organizado o trabalho pedagógico na escola?
- Como você percebe a organização do trabalho pedagógico dos seus professores em sala de aula?
- Na ação desenvolvida por seus professores, você consegue ver um modelo a ser adotado? Que características ela apresenta?
- Que concepção de avaliação está presente na prática pedagógica de seus professores?
- Que lugar (tempo e espaço) a avaliação ocupa neste curso de Pedagogia?

Anexo 2

Questionários

11. Com relação ao processo de Avaliação Institucional, posso afirmar que ele de forma crítica, as causas dos problemas que surgem no curso e no interior da sala de aula.

- a) diagnostica e apresenta
- b) deveria diagnosticar e apresentar
- c) pretende diagnosticar e apresentar
- d) está longe de diagnosticar e apresentar
- e) não posso opinar a respeito

12. Percebo que a indissociabilidade da teoria e prática no curso e no interior de cada disciplina uma preocupação de todos os envolvidos no processo educativo desta instituição.

- a) é
- b) deveria ser
- c) pretende ser
- d) está longe de ser
- e) não posso opinar a respeito.

13. No envolvimento com o seu entorno, o curso, por meio da postura de seus representantes, para debates e posicionamentos a fim de realizar a tríade ação-reflexão-ação.

- a) acolhe os problemas sociais
- b) deveria acolher os problemas sociais
- c) pensa acolher os problemas sociais
- d) está longe de acolher os problemas sociais
- e) não posso opinar a respeito.

14. Para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, a instituição aos professores materiais e recursos pedagógicos suficientes.

- a) disponibiliza
- b) deveria disponibilizar
- c) pensa disponibilizar
- d) está longe de disponibilizar
- e) não posso opinar a respeito.

15. O plano de carreira existente na instituição do conhecimento de todos os professores do curso.

- a) é
- b) deveria ser
- c) pretende ser
- d) está longe de ser
- e) não posso opinar a respeito.

16. Posso dizer que o tempo (quantidade) destinado ao trabalho no curso e em sala de aula é um fator fundamental para o bom andamento das atividades de formação de professores, portanto uma preocupação constante nas esferas administrativas desta IES.

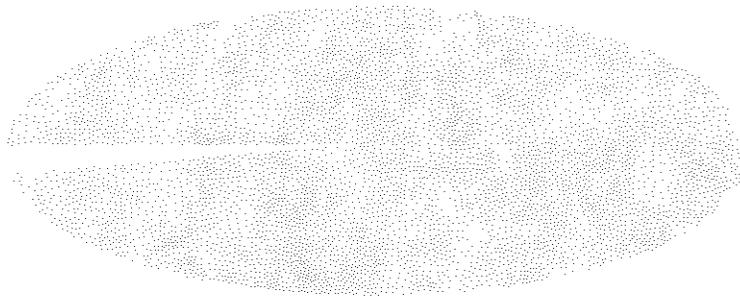
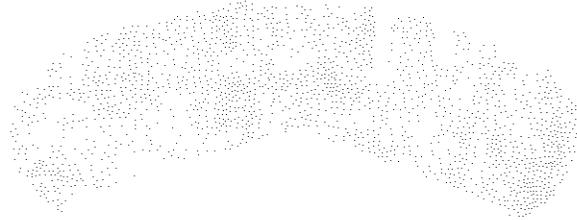
- a) é
- b) deveria ser
- c) pretende ser
- d) está longe de ser
- e) não posso opinar a respeito.

17. O espaço abaixo está reservado para você acrescentar algo que não tenha sido contemplado neste questionário e que, no seu entendimento, é importante para a discussão do Projeto Pedagógico do Curso e para a compreensão da Organização do Trabalho Pedagógico.

Muito agradecida pela sua participação,
Margarida Montejano da Silva

Anexo 3

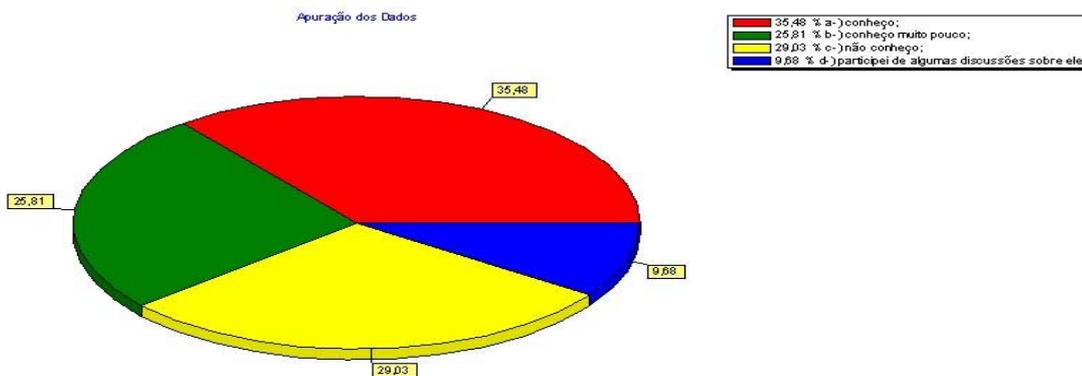
Gráficos do Questionário





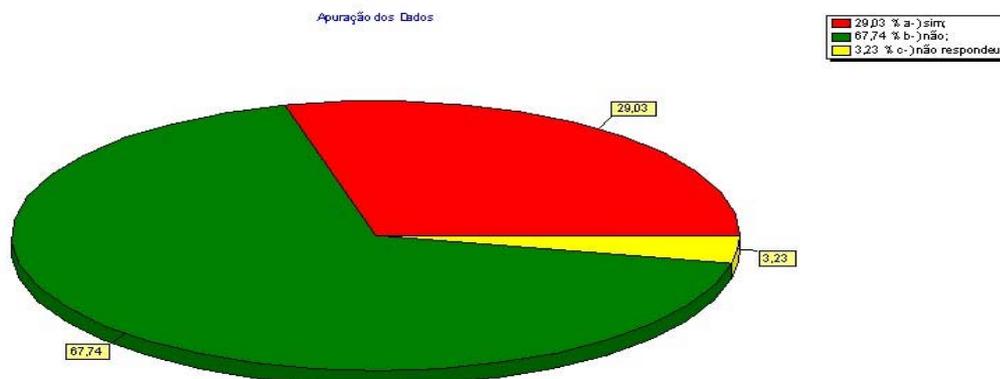
Informações Pessoais

Você conhece o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia?



Informações Pessoais

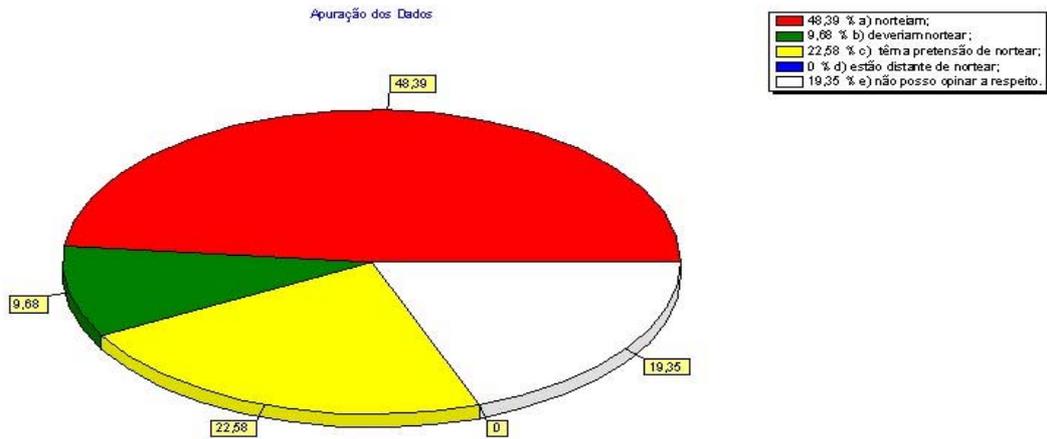
Participou de sua construção ou reconstrução?





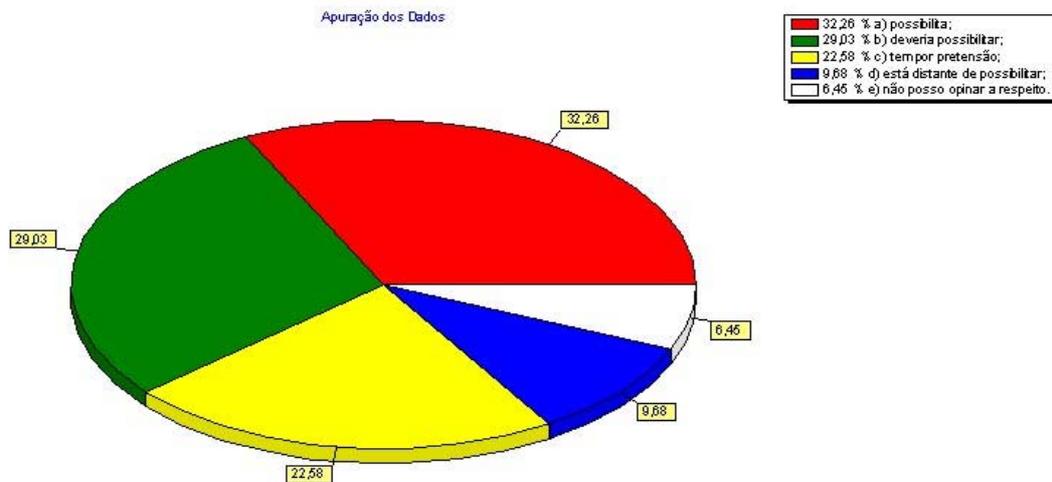
Questão:

1-) Os aspectos éticos, políticos e pedagógicos que constam do Projeto Pedagógico do curso o meu plano de ensino, as minhas ações e reflexões em sala de aula.



Questão:

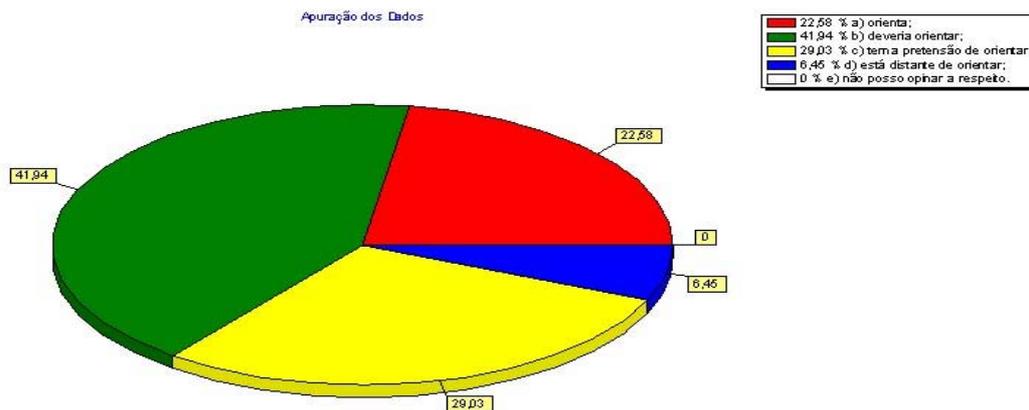
2-) No enfrentamento dos problemas que ocorrem no curso e no interior da sala de aula, o coordenador, embasado no PPC*, a reflexão e manifestação dos professores sobre os encaminhamentos de ações educativas.





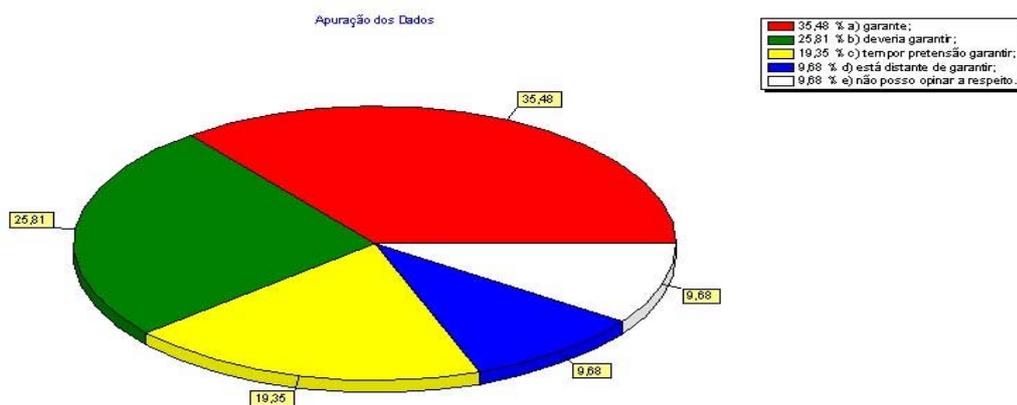
Questão:

3-) Posso afirmar que o PPC, de forma sistemática e constante, a reflexão e ação sobre a construção do conhecimento.



Questão:

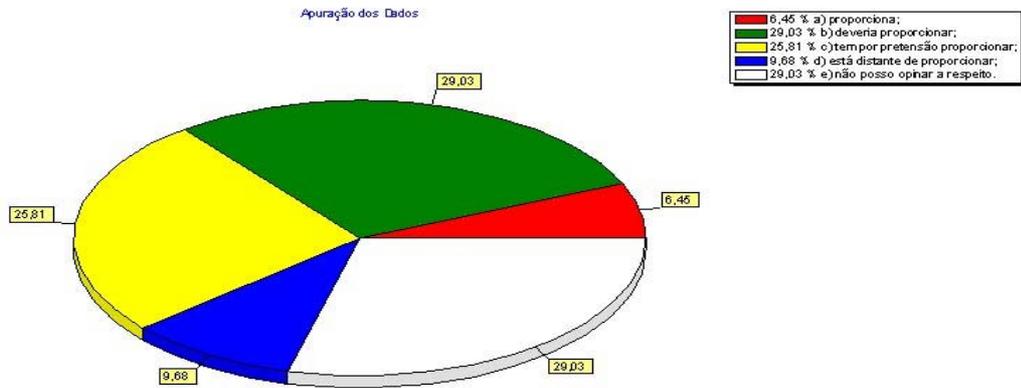
4-) Com relação à elaboração e execução de trabalhos educativos, no interior e exterior à sala de aula, o PPC aos professores a autonomia, visando a superação das práticas educativas.





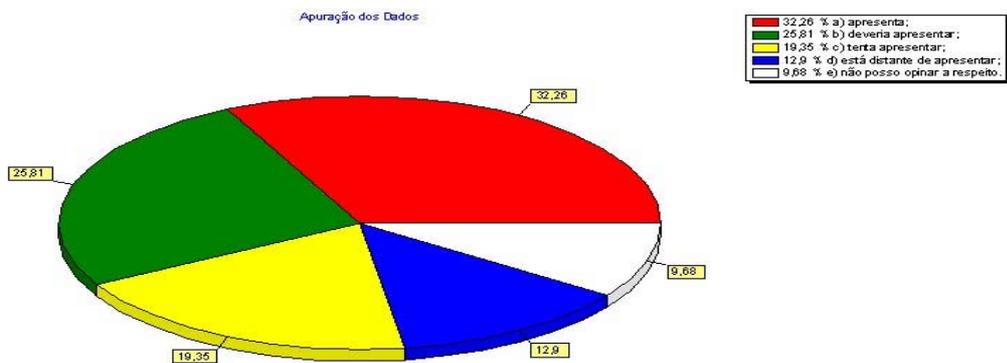
Questão

5-) Sobre o envolvimento entre os diferentes segmentos da escola: associação de pais, grêmios estudantis, docentes e demais equipes, posso dizer que o PPC, através das ações do coordenador, uma estreita relação entre os mesmos.



Questão

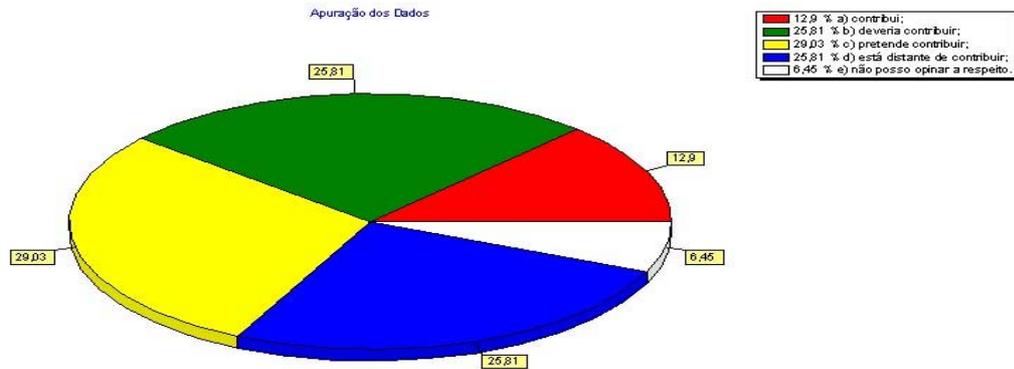
6-) Miriistrando aulas neste curso, é possível afirmar que o Projeto Pedagógico claramente sua opção política de formação como orientação da prática pedagógica dos professores.





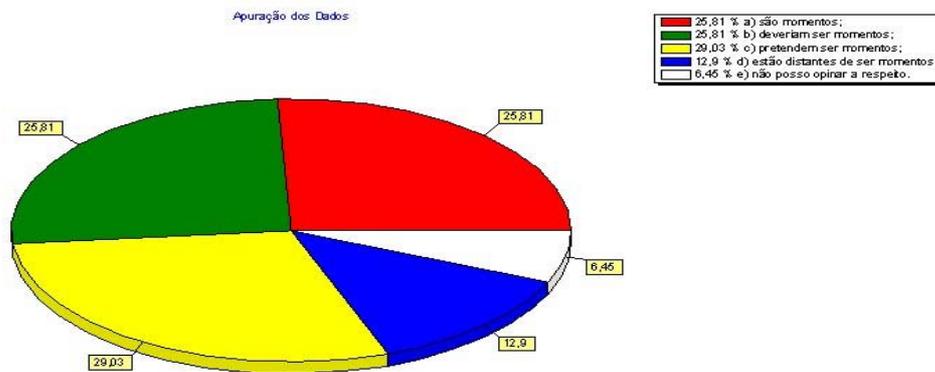
Questão

7-) Posso dizer que a dinâmica curricular do curso de Pedagogia para a articulação interdisciplinar do conhecimento e maior integração dos professores no trabalho pedagógico do curso.



Questão

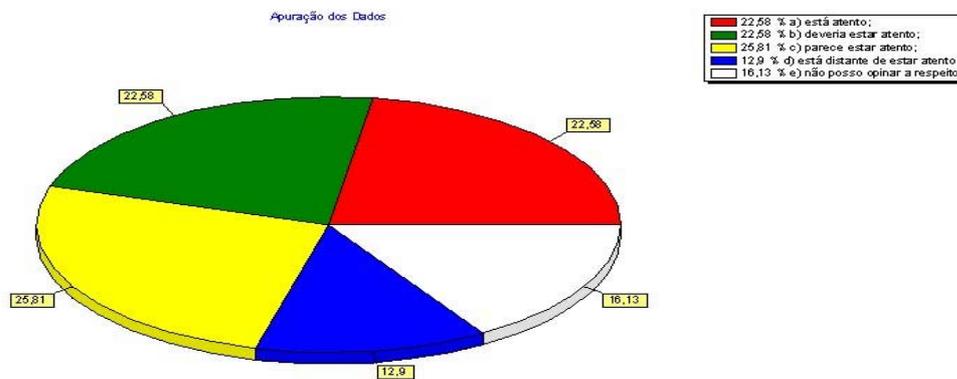
8-) Sobre as reuniões pedagógicas que ocorrem no curso, posso afirmar que elas de estudo, avaliação e tomada de decisão sobre o processo educativo.





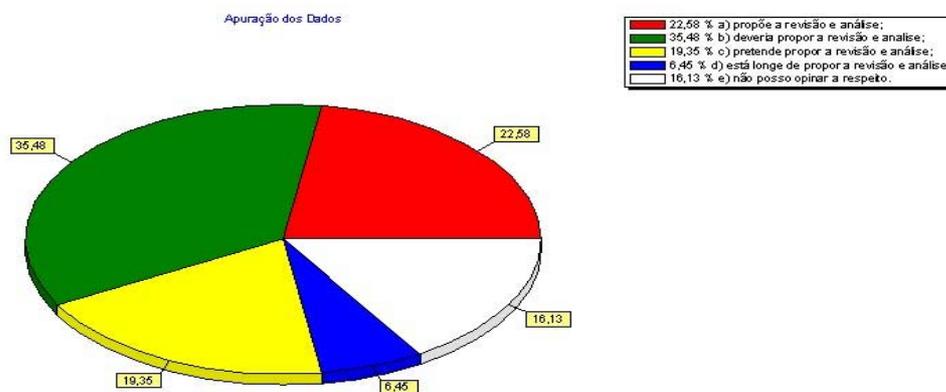
Questão:

9-) Sobre a questão da formação continuada de professores, o coordenador (a), orientado (a) pelo PPC, às necessidades de formação dos professores do curso.



Questão:

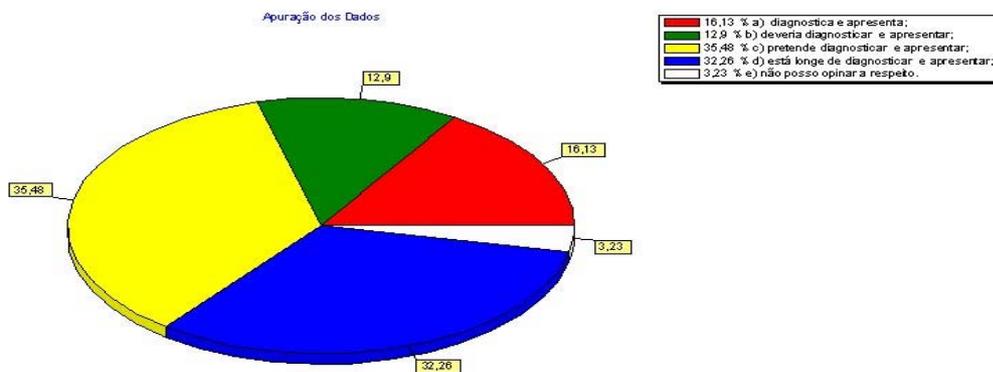
10-) Sobre as dificuldades de ensino-aprendizagem encontradas no processo educacional, o PPC do processo de avaliação, possibilitando às pessoas envolvidas, encontrar alternativas práticas para a resolução dos problemas.





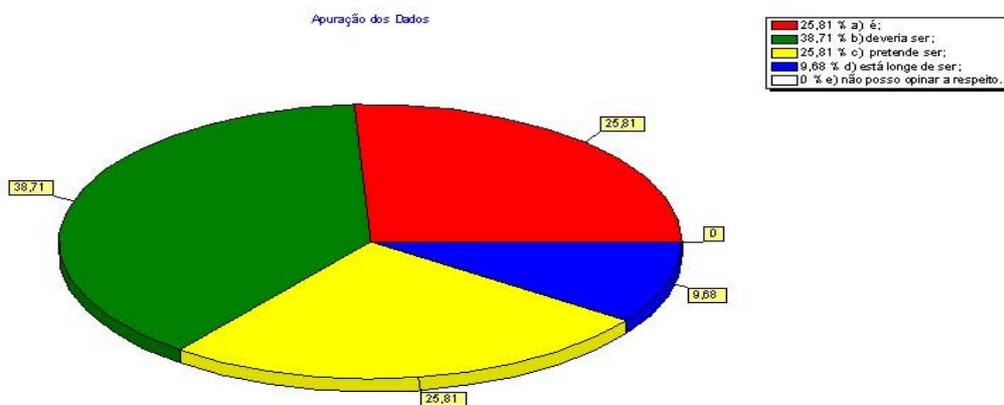
Questão:

11-) Com relação ao processo de Avaliação Institucional, posso afirmar que ele de forma crítica, as causas dos problemas que surgem no curso e no interior da sala de aula.



Questão:

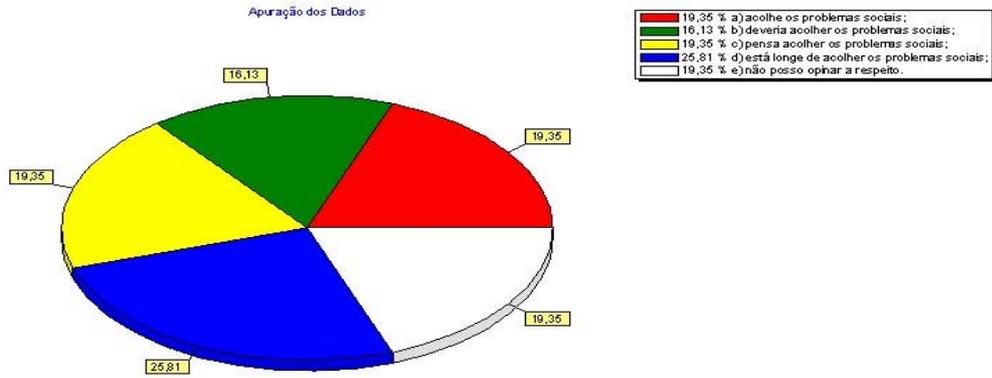
12-) Percebo que a indissociabilidade da teoria e prática no curso e no interior de cada disciplina uma preocupação de todos os envolvidos no processo educativo desta instituição.





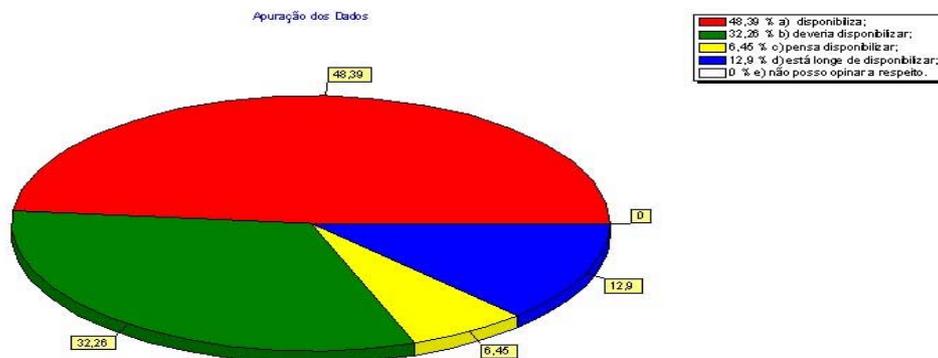
Questão:

13-) No envolvimento com o seu entorno, o curso, por meio da postura de seus representantes, para debates e posicionamentos a fim de realizar a tríade ação-reflexão-ação.



Questão:

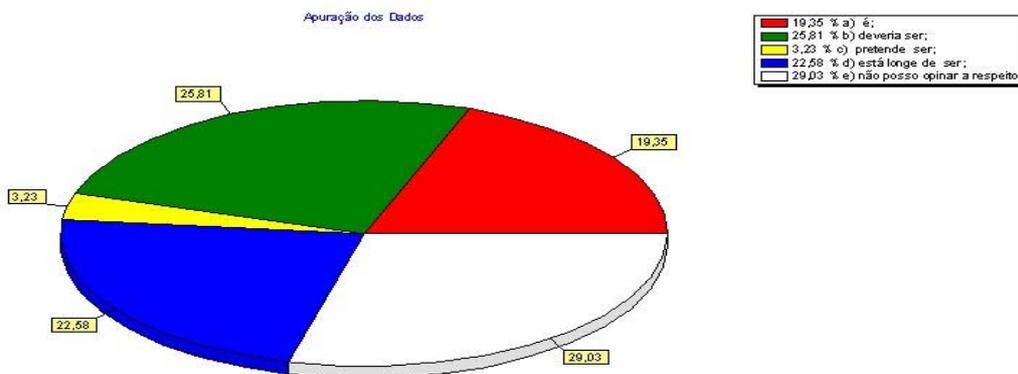
14-) Para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, a instituição aos professores materiais e recursos pedagógicos suficientes.





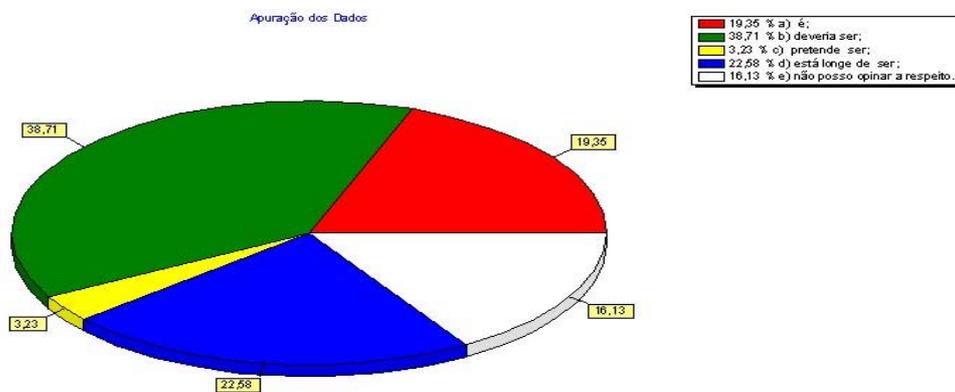
Questão:

15-) O plano de carreira existente na instituição do conhecimento de todos os professores do curso.



Questão:

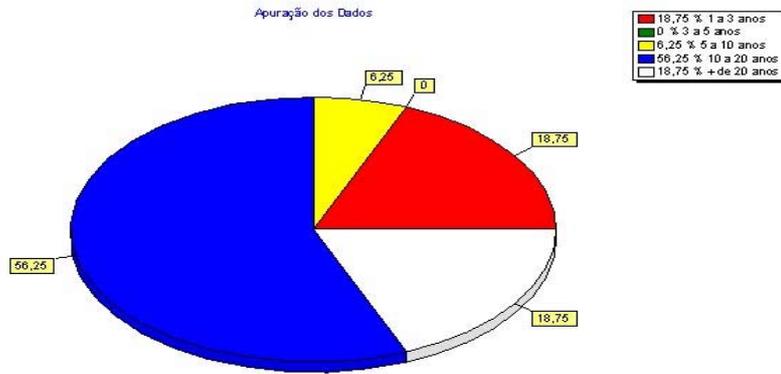
16-) Posso dizer que o tempo (quantidade) destinado ao trabalho no curso e em sala de aula é um fator fundamental para o bom andamento das atividades de formação de professores, portanto uma preocupação constante nas esferas administrativas das ta IES.





Informações Pessoais

Há quantos anos atua como professor(a) na área de formação de professores?



Você leciona em outros cursos além do curso de Pedagogia?

- a-) Sim - 62,50%
- b-) Não - 37,50%

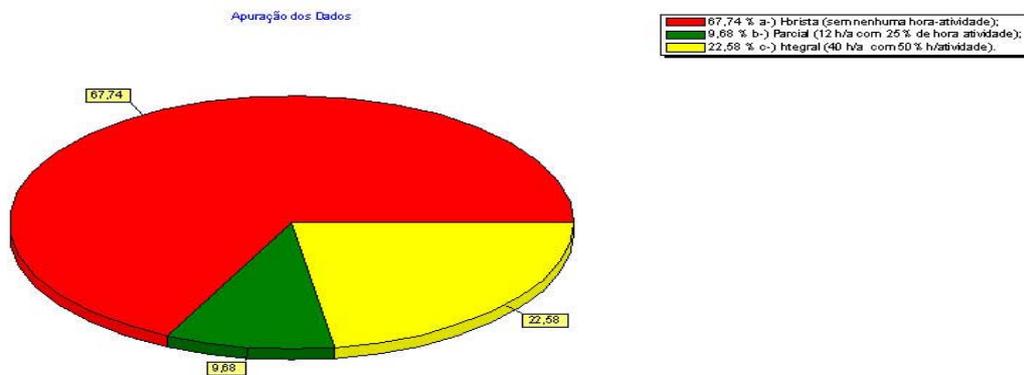
Em caso de resposta positiva, você vê diferença em seu trabalho pedagógico de curso para curso?

- a-) Sim - 25,00%
- b-) Não - 12,50%
- c-) Não Respondeu - 62,50%



Informações Pessoais

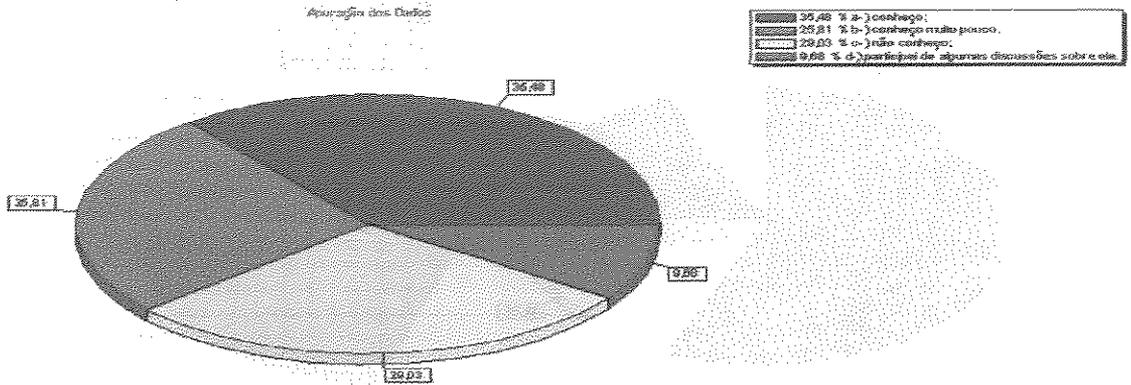
O seu regime de trabalho na IES é:





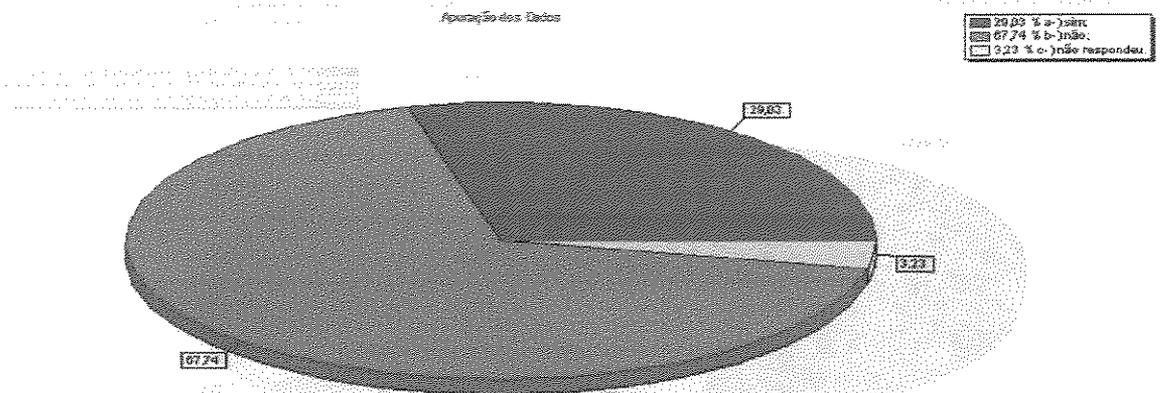
Informações Pessoais

Você conhece o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia?



Informações Pessoais

Participou de sua construção ou reconstrução?



Anexo 4

**Documento resultante de um
coletivo de Alunos**

Ao Professor

Reunidos em assembléia para discutir a auto-avaliação solicitada pelo professor para a disciplina EP152A- Didática-, o coletivo decidiu, após 3 horas de muita discussão, adotar como critério para a auto-avaliação o **respeito pela avaliação feita por cada indivíduo, sendo que todos estavam comprometidos com a ética e seriedade** em seus relatos levando em conta as áreas solicitadas no item 3 da folha de procedimentos entregue a todos.

Também foi decidido que **ninguém se atribuiria uma nota** por compreender que não há como se quantificar o conhecimento. Sabendo que nota é necessário por exigência da D.A.C, a classe concordou em deixar essa tarefa **para o professor**, desde que este atribua **notas acima de 5,0**, que é a pontuação necessária para sermos aprovados uma vez que todos se avaliaram aptos a prosseguirem em nosso curso.

Não queremos com isso legitimar o autoritarismo pedagógico que desde o princípio foi negado pelo professor, mas sim fazer um protesto consciente contra a nota, pois acreditamos que um número não dirá o quanto aprendemos e nem alterará o nosso aprendizado. Pensando assim, torna-se antiético nós nos atribuímos notas porque vai contra o que o coletivo acredita. Não sabemos como o professor dará nossa nota, mas estamos conscientes que nossa atitude pode nos prejudicar abaixando o nosso CR, porém nunca abaixando o nosso conhecimento.

Toda a discussão trouxe um crescimento para todos. Nossas decisões são o reflexo disso. Não atribuímos notas altas por coleguismo ou terminamos em uma competição individualista de quem é melhor ou pior (como se espera de uma avaliação), mas aprendemos a valorizar o conhecimento adquirido. Ao decidir pela não atribuição de notas não estamos banalizando a metodologia porque foi uma decisão consciente, ética e séria. Não estamos desvalorizando a avaliação, ao contrário, aprendemos a valorizá-la ainda mais como instrumento de avaliação pessoal para crescimento próprio e não como suposta máquina de quantificação de conhecimento quebrada (uma vez que números não expressam o que e quanto aprendemos). Aprendemos que não dá para comparar o desempenho dos alunos exatamente porque os desempenhos não são iguais, uns aprenderam mais sobre um assunto e outros sobre outros, uns valorizaram uma atividade e que outros não consideravam tão importantes. São desempenhos pessoais, como somos diferentes eles também o são. Não há porque avaliarmos desempenhos diferentes através das mesmas variáveis. Devemos valorizar o crescimento de cada um em sua especificidade, pois todos são importantes.

Tudo isso fez com que a nossa auto-avaliação entregue ao professor fosse mais rica e nos acrescentasse muito mais do que qualquer prova tradicional, pois estávamos conscientes da real importância do instrumento e comprometidos ética e seriamente como foi acordado no primeiro dia de aula. E, apesar da exaustão causada por tanto tempo de discussão seguida, apoiamos a aplicação dessa metodologia com futuras classes, pois é um momento de formação, amadurecimento, trabalho coletivo, respeito ao próximo, democracia muito grande no qual pudemos concretizar tudo o que nos foi ensinado ao longo do semestre.

Atenciosamente,

Coletivo discente da disciplina

-Didática