

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP – SP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A MEDIAÇÃO ENTRE OS SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM
EXERCÍCIO NA REGIAO DO BICO DO PAPAGAIO – TO**

JOÃO RAIMUNDO ALVES DOS SANTOS

Sob orientação do Prof^º Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

Área de Concentração: “Ensino, Avaliação e Formação de Professores”.

**Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
João Raimundo Alves dos Santos e
aprovada pela Comissão Julgadora.**

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Campinas – SP

2003

À Cláudia, que me ensinou a aprofundar os vínculos transbordando no amor.

À Nayara, Marílya e Ynaê, minhas filhas, pelas quais exercito, diariamente, a capacidade de doação.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof^o Dr. Guilherme do Val, pela seriedade e compromisso com meu processo de formação.

Aos professores Dr. Jorge Megid, Dr^a. Maria Helena Freitas, Dr. Luís Enrique Aguilar, Dr^a. Roseli Cação, Dr^a. Corinta Geraldi e Dr. Nilson Demange pelas preciosas contribuições à construção de meu trabalho.

A todas as demais pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, no desenvolvimento dessa dissertação.

SUMÁRIO

Resumo	VI
Abstract	VII
Introdução	VIII

Capítulo I - Delineamento da Pesquisa

1. O nascimento desse trabalho	01
2. Problema e escopo	04
3. Como desenvolvi essa pesquisa	11
4. O locus desse trabalho	15

Capítulo II - Origem e Organização do Curso de Formação de Professores

1. Caracterização do contexto sócio-econômico, político e educacional	23
A educação nesse novo contexto	37
Principais mudanças no cenário educacional brasileiro	43
O campus de Tocantinópolis	51
As atividades de ensino e extensão	54
Dados sobre a biblioteca do campus e as atividades desenvolvidas	55
2. O curso de Araguatins – documentos oficiais	57
O documento “Diretrizes Básicas”	57
O documento “Subsídios à elaboração do processo de autorização do curso de Pedagogia em Regime Especial”	59
O projeto político – pedagógico	67

3. O cotidiano do curso de Pedagogia ministrado em Araguatins	68
Material pedagógico	68
Os atores	69
O dia – a – dia	70
Observação participante	70
Entrevista – Professora C	91

Capítulo III

A Construção de um olhar sobre a formação de professores	101
1. A consciência (percepção) da historicidade	115
Constatação ou não da existência de um espaço – teórico e prático em que professores e alunos conseguissem intervir no processo formativo	116
Sobre o respeito ao saber dos educandos	124
O ensino desenvolvido na extensão de Araguatins	131
2. Referência à produção das condições materiais dos sujeitos e da região	133
3. Algumas ponderações finais	141

Anexos

Reconhecimento do curso de Pedagogia	149
Ementas das disciplinas de Antropologia Educacional e Língua Portuguesa	151
Projetos de extensão	163
Pauta da reunião da coordenação do Fórum em Defesa do Campus de Tocantinópolis e do Curso de Pedagogia	171
Referências bibliográficas	173

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar e problematizar a experiência da Formação Docente do Curso de Pedagogia da Unitins – Universidade do Tocantins - em Regime Especial desenvolvido na cidade de Araguatins - Norte do Estado - na Região conhecida como Bico do Papagaio. Este curso é ofertado para os professores que já atuam na Rede Estadual de Educação e não possuem a formação necessária – licenciatura ou magistério no nível médio.

A problemática girou em torno da organização do trabalho pedagógico onde analisei como deu a articulação entre o saber de vários anos da prática pedagógica dos professores-alunos com o saber instituído pela universidade.

O estudo utilizou duas fontes: a) documental - referente às determinações estatais; b) a prática dos professores. Para perscrutar os documentos e a prática desenvolvi o estudo de caso, utilizando os pressupostos da dialética existencialista-marxista, o que possibilitou me situar num locus onde os documentos e as pessoas tinham seus sentidos sempre advindo, onde todos, inclusive eu, tinham sempre o que dizer, sem, contudo, anularem aos outros e a si mesmos.

Concluo esse trabalho apresentando os aspectos positivos e negativos percebidos no desenvolvimento do estudo. Destaco dentre eles: o respeito aos saberes dos alunos e a preocupação em construir a dimensão de pesquisa por um lado; a formação aligeirada e a formação mais geral – inexistência da licenciatura por área do saber – por outro lado.

ABSTRACT

This work intends to present and to problematize the experience of the Educational Formation of the Course of Pedagogy of Unitins–University of Tocantins - in Special Regime developed in the city of Araguatins - North of the State - in the Area known as Beak of the Parrot. This course is presented for the teachers that already act in the State Net of Education and they don't possess the necessary formation–degree or teaching in the medium level.

The problem rotated around the organization of the pedagogic work where I analyzed how he/she gave the articulation among the knowledge of several years of the teacher-students' pedagogic practice with the knowledge instituted by the university.

The study used two sources: the) documental - regarding the state determinations; b) the teachers' practice. To search the documents and the practice I developed the case study, using the dialectic existentialist-Marxist's presuppositions, the one that made possible locate in a locus where the documents and the people always had your senses occurring, where all, besides me, they always had him/it that saying, without, however, they annul to the other ones and themselves.

I conclude that work presenting the positive and negative aspects noticed in the development of the study. I highlight among them: the respect to the you know about the students and the concern in building the research dimension on one side; the unloaded formation and the most general formation–inexistence of the degree for area of the knowledge–on the other hand.

INTRODUÇÃO

Certamente o trabalho de dissertação tem um duplo valor para seus realizadores: o fato de terem conseguido realizar a empreitada a que se propuseram – terminar o trabalho - e lograrem o título almejado.

Também me sinto dessa maneira. Primeiro, porque já havia tentado realizar o mestrado há muito tempo atrás, mas por outras opções, decidi abandoná-lo. Assim esse feito é mais uma etapa alcançada e soa como uma espécie de “conclusão” depois de um período em que permaneceu uma certa “inconclusão” sobre esse aspecto de minha vida. Em segundo lugar, porque o topos de onde parti para realizar esse trabalho nasceu da experiência como docente formador de professores na Universidade do Tocantins no curso de Pedagogia, ou seja, o estudo respalda-se na minha prática pedagógica.

Exerci o magistério quase dois anos na Universidade do Tocantins, To - no Campus de Tocantinópolis. De lá partia constantemente à cidade de Araguatins – no Norte do Estado de Tocantins – como docente do curso de Pedagogia em Regime Especial. Entre muitas coisas dessas viagens, inquietou-me pesquisar como, na organização do trabalho pedagógico, se deu a articulação entre o saber de vários anos da prática pedagógica desses professores-alunos com o saber instituído pela universidade.

Em torno do eixo de articulação entre o saber da universidade e o saber dos professores-alunos, percebi que a prática dos meus colegas de trabalho poderia ser um ponto de partida para concretização dessa pesquisa educacional. Na verdade, ansiei saber se a formação que estavam desenvolvendo junto aos professores – alunos considerava suas vivências de magistério – vários anos - ou seja, se a formação desenvolvida pela universidade articulou esses saberes.

Foi a partir dessa percepção que surgiu esse trabalho e também, partindo dela, ele foi adquirindo um formato que expressa essa gama de sentimentos, o desejo de compartilhar algumas percepções e informados teoricamente para viabilizar essa busca.

Assim, no primeiro capítulo relatei o nascimento - destaco como começou o meu envolvimento com a modalidade de Formação de Professores em Regime Especial - o escopo e como fui construindo os pressupostos teóricos – metodológicos e quais os

instrumentos de análise que empreguei.

No segundo capítulo “Origens e organização do Programa de Formação” desenvolvi uma breve caracterização da Conjuntura, do Estado do Tocantins, da Cidade e do Campus de Tocantinópolis. Em seguida fiz a análise dos documentos que encontrei sobre o Curso de Regime Especial, onde somente me ative aos aspectos desses documentos, que poderiam dizer respeito à formação de professores, segundo o meu olhar. Nessa parte do trabalho também estão presentes a entrevista e relatos dos professores universitários cuja preocupação em perscrutar o cotidiano deles com os professores-alunos foi o viés que predominou nessa parte.

No terceiro capítulo “Um possível olhar sobre a Formação de Professores” explicito o olhar que marcou este trabalho desde o início e, claro, também foi o ponto de partida na elaboração de algumas categorias de análise dos elementos apontados no capítulo anterior. Após evidenciá-las, submeti tanto os documentos, bem como, a prática dos colegas docentes a esses elementos teóricos.

Finalmente, concluo o trabalho, com o título “Algumas ponderações finais” deixando claro que esse esforço conclusivo – chamado assim por questão de tempo e espaço – não pretende ser um “encerramento” das percepções, pelo contrário, suscita ao meu ver, novas investigações que continuam abertas e dando o que dizer para os leitores.

CAPÍTULO I

Delineamento da pesquisa

1. O nascimento desse trabalho

No meio do ano de 1998, quase no final de meu mandato sindical, no Sindicato dos Professores da Rede Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP - recebi um convite para trabalhar junto à Universidade Estadual do Tocantins – Unitins. Aceitei mais esse desafio e me dirigi para a Região norte do país, que possuía algumas características semelhantes às da Região Nordeste de onde minha família saíra em busca de emprego quando eu tinha apenas quatro anos.

Cheguei na cidade de Porto Franco, Estado do Maranhão, no dia primeiro de agosto de 1998 por volta das sete horas da manhã. Fora uma jornada cansativa, mas em seguida cheguei na cidade de Tocantinópolis. Essa cidade - situa-se no extremo norte do Estado do Tocantins - faz divisa com a cidade de Porto Franco - Maranhão – é banhada pelo imenso e belo Rio Tocantins – pertencente à Amazônia Legal e à região denominada de Bico do Papagaio – confluência dos rios Tocantins e Araguaia.

Dirigi-me imediatamente para o Campus. Lá estavam reunidos os demais colegas professores para a primeira atividade do segundo semestre daquele ano: A semana de planejamento.

Cerca de doze pessoas estavam sentadas ao redor de uma grande mesa de madeira maciça. Também me reuni ao grupo. Fizem uma breve apresentação. Dos doze, uma delas era a Secretária do Campus. O quadro de professores era composto por três mestres e todos os demais possuíam a pós – graduação Lato Sensu. Naturalmente, também me apresentei. Falei sobre a minha formação acadêmica: Licenciado em Filosofia, disse-lhes que também, como alguns dos professores que se apresentaram, ainda não era mestre. Destaquei que minha ida para ministrar aulas naquela região, uma vez que residia na

Região Sudeste, não poderia ser dissociada da minha trajetória de vida. Fiz uma síntese sobre os marcos mais importantes dessa caminhada até a chegada ao Campus de Tocantinópolis.

Finalizei minha apresentação dizendo aos colegas que estava muito contente em estar ali, apesar de tudo ser novo – inclusive a arquitetura da cidade. Disse-lhes que gostava e acreditava no trabalho em grupo como condição para criar uma nova maneira de ser – minha vida foi construída, em parte, na participação de instâncias organizativas – e que desejava contribuir, na medida de minhas possibilidades, com a construção de uma universidade comprometida com os interesses da comunidade. Terminada a apresentação, a reunião prosseguiu com a discussão dos principais pontos pedagógicos que deveriam ser organizados para o segundo semestre.

A docência na Universidade compreendia inúmeras atividades. Minha carga horária semanal de quarenta horas era distribuída da seguinte maneira: oito horas em sala de aula com a disciplina de “Seminários Temáticos”, quatro para atendimento aos alunos, quatro de reunião de Congregação – reunião da equipe de professores - quatro para atividades de extensão e as demais vinte horas para estudos.

Além da atividade docente, tive a oportunidade de desenvolver a Coordenação do “Conselho de Pesquisa e Extensão do Campus” - CONCEPE, experiência essa que retomarei quando discorrer sobre as atividades de extensão. Coordenei o “Conselho Editorial” do Campus e auxiliei no processo de reconhecimento dos cursos de Pedagogia e Letras em Regime Especial. Assim, não apenas era docente da Universidade no Campus, mas estava vitalmente envolvido com as atividades acadêmicas, o que indubitavelmente, foi um elemento decisivo no nascimento da pesquisa nesse campus e não em outros campi, nos quais também existiam o curso de pedagogia e as licenciaturas em regime especial, onde poderia também realizar essa pesquisa.

Dentre as minhas atividades de docente, estava o deslocamento para a cidade de Araguatins, a fim de ministrar aulas numa extensão da Universidade. Como possuía a formação em Filosofia, optei por lecionar Filosofia da Educação nesse curso. Em outros campi, também havia esse deslocamento, pois devido ao tamanho do Estado a Universidade foi estruturada multi-campi: Em Palmas, Capital do Estado, concentra-se a Reitoria e um Campus. Além do Campus Central existem os campi de Gurupi, Porto Nacional, Paraíso,

Miracema, Arraias, Colinas e Tocantinópolis. Cada um deles é dirigido por um Diretor que, via de regra, é eleito pela Comunidade Acadêmica, a qual envia uma lista tríplice para a Reitoria. Normalmente o reitor escolhe o mais votado no campus.

Diferentemente dos diretores que passam pelo crivo dos eleitores da comunidade acadêmica, o reitor não é eleito, mas indicado pelo governador. A indicação desse profissional tira, em grande parte, a autonomia da reitoria e, por conseguinte, da universidade. Apenas para corroborar essa idéia, já desfilaram dez reitores em doze anos de existência da Universidade. Devido a essa inconstância administrativa, até o momento não se implantou um projeto universitário – muitos campi não possuem o Projeto Pedagógico, inclusive Tocantinópolis – que tivesse sua trajetória completada por parte de algum reitor.

Durante a minha permanência como docente na Universidade, neste curto período, testemunhei alguns fatos que explicitaram uma das contradições da Universidade. Se, por um lado, a Unitins é extremamente nova – foi criada em 1988 - tem os diretores dos campi eleitos e muitos de seus membros possuem uma trajetória de vida de questionamentos, críticas e lutas pelas liberdades democráticas e acadêmicas a universidade é, por outro lado, totalmente dependente do governador.

Apenas para exemplificar a minha percepção, o Governador Siqueira Campos demitiu dois reitores no interstício de 17 meses em que estive vinculado à instituição, apesar de a universidade ter surgido no final da década de 80, período em que o regime de exceção já não mais existia, junto ao novo Estado do Tocantins – criado após a Constituição de 88.

Quando me deslocava para Araguatins – com os demais professores que ministrariam as disciplinas do semestre - permanecia cerca de uma semana nessa cidade. Essa rotina ocorria em média a cada dois meses. Esse deslocamento dava-se pelo fato de que o campus de Tocantinópolis, como muitos outros da Universidade, oferecia, além de seu Curso regular, uma outra modalidade, também com o caráter de licenciatura: Os cursos de Regime Especial ou Modular que objetivavam atender aos professores da educação básica que já estavam na rede. Os professores que estavam matriculados na modalidade de Regime Especial procuravam completar a sua formação em serviço, pois possuíam o Ensino Médio - alguns o magistério - mas não tinham a licenciatura.

Fiquei na Universidade do Tocantins (Campus de Tocantinópolis) como docente do curso regular de Pedagogia, de agosto de 1.998 até fevereiro de 2.000. Permaneci, portanto, 17 meses, quando, ao final desse período, desliguei-me para cursar o mestrado, uma vez que meu pedido de afastamento não foi concedido. A negação por parte da Unitins ocorreu porque eu não possuía o tempo necessário de atuação docente no interior da instituição – dois anos - que me possibilitaria o referido benefício vinculado à Instituição. Assim optei pela realização do mestrado.

2. Problema e Escopo

Constatei na prática e lendo os documentos do campus¹, que a formação de professores era ofertada de duas maneiras: cursos regulares nas diversas áreas das ciências - formação inicial - e através de convênios especiais com a “Secretaria Estadual de Educação” para a formação dos professores leigos – que não possuíam a licenciatura - que atuavam no ensino fundamental e médio nas diversas disciplinas.

O acesso aos cursos regulares de formação de professores ocorre através do vestibular, ofertado anualmente para as diversas licenciaturas. Por outro lado, seguindo a Delegacia de Ensino, órgão da Secretaria de Estado da Educação do Tocantins², existe um número muito grande de professores leigos, ou seja, sem a licenciatura e atuam na rede de ensino. O principal instrumento para atender esses profissionais foi o estabelecimento de uma parceria entre a Unitins e a Secretaria da Educação, através do Convênio 116/98, que ofertou pela Unitins os “Cursos de Regime Especial ou Modulares”, para os professores que já estavam na Rede e possuíam, no mínimo, do Ensino Médio. Esses profissionais também passam por um processo seletivo, somente para os profissionais da Rede Estadual de Educação, independentemente do tempo de contrato e vínculo nessa esfera do governo.

É sobre essa segunda forma de oferta que detive meu olhar. Essa modalidade de licenciatura – Regime Especial ou Curso Modular – pode ser chamada de “Formação Continuada” considerando que os professores já exercem a função docente. No entanto,

¹ Um dos principais documentos de referência para esse estudo trata do processo de reconhecimento do Curso de Pedagogia em Regime Especial que será amplamente analisado posteriormente, quando discuto a comparação entre o que está no texto, o que a Instituição de fato implementou e o que aparece na prática dos professores.

² A Delegacia de ensino não soube precisar a porcentagem desses professores. No entanto acenou que cerca de 90% dos professores que atuavam no ensino fundamental e médio não possuíam a respectiva licenciatura.

optei pela denominação de formação para professores em exercício³, para esses profissionais do magistério do Tocantins.

Utilizei o conceito de formação em exercício utilizado pelo Ministério da Educação – MEC – que tem adotado a divisão da formação de professores em três: a) formação em exercício – para os professores que já atuam na Rede de Ensino, mas que não possuem a licenciatura mínima para o cargo – compreende da pré-escola até a universidade; b) Formação Inicial – para a obtenção da licenciatura para os ingressantes na carreira; c) Formação Continuada para os profissionais da educação – de qualquer nível - que já obtiveram o grau mínimo exigido para lecionar na sua esfera – magistério em nível médio, licenciatura, mestrado - e podem continuar estudando.

Penso que essa classificação sobre os tipos e necessidades de formação existentes no interior das Universidades, principalmente no Norte e Nordeste do Estado, evita algumas confusões, como a de considerar tudo como formação continuada. Essa nomenclatura, ao meu ver, dá conta e respeita a diversidade das demandas e processos formativos existentes no território nacional.

Durante as inúmeras idas para Araguatins, no contato com esses professores – alunos⁴ começaram a surgir algumas questões motivadas pela fala deles, pelas expressões nos trabalhos em grupos, enfim, pela convivência. Alguns professores - alunos⁵ diziam que estavam aprendendo muitas coisas novas e que o curso os estava ajudando a ver os erros de sua prática pedagógica. Dava-me a impressão que eles consideravam que o saber sistematizado desenvolvido pelos professores do Campus de Tocantinópolis, como a maneira “certa” de ensinar e o que faziam há vários anos, portanto sua prática, como a maneira incorreta.

Perguntei, inicialmente, por curiosidade a vários desses professores - alunos⁶ se o que faziam em sala de aula antes do curso não era considerado correto ou bom para os seus

³ Essa escolha deu-se após a leitura dos Referenciais para Formação de Professores, página 70, elaborado pelo Ministério da Educação.

⁴ Durante todo o trabalho utilizei o termo professores – alunos, pois os considerei professores, uma vez que a maioria deles já atuavam na rede há mais de 5 anos, mas por inúmeras razões, não puderam obter a licenciatura antes do ingresso na carreira.

⁵ Muitas dessas falas foram coletadas durante a minha experiência como professor do Campus ou quando do meu retorno ao Campus, já com o olhar mais de pesquisador no processo de Observação Participante.

⁶ Refiro-me aos alunos da primeira turma do curso de Araguatins, onde detive meu olhar mais fixamente. Foi a turma que tive mais contato. Além desta turma existiam em 2000 mais duas turmas de Regime Especial na cidade de Araguaína que não entraram diretamente nesse estudo.

alunos. Responderam-me que tinham visto muitos “erros” em suas práticas pedagógicas, consideravam inúmeras coisas que faziam antes de ter chegado ao curso como errado, que estavam aprendendo novidades pedagógicas e uma nova forma de ver a educação. Considerei essa postura como possível, mas estranhei em algumas falas a inadequação entre o vivido e as novas experiências de estudo. Alguns professores - alunos expressavam uma certa distância e negação para algumas disciplinas que já haviam cursado. Diziam que elas negavam quase que totalmente o que eles haviam desenvolvido durante os anos de magistério.

Certamente não poderia fazer o corte para pesquisa sobre o que alguns professores - alunos desenvolveram durante sua prática pedagógica estava certa ou errada. Penso que não existe o “certo” ou o “errado” nas práticas desses professores, mas sim a existência de concepções diferenciadas do que é educar - avaliar, planejar, etc - que estavam sendo postas em evidência com o acesso ao curso superior.

Comecei então a querer saber se a compreensão dessa “nova visão” ou a visão científica da educação que indiscutivelmente o acesso ao curso superior pode trazer, levava em consideração os anos de experiência desses profissionais, se nessa formação foram discutidos os seus “erros” (apresentados por eles dessa maneira) ou ela objetivava apenas desenvolver os conteúdos próprios da licenciatura que ainda não possuíam, desenvolvendo uma “visão certa!” Na verdade, inquietou-me saber se essa nova percepção dos colegas professores – alunos era oriunda de um novo corpo teórico que eles não tinham acesso e que agora possuíam, portanto, ele passava a ser o balizador para analisar a prática passada e o iluminador da prática futura ou se essa percepção estava nascendo, concomitantemente da reflexão sobre a prática deles.

Parti dessas indagações iniciais e formulei como preocupação fundamental desse trabalho à compreensão da articulação entre o saber de vários anos da prática pedagógica desses professores-alunos com o saber instituído pela universidade. No entanto, durante uma das etapas dessa atividade – o exame de qualificação – a banca examinadora sugeriu que esse corte fosse feito dentro da perspectiva da organização do trabalho pedagógico, uma vez que esse enfoque direcionaria mais a minha análise.

Assim, reli, refleti e reescrevi parte do que já havia feito e me propus a olhar mais detalhadamente na organização do trabalho pedagógico do curso de pedagogia do Campus

de Tocantinópolis na cidade de Araguatins se há articulação entre o saber dos professores-alunos e o saber desenvolvido pelos professores da universidade. Na adequação desse texto sugerido pela banca examinadora é importante fazer duas considerações:

a) Quando essas indagações sobre os saberes dos professores – alunos e da universidade começaram a tomar corpo em minha cabeça, não tinha e nem tive a pretensão de achar um método que ensine tudo a todos. Concordo com a advertência de Candau⁷: esquecer essa pretensão.

Como a autora acima, assumi a existência de uma concepção multifuncional do processo de formação de professores e, mais à frente, como ela, André⁸, Paulo Freire e outros, postulei princípios e categorias que se aproximam da fenomenologia histórico-dialética.

b) Procurei construir categorias que emanaram de meu referencial teórico. Essas categorias, ao meu ver, não funcionam como elementos estruturantes – ou seja – lógicos do processo formativo na organização do trabalho pedagógico desenvolvido na extensão de Araguatins. Elas estão intrinsecamente relacionadas ao referencial teórico que utilizei e serviram como balizadoras de análise dos documentos, entrevistas e da observação participante que desenvolvi.

Dessa maneira, empreendi essa análise concebendo a organização do trabalho pedagógico dentro da sociedade capitalista, pois é nessa sociedade que o ser humano têm sua existência jogada e pode ou não se tornar projetada – não desconsidere esse aspecto – e também não considere a aula como a unidade didática por excelência, pois não concordo com vários aspectos da análise que Libâneo⁹ já desenvolveu sobre esse assunto.

Para dar conta dessa tarefa proposta pela banca examinadora, achei importante explicitar algumas perguntas que, ao meu ver, perpassam todo processo de formação de professores, independente de sua classificação: O professor porta um saber que lhe é específico? Se possuir, quais as características desse saber? Como se dá a relação desse saber com os saberes dos alunos na organização do trabalho pedagógico?

⁷ Ver Candau, 1988 pp 30-31.

⁸ Refiro-me a Marli André, entre outras obras, a de 1992 e 1996.

⁹ Ver o livro “Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico” do professor Luis Carlos de Freitas que teceu uma crítica aos trabalhos que concebem a aula como unidade didática por excelência desprovida da análise da sociedade em que ela está inserida.

Sobre esse último item, Paulo Freire é taxativo ao indicar que como o cozinheiro, o velejador e outras práticas sociais, a prática educativa possui, dentre outros saberes um saber próprio.¹⁰ Paulo Freire construiu durante toda a sua vida e não cansou de repetir os pressupostos que embasam essa afirmação: educar não é transferir conhecimentos, mas considerar aluno e professor como sujeitos, negando assim a educação bancária; o ser humano é um ser inconcluso e como tal pode na sua inconclusividade adaptar-se ou inserir-se no mundo, negando ou firmando a sua vocação ontológica; educar é transformar o mundo¹¹.

Partindo desses pressupostos, Freire define inúmeros saberes que devem ser construídos entre educadores e educando durante o processo educativo: a rigorosidade metódica; a capacidade de desenvolver pesquisa; o respeito aos saberes dos educandos; a criticidade que se desdobra na curiosidade epistemológica; estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; aceitar o risco, o novo e rejeitar qualquer forma de discriminação; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento de ser inacabado, respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível, segurança, competência profissional e generosidade; a educação é uma forma de intervenção no mundo; saber escutar o educando; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Ao olhar a organização do trabalho pedagógico no Curso de Regime Especial do Campus de Tocantinópolis, na extensão de Araguatins, parti de alguns saberes que os educadores devem possuir elencados por Paulo Freire, dentre os anteriores citados:

Não há docência sem discência.

Na sua preocupação de alinhar alguns saberes fundamentais à prática docente progressista, Freire destaca que desde o início do processo de formação de Professores, o futuro educador assumia-se como sujeito produtor do saber, para que o processo em que está

¹⁰ Freire, *Pedagogia da Autonomia*, pág 24.

¹¹ Certamente aqui encontra-se o núcleo do pensamento freireano que foi apresentado em várias obras, citarei apenas algumas: *A educação como Prática da Liberdade*; *Pedagogia do Oprimido*; *Comunicação e Extensão*; *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Esperança*.

inserido não crie a visão de que ensinar é transferir conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996:25).

Nesse sentido investiguei se durante a Formação dos Professores se esse saber foi construído durante o processo. Procurei, na medida do possível, durante as minhas incursões aos documentos, nas entrevistas e visita, olhar se havia espaço – teórico e prático – para que os professores e os professores-alunos conseguissem intervir no processo formativo, se houve uma relação mais dialógica entre eles, sendo produtores do saber e quais os princípios metodológicos que embasavam as disciplinas – que analisei - e, por conseguinte, a formação.

Ensinar exige pesquisa.

Inúmeros autores destacam a necessidade de se formar professor pesquisador. A literatura educacional brasileira, cita, principalmente os autores da escola portuguesa – Nóvoa¹² - inglesa/americana: Schon, Elliott¹³, Stenhouse, Zeichner¹⁴ australiana – Karr e Kemis. No Brasil temos Geraldi et al (1998)¹⁵ Selma Garrido Pimenta, Ada Junqueira entre outros, que procuram refletir sobre a possibilidade de construir uma epistemologia da prática do professor.

Para Freire não há dicotomia entre a qualidade de pesquisador e a docência. Segundo ele, “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, **a pesquisa***. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (Freire opus cit).

Partindo desta visão, analisei como foi desenvolvido esse aspecto do ensinar. Procurei constatar se nos documentos e nas atividades do Curso de Regime Especial de Araguatins, a preocupação pela investigação demandou instrumentos de pesquisa. Como os envolvidos assumiram, caso tenha havido esse aspecto, essa sua dimensão? Foram construídos materiais sobre a dimensão da pesquisa, quais o conteúdo dos mesmos?

¹² O livro de minha referência é “Os professores e sua formação”.

¹³ Refiro-me ao texto “En que consiste la investigación –acción en la escuela”.

¹⁴ Refiro-me à “Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico”.

¹⁵ O Livro que me refiro é Cartografias do Trabalho Docente.

* Grifo meu

Ensinar exige respeito aos saberes do educando.

Freire destaca em sua luta, há mais de 30 anos, a necessidade de se respeitar os saberes que os alunos portam – saberes construídos socialmente- principalmente os saberes das classes populares. O professor deve partir desse saber para construir outros saberes escolarizados, problematizando, tanto um como outro. Esse saber é fundamental para fugir da prática bancária, que entrelaçado com o saber de que sem docência não há discência, pode-se construir uma alternativa educacional.

Aqui também procurei em todos os momentos - com os professores, com o material disponível e com os professores-alunos - analisar se o saber respeitar os saberes dos alunos estava sendo construído no processo ensino-aprendizagem. Busquei ver as vivências que ocorreram no processo de formação que recuperavam esse saber, ou seja, se de fato, levou-se em consideração os anos de experiência desses profissionais que já atuam no magistério.

Outro aspecto articulado aos saberes que fiquei extremamente curioso em averiguar foi os componentes curriculares do curso de Pedagogia Regular. Vi se consideraram – no interior da disposição curricular - o saber construído nos anos de experiência dos professores-alunos como possível de ser pesquisado ou se simplesmente os componentes curriculares foram uma cópia do Curso Regular já existente. E se nos componentes curriculares foram considerados a especificidade dos professores-alunos, quais foram esses pontos e no que se diferenciam dos componentes curriculares do Curso Regular.

Objetivei contribuir com a possibilidade de favorecer a intervenção dos agentes que estão desenvolvendo esse projeto e todos os que desejam conhecê-lo, bem como, possuir mais subsídios sobre o processo de formação dos profissionais de educação desenvolvidos na modalidade de Regime Especial. Imaginei também que, em posse desse trabalho, os interessados em estudarem essa modalidade de formação poderiam propor alternativas ou criticar o processo de capacitação de professores através dessa modalidade de formação em serviço.

Os pressupostos teóricos que embasaram a construção desse objeto de pesquisa foram marcados por uma trilha de inquietudes, incertezas, dificuldades e cumplicidades que estiveram presentes em todos os momentos que fiz a aproximação do objeto – recorte do real - que mencionei.

Nos próximos dois tópicos explicitarei os instrumentos de análise que utilizei para o desenvolvimento da pesquisa e os pressupostos com que mais me identifiquei durante esse processo.

3. Como desenvolvi a pesquisa

Para o desenvolvimento desse tema, analisei alguns documentos do curso, assisti uma disciplina, entrevistei colegas professores, li boletins, fiquei atento à fala dos alunos e vivi momentos informais para tentar ver se, na organização do trabalho pedagógico, havia uma intencionalidade no resgate do saber de vários anos da prática pedagógica desses professores-alunos durante o processo formativo ou se somente a lógica da racionalidade técnica imperava no curso.

Escolhi os instrumentos de pesquisa que fossem coerentes com os pressupostos teóricos que compartilho aplicado ao estudo da Extensão de Araguatins. Estive todo o tempo preocupado em apropriar-me do emaranhado vivencial - a fim de dar valor à história não documentada - e dos subsídios e prescrições estatais que juntos constroem a Extensão do Campus.

Construí a organização da base de dados dividida em três momentos: Levantamento e leitura de documentos referentes ao curso de Regime Especial, entrevista semi-estruturada e observação participante - relato de uma aula. Segue o relato de cada etapa.

I – Documentos

O levantamento de documentos referentes ao curso de Regime Especial foi realizado em dois momentos: quando ainda era docente e após o meu retorno no mês de julho de 2001. Quando docente da Unitins, assim que soube do resultado positivo da seleção ao mestrado, iniciei a coleta mais sistemática de material: as Atas do Concepe e o trabalho de monitoria são frutos desse período. Obtive os demais documentos posteriormente. No total, consegui e analisei os seguintes documentos:

1. Documento de Reconhecimento do Curso de Pedagogia em Regime Especial ministrado em Araguatins – segundo semestre de 1999. Este Documento é extenso – 85 páginas - e um dos principais instrumentos coletados onde são apresentados

importantes elementos da proposta de organização do trabalho pedagógico do curso de Regime Especial. Faz parte desse documento, além de outros assuntos, as amentas, objetivos e bibliografia básica das disciplinas do curso de Regime Especial de Araguatins.

2. Projeto Político - Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus de Tocantinópolis. Esse documento foi retirado da relação dos Projetos de Extensão do item 4 logo abaixo. Por estar vinculado ao processo de construção dos Projetos de Extensão não estava completo até a época desse trabalho. Obtive informações junto à Diretoria do Campus de Tocantinópolis que nenhum outro esforço foi desenvolvido para a conclusão desse projeto de extensão e, conseqüentemente, a definição do Projeto Político – Pedagógico. Até o momento não está explícito o Projeto Pedagógico do Campus de Tocantinópolis e, conseqüentemente da Extensão de Araguatins. Apesar desses limites me utilizei desse documento nesse trabalho, devido a sua importância na busca de subsídios para compreender o meu objeto de pesquisa.
3. Diretrizes Básicas – Documento, sem data definida, que traz elementos importantes para a compreensão da Organização do Trabalho Pedagógico do Curso de Pedagogia em Regime Especial de Araguatins.
4. Documentos do Concepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus de Tocantinópolis. O Concepe foi organizado no período em que iniciei as atividades no Campus. Cataloguei os documentos referentes as suas atividades em quatro subitens:
 - Atas do Concepe - totalizaram 10 Atas do Concepe do período de agosto de 1998 até janeiro de 2000.
 - Relação dos Projetos de Extensão do Campus de Tocantinópolis – Documento que faz uma relação minuciosa de todos os Projetos de Extensão do Campus de Tocantinópolis desenvolvidos no período de agosto de 1998 até janeiro de 2.000.
 - Relatório de acompanhamento dos projetos de extensão junto à Congregação e Reitoria – período de setembro de 1.998 até novembro de 1.999.
 - Programa de Monitoria – iniciado no segundo semestre de 1.999.
5. Informativo do Campus de Tocantinópolis – 8 informativos compreendidos no

período de agosto de 1998 a novembro de 1999.

6. Relatório de Atividades da Biblioteca do Campus de Tocantinópolis elaborado no segundo semestre de 1999.
7. Documentos do “Fórum de Defesa do Campus de Tocantinópolis e do Curso de Pedagogia”. Sobre esse item foram relacionados os seguintes documentos:
 - a) Carta de fundação do “Fórum de Defesa do Campus de Tocantinópolis e do Curso de Pedagogia”
 - b) Release em Defesa do Ensino Superior no Norte do Estado – Documento elaborado pela Coordenação do Fórum e enviado aos Jornais da Região.
8. Documentos Referentes à Formação de Professores produzidos pela Unitins
 - Centro Universitário de Formação Inicial e Continuada de Professores – CEFOPE.
 - Centro de Formação de Profissionais da Educação – CEFOPE – Curso Normal Superior (Texto Preliminar Incompleto)

II – Entrevista

Para a entrevista semi-estruturada defini que deveria ser um docente que já havia ministrado a disciplina. Essa escolha se deu pelo fato de que era importante para o desenvolvimento da pesquisa ter o depoimento de alguém que já executara a sua disciplina, a fim de comparar com aqueles que estavam desenvolvendo as atividades durante o processo de observação participante.

Escolhi esse instrumento, pois senti a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considerava adequada, como a melhor forma de poder explorar mais amplamente o cotidiano a partir das questões postas. No caso da entrevista, em geral, as perguntas podiam ser respondidas dentro de uma conversação informal. Esse instrumento permitiu uma total liberdade, onde o docente podia expressar sua opinião e sentimento, sendo a minha função a de incentivar, estimular o participante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder.

É importante ressaltar que a escolha do docente que havia ministrado a disciplina foi aleatória e fiz a entrevista no mesmo período em que me propus a assistir a aula de, pelo

menos um docente. A entrevista foi colhida no período de Julho de 2001.

Planejei duas pessoas para fazer a entrevista com as características postas anteriormente. À época em que retornei ao Campus, conversei com dois docentes e somente uma se dispôs a dar a entrevista.

Realizei com essa docente uma entrevista semi-estruturada - considerada por alguns autores como o instrumento por excelência da investigação social¹⁶. A docente no capítulo três foi identificada como Professora (C), já havia ministrado a disciplina de Língua Portuguesa no primeiro semestre de 1999.

III – Observação Participante - Relato de Aula

Além da entrevista, no período de julho de 2001, em que retornei a extensão da Unitins, assisti à aula de um docente que ministrou a disciplina de Antropologia Educacional. Procurei relatar o máximo possível que consegui anotar.

No período em que estive no Campus, conversei com três professores sobre o meu projeto e somente um permitiu que assistisse sua aula. Ele, no capítulo três, foi identificado como “professor B”.

Na observação participante somente consegui acompanhar mais de perto o trabalho desse professor (B), quando desejava acompanhar pelo menos dois. Esse processo foi um pouco difícil, em função de que os professores que lá estavam não se sentiram à vontade que tivesse alguém assistindo as suas aulas. Em nenhum momento procurei forçá-los para que me permitissem acompanhar as suas atividades.

4. O locus desse trabalho.

Antes de abordar o “locus” de onde desenvolvi a pesquisa, explico algumas questões que estão presentes desde o início da elaboração desse trabalho perpassando-o: “Qual a concepção metodológica que utilizei?” “Qual o lugar social em que me situei para

¹⁶ Lüdge, Menga – Pesquisa em Educação: Conceitos políticas e práticas.

a realização dessa dissertação?” Ou dito de outra forma: “Qual olhar utilizei para ver na organização do trabalho pedagógico da Extensão de Araguatins se há ou não articulação entre o saber de vários anos da prática pedagógica desses professores - alunos com o saber instituído da universidade e as outras indagações levantadas anteriormente?” Essas questões foram respondidas mais à frente.

Sobre o lócus a primeira questão que estava posta tratava do objeto de pesquisa:

1. Ele - o objeto de pesquisa, o ponto de partida - se apresentava como um problema sério a ser resolvido, dificultando a sua percepção: “Se ele é um recorte da realidade e a realidade está em constante transformação, qual a relação entre a teoria e o problema?” “Como a compreensão da realidade pode ser desenvolvida – qual metodologia?”

Parte dessas inquietudes foram acalmadas quando, seguindo Minayo¹⁷ procurei não considerar a metodologia como simples coleção de dados ou técnicas. Ela me ensinou que a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ela ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas.

Apesar da ajuda de Minayo algumas vezes tendia a desanimar e perder-me durante as inúmeras horas de trabalho, de viagens, das conversas com os colegas. Isso ficou muito mais evidente quando tive que decidir qual metodologia utilizar: Preocupava-me imensamente o estudo de caso, uma pesquisa bibliográfica, um estado da arte da formação de professores no Tocantins, entre outros caminhos.

Nesses momentos, encontrei-me com Thiollent¹⁸, que me ensinou que a metodologia é uma disciplina que se relaciona com a epistemologia ou com a filosofia da ciência. Ela pode ser considerada como conhecimento geral e habilidade que são necessárias ao pesquisador para orientar seu processo de investigação, auxiliando-o na tomada de decisões, seleção de conceitos, hipóteses, técnicas e dados. Outra característica importante apresentada pelo autor é que ela também auxilia na formação do estado do espírito e dos hábitos relativos a essa atividade.

Nessa mesma linha de raciocínio me deparei com três grandes pensadores: Bruyne, Herman e Schouteete¹⁹ que destacam os princípios de epistemologia que configuram a pesquisa. Na visão desses pensadores, os princípios podem ser definidos como princípios

¹⁷ Minayo, Maria C. de Souza. Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade, pág. 16

¹⁸ Thiollent, Michel. Problemas de Metodologia, pág. 55.

¹⁹ Bruyne, Herman e Schouteete, Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais, pág. 41-61

de epistemologia geral e interna. Na primeira, comporta os princípios: causalidade; finalidade; conservação; negligenciabilidade; concentração; economia; identificação; e o princípio da validade transitória até novas informações. Já os princípios de epistemologia interna pressupõem a elaboração e transformação do objeto do conhecimento; a ruptura epistemológica; e a preocupação constante do pesquisador com a gênese das formulações teóricas. Sobre esse último aspecto os autores destacam a indução; o acaso; a crítica; a análise comparativa; a analogia controlada; a intuição e a problemática. Este encontro reafirmou a certeza da transitoriedade do real e a necessidade da coadunação da metodologia com essa perspectiva de olhar a vida.

Assumi que as recordações do período de aulas - quando almoçávamos professores e professores-alunos, saíamos à noite para a beira do rio Araguaia (que sensação maravilhosa), conversarmos sobre os nossos problemas e felicidades e discutíamos alguns conceitos desenvolvidos durante as aulas - poderiam ser ressuscitadas através do estudo de caso, o qual me ateria àquela cidade e, claro, às turmas. Evitei no processo de escolha metodológica, fazer um recorte “racional” e distinto de minhas vivências.

Assim sendo, meu envolvimento nesse trabalho não poderia ser desvinculado de minhas vivências como ex-docente do Curso de Pedagogia em Regime Especial. Nesse sentido, estive preocupado com mais dois problemas metodológicos:

2. Pretendia pesquisar na organização do trabalho pedagógico a relação entre os saberes produzidos pela universidade e pelos professores - alunos, então, qual deveria ser o meu local de análise: o campus onde ocorre a licenciatura ou a escola onde esses professores atuam?

Sobre o segundo problema, não coloquei as duas possibilidades de pesquisa – o campus e a escola – como antagônicos, pelo contrário. Em função de que minhas maiores vivências estavam na Extensão do Campus em Araguatins, comparativamente as outras extensões de outros campi, onde nunca havia dado aula, escolhi o campus onde já trabalhei. Posteriormente, caso venha a desenvolver a pesquisa num período mais longo, poderei abarcar também outros aspectos da realidade, como outros campi e cursos.

Optei em desenvolver a pesquisa na extensão do campus ao invés de pesquisar algumas escolas de uma ou várias cidades em que os professores – alunos atuam, pois nas leituras que já havia feito, nas que desenvolvi durante esse período, nas conversas que tive

e nas visitas ao campus, compreendi que a abordagem que desenvolvesse deveria possibilitar explicar o real escolar como um conjunto complexo de elementos do cotidiano e do estatal em qualquer um dos locais que escolhesse.

Apesar de o Campus estar em uma cidade e o curso que trabalhava encontrar-se em outra localidade, o Estudo de Caso levou em consideração o fato de que a unidade aglutinadora dessa modalidade metodológica foi o Campus de Tocantinópolis. Nesse sentido, o Estudo de Caso que empreguei, compreendeu que cada caso configura-se como “fenômeno particular inserido e relacionado a uma totalidade maior”²⁰. Assim sendo, no interior da Extensão de Araguatins, dentre as três turmas existentes, foquei ainda mais o meu olhar sobre a “Primeira Turma”.

3. Quais seriam os atores nesse processo: os professores-alunos – na extensão e os professores na execução de seu trabalho na universidade ou os professores-alunos na sua prática em suas escolas?

Sobre quem seriam os atores da pesquisa – professores-alunos na extensão universitária ou no exercício de seu trabalho docente ou os professores – também avalie que não dava para fazer uma opção excludente, uma vez que a preocupação com o referencial metodológico não poderia desconsiderar a prática dos professores, diretamente relacionada com os professores-alunos e as vivências dos professores – alunos com os professores, além de outras vivências, como por exemplo, a do último dia do curso. Apenas para exemplificar, o último dia de cada disciplina era extremamente alegre e penoso²¹, especialmente quando se tratava das jornadas de férias, pois eles ficavam trinta dias estudando cerca de dez horas diárias. As reclamações da saudade de casa, dos filhos e dos companheiros (as) eram marcantes.

Ao apropriar-me das conversas, dos sorrisos, cansaços, dificuldades, saudades das famílias, enfim do emaranhado vivencial dos sujeitos, podia considerar, dar valor à história não documentada, a dimensão cotidiana dos envolvidos, de sua dimensão paternal, das suas vivências na universidade, nas comunidades escolares em que atuavam e dos subsídios e

²⁰ Sampaio, Maria das M. F. , QUADRADO, Alice D, PIMENTEL, Zita P. Interdisciplinaridade no Município de S. Paulo, pág. 15

²¹ Os professores – alunos permaneciam cerca de 30 dias nos meses de julho e janeiro na cidade de Araguatins. No intervalo desse período estava previsto o deslocamento em Março, Maio, Setembro e Novembro cerca de 6 a 8 dias.

prescrições estatais que constroem a universidade ou o lugar onde é desenvolvida a prática formativa²².

4. Além de possibilitar a apropriação dos aspectos vivenciais, à escolha metodológica se somou a esse aspecto a crítica à concepção tradicional que muitos outros estudiosos fazem do locus onde se desenvolve a prática formativa regular - universidade e escola enquanto aparelho do Estado.

Sobre este quarto aspecto, discordo da análise feita pela teoria tradicional que considera a escola somente enquanto representante da vontade do Estado. Essa visão – que chamo de universalista²³ - tem analisada a escola a partir de uma história documentada, onde o poder estatal concebe essa instituição como homogênea: A escola é difusora de um sistema de valores universais e dominantes que transmite sem qualquer modificação²⁴.

Também discordo da leitura reprodutivista – crítica, apesar de situar-se num campo progressista, próximo ao meu - desenvolvida por Althusser e Bourdieu, que baseando-se, também na história documentada, realiza a crítica a concepção tradicional, mas por outro lado, sustenta-se na visão de que esses dois espaços formativos, mantêm o caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais.

Essas duas visões, ao meu ver, pecam pelo que Lênin chama da Curvatura da Vara e distanciam-se muito mais do que Platão e Aristóteles²⁵ consideram como bom e virtuoso: O meio termo. Ambas exacerbam um aspecto, tornando impossível o diálogo entre si. Assim, com outras pessoas, penso que a reflexão em torno da apropriação que cada sujeito tem das diretrizes estatais e da ação que eles realizam, também deve ser considerado e auxiliam na evidência da relação entre a cotidianidade da escola com a história.

Por isso, procurei me afastar da posição homogênea, dos “universalistas”, e dos “reprodutores”, pois conforme a época e em cada unidade onde se desenvolve o processo ensino-aprendizagem, os sujeitos se apropriam diretamente dos conhecimentos, dos usos, enfim do que é veiculado na instituição. Vale ressaltar que a apropriação, enquanto ação específica e recíproca entre os sujeitos, professor/aluno, professor/diretor, aluno/aluno, etc.,

²² Ezpeleta e Rockwell, idem, pág. 13

²³ Uso esse termo sem relação com a “querela dos universais” travada no interior da Filosofia na Idade Média sobre a substancialidade ou a nominalidade dos conceitos.

²⁴ Essa concepção Educacional foi construída por Durkheim, principalmente na sua obra principal sobre educação: Educação e Sociedade.

²⁵ Platão na obra a “República” explicita muito bem sua visão para a felicidade na Grécia Antiga e Aristóteles também o faz, principalmente nos livros *Ética a Nicômaco* e na *Política*.

e os diversos âmbitos ou integrações sociais - escola/comunidade, sindicato/professores, etc., e o conceito de cotidianidade, funcionou como imperativo, me obrigou – vamos dizer assim - a observar a diversidade, a pluralidade existente na extensão de Araguatins.

Ao pesquisar não levei em consideração somente os problemas e objetivos que defini para a execução desse trabalho, pelo contrário, procurei estar aberto, na medida de minhas possibilidades, para tudo o que foi surgindo durante o processo de pesquisa. O que significa dizer, que muitas problemáticas que coloquei - antes de revisitar o meu antigo local de trabalho e após a leitura de cada documento - poderiam ser destruídas e reconstruídas nas trocas com os diferentes sujeitos. Com isso, não pretendi cair no descricionismo ou na ausência de referencial teórico para olhar a realidade, pelo contrário, me esforcei para evidenciar, na medida do possível minhas intenções e os possíveis referenciais que as acompanhavam.

Ao analisar a extensão de Araguatins com um referencial que considero crítico, penso ser interessante, comentar os trabalhos feitos por Saviani²⁶ entre os teóricos brasileiros que mais refletiram sobre as teorias educacionais e suas relações com nossa realidade educacional.

Como não faz parte desse trabalho a análise da contribuição desse educador ao fortalecimento do marco teórico educacional brasileiro, gostaria apenas de mostrar, mesmo que rapidamente, naquilo que em sua visão foram classificadas como teorias críticas, ou seja, tentei fazer uma aproximação de suas reflexões com o que desenvolvi até o momento. Essas relações me interessam, pois a classificação realizada por esse pensador sobre essas visões mantém, de certa forma, uma aproximação com alguns aspectos que abordei na análise que Ezpeleta faz sobre as abordagens de pesquisa sobre a escola.

Saviani classifica as teorias pedagógicas – partindo da análise sobre a marginalidade - em teorias não críticas: Essa visão concebe a educação como autônoma em relação à sociedade podendo nela intervir, corrigindo as injustiças e tornando-a melhor; e teorias crítico-reprodutivistas, que concebem a educação intrinsecamente vinculada aos condicionantes sociais. Para o autor essa última teoria pedagógica se desdobra – apesar do

²⁶ Indiscutivelmente Saviani tem dado uma grande contribuição ao pensamento educacional brasileiro e um dos mais brilhantes trabalhos sobre Educação e Democracia, ao meu ver, está retratada num pequeno trabalho dele, que serve de contribuição indispensável para quem quiser começar a compreender a educação como campo de análise científica. A obra a que me refiro é Escola e Democracia, editora Cortez.

autor sabiamente não as igualar – em três teorias: Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e Teoria da Escola Dualista²⁷.

O autor percebe que essas três teorias, classificadas por ele como crítico-reprodutivistas, todas chegam “invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere (...) e que todas as reformas escolares (na visão desses teóricos – grifo meu) fracassaram tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: Reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”²⁸

Vi uma certa semelhança com a crítica feita pelos autores brasileiros às pesquisas desenvolvidas sobre a escola que assumem a perspectiva crítico-reprodutivista – conceituação de Saviani - com a crítica desenvolvida por Ezpeleta e Rocwell. Todos esses autores convergem para uma análise que evidencia a necessidade de repensar o arcabouço teórico e epistemológico que embasa essas concepções preponderantes na análise da realidade escolar. Notei também que a visão crítico-reprodutivista possibilita o ocultamento da dinamicidade da realidade, numa tentativa de menosprezo do movimento real, mais ou menos como a célebre história de Hermes e a Tartaruga preconizada por Zenão de Eléia²⁹.

Notei a presença dessa visão também nos professores-alunos. A maioria deles³⁰ expressava constantemente em suas falas que a escola reproduzia a vontade dos “poderosos” e que se sentiam impotentes diante da realidade em que estavam inseridos. Essa análise, na verdade, na maioria das vezes, parte de uma visão teórica determinista – a escola apenas reproduz o movimento de dominação de uma classe - negando as possibilidades de atuação e quando a admitem é apenas como reprodutora dos demais setores no interior da instituição.

Essa visão reprodutora-determinista vê as ações apenas numa perspectiva de classe, tanto da classe dominante quanto da classe dominada, negando a subjetividade dos indivíduos, suas vivências, a formação de sua consciência – os objetos que estão presentes

²⁷ Saviani, opus cit.

²⁸ Op. Cit. pág. 20

²⁹ Os Pré-Socráticos – Coleção os Pensadores.

³⁰ Essa realidade é muito comum no Tocantins. Precisaria de uma análise sociológica mais detalhada para explicar esse aspecto, no entanto, alguns itens podem ser considerados: a inexistência, atualmente, de oposição forte no estado, o governador, Siqueira Campos é caricaturizado pela população como “Ditador do Cerrado”, entre outros motivos.

para ela – enfim, nega-se a cotidianidade como elemento importante na construção da historicidade dos indivíduos e, sem dúvida, a existencialidade é desprovida de qualquer elemento construtor da vida das pessoas: o determinismo de classes marca toda a existência humana.

Ezpeleta e Rocwell apontam um caminho para solucionar essa problemática, partindo da necessidade de se repensar o arcabouço teórico e epistemológico que fundam essas concepções. Segundo essas autoras, resgatar a história não documentada da escola teria como ponto de partida a análise da existência cotidiana:

“... nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola”.³¹

Ao analisar a prática dos colegas professores e dos professores – alunos³² na extensão de Araguatins, percebi que partilhava com as autoras que a análise do estatal quando realizada por essas concepções tende a engessar a reflexão, pouca coisa pode ser dita da realidade documentada fora do contexto reprodutivo e, certamente, nada a ser considerado sobre o cotidiano.

No entanto, penso que a concepção e a metodologia com que me identifiquei na realização desse trabalho permitiu analisar o estatal, o documentado, sem a rigidez denunciada pelas autoras. Em outras palavras, o estudo de caso que desenvolvi, com um enfoque vivencial/existencial, me possibilitou fazer uma análise do documentado – estatal - e do cotidiano onde, no dizer de Merleau-Ponty³³, as pessoas e os escritos têm algo a dizer, diferente do modelo pré-concebido reprodutivista que já analisei anteriormente.

A opção pelo Estudo de Caso também se deu por algumas vantagens atribuídas a essa metodologia, as quais foram experimentadas durante o processo de pesquisa, e são, segundo GIL³⁴, o estímulo às novas descobertas, a ênfase na totalidade e a simplicidade de procedimentos.

Quando desenvolvi o estudo de caso pretendi, no dizer das pesquisadoras Leonardos

³¹ Ezpeleta & Rockwell, pág. 13

³² Ver o capítulo três.

³³ Merleau-Ponty. Coleção os Pensadores.

³⁴ GIL, Antonio C. Projetos de Pesquisa, pág. 59

e Macedos³⁵, apontar que os processos vividos pelos sujeitos foram complexos, profundos e ambivalentes, onde a observação e a participação das atividades dos grupos em Araguatins ocuparam lugar preponderante, como um caminho para compreender as interpretações que os atores atribuíram as suas ações.

Dessa maneira pude retomar as minhas vivências no intervalo das aulas na pequena sala dos professores em Araguatins, as conversas informais que, entre nós, ocorreram no café, as inquietudes dos alunos na execução dos trabalhos universitários, os acontecimentos que muitas vezes não apareceriam se utilizasse somente os procedimentos de investigação da realidade herméticos: como, por exemplo, questionários objetivos. É claro que não desvalorizo essa forma de investigação da realidade, no entanto, tenho plena clareza que pela concepção de pesquisa que utilizei nessa dissertação, esse tipo de procedimento é totalmente inadequado.

Procurei durante todo o processo articular o que as pessoas diziam, suas representações - idéias, valores, conhecimentos - com o que faziam - sua prática, atitudes. Isto foi feito a partir do pressuposto de que o cotidiano é a expressão dos valores e do conhecimento do sujeito dentro de uma conjuntura social e cultural. É nesse contexto que se concretiza a realidade dada, reconhecendo-se que sua explicitação é o principal instrumento para auxiliar na elaboração de propostas para a formação de professores.

Uma vez que consegui definir o meu “recorte social” – sem esquecer as ponderações metodológicas desse recorte - passo para uma breve caracterização, ao meu ver, do momento atual – aspectos sócio-econômicos mais gerais - do Estado de Tocantins e do Campus de Tocantinópolis.

³⁵ Ana Cristina Leonardos e Sandra Macedo escreveram, entre muitos, o artigo que utilizo para citar esses elementos, apesar de discordar, ao meu ver, da visão cultural de seu texto.

CAPÍTULO II

Origens e organização do Curso de Formação de Professores.

1. Caracterização do contexto sócio-econômico e político mais geral em que se desenvolve o curso de formação de professores, do Estado de Tocantins, da Cidade e do Campus de Tocantinópolis.

O Campus de Tocantinópolis tem se caracterizado no Estado do Tocantins como uma referência de produção intelectual, buscando refletir sobre os problemas que são próprios da Região, objetivando coadunar essa especificidade com o conhecimento já sistematizado³⁶.

É importante perceber as transformações que vem sofrendo o mundo do trabalho e as possíveis implicações dessas mudanças para a Região e, sobretudo, como elas influenciam o desenvolvimento das atividades acadêmicas do Campus, pois todo projeto, nesse caso, o do Curso de Regime Especial, encontra-se dentro de uma determinada existência.

Objetivei olhar como se deu, na organização do trabalho pedagógico, a relação entre os saberes dos atores envolvidos na Extensão de Araguatins. Ao fazer o corte partindo da organização do trabalho, evidencio que compartilho com muitos autores que o trabalho é o principal elemento constitutivo da humanidade. É através dele que o ser humano foi se humanizando e construindo cultura.

Compartilho da visão daqueles que concebem a cultura humana como a realização existencial de sua concretude histórica, onde a produção de sua existência é a fundante dos demais aspectos culturais. Aproximo-me, de uma visão onde o ser humano é, antes de tudo,

³⁶ No IV Congresso Científico da Unitins, o Campus de Tocantinópolis foi o que mais apresentou trabalhos de iniciação científica e teve, proporcionalmente, a maior representação de professores apresentadores de trabalhos.

um ser jogado no mundo, deve viver e o trabalho é, sem dúvida, um dos aspectos norteadores da forma que ele cria a sua existência e dá intencionalidade a sua vida.

O trabalho na Idade Média, na Europa Ocidental, por exemplo, entre os romanos era visto como negócio – negação do ócio – ou como castigo e deveria ser realizado pelos servos – lembrando que a palavra trabalho é oriunda de *tripaliare* – torturar por meio de três paus. Nesse período o trabalho é intencionado como algo obrigatório e ruim na existência humana.

O que levou a mudança dessa concepção? Existem várias visões para explicar esse processo. Por exemplo, uma concepção parte de um aspecto evolucionista ao identificar as idéias do espírito como determinantes na história da humanidade³⁷. Outra visão parte das determinações sócio-econômicas-históricas e do embate entre os protagonistas detentores dos meios de produção e daqueles que vendem a sua força de trabalho.³⁸

Inúmeros autores³⁹ explicam essa e outras transformações após o aparecimento das cruzadas no final do séc. X e XI, o ressurgimento das cidades, do comércio e das monarquias nacionais, propulsionados pela nova classe: a burguesia mercantilista.

Segundo eles, a burguesia aliou-se aos Monarcas e pautou-se pelo Mercantilismo: conjunto de ações econômicas que visavam o fortalecimento dos Estados modernos emergentes, da monarquia e da própria classe. Essas medidas consistiam no protecionismo, na balança comercial favorável, no metalismo e no estabelecimento de monopólios para a nova classe em ascensão. Inicia-se, paulatinamente, o acúmulo primitivo de capital dessa classe que, posteriormente, deteve em suas mãos os meios de produção que pertenciam aos artesãos.

Essa política criou as bases da sociedade moderna: sociedade produtora de mercadorias - através do modo de produção capitalista - que mantém os meios de produção em caráter privado e os trabalhadores que vendem a sua mercadoria – trabalho para os capitalistas. A Inglaterra foi o país que desenvolveu o novo paradigma do trabalho, em seu seio, através da 1a. Revolução Industrial.

Essa nova sociedade estruturou o trabalho, inicialmente, fundamentado nos pilares religiosos e militares herdados da Alta Idade Média. A historiadora Michelle Perrot relata o

³⁷ Refiro-me ao positivismo preconizado, inicialmente, por Comte.

³⁸ Refiro-me a Karl Marx e Marcuse que apropriou dos referenciais do existencialismo e do Marxismo.

³⁹ Na literatura internacional, refiro-me a Perry Anderson, Hobsbaw e Galeano.

trabalho realizado pelas operárias numa oficina durante o período da primeira Revolução Industrial:

“... onde cada fiandeira vai, em *silêncio*, tirar a água de que precisa. Essa oficina, à primeira vista, surpreende o visitante pela quantidade de pessoas aí empregadas, pela ordem, pela limpeza e pela extrema subordinação que ali reina... Contamos 50, rocas duplas ocupadas por 100 fiandeiras e o mesmo tanto de dobradeiras, tão disciplinadas como *tropas*.”⁴⁰

Essa organização do trabalho foi substancialmente alterada a partir do século XX com a agregação da ciência ao mundo do trabalho, gerando a Segunda Revolução Industrial. A indústria automobilística americana é o carro chefe dessa transformação, onde o trabalho passa a ter agregado ao seu valor a Administração Científica. Como consequência dessa nova forma de ver e de acumular o capital, a organização e produção do trabalho teve como características a produção em massa, o controle do tempo e movimento do trabalhador, a fragmentação das funções desenvolvidas pelo operário, pela separação entre elaboradores e executores do trabalho e a organização vertical nas unidades fabris⁴¹. Essa visão foi defendida inicialmente por Taylor⁴² e posteriormente desenvolvida por Ford.

O trabalho desenvolvido com os pressupostos da Administração Científica alavancou as nações que eram produtoras líderes de bens de produção e de consumo, manteve e introduziu novas nações como fornecedores de matéria prima e consumidora de parcelas dos produtos dessas nações. O mundo conheceu, junto com a Revolução Industrial, uma nova divisão do trabalho: as nações protagonistas da Revolução Industrial detinham a tecnologia e os demais países fornecedores de matéria prima ou subsidiárias das indústrias pesadas.

Partindo do princípio de que existe uma extrema unidade entre os meios de produção e a base superestrutural da sociedade, pode-se, indubitavelmente, relacionar a nova forma de organização do trabalho às necessidades históricas de um determinado momento em que se fazia necessário satisfazer de forma muito rápida uma demanda de

⁴⁰ O grifo de silêncio e tropas é da Maria Lúcia de Arruda Aranha, in Apud.

⁴¹ Antunes, Ricardo, 1995

⁴² Taylor, F. A Administração Científica, Atlas.

mercado que também crescia rapidamente⁴³. Para essa forma de organização do trabalho correspondia um modelo de trabalhador: para as funções repetitivas era necessário ter qualificações mínimas para as quais eram treinados, para a outra parcela de trabalhadores da produção, uma pequena parcela de escolaridade - a fim de lidar com os manuais das máquinas - e para as funções de gerência, uma escolaridade maior.

Na década de 70 o trabalho passou por outra transformação. Dessa vez o Japão é a locomotiva, que também com a indústria automobilística fundou as bases da Terceira Revolução Industrial. O Toyotismo se caracteriza pelo emprego do robô no processo produtivo associado à informática, delegando às máquinas a parte do trabalho mecânico, insalubre e pesado que era desenvolvido em grande escala na Primeira Revolução e em menor escala, comparativamente, na 2a. Revolução Industrial.

Segundo Dowbor⁴⁴, essa terceira Revolução Industrial vem mudando substancialmente a sociedade moderna. Ela pode ser notada por cinco grandes eixos: pelas transformações que a informática vem trazendo a todas as áreas; pela biotecnologia que, a cada dia, assumi características inimagináveis como o projeto genoma, a clonagem de animais e os alimentos transgênicos; as novas formas de energia, em particular o laser; as telecomunicações que vem permitindo cada vez mais a transmissão simultânea de imagens, textos e som; e os novos materiais como os superplásticos condutores de eletricidade.

Nesse paradigma busca-se evitar todos os desperdícios e valorizar os recursos praticamente gratuitos da inteligência humana⁴⁵ onde a produção em massa é substituída pela produção para suprir o consumo, o trabalho é realizado em equipe nas ilhas de produção – permite a rotação dos postos de trabalhos entre os trabalhadores dessa unidade – e há uma sensível diminuição dos níveis hierárquicos nas empresas. Todos esses elementos configuram mudanças nas relações produtivas onde o trabalhador requisitado é aquele capaz de trabalhar mais grupalmente e exercer um grau maior de autonomia durante o processo produtivo. Essas características estão presentes neste texto:

⁴³ Rösner 1996.

⁴⁴ Dowbor, Ladislau, os novos espaços do conhecimento, pág. 11

⁴⁵ Metzen & Bösenberg, 1993 p.9.

“O grupo consegue refletir de forma mais global que o indivíduo. As equipas exercem uma pressão e aumentam a preocupação em relação à performance. A equipa regista uma maior quantidade de informação e detecta mais problemas. A capacidade do grupo para resolver problemas é superior à soma das de todos, mas que foram efetuadas individualmente. (...) O grupo economiza serviços auxiliares ao administrar-se a si mesmo. O grupo compensa em curto prazo os excedentes e a insuficiência de produção. O indivíduo encontra proteção no grupo caso fracasse”⁴⁶

Nesse novo paradigma produtivo, o desemprego aparece como um problema estrutural, uma vez que tanto na Primeira como na Segunda Revolução, a tecnologia serviu, substancialmente, para aumentar a mais-valia através da geração de mais trabalho. O processo produtivo passou a ser, majoritariamente, realizado pelas máquinas informatizadas, cabendo ao homem o trabalho de programação, fazendo com que inúmeros trabalhadores com poucos anos de escolaridade – que pela ideologia liberal deveriam ser garantidos pela escola – façam parte desse grupo de excluídos: a PEA brasileira possui 14% de analfabetos - sem levar em consideração os analfabetos funcionais - e 38% de trabalhadores com menos de 4 anos de estudos⁴⁷.

O Estado do Tocantins possui 59% de sua população alocada na agricultura e pecuária; 37% no setor de serviços; e na Indústria 4%. É um estado considerado agropecuário e essas transformações que o mundo do trabalho está passando também afeta a sua economia no aspecto macro e micro. No macro o estado não aparece como pólo que aglutina investimentos, tendendo a se manter como estado periférico. O Estado adotou o Slogan da “Livre Iniciativa e da Justiça Social”. O governo da “Livre Iniciativa” recentemente inaugurou a Usina Hidrelétrica Luis Eduardo Magalhães e tem desenvolvido uma política de concessão fiscal para atrair investimentos do setor secundário para seu estado⁴⁸ e, como na maioria dos Estados brasileiros, negligenciado as políticas públicas sociais.

O Governo da “Justiça Social” não fez a opção política, ou ainda não percebeu que

⁴⁶ Idem, Ibidem, pág. 65

⁴⁷ Franco, 1998

⁴⁸ Revista Gazeta Mercantil sobre o Tocantins, Abril de 1999.

a Terceira Revolução Industrial passa, necessariamente, por um investimento dobrado nas potencialidades do ser humano, em função de que o trabalho insalubre está sendo, cada vez mais em todos os setores, desenvolvido pelas máquinas. Dessa maneira, pode-se notar que o desenvolvimento desigual no interior do Brasil também é mantido no interior do estado do Tocantins, acarretando que somente uma pequena parcela da população desse Estado conseguirá ter acesso aos bens culturais proporcionados pelas três revoluções.

O governo da “Livre Iniciativa e da Justiça Social” também ainda não conseguiu entender o que alguns estudiosos da terceira Revolução Industrial vêm acenando: esse novo paradigma está permitindo às pessoas, ainda para uma minoria da população - também de Tocantins - mas tende a ampliar, a possibilidade de administrarem a si próprias. Essa é a opinião de Drucker,⁴⁹ que numa conferência, afirmou que a informática está mudando o paradigma do conhecimento. As pessoas através do acesso que terão ao conhecimento deverão fazer escolhas. A grande contribuição, segundo esse autor, que a Terceira Revolução Industrial traz, apesar de alguns problemas para o ser humano - como o desemprego - é essa ampliação na capacidade de escolha da profissão e dos destinos que o ser humano poderá fazer.

No entanto, para Drucker, a maioria que está vivendo essa transição não está preparada para escolher diante da diversidade que a Terceira Revolução Industrial está proporcionando. É necessário que as pessoas, para conseguirem tirar proveito desse novo momento, tenham claro algumas coisas: saibam quem são, qual o seu temperamento, qual o seu ponto forte e seu ponto fraco. Esses requisitos são fundamentais no processo de escolha que os indivíduos terão ampliado a sua frente. Segundo Drucker, aqueles que não obtiverem essas condições poderão fazer as escolhas apenas a partir de um único elemento: o conhecimento da tecnologia. O profissional do futuro será aquele que sabe identificar os seus defeitos e virtudes, aprende a superar os primeiros e desenvolver os segundos, contando com todo esse arcabouço e não se prendendo somente as possibilidades oferecidas pelo desenvolvimento tecnológico.

Nessa perspectiva, diferente do homem boi taylorista - executava tarefas repetitivas e parciais - necessita-se de um novo perfil de trabalhador: polivalente, com

⁴⁹ Drucker, Peter. Conferência: Redefinindo lideranças, organizações e comunidades.

responsabilidades pessoais sobre a produção, que tenha iniciativa, possa desenvolver raciocínios mais elaborados, que possa trabalhar em equipe, capaz de intervir no processo produtivo e inovador. No entanto, para alguns, todas essas qualidades do novo trabalhador devem ser atributos para serem colocadas à disposição do mercado para a satisfação privada e acúmulo de capital. A qualificação é vista como:

“(...) inicialmente, a qualificação dizia respeito à capacidade de realizar operações que exigiam grande esforço físico e habilidades manuais sempre mais aprimoradas. Depois, progressivamente, enquanto era obtido esse crescente adestramento muscular e manual, foram sendo desenvolvidos os componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores. Atualmente, a etapa que estamos começando a atravessar caracteriza-se exatamente pela predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho, especialmente daquela em processo de formação. Trata-se hoje, pelo menos nos setores mais dinâmicos da economia mundial, de explorar não mais as mãos do trabalhador, mas seu cérebro”⁵⁰

É importante perceber como a nova maneira de produção demanda um trabalhador com outras capacidades que está sendo requisitado pelas indústrias. A pesquisa realizada por Manfredi, revelou as habilidades desejadas pelos empregadores de seus empregados:

“o ‘saber fazer’ que recobre dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente (...) e/ou por meio da experiência profissional; o ‘saber ser’ (...) como capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade; o ‘saber agir’ (...) saber trabalhar em equipe, ser capaz de resolver problemas e realizar trabalhos novos e diversificados”⁵¹

⁵⁰ Bruno, 1996 p.92.

⁵¹ Manfredi, 1998 p. 27.

Tecendo a crítica a essa posição, Frigotto⁵² também destaca as características que deve ter o trabalhador moderno, ressaltando as diferenças de processos anteriores: a capacidade de abstração e condições de trabalhar em equipe:

“Dois aspectos nos ajudam a entender por que o capital depende de trabalhadores com capacidade de abstração e de trabalho em equipe. Como nos mostra Salerno, o novo padrão tecnológico calcado em sistemas informáticos projeta o processo de produção *com modelos de representação do real e não com o real*. Estes modelos, quando operam, entre outros intervenientes, em face de uma matéria-prima que não é homogênea, podem apresentar problemas que comprometem todo o processo. A intervenção direta de um trabalhador com capacidade de análise torna-se crucial para *a gestão da variabilidade e dos imprevistos produtivos*. (...) Por serem sistemas altamente integrados, os imprevistos, os problemas, não atingem apenas um setor do processo produtivo, mas o conjunto e o trabalhador parcelar do taylorismo constitui-se em entrave. Não basta, pois, que o trabalhador do ‘novo tipo’ seja capaz de identificar e de resolver os problemas e os imprevistos, mas de resolvê-los em equipe”⁵³.

Na mesma linha de Frigotto, Bruno afirma que no bojo dessas transformações, a classe detentora formula novas técnicas de controle para o processo produtivo. Está inerente a essa nova maneira de produzir - já apontada por Drucker e outros pensadores - a capacidade de intervir, parcialmente no processo produtivo - fazendo com que nova ideologia seja construída para legitimar essa nova fase: o trabalhador deve se sentir parceiro da empresa e responsável pelo seu produto. A capacidade de empregabilidade será determinada, entre outras coisas, por um maior período de escolarização e qualificação dos trabalhadores através de uma permanência maior no ambiente escolar. Nesse sentido, a questão da empregabilidade assume contorno importantíssimo no novo conceito de empregado:

“Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das

⁵² Frigotto, 1996 p.153-4

⁵³ Idem, Ibidem

empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir sua próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade*⁵⁴.

Esses primeiros passos de análise sobre o que está ocorrendo no mundo da produção em âmbito mundial, ao meu ver, são um caminho possível para compreender como essas transformações repercutem na educação brasileira. É impossível compreender o papel que o MEC assume na atualidade⁵⁵ - por exemplo, ao instituir formas de aferição da qualidade do ensino através do sistema de avaliação, a reforma curricular através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, etc, - sem relacionar com essas transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho, conforme esse breve texto contido nos PCN:

“Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um re-equacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e

⁵⁴ Opus cit.

⁵⁵ Lembrar que Julieta Calazans e outros autores destacaram que o MEC durante o período de ditadura no Brasil não planejava, mas era planejado pela Secretaria de Planejamento. A retomada da autonomia por parte desse órgão é fundamental para o desenvolvimento educacional brasileiro, no entanto, o movimento de autonomia é para integrar o Brasil na globalização pelas portas dos fundos.

demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’.⁵⁶

Esse processo de transformação vertiginosa, que é resultando em grande parte pelo avanço tecnológico que se vive no momento está gerando outro fenômeno: a globalização. Esse tema é extremamente polêmico e não encontra consenso entre muitos autores sobre como denominar esse momento de estreitamento de fronteiras entre as nações. Os franceses preferem o termo mundialização⁵⁷, os ingleses, internacionalização e os americanos globalização.

Exemplo claro desse fenômeno, o próprio Dowbor nos dá ao citar que mais de um trilhão de dólares circularam diariamente entre as bolsas dos diversos países. O Capital não dorme e transita continuamente entre as nações.

Autores como Gorz⁵⁸ acenam que a globalização, azeitada com as inovações tecnológicas, vem produzindo a riqueza com decrescente quantidade de trabalho, obtendo gestões mais flexíveis do trabalho permanente e profundas alterações estruturais do mercado de trabalho – principalmente nas relações de produção do crescimento do número de trabalhadores temporários e em tempo parcial. Esses pontos estão contribuindo para uma crise que sela o fim do contrato social – consolidado no pós-guerra.

Outro aspecto presente nessa conjuntura é o neoliberalismo. Muitas vezes usa-se a palavra neoliberal como próxima do liberal. E por liberal no Brasil podemos entender as pessoas mais democráticas, mais abertas as transformações que a sociedade está passando. No campo da política, liberal são os partidos que pregam a livre iniciativa, a não intervenção do Estado, a livre concorrência, o individualismo exacerbado como sinônimo da competição.

No Brasil também se utiliza esse termo para designar o oposto do que foi escrito até o momento: alguns “liberais” pregam o uso do autoritarismo político como meio para

⁵⁶ Parâmetros Nacionais Curriculares, 1997 p.34-35.

⁵⁷ Chesnais, F. A Mundialização do Capital. Os pensadores franceses preferem utilizar esse termo do que globalização.

⁵⁸ Gorz, Adeus ao Proletariado.

implantar o seu projeto, independente da vontade popular. Dizem-se liberais, participam de partidos que carregam essa sílaba, mas na prática são contrários aos direitos humanos aos presos, menores, minorias, etc.

Por outro lado, o termo liberal é utilizado nos Estados Unidos e parte da Europa, para as pessoas e partidos políticos convictas da democracia enquanto valor universal, que o Estado deve ter uma certa intervenção no mercado, para organizar a produção e distribuição de renda a fim de evitar uma polarização entre ricos e pobres. Nesse sentido, existe uma relação entre Liberal e o Social – Democrata.

Autores como TOLEDO⁵⁹ buscam evidenciar diretamente as várias concepções do Neoliberalismo, sem uma preocupação etimológica. Ele classificou os defensores dessa visão em quatro escolas: a Escola de Chicago; a Escola austríaca; a Escola virginiana do public choice; e a Anarco-capitalista.

VALENZUELA⁶⁰ que procurou definir o termo Neoliberal do ponto de vista econômico, portanto tendo como pressuposto os elementos da teoria econômica liberal, usa três acepções mais gerais para classificar esse conceito.

Partindo da concepção de VALENZUELA⁶¹, também concebo o Neoliberalismo como um padrão de acumulação. Se o Neoliberalismo é um novo padrão de acumulação, como ele se desenvolveu? Em que bases ele se fundamenta? Para responder essas duas questões é fundamental analisar o padrão de acumulação existente anteriormente.

O padrão de acumulação que predominou em vários países subdesenvolvidos até o fim do primeiro conflito bélico mundial foi o primário exportador⁶². Neste modelo o setor impulsionador é produtor de matérias primas voltadas para a exportação e inexistente a indústria, pois é fraca e insuficiente, não exercendo peso na economia. Esse modelo foi substituído a partir da Segunda Guerra, a qual obrigou alguns setores do capital a investir no mercado interno de seus países, através da industrialização de inúmeros produtos, a fim de substituir as importações que eram realizadas dos países desenvolvidos e que estavam no conflito bélico mundial.

O modelo de substituição das importações pela via da industrialização trouxe

⁵⁹ Navarro, Vicente. Produção e Estado do bem-estar: o contexto das reformas.

⁶⁰ Valenzuela, op. Cit. Pág. 15

⁶¹ Navarro, Vicente. Opus cit.

⁶² No Brasil temos análises brilhantes sobre esse aspecto de Caio Prado Junior, Celso Furtado e Nelson Werneck.

internamente para alguns países, especialmente o Brasil, o debate em torno de como seria feito esse processo. Alguns setores do Capital⁶³ defendiam o processo de substituição das importações através de um projeto que utilizasse o capital nacional e criasse as condições para que o Brasil se desenvolvesse enquanto potência capitalista. Para tal, o Estado deveria alavancar a industrialização criando as condições básicas para a instalação de indústrias nacionais e transnacionais. No entanto, propunham que a instalação das multinacionais deveria ser criteriosa com a criação de mecanismos que controlassem a remessa de capital ao país de origem. Ele setor ficou conhecido, no Brasil, como nacionalistas.

Por outro lado, existiam setores que defendiam a internacionalização do capital, propondo uma ampla e irrestrita entrada das transnacionais, sem controle algum do país sobre seus investimentos e remessa de lucros. Essa contenda perpassa a história do Brasil e dos países latino-americanos. No Brasil em 1964 – com o Golpe Militar – o setor que defendia uma maior internacionalização do capital instaura, definitivamente, seu modelo no país e por, outro lado, o faz criando um Estado que detém os setores de base e amplia a sua participação, principalmente no que se refere a infra-estrutura social: telecomunicações, energia elétrica, transporte, saúde, etc.

Esse modelo não consegue produzir máquinas e equipamentos, os quais são produzidos nos países desenvolvidos, possibilitando a continuidade da dependência das nações que estão se industrializando das já industrializadas. Essa incapacidade de produção obriga as nações nessa situação a importar as máquinas para desenvolver a produção nacional. Nesse sentido, por não possuírem essas máquinas e também por não se tornarem competentes para sua produção, o processo de aquisição das mesmas só será possível com a manutenção das importações do setor primário.

O modelo secundário-exportador possibilita às nações em desenvolvimento investir em bens de capital, acarretando uma sensível melhora nas exportações desses bens. Esse modelo, para se configurar nas nações em desenvolvimento, certamente precisaria disputar com as nações que já o aplicavam e para tal, acarretaria também neles – emergentes - um aumento dos monopólios, uma maior abertura externa e sem dúvida, uma maior taxa de mais-valia – pela diminuição dos salários, a fim de estabelecer padrão de concorrência de

⁶³ Esse breve resumo de uma parte da história do Brasil está assentado na concepção de vários autores nacionais, dentre eles: Renè Armand Dreifuz e Caio Prado Junior.

suas mercadorias - bens de consumo e de capital – com as nações que já exercitavam esse modelo.

Nos países desenvolvidos esse modelo de acumulação foi questionado pelo movimento operário, a partir dos anos 70. Para entender esse movimento, a análise da organização dos trabalhadores realizada por NAVARRO, como elemento preponderante, mostra como as conquistas dos trabalhadores impulsionaram a luta de classes, obrigando a reação dos capitalistas.

Segundo esse autor, durante a década de 70, foram introduzidas reformas no local de trabalho que questionaram as relações capital-trabalho possibilitando um questionamento das relações de poder dos empresários e do próprio sistema. Segundo o autor as principais reformas foram: na regulamentação do processo de trabalho, na divisão de responsabilidades no local de trabalho entre o capital e o trabalho e no poder de investimento do capital.

Essas mudanças foram realizadas na Grã-Bretanha nos anos de 74 – 76 através de legislação que limitava o direito de demissão por parte do empresário; Na França, 73-77, foram aprovadas regulamentações que ampliavam os direitos dos trabalhadores e aumento do poder dos sindicatos; Na Alemanha, 69-76, aprovada a legislação que ampliava os direitos dos trabalhadores no local de trabalho, os conselhos de trabalhadores e o direito de participar das decisões das empresas;

Na Itália, 69 – 79, foi aprovada a legislação que fortalecia o poder dos sindicatos permitindo aos trabalhadores influenciar nas decisões empresariais, nos novos investimentos e na introdução de novas tecnologias; Nos Estados Unidos, 70-73, a legislação aprovada garantia os direitos trabalhistas referentes à saúde e reduzia os direitos empresariais; Na Holanda em 77 foi aprovada a legislação que permitia ao Conselho dos trabalhadores adiar por um mês decisões economicamente importantes nas empresas; e na Suécia em 76 a legislação aprovada obrigava o empresário a negociar com os trabalhadores cada decisão empresarial.

A reação das classes dominantes a esse padrão de acumulação do capital e, especialmente às conquistas da classe trabalhadora começou a ter sucesso a partir de 79, com as experiências de Thatcher e Reagan, seguida dos países do mercado comum europeu, depois os do leste europeu, finalmente os da América Latina que exerceram influência –

que se traduziu em pressões ou apelo direto - na política de financiamento de organismos como a USAID, o FMI e o BM. É importante lembrar que sociedade contemporânea apresenta ciclos de intervencionismo estatal - com a ascensão do Keynesianismo nos países de primeiro mundo – e o emprego dessa visão, ainda que parcial, nas sociedades emergentes nas décadas de 50 a 70⁶⁴.

N quadro atual de redução dos Estados nacionais, o projeto Neoliberal de livre-mercado tem como objetivo a instauração do “mercado global” – há um movimento mundial de reforma do Estado que, segundo Coraggio, apresenta conseqüências evidentes: “a automização e a vertiginosa mobilidade do capital financeiro, a polarização social, tanto nos países do sul quanto nos do norte, e o crescente fosso entre norte e sul”.⁶⁵

O fortalecimento dessa visão esteve sustentado, inicialmente após a primeira crise do petróleo (1973), quando se começa a questionar a presença do estado e o nacionalismo até então hegemônicos. O papel do Estado regulador que fundamentou o padrão de acumulação do “Welfare State” começou a ser repensado e o Estado começou a desenvolver o papel de “legislador” e “árbitro” a fim de estabelecer as regras para o jogo do mercado. O pensador Friedman,⁶⁶ - um dos principais representantes do neoliberalismo – relata de forma analógica, a sociedade como um jogo. Segundo ele, existe uma característica comum nos jogos e na sociedade, que é o estabelecimento de regras definidas por um consenso. Dessa maneira, o governo deve ser o árbitro: prover os meios para modificar as regras, regular as diferenças e garantir o funcionamento das novas regras do jogo social.

Nos países em desenvolvimento a onda pela diminuição dos Estados Nacionais vem assolando-os, buscando impor essa nova maneira de gestar o público, a fim de que sirva melhor ao capital. O Consenso de Washington⁶⁷ - a articulação dos países desenvolvidos a partir de 1989 – objetivou impor condicionalidades para implantar o neoliberalismo nos países latino americanos e propôs subordinar o político ao econômico, se necessário. A fórmula política oriunda dessa visão economicista do problema é: mercado livre mais

⁶⁴ Latham-Koening, 1988: 225 – sobre a privatização, também ver Pirie & Young – 1988: 29-74), destaca-se a CEPAL, órgão da ONU, a partir de 1948.

⁶⁵ Coraggio, Propostas do Banco Mundial.

⁶⁶ Friedman: 31,33

⁶⁷ Batista, Paulo Nogueira, O Consenso de Washington.

despotismo político⁶⁸ que se exemplificou no Peru – através de do ex-presidente Alberto Fujimore.

A América Latina, na tentativa de inserir-se no novo padrão de desenvolvimento econômico, segundo Coraggio: “desregulamenta a economia, reduz ao máximo os direitos não vinculados à competitividade, - com exceção de programas à extrema pobreza e o estabelecimento de uma ‘rede de segurança’ para situações conjunturais de necessidade, saneia as finanças públicas, descentraliza o Estado nacional, investe, em conjunto com o capital privado, numa plataforma de apoio ao moderno-exportador e dá seguimento a políticas econômicas de manutenção à estabilidade monetária”.⁶⁹

No Brasil a inserção da visão neoliberal da economia trouxe o discurso da qualidade⁷⁰ como um componente ideológico fundamental, a fim de jogar na sociedade a privatização como alternativa para satisfazer as necessidades básicas da população. Nessa linha, o discurso da modernidade ganhou destaque como aglutinador das principais tendências em educação utilizando a defesa da qualidade sobre os elementos de quantidade e preconizando a retomada da privatização sob novas bases, principalmente no governo de FHC.

A educação nesse novo contexto.

Nesse momento de predominância do neoliberalismo, deve-se somar o processo vertiginoso das novas tecnologias. Segundo Dowbor, as novas tecnologias estão causando as seguintes transformações na organização e transmissão do conhecimento: a) estoca de forma prática, em diferentes discos, gigantescos volumes de informação; b) permite trabalhar essa informação inteligentemente, através da formação de bancos de dados; c) transmite de forma flexível essas informações; d) integra a imagem fixa ou animada; e) possibilita o manejo dos sistemas sem ser especialistas através do hipertexto.

Segundo o autor, essa mudança tecnológica está alterando substancialmente o paradigma do conhecimento que existia, obrigando educador, educando e instituições que

⁶⁸ Boron, Estado, Capitalismo e Democracia na Am. Latina, pág.81

⁶⁹ Coraggio, Propostas do Banco Mundial. .

⁷⁰ A Filosofia da Qualidade Total é uma tendência de minimizar as diferenças entre o sistema educacional e o setor produtivo (João dos Reis, 1994).

lidam com a atividade ensino-aprendizagem a repensarem o seu topos. Nesse sentido, como fica a educação frente a todas essas mudanças?

Duas conclusões são apontadas pelo autor. A primeira é que surgem novos espaços do conhecimento além das Instituições milenares – escolas e Instituições Superiores de Ensino. A segunda, que é necessário repensar o paradigma de conhecimento que fomos educados.

Seis preocupações são apontadas nesse segundo aspecto: a) precisa-se repensar a questão do universo de conhecimentos a ser trabalhado no interior das instituições; b) Em função dessa mudança as metodologias de aprender a navegar assumem maior importância do que as de estoque de conhecimento por parte do educando; c) distancia-se a visão do homem que primeiro estuda, depois trabalha. Em outras palavras a educação em serviço passa a ter importância vital; d) decorrente do item anterior a visão do educando, em especial do adulto, muda substancialmente, pois deverá ser o sujeito da própria formação; e. a luta pelo acesso aos novos espaços do conhecimento está relacionada com o acesso ao resgate da cidadania, como condição essencial da melhoria das condições de vida e trabalho.

De fato, ao refletir sobre os escritos de Dowbor, nota-se que a 3a. Revolução Industrial está mudando o paradigma do conhecimento. Essa mudança não ocorre desvinculada de um determinado modo de produção e muito menos a-histórica. O Capitalismo atravessa, como analisei, um novo patamar de acumulação do capital que têm sua diretriz no Neoliberalismo, enquanto ideologia de reforma do Estado.

Nesse sentido, a questão central, deste momento, posta para a história brasileira é se o Brasil (seu povo) entrará nesse processo pelas portas da frente ou pelas do fundo da terceira Revolução Industrial. Dito de outra maneira: O projeto que vem sendo traçado para o povo brasileiro, principalmente através da educação é de inclusão ou de exclusão de parcelas significativas da população na Terceira Revolução Industrial? O Brasil e todo o seu povo continuarão dentro dos marcos estabelecidos pela Divisão Internacional do trabalho, que perdurou até agora, como fornecedor de matérias primas ou será um dos exportadores de tecnologia? E dentre os estados do Brasil, ao estado do Tocantins está reservado qual lugar?

Ao analisar dados do Banco Mundial sobre a participação percentual dos gastos do

governo no PIB, notamos que o ajuste promovido pelo Governo brasileiro não é de inserção da nação, pelo contrário, promove-se a exclusão. O Governo brasileiro concebe que o ajuste do Estado ao capital monopolista e a conseqüente redução de suas funções reguladoras e de suas obrigações sociais – o que constitui o “Estado mínimo”, é condição fundamental para a entrada no mundo globalizado.

Nessa perspectiva a Educação - para a maioria dos gestores do Estado Brasileiro, incluindo o Tocantins - no mundo globalizado passa a assumir um caráter predominantemente produtivista, com características de quase-mercado; ela passa a explicar economicamente as diferenças de produtividade e renda e a ser responsabilizada pelo desenvolvimento sustentável do país; é tida, também, como capital humano – concebida como produtora de capacidade de trabalho.

Segundo SCHULTZ⁷¹, temos, na verdade, a retomada da Teoria do Capital humano. Essa teoria preconiza que os conhecimentos aumentam a capacidade de trabalho e constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de forma particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem “possui” o componente da produção, decorrente da instrução. É um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção.

Martin Carnoy⁷², em obra escrita a pedido da Unesco, aponta a dimensão estratégica da educação básica para os países em desenvolvimento, procurando mostrar que com a educação, o povo tem maior flexibilidade de resposta ao desenvolvimento sustentável. Nessa mesma linha, Apple⁷³ e outros pensadores, denunciam como esse aspecto da cultura humana não pode ser expropriada do seu papel formadora do cidadão – como ser político - em vez disso, nessa conjuntura de ventos neoliberais é vista como objeto de consumo, à medida que forma o indivíduo-consumidor.

Assim, o critério básico da livre concorrência – válido para o mercado, é também, válido para a Educação garantindo a liberdade de escolha dos usuários (pais) e a “eficiência” do ensino. Essa lógica economicista, diferente dos autores que citei acima, é

⁷¹ Schultz, 1962

⁷² Carnoy, Martín. Razões para Investir em Educação Básica.

⁷³ Apple, 1993; Apple, 1996; Bastian, Fruchter, Gittell, Greer & Haskins, 1986:16; Giroux, 1984)

também defendida por Friedman⁷⁴, argumentando que esse critério é básico na garantia da eficiência e do progresso.

A visão produtivista da Educação é fruto da crítica Neoliberal aos serviços sociais estatais, justificando-se pelo paternalismo, pela ineficiência e pelo corporativismo presentes nas ações estatais que, segundo essa visão, são responsáveis pela crise fiscal do Estado. É com esse discurso que as reformas educacionais, em nível mundial, estão sendo constituídas, rumando no sentido de constituir um modelo educacional hegemônico – de inspiração Neoliberal – orientado por organismos internacionais, visando a transformação produtiva com “equidade social”.

Pode-se citar em âmbito internacional a *Conferência Mundial de educação*, na qual a principal linha teórica para as nações em desenvolvimento sobre a educação foi que ela deve atender as necessidades básicas da aprendizagem - na educação básica – e muitas ações têm sido constituídas, ao longo dessa última década, no sentido de estabelecer diretrizes ao desenvolvimento sustentável pelo aumento da produtividade e pela busca da igualdade social.

Dentre os documentos que retratam essa visão, no Brasil, destaca-se o *Plano Decenal de Educação para Todos*, com os objetivos principais de estender uma Educação com qualidade para todos e, mais atualmente o Plano Nacional de Educação, onde a competitividade internacional aparece como possibilidade de elevação do nível de vida da população – fruto do aumento da produtividade, da incorporação de novas tecnologias e da qualidade do “capital humano” – o homem é encarado como capacidade produtiva potencial. O pacote proposto pelo Banco Mundial, no sentido de constituir reformas educacionais prioriza a educação básica, que é tida como elemento essencial ao desenvolvimento sustentado e de longo prazo assim como ao “ataque à pobreza”:

“A educação básica proporciona um conhecimento, as habilidades e atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo o lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas

⁷⁴ Friedman & Friedman, 1984, Redi Sante di Pol, 1987, p.53 (Schultz, 1973; Gentili, 1994)

competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem em local de trabalho. Em geral esse nível básico inclui cerca de 8 anos de escolaridade. De fato em muitos países o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como educação básica”⁷⁵

Torres⁷⁶ adverte que os organismos internacionais são os principais protagonistas na redefinição do papel tradicional do Estado em relação à educação, ao pensarem os parâmetros e prioridades da despesa pública. Segundo a autora, para eles, essas nações devem estimular a cooperação, abrindo espaços à ação de entidades privadas, entre outras, na gestão de projetos e experimentos educacionais, responsabilizando a sociedade civil na sua própria educação. Nessa mesma linha, para os autores Boron e Draibe⁷⁷, o neoliberalismo transfere o protagonismo de gasto público estatal passando-o para a própria comunidade através da descentralização e privatização dos programas sociais. Nessa mesma linha, Hussain⁷⁸ aponta a participação das ONGs na subministração da educação, tendo um papel complementar ao Estado.

Essa concepção se contrapõe à idéia da escola pública, gratuita e obrigatória – tida como direito universal dos cidadãos - como caminho fundamental nos processos de desenvolvimento nacional, na preparação do novo cidadão, capaz de atuar na “sociedade global” e nos processos de reconversão produtiva, a fim de possibilitar ao mercado nacional competir internacionalmente.

Diferentemente do que vem sendo refletido para as nações em desenvolvimento, a ação estatal nos países desenvolvidos, tem permanecido com o caráter de contrato social, onde funciona como regulador das relações sociais, impedindo a mercantilização desse órgão, garantindo-se com certo grau de autonomia em relação ao mercado e os conflitos aí instaurados, legitimando-se enquanto estado de classes e não de uma determinada classe

⁷⁵ Banco Mundial, 1995, pág. 63

⁷⁶ Torres, 1993

⁷⁷ Boron, 1995; draibe, 1993

⁷⁸ Husain, 1993:14

social.

Outro aspecto que considero importante é a necessidade da retomada do debate em torno da democracia. Exemplos como o Peru evidenciaram como as questões econômicas são travestidas com um discurso político, obnubilando a concepção de público – de espaço público, como distinto do estatal e do privado. Por último, como muitos pensadores têm enfatizado, a saída para a crise não está na defesa intransigente da tese sobre a privatização, mas sim na criação de espaços de debate sobre os projetos de nação, onde a reforma do estado, pode ser vista numa perspectiva de publicizá-lo, como Garcia⁷⁹ defende, revitalizando-o enquanto poder público, no sentido de abandonar práticas clientelísticas e predatórias e ampliar a presença da sociedade civil no âmbito do estado – desconcentrando o poder político do estado.

Intrinsecamente ligada a essa questão, gostaria de ressaltar a tese de vários autores estrangeiros e brasileiros, como Carnoy⁸⁰, Weffort⁸¹, Boron⁸², Dreifuz⁸³, Benevides⁸⁴, Faoro⁸⁵, e muitos outros⁸⁶, que apesar de alguns deles não terem produzido suas reflexões sobre a época atual é possível relacionar um aspecto importante de suas reflexões: a forma de constituição dos estados modernos latino – americanos. Apesar de não fazer parte desse trabalho a reflexão direta sobre a constituição do mesmo, não é possível deixar de lado esse assunto, quando trata-se do redirecionamento do seu papel, e portanto, da visão na concepção de política pública. Nesse sentido, podemos dizer que esses autores nos auxiliam na compreensão do “sucesso” na execução de políticas Neoliberais na América Latina: trata-se, sobretudo, da maneira que o estado nas nações emergentes – em sua grande maioria - foi constituído e como está estruturado: sem participação popular levando à fragilidade sua tradição democrática.

⁷⁹ Garcia, 1991:34

⁸⁰ Carnoy, 1992:56.

⁸¹ Weffort, 1992

⁸² Boron, 1994

⁸³ Dreifuz, R. O Golpe de 64.

⁸⁴ Benevides, A Cidadania Ativa.

⁸⁵ Faoro, Os Donos do Poder.

⁸⁶ Citei nominalmente esses autores, no entanto como afirmo no corpo do texto, há inúmeros outros pensadores que fazem essa reflexão como, por exemplo: Paulo Freire, *a Educação como prática da liberdade*, onde o autor analisa o viés autoritário da cultura brasileira e suas cicatrizes no campo educacional. Poderia citar ainda Saviani, Libâneo, etc.

Principais mudanças no Cenário Educacional Brasileiro

Informados pelos estudos anteriores é possível afirmar que apesar do fracasso dessas medidas, o Brasil continua encaminhando reformas de estado, na área da educação, atingindo a formação de professores, onde, dentre as medidas componentes de políticas educacionais brasileiras gostaria de destacar as pós-nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996.

Longe de querer fazer um estudo pormenorizado sobre essa Lei, pois aqui não é o lugar, no entanto, não é possível deixar de lado um breve retrospecto dos debates que estiveram presentes durante a sua constituição.

Utilizo-me aqui das reflexões feitas, principalmente por Saviani⁸⁷ que teceu as principais mudanças que vêm ocorrendo no direito educacional.

A primeira medida diz respeito à redefinição do lugar da União na organização da educação nacional - a Lei nº 9131/95 que pode ser caracterizada nos seguintes pontos:

1. Descentralização do sistema, articulado com a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996 – oriunda da mudança da Constituição – PEC 33 - que prevê a descentralização da gestão de recursos, dispondo sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério. O que verificamos na prática é a descentralização de recursos que cria condições à privatização do sistema educacional.

Gostaria de fazer uma breve reflexão sobre essa lei e as implicações que terá, ao meu ver, daqui a dez anos de vigência. Tomo a década como referencial de análise – portanto uma tentativa de prognóstico ou exercício de minha capacidade teleológica – pois foi o período estabelecido para a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

A primeira consideração é que essa lei, na prática obrigou a Municipalização, ao menos isso foi constatado nos primeiros cinco anos de sua vigência, na primeira fase do Ensino Fundamental. A mudança mais significativa é a que se refere ao seu financiamento – expressa na emenda constitucional nº 14 de 1996 - regulamentada pela Lei nº 9.424/96 que altera o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, passando a

⁸⁷ Saviani, Dermeval. Da nova LDB ao Novo Plano Educacional de Educação.

contribuição dos Estados de 50 para 60% dos recursos a que se refere o artigo 212 da Constituição Federal e reduz (parágrafo sexto) a contribuição da União de 50 para 30%. Institui, ainda, através de sete parágrafos ao referido artigo 60, o “Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” a ser constituído com os recursos previstos no caput do artigo.

Segundo a lei, 60% dos 25% que os municípios eram obrigados a aplicar em educação, seriam remetidos para o Fundo Estadual o qual devolveria ao município o percentual de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Com essa medida todos os municípios que não tivessem alunos matriculados nessa fase “perderiam” seus 25% que seriam distribuídos para os demais municípios e o próprio estado.

Essa medida, por um lado foi interessante, pois obrigou milhares de municípios que não tinham rede escolar e que remetiam as verbas destinadas para a educação para outras pastas – como obras, etc – tiveram que colocar alunos nas escolas para manterem a quota da educação em seu orçamento geral. Por outro lado, ao colocarem os alunos de suas cidades nas escolas municipais, a prefeitura necessitou construir escolas ou empresta-las do estado.

Ainda nessa linha, os prefeitos, à medida que a Rede Municipal foi sendo constituída, tiveram que contratar funcionários, estabelecer planos de carreiras, vincular verbas para a aposentadoria dos novos (antigos) funcionários, etc. Na prática as prefeituras constituíram suas redes com o mesmo orçamento existente, mas o sistema federal não fez nenhuma reforma administrativa e fiscal onde elas passassem a ter maior ganho para administrarem as novas despesas. Continuou a centralização política – administrativa na União e a desconcentração de serviços e despesas para as prefeituras.

Nessa mesma linha, o MEC mantém as principais decisões relativas à educação nacional, mas nenhum de seus órgãos – como o Conselho Nacional de Educação e suas Câmaras componentes – a de Educação Básica e a de Educação Superior – têm autonomia político-administrativa. O ministro da educação não manteve o princípio da democracia liberal na estrutura de seu ministério – separação de poderes - pelo contrário, o poder legislativo – Conselho Nacional de Educação e suas respectivas Câmaras tornaram-se órgãos assessores do mesmo.

2. A redução do papel do Estado como gestor da Educação, para coordenador, pois altera o artigo sexto da LDB anterior (Lei nº 4024/61), definindo que caberá à União a coordenação da política nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais;

3. Institui e regulamenta por antecipação o Conselho Nacional de Educação assumido pelo MEC⁸⁸ (conforme acabei de comentar, antes seus membros tinham mandatos específicos), composto de duas câmaras: a de Educação Básica e a de Educação Superior, com funções normativas e deliberativas e de assessoria ao MEC;

4. Institui, através dos artigos 3º e 4º, que regulamentam os incisos VI, VIII e IX do artigo nono da nova LDB, no que se refere ao ensino superior, os dispositivos conhecidos como “provão”, os exames nacionais de cursos (regulamentado pelo decreto 2.026, de 10/10/96). O “provão” tenta mostrar um certo equilíbrio no desempenho das instituições públicas com as privadas – o que serve como argumento na redução do investimento federal na rede pública de ensino superior. Saviani,⁸⁹ aponta como a “filosofia dos cursinhos” acabou sendo erigida em “filosofia da educação” a ser seguida pelas instituições privadas de ensino superior como diretriz curricular dos cursos por ela ministrados

Ao meu ver, com essas medidas, redefiniu-se o papel do MEC, antes lateral, na formulação, implementação, avaliação e controle das políticas voltadas para esse nível de ensino. Legalizou-se a centralização da política educacional no MEC (que na Constituição de 88, tinha caráter descentralizador), já que o coração do exercício da prática política consiste na capacidade de alocação e administração de recursos.⁹⁰ É interessante notar que essa centralização de recursos vem acompanhada de um descompromisso da União com o financiamento do ensino básico, uma vez que essa responsabilidade foi jogada para os estados e municípios.

Nessa linha, o MEC criou mecanismos de controle ao assegurar que o investimento

⁸⁸ Essa lei consagrou a medida provisória oriunda do governo Itamar Franco de extinção do Conselho Federal de Educação, instituindo em seu lugar o CNE.

⁸⁹ Saviani, D., opus cit pág. 10.

⁹⁰ Kuenzer, Acácia e outros. Planejamento Educacional no Brasil.

na manutenção e no desenvolvimento do ensino se dê de acordo com o previsto pela lei - a forma da constituição do fundo foi arquitetada de modo que os Estados e os Municípios, caso não operem de acordo com os mecanismos previstos, percam os 60%, isto é, 15% dos recursos das respectivas arrecadações que constitucionalmente, devem destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Além disso, as medidas não previram novas fontes de recursos para o Ensino Fundamental, mas apenas alocaram os já existentes. O custo mínimo por aluno foi afixado em R\$ 300,00 para o primeiro ano de funcionamento – cifra extremamente irrisória para justificar a tentativa de melhoria da qualidade do ensino público no país. A política educacional decorrente dessas políticas acabou inviabilizando a manutenção, em quantidade e qualidade, de programas de Educação Infantil, Educação Especial e Educação de Jovens trabalhadores (contrariando o que é previsto na própria legislação – Lei nº 9.424/96, através de seu art.14).

Nota-se nessas medidas o interesse do estado em assegurar controles centralizados do sistema educacional – as determinações curriculares pelo MEC e os mecanismos de avaliação externa garantem a “unidade” do sistema, evidenciando que a descentralização na gestão de recursos vem como forma de garantir maior eficiência na alocação e utilização de recursos, bem como para sua prestação de contas – ou seja, como mecanismo de racionalização dos mecanismos de gestão.

5. Referente ao ensino superior gostaria de destacar uma lei que está contribuindo para a elitização da universidade pública de qualidade – oferece atividades de pesquisa, ensino e extensão. Trata-se do Decreto de Lei nº 2.306, de 19/08/97⁹¹ onde se estabelece liberdade quanto à forma de organização das entidades mantenedoras privadas de ensino superior (artigo primeiro); regula as condições de funcionamento das entidades sem fins lucrativos (artigo segundo) com uma referência específica às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas (artigo terceiro), assim como entidades com fins lucrativos (artigos quarto e sétimo); Classifica as instituições do sistema federal de ensino, do ponto-de-vista de sua entidade mantenedora (artigos quinto e sexto); considera as mesmas instituições do

⁹¹ A regulamentação prévia fala de formulação e a LDB, hierarquicamente superior, de coordenação.

ponto-de-vista da sua organização acadêmica, classificando-as em: a) universidades; b) centros universitários; c) faculdades integradas; d) faculdades; e) institutos superiores ou escolas superiores (artigo oitavo).

Na análise das medidas em destaque, a admissão das instituições com fins lucrativos de forma explícita, isso, por um lado torna mais transparentes os critérios relativos ao tratamento a ser dado às instituições privadas de ensino e, por outro, revela a subordinação da política educacional às exigências das políticas econômicas, abrindo espaços ao mercado, entendido como o campo da iniciativa privada, no que se refere à educação.

A expressão “centros universitários” aparece, na visão de diversos críticos, como uma forma de burlar o artigo 207 da Constituição Federal, que afirma que as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além de elitizar os mecanismos que viabilizam a pesquisa, concentrando-os em poucos centros de excelência (as “universidades de pesquisa”), ainda caracteriza-se por oferecer, em nome da “democratização ao acesso, com baixo custo” um ensino de menor qualidade, através dos “centros universitários” (as “universidades sem pesquisa”), que não desenvolvem pesquisa na área a que se dedicam e oferecendo apenas o ensino.

Sinteticamente, exemplifiquei como a reforma empreendida na área educacional no Brasil tem-se empreendido sob conceitos abstratos, tais como descentralização, qualidade, eficácia e eficiência, privatização e autonomia – conceitos facilmente assimiláveis por movimentos vários, inclusive progressistas, que, observando o grau de precariedade em que se encontra a educação no país e os níveis de exclusão social que compõem nosso quadro social, buscam, na inovação, a superação desses males.

Essas medidas têm contribuído para uma diminuição da presença estatal no financiamento do setor público – principalmente no referente à educação – restringindo sua atuação na área social e repassando a outros setores, sob o discurso de parceria, a função de gerir os problemas sociais. A ele cabe uma função supletiva – intervém quando outros setores falham, mas sempre com caráter focalista e seletivo, muitas vezes compensatório, da estrutura de desigualdades ou de fatores de ordem conjuntural, referentes às crises econômicas de determinado contexto.

O mais grave nesse quadro é a retirada das funções sociais do estado – referentes à saúde, à educação e à previdência, por exemplo, do caráter de direito – da estrutura estatal

de direitos/deveres para com a sociedade – que vai perdendo, no decorrer do processo, direitos de cidadania conquistados às duras penas através de movimentos sociais, durante décadas da história brasileira.

E o Estado Tocantins? Como essas medidas o tem atingido?

O Estado do Tocantins⁹² é muito recente, tem apenas 14 anos desde a sua criação. Está localizado na Região Norte, faz parte da Amazônia Legal, possui uma área territorial que abarca 3,26% da área do país, uma população aproximada de 1.100 milhão, onde 70% vivem nas cidades e 30% no campo. Desse número, cerca de 510 mil habitantes, ou seja, somente 50% fazem parte da PEA.

Conforme os indicadores educacionais, nota-se a precariedade do ensino no Tocantins. Os estabelecimentos de ensino e número de matrículas estão assim distribuídos, respectivamente: Pré-escola: 1.023 e 29.809; Fundamental: 2.823 e 346.169; Ensino Médio: 217 e 57.402; Superior: 3 e 8.151. Estes números mostram o esforço que precisa ser empreendido pelo estado, principalmente para ofertar o Ensino Fundamental e o Pré-escolar.

Junte-se a esses dados, o número de 159.436 mil analfabetos jovens e adultos, perfazendo 23,2% da população do estado. No entanto, 63% desse montante - muito acima do nível médio do estado e do Brasil - encontra-se na região Norte do Estado, conhecida como Bico do Papagaio, onde está localizado o Campus de Tocantinópolis da Universidade do Tocantins.

Apesar do slogan do “Estado da Livre Iniciativa e da Justiça Social” os indicadores apontam a existência da Injustiça Social e o primado da Livre Iniciativa. As políticas públicas desenvolvidas pelo governo priorizam a tentativa de implantação das bases para a industrialização do estado, com o objetivo de atrair investimentos de outras unidades da Federação. Os indicadores na área social atestam o sucateamento dos serviços públicos como um dos principais pontos da política neoliberal, também desenvolvidas pelo governo estadual. A população da Região do Bico do Papagaio, segundo dados do Censo de 1991 tem quase 50% vivendo no Campo, demonstrando ainda a atividade primária como a preponderante.

92 Os dados elencados, retirados da fonte citada, não sofreram grandes mudanças desde o período coletado: Revista Balanço Anual, Gazeta Mercantil, Maio de 1999, Ano II, nº 2

Do ponto de vista da Unitins, referente, especificamente à Formação de Professores, em Novembro de 1999, depois da tentativa de fechamento do Campus de Tocantinópolis no meio do mesmo ano⁹³, a Reitoria produziu o documento intitulado “Centro Universitário de Formação Inicial e Continuada de Professores”. Nesse documento a Reitoria acena para a possibilidade da criação pela Unitins do “Centro Universitário de Formação Inicial e Continuada de Professores - CEFOPES” alocados em duas cidades: Miracema do Tocantins e Tocantinópolis.

O Documento está dividido nas seguintes partes: 1. Apresentação; 2. Objetivos do CEFOPES; 3. Metodologia de funcionamento; 4. Áreas de Atuação dos CEFOPES; 5. A estrutura do CEFOPES; 6. Composição, Função e Perfil do Quadro Estrutural; 7. Cursos de Formação de Professores; 8. Estrutura Física e Infra-estrutura dos Centros Universitários de Formação Inicial e Continuada de Professores; e Anexos.

O que mais chama a atenção nesse documento é que na “Apresentação” o documento recorre ao artigo 62 da Lei 9394/96 “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” para justificar que a “Universidade fez opção pela criação de Centros Universitários para a formação inicial e continuada de professores e outros profissionais da educação”.

Ainda nessa parte do documento a Reitoria afirma que “Estas considerações legais definem os Centros Universitários como Instituições de Ensino Superior com elevado grau de significância para o funcionamento do Sistema Nacional de Educação. Nesse contexto os CEFOPES deverão, em âmbito estadual, coordenar as políticas de formação docente dos Campi Universitários de Araguaína e Porto Nacional”.

Pelo que está escrito é possível fazer algumas considerações: a Reitoria da Unitins estava à frente do próprio MEC, pois ela via a possibilidade de implantar “Centros Universitários” no interior da Universidade para tratar especificamente da formação de professores. A reitoria estava tão disposta a implantar o projeto do MEC que não conseguiu notar a impossibilidade legal de seu projeto, uma vez que no interior da universidade pública, pelo Projeto de Lei 2306, é possível que essas Universidades constituam – no meu entender, caso desejem, Institutos Superiores de Educação, mas sendo impossível constituir no interior da Universidade Pública “Centros Universitários”. Caso a reitoria desejasse

⁹³ Esse aspecto foi abordado mais à frente.

levar a cabo esse projeto teria que mudar a qualidade da instituição pública da Unitins, transformando-a de Universidade para Centros Universitários.

Seguindo a direção de constituir os Institutos Superiores de Educação no Interior de sua estrutura – isso não significa que concordo com essa medida - retiraria da Faculdade de Educação de Educação a responsabilidade pela Formação de Professores, remetendo-a apenas para a formação de especialistas.

Esse caminho, apesar de ser teoricamente possível, não significa que é o melhor. Caminho esse que as instituições superiores de educação privadas tomaram. Primeiramente mudaram seu estatuto para “Centros Universitários”⁹⁴ e mantiveram o nome fantasia de Universidade e, em segundo lugar, incorporaram a visão preconizada pelo MEC ao criarem em suas estruturas os Institutos Superiores de Educação responsáveis pela formação de professores e mantiveram a Faculdade de Educação para a Formação de Especialistas da Educação (Pedagogos, Orientadores, etc).

Quando retornei a Araguatins, perguntei como estava o processo de criação dos “Centros Universitários”. Informaram-me que a Universidade estava em processo de Federalização e a formação de professores estava centralizada em Tocantinópolis e Miracema do Tocantins, contudo, vinculados à Unitins e não como Centros Universitários.

A Região Norte do Estado, além de Tocantinópolis, é composta dos seguintes municípios: Xambioá, Araguanã, Piraquê, Aragominas, Muricilândia, Santa Fé do Araguaia, Carmolândia, Araguaína, Wanderlândia, Babaçulândia, Nova Olinda, Filadélfia e Palmeirante. A cidade de Tocantinópolis tem sua economia baseada no comércio, na pecuária extensiva e em empregos públicos estaduais e municipais. Faz parte da chamada Região Tocantina, que abrange o Bico do Papagaio, o Pará e Sul do Maranhão. Possui uma escola particular e três estaduais que ministram o ensino médio.

Nas cidades mais próximas também existem escolas estaduais que aportam seus alunos para Tocantinópolis por ser esta a única cidade que possui o ensino superior. São estes os estabelecimentos estaduais:

1) Colégio Dom Orione: (Tocantinópolis); 2) Colégio Estadual Darcy Marinho: (Tocantinópolis); 3) Colégio Estadual Raimundo Neiva de Carvalho: (Palmeiras do Tocantins) ; 4) Colégio Estadual José de Sousa porto: 5) Colégio Estadual Presidente

⁹⁴ Vide UNIP, UNINOVE, UNICASTELO, UNIVERSIDADE DA ZONA LESTE, UNICEUB(BsB), etc.

Castelo Branco: (Nazaré) 6) Colégio Paroquial Dom Orione: (Nazaré) ; 7) Colégio Estadual Mauro Borges: (Angico) ; 8) Colégio Estadual Olavo Bilac:(Itaguatins); 9) Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior (Sítio Novo do Tocantins); 10) Escola Estadual Nova da Cachoeirinha: 11) Escola estadual Juscelino Kubitscheck de Oliveira: (Luzinópolis); 12) Escola Estadual Pedro Ludovico Teixeira: (Maurilândia); 13) Escola Estadual São Miguel: (São Miguel do Tocantins)

Em face desses indicadores a política de formação dos professores foi pensada, por um lado, para que o estado possa inserir-se, nos mesmos marcos ideológicos, nessa concorrência que se desenvolve em âmbito nacional⁹⁵ pensando políticas para enfrentar o alto índice de adultos analfabetos, para formar o grande número dos profissionais da educação leigos que atuavam no ensino fundamental e médio e, por outro lado, para implementar as metas estabelecidas pelo Plano Decenal e pelos organismos internacionais, conforme discorrido anteriormente. O instrumento utilizado foi o estabelecimento do convênio da Secretaria de Educação do Governo de Estado com a Unitins para qualificar os profissionais de educação.

O Campus de Tocantinópolis

O Campus Universitário de Tocantinópolis – localizado na região conhecida como Bico do Papagaio - foi criado juntamente com o novo Estado e a Universidade. Nesse período de atuação tem desenvolvido um profícuo trabalho de ensino, pesquisa e extensão. Para escrever um pouco sobre o campus de Tocantinópolis, pensei em retratar a atuação da comunidade pela sua manutenção, uma vez que ele esteve ameaçado de extinção em abril de 1999.

⁹⁵ Documento “Diretrizes Básicas pág. 2”.

Para evitar a extinção do Campus de Tocantinópolis, a comunidade acadêmica reuniu-se e organizou o Fórum de Defesa e Permanência da Unitins no Bico do Papagaio⁹⁶. O movimento iniciado naquela época conseguiu evitar o fechamento do Campus e o incorporou ao processo de Federalização da Universidade que teve início no ano seguinte.

Dessa articulação, dentre outros procedimentos, foi escrita uma carta. Alguns trechos da carta do “Fórum em Defesa e Permanência da Unitins”, pode nos revelar alguns traços importantes desse momento e da inquietude que muitos dos alunos ainda continuam a sentir, uma vez que o processo de federalização da Universidade ainda não está concluído.

A carta abaixo foi escrita pela Coordenação desse Fórum⁹⁷ – em junho de 99 - e tinha como objetivo informar, agregar e articular as lideranças da sociedade civil e política da região para conversar com o Governador do Estado sobre a necessidade da manutenção do Campus de Tocantinópolis, uma vez que a iminência do seu fechamento era evidente. Seguem alguns trechos da carta:

“Inúmeros representantes da Sociedade Civil e Política das Cidades do Norte do Estado de Tocantins, região conhecida como Bico do Papagaio, reuniram-se no dia 25 de junho para discutir as notícias sobre a Unitins, ventiladas pelo Jornal do Tocantins a partir do dia 17 do mesmo mês.

A matéria mencionava que esta Universidade, segundo o Reitor Ruy Rodrigues, passará por reestruturação antes de ser credenciada. Segundo ele, entre outras medidas, deseja centralizar os cursos afins em um único Campus e criar o Instituto Superior de Formação e Treinamento de Professores que deverá concentrar todos os Cursos de Pedagogia no campus de Miracema. Com essa medida, o Curso de Pedagogia de Tocantinópolis – o único oferecido na Região - será transferido para a cidade pólo.

Para defender a permanência da Unitins na Região, foi criado o FÓRUM EM DEFESA DO CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS E DO CURSO DE PEDAGOGIA.

⁹⁶ Os dados que foram colocados nessa etapa do trabalho foram retirados de duas fontes documentais: Os documentos referentes ao Concepe e os referentes ao Fórum de Defesa do Campus de Tocantinópolis e do Curso de Pedagogia.

⁹⁷ Essa carta foi redigida e levada ao conhecimento de todos os setores da sociedade civil e política da Região, bem como ao Reitor, Senador, Prefeitos e Deputados de todo o Estado no mês de junho de 1999. Ela foi catalogada nesse trabalho no cap. I.

Este conjunto de pessoas e instituições considera que atitudes como essas, realizadas sem consultar a sociedade Civil e Política devem ser amplamente discutidas por todos. O debate é, certamente, um caminho possível para impedir a arbitrariedade, uma forma de evidenciar os benefícios da Unitins para a população do Norte do Estado e, concomitantemente, a principal via para democratizar a sociedade.

(...) Para os membros do Fórum o centralismo universitário preconizado pelo Reitor, desconhece a diversidade do Estado, coloca todos os cursos em torno de quatro Campi, - próximos a Palmas - e deixa a população do Norte do Estado desassistida de qualquer possibilidade de ingresso na Universidade, considerando que só existe esta em toda a Região.

Essa atitude do Reitor desconsidera, segundo os inúmeros depoimentos e a carta do Prefeito de Tocantinópolis, que o Estado do Tocantins nasceu para desenvolver a antiga Região Norte do Estado de Goiás, - contrariando o sonho do Governador - que a Região do Bico do Papagaio possui o maior índice de analfabetismo de todo o Estado e que, para enfrentar esses desafios, o Campus de Tocantinópolis vem desenvolvendo inúmeras atividades, dentre as quais destacam-se: Curso regular de Pedagogia em Tocantinópolis; Curso de Licenciatura em Pedagogia - Regime Especial, convênio UNITINS/SEDUC em Araguatins; Curso de Licenciatura de Letras em Regime Especial; Projeto MUDE - Formação do Magistério - desenvolvido em parceria com a AMBIP/UNDIME/SEDUC; Projeto PRONERA, numa atuação conjunta dos Movimentos Sociais - INCRA (Governo Federal), o Projeto da Alfabetização Solidária realizado em parceria com a Comunidade Solidária dentre outras atividades de pesquisa e extensão voltadas para a resolução dos problemas específicos do Bico do Papagaio.

O Fórum de Tocantinópolis, nas palavras de um dos maiores representantes políticos do Norte do Estado, fará de tudo para mostrar ao Excelentíssimo Governador que esse projeto não é benéfico para nosso Estado. Assim sendo, fará um Seminário sobre a importância da Unitins no dia 18 de julho na cidade de Araguatins e no dia 11 de agosto em Tocantinópolis. Esses eventos objetivam envolver toda a população em torno do debate sobre a importância da Universidade para a Região.”

Várias análises são possíveis partindo dessa carta: Tentar compreender as atividades acadêmicas que são desenvolvidas pelo Campus de Tocantinópolis; entender os motivos da Reitoria para fechar o Campus de Tocantinópolis; as motivações do Fórum para evitar o fechamento do Campus, entre outras possíveis leituras.

No entanto, intenciono, a partir dessa carta traçar as atividades acadêmicas – ensino, pesquisa e extensão - desenvolvidas pelo Campus, como um caminho para situar os cursos de Regime Especial.

As Atividades de Ensino⁹⁸

Estavam entre as atividades de ensino do Campus de Tocantinópolis, o atendimento a 279 - alunos do curso de pedagogia ministrado no próprio Campus (regular), 177 alunos do curso de pedagogia (regime especial ou modular) ministrado em Araguatins - alcançando 15 (quinze) Municípios da região do Bico do Papagaio - compondo um total de 124 (cento e vinte e quatro) alunos. Existe também o curso de letras (regime especial ou modular) ministrado em Tocantinópolis que atinge 130 (cento e trinta) alunos e finalmente o MUDE-TO – Formação de professores para o Ensino Médio – primeira fase – voltada para os professores de 15 (quinze prefeituras) da Região⁹⁹.

As Atividades de Extensão¹⁰⁰

O campus de Tocantinópolis possui uma grande atividade de extensão. Foi em função dessas atividades que no ano de 1998 foi criada a Comissão Consultiva de Ensino Pesquisa e Extensão – Concepe¹⁰¹ – órgão interno do campus responsável pela aprovação e acompanhamento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

⁹⁸ Os dados que são retratados nesse item foram extraídos do Documento “Relação dos Projetos de Extensão do Campus de Tocantinópolis” - Documento que faz uma relação minuciosa de todos os Projetos de Extensão do Campus de Tocantinópolis desenvolvidos no período de agosto de 1998 até janeiro de 2.000.

⁹⁹ O Relatório mais detalhado de cada um desses projetos está nos anexos desse trabalho.

¹⁰⁰ Os dados referentes a esse item foram extraídos do documento que consta na nota de rodapé anterior a essa.

¹⁰¹ O último trabalho realizado pelo CONCEPE, do qual estava como responsável, foi a elaboração da Semana de Planejamento do 2o. Semestre de 1999. Nesse sentido consultar o documento: Unitins - Relatório sobre a Semana de Planejamento do II Semestre de 99, elaborado por Cláudia Silva Lima Oliveira Sarti e João

A necessidade de sistematizar as atividades de pesquisa do campus já existia, no entanto esse trabalho de fato passou a ser executado a partir da chegada de três novos profissionais em agosto do referido ano – estava entre eles - que viabilizaram a criação do referido órgão e garantiram o seu funcionamento. Esse órgão sistematizou todos os projetos de ensino, pesquisa e extensão no Campus, bem como começou a elaborar propostas de avaliação institucional. Fui escolhido pelo conjunto dos professores para coordenar o Concepe. Nesse órgão coordenava as reuniões, preparava às pautas e auxiliava na sistematização de documentos pertinentes a alçada dessas atividades.

Diante de várias possibilidades para apresentar o trabalho sistematizado pelo Concepe, optei por fazer um breve resumo dos projetos existentes¹⁰². Assim sendo, o campus de Tocantinópolis desenvolvia até o momento em que retornei, onze projetos de extensão que atendiam noventa e cinco alunos e trinta professores do projeto pró – leitura; sessenta sócios da associação de moradores do Bairro Alto da Boa Vista; duzentos e cinquenta famílias assistidas pelo projeto tocantinópolis; trinta salas de aula de ensino fundamental via alunos em estágio supervisionado; trinta e cinco alunos (monitores) do curso de alfabetização solidária (sendo que cada um atende a vinte e cinco alunos); e cinquenta alunos (monitores) do Pronera (para um total de novecentos e oitenta e oito alunos).

Dados sobre a Biblioteca do Campus e atividades desenvolvidas¹⁰³

A biblioteca do Campus de Tocantinópolis possui um acervo geral de 4972 volumes, discriminado da seguinte maneira: Livros: Títulos: 2457; Exemplares: 3422; Periódicos: Títulos: 105 - Fascículos: 1289; Folhetos: Títulos: 103 - Exemplares: 123; Fitas de Vídeo: 26; Fita Cassete: 09; Disco: 02; Fotografias: 101. Essa biblioteca era a maior de todos os Campi, incluindo o da Capital do Estado – Palmas.

Raimundo Alves dos Santos – Documento mmeo – Biblioteca do Campus de Tocantinópolis.

¹⁰² Consta nos anexos desse trabalho uma parte do Relatório dos Projetos de Extensão do Campus de Tocantinópolis que faz uma descrição de todos os projetos do período a que me referi.

¹⁰³ Fonte: Relatório de Atividades da Biblioteca do Campus de Tocantinópolis elaborado no segundo semestre de 1999.

A biblioteca do Campus tem uma história de participação e contribuição nos eventos do Campus. Desde o ano de 1996 tem organizado, durante a Semana Cultural do Campus, eventos para promover a venda de livros recentemente publicados, bem como, a divulgação do Campus para editoras de porte médio e grande que não possuem representantes na cidade. Nesse sentido, destaco a realização da III Feira do Livro (18 a 23/10/98), que contou como participantes as seguintes livrarias e editoras: Enciclopédia Britânica (Goiânia-GO); Editora Vozes (Brasília-DF); Nossa Livraria de Belém (Belém-PA); Distribuidora. De Livros Tocantins (Araguatins-TO); Ed. Nova República (Divinópolis-MG); Editora Ética (Imperatriz-MA).

Os dados acima retratam que existe um público atendido diretamente pelo Campus através dos Cursos Regulares e Modulares e pelos projetos de Extensão. No total são atendidos diretamente novecentos e oitenta e oito alunos, sendo duzentos e setenta e nove no Curso de Pedagogia Regular, cento e setenta e sete do mesmo curso ministrado na cidade de Araguatins, também do Bico, em Regime Modular, setenta e oito do Curso de Letras no mesmo regime de Araguatins – esses dois últimos em convênio com a Secretaria da Educação – cento e setenta professores leigos de quinze prefeituras que estão sendo formados para o magistério – Projeto MUDE – trinta e cinco monitores do Curso de Alfabetização Solidária – Comunidade Solidária – e mais cinquenta monitores do PRONERA – Programa de Alfabetização nos Assentamentos Rurais. Todos esses alunos estão distribuídos em vinte e cinco cidades do Bico.

O Campus oferece ainda, uma gama de serviços para a comunidade através dos projetos de extensão: cerca de seiscentos alunos e trinta professores são beneficiados com o Projeto Pró-Leitura – convênio Secretaria da Educação e o Governo Francês; o projeto de assessoria aos moradores e sócios da Associação de Moradores do Bairro Alto da Boa Vista, que visa contribuir com sessenta famílias para que planejem o plantio e a colheita nesse local; duzentas e cinquenta famílias, cerca de um mil e quinhentas pessoas, assistidas pelo Projeto Tocantinópolis – convênio com a Itália; os alunos concluintes dos cursos estagiam em trinta salas de aula, perfazendo quase um mil cento e cinquenta alunos que são assistidos pelo estágio supervisionado e, além desses serviços, possui mais onze projetos de Extensão¹⁰⁴ que beneficiam outras dezenas de centenas de pessoas da Região.

¹⁰⁴ A relação desses projetos encontra-se nos anexos desse trabalho.

2. O Curso de Araguatins – Documentos Oficiais

Nessa parte do trabalho procurei explicitar a fala “oficial”, ou seja, como os documentos “oficiais” retratam o Curso de Regime Especial. Inicialmente retomei o documento “Diretrizes Básicas”. Apesar desse documento em seu final não apresentar data, poder-se-ia inferir que o mesmo foi confeccionado antes do período marcado para o início do Curso de Regime Especial de Araguatins. Ele foi escrito de uma maneira muito simples, onde se encontra dois itens “Diretrizes Básicas” e “Justificativa”.

O segundo documento que encontrei “Subsídios à elaboração do Processo de Autorização do Curso de Pedagogia em Regime Especial” possui um conjunto maior de informações sobre o Curso de Regime Especial. Este documento é muito recente, pois foi elaborado em sua grande totalidade para o processo de reconhecimento do curso ocorrido ao final do ano de 1999 e retrata um pouco da história, da constituição e do desenvolvimento do curso.

O terceiro e último documento, o “Projeto Pedagógico”, na verdade, como já foi afirmado, não se trata propriamente de um documento, uma vez que ele ainda estava em fase de elaboração quando da realização dessas leituras.

O Documento “Diretrizes Básicas¹⁰⁵”

Na primeira parte o documento deixa explícito que o curso de Pedagogia seria ministrado pelo campus Universitário de Tocantinópolis na extensão de Araguatins e visava oferecer meios para que os professores da rede oficial de ensino desenvolvessem a auto-formação e inviassem a educação na região do Bico do Papagaio.

Nesse Documento o curso foi concebido como parte integrante do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Regime Especial, celebrado em parceria da Secretaria de Educação com a Universidade do Tocantins e deveria introduzir um modelo de racionalidade prática (sic) que permitiria uma melhoria significativa na condição educacional do Tocantins.

¹⁰⁵ Este documento foi referido no capítulo anterior.

Apontou-se como objetivo geral do curso: Implementar na formação, do professor já atuante, uma melhor compreensão do fenômeno educativo no Brasil, bem como lhe oferecer uma instrumentalização didático-metodológico, para que ele possa atuar com eficiência na sua prática docente. Os objetivos específicos do curso pensados foram os seguintes:

- Proporcionar a formação de profissionais que contribuam para o equacionamento de problemas relativos ao processo ensino-aprendizagem;
- Fomentar, junto aos discentes, a partir de suas práticas, formas de atuação que possibilitem a produção de um projeto comunitário-pedagógico contextualizado em suas unidades escolares e comunidades envolvidas.

O curso seria ministrado por professores do campus Universitário de Tocantinópolis e de outros campi. Quando isto não fosse possível, a diretoria do campus encaminharia à reitoria, pedido para contratação de professor visitante, conforme o Parágrafo Único do Artigo 47 do Estatuto Acadêmico.

A segunda parte do documento trata da Justificativa. Ela parte da caracterização da Região, apontando que há algum tempo a população do extremo norte do Tocantins ansiava pela implantação de um curso superior na região. Ressalta que a Secretaria de Educação e a Universidade do Tocantins se uniram para execução do projeto que visaria garantir o ingresso num curso de licenciatura. Está explícita a ressalva de que o programa não asseguraria a todos esta oportunidade, visto estar direcionado para atendimento dos docentes da rede oficial, mas com certeza seria um grande passo e prova que a Secretaria Estadual de Educação - Seduc - estava preocupada com a qualidade do ensino e que a Unitins não deixaria de contribuir na busca desta qualidade.

Tendo em vista o grande contingente de professores atuando em salas de aula e sem a devida formação, seriam oferecidas, inicialmente, cento e vinte vagas para o Curso de Pedagogia em Araguatins.

A menção ao sucesso do programa residia na crença do desejo dos moradores da região – professores - em estarem atualizados, o que se infere que haveria uma grande demanda para o curso, buscando maior formação enquanto indivíduo; a conscientização de muitos que a busca do conhecimento poderia assegurar qualidade naquilo que se executava e a somatória aos esforços da Seduc e da Unitins foram alguns dos pontos citados para o sucesso deste programa.

O Documento “Subsídios à elaboração do Processo de Autorização do Curso de Pedagogia em Regime Especial convênio SEDUC/UNITINS nº 116/98”¹⁰⁶

Este documento foi pensado com o objetivo de subsidiar a Comissão do Conselho Estadual de Educação que fez o reconhecimento do Curso de Pedagogia em Regime Especial do Campus de Tocantinópolis na extensão de Araguatins. Para efeitos de estudo, o documento foi reduzido, onde omiti algumas partes que não são objetos desse trabalho, como os “Componentes Curriculares”, os “Currículos” dos docentes, dentre outros. Seguem os principais dados, ao meu ver, das partes do Documento que interessam para esse estudo.

Histórico e Justificativa

Segundo esse documento, o Curso de Pedagogia em Regime Especial¹⁰⁷ teve início no dia 13 de Abril de 1.998, uma carga horária de 2.880 h/a, sendo a primeira turma de quarenta alunos aprovados pelo processo classificatório realizado pela própria Universidade e seria ministrado por professores do campus Universitário de Tocantinópolis e, quando isto não fosse possível, a diretoria do campus deveria encaminhar à Reitoria nomes para serem contratados como professores visitantes.

O Documento ressalta que a maioria dos profissionais de educação que atuam nos ensinos fundamental e médio – nota-se a confluência com o documento anteriormente analisado - ainda não possuem a graduação exigida e desenvolvem uma extensa jornada de trabalho – a maioria absoluta trabalhava quarenta horas semanais – e aponta que o caminho encontrado para dar conta dessa realidade seria através da graduação desses profissionais em Regime Especial, embasados no preceito da LDB (Art. 87 parágrafo 4º) de que a

¹⁰⁶ Citado no capítulo anterior. O documento que encontrei durante a fase de levantamento de dados não está titulado. Para efeito de identificação utilizei o mesmo nome dado ao documento semelhante do curso de Letras. Ambos os processos de reconhecimento dos cursos foram realizados em datas muito próximas, por isso da confecção dos documentos para cada curso.

¹⁰⁷ Todos os dados referentes ao Curso de Pedagogia – Regime Especial – foram coletados, além do documento já citado, a leitura de boletins, diversas cartas, textos, subsídios e, principalmente através de dados dispostos no relatório de reconhecimento do respectivo curso com a ressalva do nome feita anteriormente.

formação desses profissionais pode se dar em serviço.

A justificativa para o projeto de formação de Professores da Universidade do Tocantins e da Seduc, através do Convênio 116/98, é que esse esforço visava dar uma resposta aos profissionais da Educação que possuem por anos a fio a missão de educar, recebendo um codinome de professor-leigo, e que, foram considerados pelos mentores do projeto como professores e professoras imbuídos de um extremo compromisso.

Outro aspecto interessante do Documento é que concebiam o projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Regime Especial como uma resposta aos apelos dos professores e professoras que durante muito tempo pediam uma atividade como esta e como facilitador de mudanças positivas do panorama educacional brasileiro. Viam nestes Cursos um modelo de formação contínua, com uma função global de aquisição de conhecimentos, capacidades de competências por parte dos professores, no sentido de desenvolver a auto-formação e a inovação educacional, em conformidade com a Lei 9394/96 – Art. 44 de 20/12/96 - predominando os seguintes objetivos: a) Promoção do aperfeiçoamento das competências profissionais para o ensino fundamental e médio; b) Satisfação das necessidades de formação; c) Ações concretas às demandas dos professores; d) Formação ligada à realidade tocantinense.

Ao estabelecerem esse programa, segundo o Documento, os parceiros intencionavam que a Unitins reforçaria a sua contribuição para a qualidade da educação básica nas instituições públicas, tendo em vista o grande contingente de professores atuando em sala sem a devida titulação em cursos de licenciatura.

Outro motivo presente no documento para o início do programa foi a preocupação com a necessidade da formação dos profissionais da educação, desencadeada pelo desenvolvimento das ciências e das tecnologias, para as quais exige-se um profissional competente e com um certo domínio de conhecimento científico. Somada a essa necessidade, reforçou-se a idéia de um curso que viria atender ao profissional da educação, de forma que este adquirisse habilitação sem que, para isso, não precisaria mudar-se para outra cidade.

Embasado nessa preocupação, o curso foi pensado para ser ministrado, inicialmente, durante uma semana todos os meses, sendo que cada disciplina tinha sua carga horária distribuída da seguinte forma: 64% de aulas presenciais e 36% de estudos; ou seja, aulas

presenciais, mais círculos de estudos e seminários orientados.

A data que apareceu como referência para o início do curso – Abril de 98 - foi concretizada com uma turma e em Julho do mesmo ano iniciou-se mais uma etapa do curso com duas turmas. Juntamente com estas, vieram algumas mudanças, por ocasião de uma nova matriz curricular que passou a ser adaptada para as duas etapas do curso. Uma das mudanças mais expressivas foi que as disciplinas passaram a ser ministradas em 100% com a presença do professor. Isso significa que na prática, os 36% de círculos de estudos e seminários orientados foi desconsiderado para efeito de estruturação curricular.

Perfil do Profissional que se pretende formar

O perfil do profissional que se pretende formar, segundo o documento, estaria baseado na visão de que é possível distinguir-se quatro papéis do docente e deseja-se que o professor tenha consciência dos mesmos, como forma de demonstrar seu comprometimento com a profissão. São eles: 1 – Transmissão de conhecimento; 2 – Disciplinamento da situação pedagógica; 3 – Avaliação da situação pedagógica; 4 – Vivência de modelos no relacionamento com os alunos. A consciência sobre o que representa e o domínio de cada um desses papéis denota um profissional que adquiriu competência naquilo que faz, possui um saber fazer político e técnico e um grau de compromisso profissional com a carreira assumida.

Está registrado que espera-se do professor um profissional capaz de compreender as bases fundamentais da educação, da instrução e do ensino, saber articular corretamente esses elementos de forma política, técnica e ética, que esteja comprometido em acompanhar as mudanças, sem perder o objetivo de estar sempre colaborando para a construção de uma sociedade justa e democrática, que tenha consciência do seu poder articulador de ações emancipatórias e das competências que lhe cabem.

É interessante notar que o documento não olvida o aspecto de que os alunos do curso já são professores, e espera-se que eles adquiram uma postura diferenciada, comprometida com as escolas em que atuam, sem perder de vista a tríade ação–reflexão ação, teoria–prática-teoria.

Estrutura Curricular

No documento o Curso de Pedagogia em Regime Especial possui uma carga horária mínima de 2.880 horas, distribuídas de forma semestral e modular e a duração média deveria ser oito semestres ou quatro anos. Sobre os discentes exige-se que eles cumpram todas as disciplinas oferecidas a cada módulo. O currículo abrange uma seqüência de disciplinas e atividades ordenadas por matrículas semestrais. Ressalte-se que o currículo pleno deveria ser cumprido integralmente pelo aluno, a fim de que ele possa se qualificar para a obtenção do diploma de graduação, conforme o modelo de matriz curricular¹⁰⁸.

Critério de Avaliação da Aprendizagem

No documento os critérios de avaliação foram relatados como um ato contínuo através de argumentações, descrições escritas e orais, debates e seminários, etc. Contudo ao término de cada disciplina deveria ser realizada uma avaliação geral que visava verificar o real aproveitamento da mesma, sendo que ao final o aluno haja duas notas para cada disciplina ministrada.

Plano de Estágio Didático - Pedagógico

O Estágio supervisionado foi concebido, segundo o Documento, para ser realizado em serviço, ou seja, no local de trabalho do professor/aluno sendo acompanhado e orientado pelo professor da Unitins e/ou pelos tutores das Delegacias de Ensino¹⁰⁹. A Prática de Ensino/ Estágio supervisionado foi organizada para ser desenvolvida em projetos Especiais distribuídos em sete semestres (do 2º ao 8º semestre), compreendendo uma carga horária mínima prevista pela LDB de 300 horas. Em cada uma das etapas - que foram alocadas no currículo como Projeto Especial I, II, III, IV, V, VI, VII, - deveriam ser

¹⁰⁸ Encontra-se nos anexos a proposta das disciplinas que auxilia na compreensão do que estou me referindo.

¹⁰⁹ Os tutores eram professores contratados pelas Delegacias de Ensino para auxiliarem os professores-alunos nas atividades de Seminários Orientados ou para auxiliar na resolução de dúvidas após as aulas. Normalmente o trabalho dos tutores era para ser desenvolvido quando do retorno do professor-aluno a sua cidade. Esse contato deveria ser feito por telefone.

desenvolvidas atividades onde o aluno poderia colocar em exercício a Teoria e a Prática e refletindo suas ações. A seguir procurei retratar as linhas básicas do projeto de estágio.

Nota-se claramente na proposta de estágio a fundamentação na visão de Nilda Alves, que vê a universidade como o centro de produção de conhecimento novo, ciência, tecnologia e cultura, cuja disseminação deve ser feita através de atividades de ensino e extensão. As funções dessa instituição devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises.

Conceberam a formação profissional através do estágio, como um processo que não existe separação entre formação pessoal e profissional, implicando reconhecer que não há uma formação fora de qualquer relação com os outros, mas dentro da relação com a realidade concreta. Mesmo a auto-formação pelo estudo e a reflexão individual não deixam de ser uma forma de confronto de experiências vivenciadas por outros. O Estágio Supervisionado devia ser pensado como uma verdadeira alternativa acadêmico-pedagógica no que diz respeito a unidade ensino-aprendizagem, considerando a dimensão formadora e a função social da Universidade.

Partindo dessa visão estabeleceram como principais objetivos: Que o aluno devia perceber a educação enquanto processo político-pedagógico, inserido num determinado contexto, numa perspectiva de mútuas influências sociais, econômicas, políticas e culturais cuja relação ocorre através do movimento dinâmico que se evidencia na assimilação e recriação de valores e conhecimentos; deve promover o aprimoramento dos estagiários através da integração escola-família-comunidade.

O Estágio ainda deveria fornecer subsídios ao trabalho docente visando a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem a partir da identificação do contexto sócio-econômico-cultural em que sua clientela está inserida; possibilitar a prática da docência a nível do ensino fundamental e médio, de forma a partir do planejamento de ensino, a experiência desenvolva a competência técnico-política levando-o à aprendizagem significativa; habilitar especificamente para a prática pedagógica em nível das funções de pedagogo, através de uma leitura crítica da realidade, no sentido de apreendê-la e interferir para a sua transformação.

No projeto de estágio também estava definida a distribuição da carga horária:

Planejamento e Orientação – 60 h/a Ensino Fundamental – 120 h/a Ensino Médio 120 h/a – perfazendo a Carga-Horária Total: 300 h/a. O Estágio está estruturado em três grandes eixos integrados: observação, participação, regência ou docência.

A observação consistiria na elaboração de um relatório analítico das instalações, equipamento, planejamento, relacionamento professor-aluno, rotina escolar, material didático; isto é, relataria aspectos infra-estruturais e pedagógicos.

No estágio de participação, o estagiário faria relatório da sua atuação nas atividades em sala de aula e das atividades extra-classe, envolvendo planejamento, aperfeiçoamento e capacitação.

No terceiro momento, a docência, o estagiário seria observado e avaliado, pelos professores do estágio e/ou tutores, na direção de sua classe; deveria apresentar o plano de aula específico para acompanhamento e avaliação do professor e/ou tutor.

O estagiário desenvolveria seu estágio de duas formas:

- no ensino fundamental, em sua própria sala de aula
- no ensino médio, ministraria a docência em outras turmas, em duas disciplinas nas quais será habilitado. (metodologia / fundamentos da educação).

Relatórios

O estagiário deveria fazer os seguintes relatórios: Relatório do Projeto (equipe); Relatório da Prática de Ensino Fundamental; Relatório da Prática de Ensino Médio; Relatório de Geral da Prática de Ensino – onde aglutinaria os relatórios anteriores

Temas

Os temas a serem desenvolvidos no Estágio foram divididos por Semestre: no 2º Semestre – Prática de Ensino – Projeto Especial I – 30 h/a: A Prática de Ensino na formação do educador; Aspectos legais da Prática de Ensino; Objetivos e importância do “Estágio”; Universidade e estágio curricular.

Ao término deste período, os estagiários deveriam elaborar um projeto que seria desenvolvido ao longo de um ano letivo, buscando amenizar um problema enfrentado em

suas escolas (como por exemplo, a evasão). Estes projetos poderiam ser por unidade escolar. No 3º Semestre – Prática de Ensino – Projeto Especial II – 30 h/a com as seguintes atividades e temas: Orientação ao estagiário - A estrutura do estágio; O estagiário e sua atuação: atribuições do estagiário, do professor e do tutor. Tarefas do ensino público e Tarefas do professor e o seu compromisso social e ético. No 4º Semestre – Prática de Ensino – Projeto Especial III – 30 h/a contando com as seguintes atividades e temas: Diagnóstico da Escola, roteiro e diretrizes da observação.

Relatório de observação

No 5º semestre: prática de ensino – Projeto Especial IV – 45 h/a: docência no ensino fundamental; elaboração de planos de aula; regência em séries iniciais do ensino fundamental. Já no 6º semestre: prática de ensino – Projeto Especial V – 45 h/a: docência no ensino fundamental (continuação); elaboração de planos de aula; regência em séries iniciais do ensino fundamental: relatório do estágio no ensino fundamental.

No 7º semestre – prática de ensino – Projeto Especial VI – 60 h/a: docência no ensino médio; elaboração de planos de aula; regência em 02 disciplinas pedagógicas do ensino médio – profissionalizante.

Avaliação (no estágio)

Segundo o Documento, o momento da avaliação coletiva ocorre no último semestre - 8º - prática de ensino – Projeto Especial VII – 60 h/a: docência no ensino médio (continuação); elaboração de planos de aula; regência; relatório do estágio no ensino médio e relatório final da prática de ensino.

O estágio supervisionado foi concebido como parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e ele poderia representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade. Ao final de cada semestre deveria haver um momento para avaliação da turma frente às atividades realizadas, onde o professor precisaria ter registros de aproveitamento, visto esta disciplina estar distribuída na Grade Curricular. O

estagiário obteria seu conceito final (refiro-me ao estágio) da somatória dos 07 (sete) conceitos conquistados ao longo do curso.

Foram definidos como critérios de avaliação do estágio alguns aspectos qualitativos e quantitativos: a participação, o interesse, a pontualidade, a responsabilidade e a criatividade no desenvolvimento das atividades propostas; o cumprimento da carga-horária prevista para cada etapa de estágio; a apresentação dos relatórios; a frequência e a criatividade; e a regência.

Cada professor que trabalharia com o estágio deveria planejar suas atividades norteadas por sessões teóricas e práticas - presenciais, seminários orientados, círculos de estudos e oficinas pedagógicas. Cada um desses aspectos deveria pautar-se pelas seguintes orientações:

Aula presencial: Realizada na instância núcleo do curso; As oficinas pedagógicas, compostas por atividades que deveriam proporcionar a consolidação da ação, a produção de materiais concretos e de intervenção na prática educativa; Os círculos de estudos: Foram considerados como trabalho coletivo, partido das questões problemáticas surgidas nos encontros e nas situações diárias da sala de aula; e por último, os seminários orientados são atividades que deveriam requerer dos formandos investigação, estudo autônomo, reflexão e uso dos métodos e processo de um trabalho científico.

Sobre a sistematização desse trabalho, havia a recomendação que ao término de cada encontro, coordenador(a), professores, tutor e alunos fariam uma avaliação. Este momento contaria com um relator e o documento redigido seria encaminhado a coordenação do curso, em Palmas-TO. Não encontrei nenhum documento que desse conta desse aspecto, a não ser o material encaminhado à reitoria para o reconhecimento do curso que contém dados avaliativos. Vale lembrar que esse documento, apesar de auxiliar nesse trabalho, não satisfaz a necessidade mencionada acima.

Por último, o Documento de Reconhecimento orientou que para garantir o Registro profissional no órgão competente (reg. 02/69 – CFE, art. 6º e Portaria ministerial n.º 162/82 – MEC, art. 3º item XV e n.º 297/82 MEC) o aluno deveria, obrigatoriamente, cursar sob a forma de estágio supervisionado, uma disciplina da área de Fundamentos da Educação e

uma disciplina da área de Didática, dentre as disciplinas do currículo mínimo¹¹⁰. (ver o currículo nos anexos).

O Documento “PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO”¹¹¹.

Sobre o documento “Projeto Político Pedagógico” ocorreu um fato interessante durante o desenvolvimento da pesquisa que relatarei brevemente. O meu orientador sugeriu que incorporasse esse documento em minha pesquisa, fazendo uma leitura atenta sobre os seus elementos.

Já no trabalho de pesquisa, minha surpresa foi muito grande, pois após varias buscas, não conseguia encontrar o referido documento. Durante a releitura dos projetos de extensão, notei que o Projeto Pedagógico do Campus de Tocantinópolis ainda não havia sido escrito e que o encaminhamento para a sua escritura ficou a cargo de uma atividade extensiva do Campus. A idéia era de que a construção do projeto pedagógico fosse compartilhada por todos os segmentos da comunidade.

“È tempo de construir” foi o nome dado às iniciativas propostas para a construção do referido projeto. O desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico seria coordenado por três professores que deveriam criar mecanismos e instrumentos para que os alunos, professores, administrativos, os seguimentos da sociedade do Município de Tocantinópolis e dos demais municípios, os quais o campus atende, pudessem fazer parte do processo de construção.

No projeto de extensão que trata desse assunto, ressalva-se que o processo de construção do projeto pedagógico objetivava: Ampliar, aprofundar e sistematizar conhecimentos sobre a realidade sócio-econômica, político, cultural e geográfica da região de Tocantinópolis e sua função no contexto estadual, dentro das perspectivas do desenvolvimento local, regional e nacional e; subsidiar a discussão sobre a consolidação do campus de Tocantinópolis, delimitando-se o porquê de sua existência, suas diretrizes políticas e sua estratégia de ação, obtendo-se assim um norte para a construção do Projeto Político Pedagógico do campus de Tocantinópolis.

¹¹⁰ A proposta curricular está nos anexos.

¹¹¹ Esse documento foi classificado no capítulo anterior.

A justificativa dada, nesse documento, para a construção do Projeto Pedagógico partia da visão de que a universidade é uma organização complexa, formada por três grupos (docentes, discentes e técnico-administrativos) cujos problemas, aspirações, necessidades, tendências e interesses diferenciados, determinam uma dinâmica de interação muito peculiar. Destaco na justificativa:

“Enquanto Instituição que se legitima por sua função social, a fidelidade aos fins tem sido ao longo do tempo, a responsável por sua sobrevivência. Entretanto percebe um certo descompasso entre algumas atividades realizadas pela Universidade e as reais necessidades da comunidade”.

O Documento apontava a existência paralela de muitos dados sistematizados que balizavam a ação do Campus e a percepção de que chegou o momento propício para o desenvolvimento de uma proposta político pedagógica que buscava dar uma unicidade às ações do Campus, assim como mostrar sua cara e vocação natural. O tempo previsto para a construção projeto pedagógico era agosto de 1998 até outubro de 1999.

Vale lembrar que pedi o desligamento da universidade em Fevereiro de 2000 e até aquela data haviam sido realizadas duas ações, pelos responsáveis pela elaboração do projeto. Tratava-se de dois seminários onde foram convidadas as lideranças políticas da Região do Bico para expressarem suas expectativas em torno da universidade, no mês de Abril de 1999, e não foram realizadas outras atividades até a data de minha saída.

3. O Cotidiano do Curso de Pedagogia em Regime Especial ministrado em Araguatins

Nessa parte do trabalho explicito o cotidiano dos atores envolvidos no curso de Regime Especial da cidade de Araguatins.

O Material Pedagógico

O material disponível para o trabalho dos professores na Extensão de Araguatins, consiste num retroprojeto, um aparelho de televisão e um vídeo. A Extensão de Araguatins

está situada numa construção com cerca de 250 metros quadrados. Nessa extensão estão distribuídas três salas de aulas, cada uma com cerca de 45 metros quadrados, uma pequena biblioteca, uma sala para estudos, uma pequena sala para os professores, dois banheiros e um pátio. A biblioteca é extremamente simples, possuindo cerca de 100 títulos e em torno de 400 livros.

Em função de que aumentaram as salas para o atendimento a essa modalidade de formação, a Universidade optou por deixar a Extensão de Araguatins inativa a partir do início do ano de 2002 e transferiu o atendimento aos alunos para uma escola do ensino fundamental da Rede Estadual na mesma cidade de Araguatins.

Os atores

Para analisar na organização do trabalho pedagógico a relação entre o saber produzido pela universidade e os saberes oriundos da prática pedagógica dos professores-alunos, além dos vários documentos explicados anteriormente, acompanhei o trabalho desenvolvido por três professores que ministraram aulas em Araguatins. O critério de escolha dos colegas foi, por assim dizer, quase que aleatório. Em nenhum momento procurei fazer alguma pesquisa sobre os mesmos. O critério que norteou a escolha foi a disponibilidade de tempo que eu tinha e que se coadunava com o período em que os professores-alunos e professores do curso de Araguatins se encontravam.

Nessa fase do desenvolvimento do trabalho, utilizei a observação participante e entrevistas com os colegas. Para o desenvolvimento da observação participante, o retorno à Extensão de Araguatins ocorreu no período de 15 de julho a 06 de agosto de 2001. Para voltar à extensão, inicialmente conversei com a direção do campus de Tocantinópolis e depois com o coordenador do Curso em Regime Especial – ambos foram colegas de trabalho quando ministrei aulas no campus – explicando-lhes a minha proposta de pesquisa. Encaminhei aos mesmos um fax, bem como aos professores. Oficialmente não obtive resposta por escrito, mas por telefone obtive o consentimento para desenvolver a pesquisa. Nesse período de observação participante consegui assistir as aulas de um colega e fiz entrevistas com outros dois.

Cheguei ao campus no dia 14 de julho, um dia anterior para o início de minhas atividades. O Professor (B) permitiu que assistisse as suas aulas. Quanto à professora (C), ela não estava ministrando aulas naquele momento e inclusive já não mais na extensão. Solicitei-lhe que participasse de uma entrevista. Ela era professora de Língua Portuguesa I, havia dado a disciplina nas três turmas, mas pedi-lhe que se reportasse apenas a Primeira Turma. Segue o relato do reencontro com os colegas de trabalho e com os professores-alunos.

O dia – a – dia.

Cheguei na cidade de Araguatins no dia 14 de julho de 2001, um dia antes do início previsto para as aulas que havia selecionado, uma vez que os alunos já estavam em sala de aula desde o dia 02. No dia seguinte, logo pela manhã me dirigi para o local da sala de aula. Várias turmas estavam desenvolvendo o curso de formação de professores em exercício. A primeira turma iniciou suas atividades em Abril de 1998, a segunda e as terceiras turmas iniciaram suas atividades no mês de julho de 1998 e as demais em fevereiro de 2002.

Fui assistir as aulas na primeira turma da professora (A). Ela iria ministrar a disciplina de “Organização do Trabalho Escolar”. Antes de entrar na sala procurei a professora para me apresentar e fiquei surpreso quando a professora me disse que havia mudado de idéia e não permitiria que acompanhasse suas aulas.

Ela alegou que não era possível, pois não se sentia bem. Procurei conversar com ela, expliquei-lhe os objetivos da pesquisa e ela preferiu não participar. A carga horária da professora compreendia 45 horas o que me deixou livre por mais cinco dias para observar com mais tranquilidade o ambiente do curso. Passado esse intervalo, fui assistir as aulas do Professor (B) que já me conhecia. Recebeu e me reapresentou para a classe.

Observação Participante - Professor (B)¹¹²

Entrei nessa turma no dia 18 pela manhã. O professor (B) iniciou as suas atividades pedindo aos professores-alunos que formassem um círculo. Eu também me coloquei

¹¹² Esse procedimento foi relatado no capítulo anterior.

conforme o pedido do colega. Em seguida apresentou-se relatando alguns dados de sua vida, destacando seu trabalho na universidade. Salientou que tinha uma proposta de trabalho e que gostaria, antes de iniciar o conteúdo propriamente dito da disciplina, apresentá-la para eles.

Falou que se sentia animado em estar junto da turma. Em seguida, procedeu à apresentação dos alunos. Alguns falaram de suas vidas pessoais e outros apenas disseram o nome e estado civil. Passou então à leitura do plano de disciplina e solicitou aos presentes alguma sugestão sobre o referido documento. Como ninguém se pronunciou, o professor iniciou o trabalho.

O professor (B) retomou o que dissera na sua apresentação e explicou que antes de entrar, propriamente na disciplina, pretendia explicitar como iria desenvolver o curso, conforme estava contido no plano de disciplina. Para desenvolver o trabalho propôs aos alunos uma questão: “Qual a diferença entre método e proposta?”

Sobre a questão, muitos alunos disseram que o método era o caminho, a maneira que as pessoas escolhiam para desenvolver qualquer coisa. No caso dos professores era o método de dar aula. Sobre a palavra “proposta” disseram que não viam nenhuma diferença, ambas palavras significavam, naquele contexto pedido, a mesma coisa.

O professor “B” disse-lhes que tinha uma proposta de trabalho e não um método. E que via diferença entre esses termos. Destacou que a palavra “método” (tá metá)- colocou na lousa - originou-se do idioma grego e significa caminho a ser seguido. Método é considerado no interior da pedagogia como meio que se deve utilizar para chegar ao objetivo proposto. Por exemplo, para desenvolver essa aula, poderia utilizar como método a exposição. Segundo o professor, a palavra “proposta”, por sua vez, está ligada ao verbo propor e o dicionário Aurélio (leu na fonte), entre outros significados, define proposta como: submeter à apreciação; apresentar, sugerir, expor, apresentar, etc.”

O professor comparou as duas definições, dizendo que a palavra “método” pressupunha uma determinada rigidez, uma ou várias maneiras, pré-estabelecidas para se alcançar o objetivo e uma vez que a ação foi iniciada, dava pouca versatilidade durante a execução aos envolvidos.

Já sobre a palavra “proposta” segundo o professor, ela apresentava a dimensão de abertura, flexibilidade, interação entre as pessoas, podendo permitir o exercício do diálogo durante o início, meio e término da ação com as pessoas envolvidas.

Em seguida perguntou aos alunos se concordavam com essa primeira distinção. Alguns alunos esboçaram a resposta outros ficaram calados. Disse-lhes que preferia utilizar a palavra “proposta” ao invés da palavra “método”, porque a primeira englobava a segunda. Passou então, a explicar sua proposta de trabalho que, segundo ele, estava embasada na visão educacional freireana e assentava-se nos seguintes pontos:

1. A não neutralidade do educador.

Ao referir-se a esse aspecto disse que a relação entre o educador e a teoria educacional que Freire desenvolveu foi um dos pontos que ele mais insistiu em sua vida. Por isso ele ia tentar explicitar para os alunos a concepção de ciência que embasou as obras de Freire. Ressaltou que Freire defendia a não neutralidade do educador, pois discordava da visão de ciência defendida por Comte e Durkheim.

Segundo o professor, para Freire a posição de neutralidade científica preconizada pelo positivismo clássico foi transportada para a educação, inundando a visão dos professores, diretores, da pedagogia e da maioria das instituições escolares, relacionando profissional e ciência da educação como neutros. Para Comte o estudo das relações humanas e das sociedades só poderia ser válido, se somente fosse realizado com a máxima cientificidade possível.

Para isso era necessário que o pesquisador buscasse em seus estudos a objetividade, se desprendesse de metas preconcebidas e que a pesquisa não fosse influenciada pela sua emotividade e que o pesquisador tivesse total isenção ou neutralidade.

Ressaltou que ao contrapor-se a essa visão de ciência, Paulo Freire identifica-se com a concepção Dialética de como fazer ciência e dialoga com pensadores como Karl Marx, Gramsci entre outros. Exemplificou com Gramsci, citando-o como um pensador que, logo no início de sua obra, já convida o leitor a tomar uma posição durante o desenvolvimento de suas tarefas.

Citou como Freire assumiu a Concepção Dialética¹¹³ e procurou em sua trajetória, manter a concepção de mundo que partia da consciência de sua historicidade e dos sujeitos que estavam envolvidos no seu fazer. Sobre esse ponto o professor (B) concluiu dizendo que era com grande prazer, que vinha trocar a sua experiência de vida com a experiência de vida dos colegas, que serão pedagogos, mas muito mais do que o título serão formadores de seres humanos.

2. A idéia caríssima que Paulo Freire sempre defendeu, de que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho.

Segundo o Professor (B) para Freire a educação é um ato coletivo, de troca entre sujeitos concretos, inseridos em determinada realidade, portadora de valores, crenças, concepções, vontades, acertos, erros, amores, desamores, problemas financeiros, afetivos, sociais e políticos.

Em seguida sugeriu que fizessem uma atividade em grupo. Os grupos poderiam se compostos de até cinco pessoas, teriam 30 minutos para o trabalho e recomendou que escolhessem uma pessoa para ser o relator do grupo. Pediu aos alunos que contassem suas experiências sobre o processo de alfabetização, ou seja, o primeiro ano na escola. Solicitou aos alunos que procurassem lembrar qual o método utilizado para se alfabetizarem e que lembrassem de uma experiência positiva e uma negativa nesse período. Os grupos discutiram o proposto pelo professor

Em círculo, alguns grupos relataram que aprenderam a ler e escrever através do método de “cobertura” das letras. O professor solicitou um esclarecimento sobre esse método e os alunos disseram que primeiro os seus professores passavam a lição que estava na cartilha e depois cobriam a letra que o aluno deveria saber. Caso não soubesse a professora dava-lhes “bolos”, ou seja pegava a palmatória e batia-lhes com todas as forças. Somente um grupo destacou que uma de seus componentes não havia passado por esse processo, pelo contrário, aprendeu através de interações com a realidade, onde o professor era apenas um mediador, não utilizou cartilhas, etc.

O professor (B) discutiu com eles qual a concepção de educação em que foram educados. Perguntou-lhes, nessas experiências, como era a visão de ensinar, aprender, visão

¹¹³ Ao finalizar toda essa parte introdutória o professor passou um vídeo com a última entrevista de Paulo Freire concedida para a TV PUC, onde ele relata a sua aproximação dessa visão de ciência.

do aluno e papel do professor. O professor (B) disse-lhes que se propunha a apresentar após o final da exposição, os pontos de sua proposta de trabalho.

3. “Círculo de Cultura”.

No período da tarde, fez uma breve retomada do que conversaram anteriormente e colocou esse terceiro elemento de sua proposta de trabalho. Segundo o professor, ela se desenvolveria no Círculo de Cultura. Aproveitou para perguntar-lhes qual seria o deles. Os alunos nada falaram sobre esse aspecto. Então o Professor (B) disse-lhes que certamente o círculo de cultura deles teria início na sala de aula.

4. A educação é um ato dialógico entre o educador e os educandos.

Disse-lhes que para ser diálogo não pode haver imposição de um sobre o outro, não pode haver desrespeito entre o que se vive e o que o outro vive. Só há diálogo onde há amor, confiança, respeito à maneira do outro ser, ao modo que o outro se construiu e está se construindo.

Após a exposição desses pontos, o professor frisou que as pessoas com quem ele iria trabalhar, essa turma, caso aceitassem a proposta, passaria para uma nova etapa de seu convite. A preocupação principal seria investigar a realidade deles que estarão juntos nessa etapa da formação de professores. Fizeram um breve intervalo para o café e em seguida assistiram o vídeo produzido pela TV PUC – SP onde Paulo Freire falava de sua vida. O Professor (B) destacou que essa foi a última entrevista concedida antes do falecimento de Freire.

Após o vídeo iniciaram o debate. O professor procurou deixar as pessoas falarem livremente sobre suas percepções do filme. Não colocou nenhuma questão teórica para ser respondida, mas apenas teceu considerações à medida que os alunos destacavam aspectos que mais lhe chamaram a atenção.

Alguns alunos ponderaram que no vídeo Freire fez menção ao seu trabalho de alfabetização ressaltando a necessidade do conhecimento da vida do aluno e de suas perspectivas, percebendo um paralelo entre o vídeo e o que o professor estava querendo desenvolver. Seguindo a linha de aprofundar alguns pontos à medida que os alunos iam comentando o filme, o Professor (B) disse-lhes que no processo de alfabetização, Freire deu diversas denominações para essa fase: Levantamento do universo vocabular (no livro a

“Educação como Prática da Liberdade”), descoberta do universo vocabular (no livro “Conscientização”), pesquisa do universo vocabular (no livro “Conscientização e Alfabetização”), investigação do universo temático (no livro “Pedagogia do Oprimido”) e que poderiam encontrar esses dados na obra de Brandão.¹¹⁴

O Professor (B) consultou a classe e perguntou-lhes se gostariam de desenvolver essa disciplina utilizando essa proposta de estudo em torno da disciplina. A maioria dos alunos opinou que cada professor tinha a sua maneira de trabalhar e não viam problema se essa era a forma do professor. Já outros alunos disseram que dava a impressão dessa proposta ser mais participativa e que achariam interessante trabalhar com ela. O Professor (B) disse-lhes que dali em diante, iriam conhecer os novos pontos da proposta de trabalho, no entanto, por tratar-se de um curso universitário, ficariam com a denominação de “Estudo da Realidade”. Para ele, esse termo resgataria a mesma idéia de Freire e desejaria, como no processo de alfabetização, investigar o que era significativo para os alunos, mas para trabalhar na perspectiva da disciplina que era ministrada nesse semestre. Em seguida o Professor (B) problematizou: “Mas como realizar o Estudo da Realidade?”

O Professor (B) advertiu-os, lembrando que, caso eles desejassem desenvolver essa proposta no futuro junto a seus alunos, deveriam estar constantemente de olhos abertos, ouvidos afinados com a melodia da classe para levantarem as situações mais significativas das vidas de seus membros. Estas situações seriam o retrato da classe, aquilo que lhes é mais significativo. O professor levantou outra questão: quem define o que é significativo? Lembrou-lhes que optaram pelo termo “proposta”. Assim, durante o relato das experiências, o professor e todo o coletivo, que já sabendo o que está sendo pesquisado, selecionam o que tem maior importância para todos.

O professor explicou-lhes que em posse dessas situações significativas, discutiriam os conteúdos da disciplina Antropologia. Ao compararem a proposta de conhecimento da disciplina com as situações significativas, oriundas do Estudo da Realidade, os alunos poderiam opinar, se o conhecimento proposto pela disciplina poderia ser desenvolvido, mudado em parte, ou ainda, poderia ser totalmente alterado em face de suas necessidades dos alunos. O Professor (B) ressaltou que essa epistemologia, concepção de como construir

¹¹⁴ O Livro a que o professor (B) referiu-se é: O que é o Método P. Freire, ed. Brasiliense.

o conhecimento é dialógica, pois parte do pressuposto de que o conhecimento produzido pela humanidade, deve ser reelaborado pelos alunos e não enfiados em suas cabeças.

Antes de iniciar o estudo da realidade, o Professor (B) levantou algumas dificuldades para o desenvolvimento dessa proposta que aparecem em quase todas as turmas. Segundo ele, muitos alunos achavam que as conversas sobre o que é significativo eram uma perda de tempo. Para esses alunos, o professor deve chegar com o conteúdo pronto, relação bibliográfica e desenvolvê-lo, justificando que, afinal de contas, a universidade deve primar por apresentar cursos com um aprofundamento muito superior ao desenvolvido no segundo grau e que não há tempo para se perder “conversando” sobre a vida.

Colada à primeira, aparecia a dificuldade dos alunos escutarem os outros alunos. Normalmente, quando o professor pedia a eles para contarem sobre suas vidas, esperanças, anseios, enfim do seu entorno, sentia que muitos deles conversavam com o outro do lado, sem dar nenhuma importância àquele que fala. Para o professor, os alunos consideram a fala dos colegas de classe como sendo desprovidas de conhecimento.

Outra dificuldade encontrada, segundo o Professor (B), era que outros alunos pensavam que seu trabalho não era sério academicamente. Alguns alunos o compreendiam e a outros educadores que desenvolviam um trabalho semelhante, como matadores de aula e sem condições intelectuais de desenvolver uma reflexão expositiva durante toda a aula, ou seja, não conseguiriam falar por duas ou mais horas ininterruptamente. Para os alunos esses professores que trabalhavam com essa proposta eram considerados incapazes de “segurarem” uma palestra com os alunos.

Para o Professor, a quarta dificuldade era muito parecida com a anterior: os alunos consideraram a proposta “laissez faire” (deixar fazer, acontecer). O Professor (B) afirmou que para esse grupo de alunos, o educador recebe a pecha de “mole”, incapaz de “controlar” a classe, quando na verdade está procurando respeitar os valores dos alunos, compreender o que lhes é significativo, escutá-los, considerá-los como sujeitos do conhecimento e não como objetos

Em seguida, o Professor (B) retomou as considerações sobre o tema gerador. Disse que era fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. Era muito provável que ao olharem para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxergariam

diferentes coisas. Para exemplificar pegou um lápis e pediu aos alunos que o descrevesse. Após a fala dos alunos, o Professor (B) perguntou quem via uma árvore, suor, e o trabalho no lápis. O professor havia lhes mostrado que era possível num mesmo objeto, ver coisas diferentes.

Segundo o Professor (B), o desenvolvimento de um tema poderia gerar novos temas e/ou subtemas e dessa forma era possível construir, organizar e ampliar conteúdos significativos, a partir de grupos temáticos interligados, evitando assim a justaposição e acumulação linear de conteúdos soltos e fragmentados, pois entendia que o conhecimento era dinâmico, estando sempre em movimento e transformação.

Segundo ele, os diferentes acúmulos de conhecimento dos alunos, monitores, comunidade e o conhecimento historicamente produzido seriam pontos de partida para a construção de novos conhecimentos numa relação dialética. Nessa proposta, ao contextualizar e problematizar a partir do Estudo da Realidade os conteúdos, de acordo com situações significativas do aluno e da comunidade na qual está inserido, pretendia evitar ações escolares artificiais, desvinculadas das experiências de vida.

O Professor (B) relatou que em sua experiência havia percebido que o tema gerador contribui para a formação dos alunos, como sujeitos conscientes da sua realidade, tanto individual quanto coletiva. Sujeitos com condições de intervir no processo social, político e econômico de forma coerente e conseqüente, contribuindo para a construção de uma sociedade onde as desigualdades não signifiquem a submissão da maioria da população a uma minoria.

Destacou outro aspecto a ser considerado nesse assunto: Via tema gerador, os conteúdos seriam coletivamente construídos respeitando os interesses individuais e coletivos, bem como o ritmo diversificado dos alunos. Ocorreria também, segundo o Professor (B), a estimulação da cooperação entre todos os sujeitos do processo, na medida em que o conhecimento era fruto da construção coletiva. Colocou outros aspectos sobre o tema gerador e questionou como os alunos poderiam desenvolver o tema gerador.

Para o Professor (B), através do estudo da realidade seria possível fazer com que a realidade local (comunidade) seja objeto de indignação, reflexão e trabalho central na sala de aula, possibilitando a construção de conteúdos significativos para o educando, já que relacionados com a sua realidade. O estudo da realidade era um referencial importante para

o levantamento de temas geradores e subtemas que, por sua vez, deveriam ser desenvolvidos de forma interdisciplinar para que sejam compreendidos na sua totalidade.

O Professor (B) criticou o processo tradicional de desenvolver os conteúdos escolares a partir de áreas específicas, de forma fragmentada e descontextualizada, pois contribuiria para a alienação do indivíduo, que não participava como integrante ativo do meio social em que vive. Segundo ele, a partir do estudo da realidade, professor e alunos levantariam as situações significativas que seriam problematizadas e convertidas em temas geradores e possibilitaria à intervenção direta ou indireta dos alunos e professores, visando solucionar ou minimizar seus efeitos.

Em função do horário, antes de encerrar as atividades daquele dia, o professor sugeriu uma breve avaliação. Pediu aos alunos que, numa palavra, expressassem o que sentiram daquele dia. As falas mais comuns dos alunos na avaliação foram: inovador, perspicaz, agradável, diferente e profundo.

No dia seguinte, o Professor (B) colocou a pauta de trabalho a ser desenvolvida durante os dias que ficariam juntos:

- Levantamento dos Problemas no campo social, político e educacional.
- Levantamento dos aspectos positivos da sociedade, política e educação.
- A partir desse levantamento retirar os temas geradores. Em posse dos temas geradores da classe, apresentação da proposta de estudo traçada pelo professor
- Discussão com os alunos sobre a proposta de estudo do professor
- Execução da proposta de estudo
- Avaliação da proposta de estudo durante e ao final do curso

Em seguida sugeriu aos alunos a dinâmica de trabalho: Divisão da classe em grupos de cinco pessoas pediu-lhes que fizessem um levantamento rápido sobre os dois primeiros itens da pauta, propôs quinze minutos de discussão e exposição. Os principais problemas levantados pelos alunos foram os seguintes:

Aspecto social: O norte do estado continua tendo diversos problemas sociais como a pobreza, alto índice de analfabetismo, falta emprego, saúde pública em péssimas condições, concentração de terras, etc., apesar de o Estado do Tocantins ter sido criado para diminuir

essas desigualdades. No aspecto político, destacaram a existência da corrupção, o coronelismo do governo do estado e as dificuldades de participação da população.

No aspecto educacional - reportaram-se mais aos problemas da universidade: Ela está passando por uma reestruturação que iniciou há alguns meses e ninguém sabe onde vai dar; muitos professores não aceitam a participação dos alunos, pois se consideram os donos da verdade; faltam bons livros e livrarias na região, falta tempo para estudarem após o retorno dos dias de estudo e os alunos não conseguem se organizar para lutar mais por seus direitos.

Após a exposição o professor (B) pediu-lhes que voltassem a se reunir em grupos, dividindo-os agora em três grupos - um para cada tema - solicitando-lhes que buscassem analisar, na opinião deles, quais desses problemas estavam mais próximos da realidade deles.

O Professor (B) advertiu-os, no sentido de utilizarem para a escolha do problema e do aspecto positivo aquele que estava mais próximo vitalmente e que evitassem a escolha do problema e do aspecto positivo baseado numa análise racional, ou seja, naqueles problemas que eles compreenderiam como o “causador”. Insistiu, inúmeras vezes, para que os alunos fugissem desse critério. Deu aos grupos, um tempo maior: cerca de uma hora, uma folha de papel pardo, um pincel atômico e pediu que escolhessem o relator que faria a exposição.

Após o café, os grupos expuseram o resumo de seus debates. O grupo que discutiu os problemas sociais achou a falta de emprego como um dos principais problemas. Disseram que mesmo eles que estavam empregados, sentiam muito medo do desemprego e que todos os anos esse medo voltava em função do tipo de contrato a que estavam submetidos: O temporário.

No aspecto educacional apontaram como principal problema que estavam vivendo a instabilidade que passava a Universidade do Tocantins. Não sabiam em que pé as coisas estavam, uma vez que diziam que a Universidade estava federalizada e somente os cursos do Campus de Palmas. Essa insegurança estava posta, pois tinham medo de como ficariam, uma vez que o Reitor anterior já havia tentado transferir o curso daquela extensão para Miracema – cidade próxima a Palmas e que dista cerca de 700 Km de Araguatins.

Apontaram, no aspecto político, que sentem no seu dia-a-dia que o problema mais próximo é o coronelismo do Estado. As pessoas sentem medo de participar da escola, de defender os seus direitos, pois como há poucos empregos têm receio de perdê-los se fizerem críticas ao governo.

Enquanto relatavam, professor e alunos podiam fazer considerações. Normalmente o Professor (B) incentivava os alunos a desenvolverem seu raciocínio, tanto os que estavam expondo como os que permaneciam no semi-círculo, perguntando-lhes como eles notavam “isso” ou “aquilo”.

Após a exposição e debate do último grupo, o Professor (B) disse-lhes que já era possível definir temas e subtemas. Os temas geradores originaram-se a partir das escolhas dos grupos, ficando assim definidos: Tema 1 - O Desemprego no Tocantins; tema 2 - O destino da Unitins e o tema 3 - O Coronelismo do Estado. Ressaltou que esses temas comportam inúmeros subtemas, como os problemas da universidade e o descaso com a escola pública, os problemas do governo no Tocantins, a falta de trabalho em Araguatins e Região, a economia da região, etc. Em função dos temas, o Professor (B) mostrou-lhes o programa que havia pensado e perguntou-lhes como coadunar essas preocupações que viam com o conteúdo a ser desenvolvido.

Disse-lhes que gostaria de enfocar esses problemas a partir de uma ótica antropológica e para tal, precisariam desenvolver a “curiosidade epistemológica”, ou seja, levantarem questões que poderiam suscitar um aprofundamento desses temas a partir da ótica antropológica. Assim passaram a formular questões que gostariam de responder sobre esses problemas:

Sobre o tema gerador no aspecto educacional, tema dois: O destino da Unitins, os alunos começaram a suscitar inúmeras questões: O que levou o reitor a querer transferir os cursos do Bico do Papagaio? Quais os interesses que estão por trás dessa tentativa? O reitor vai ganhar o quê? Como ficará o povo do norte do Estado sem a universidade? Quais serão as conseqüências para os seus filhos? Por que querem deixar sempre o norte do Estado sem nada? Feita essa “tempestade” indagadora, o Professor (B) partiu para o mesmo processo no tema um: o Desemprego no Tocantins. Levantaram as seguintes questões: Quais as causas do desemprego? Por que o desemprego no norte do Estado é maior do que em outras

partes? Por que as indústrias não vêm se instalar aqui no norte? Como acabar como o desemprego? Por que o norte do Estado é sempre discriminado?

Nesse mesmo ritmo desenvolveu o outro tema. O Professor (B) pegou cada um dos três temas e perpassou todas as questões desenvolvidas pelos alunos. Foi discutindo com os alunos que muitas das questões que eles formularam poderiam ser respondidas por inúmeras áreas das ciências. Por exemplo, quando perguntaram sobre as causas do desemprego, o Professor (B) mostrou-lhes que a história e a economia poderiam responder essa questão e todas as possibilidades podem ser exploradas interdisciplinarmente. Assim foi fazendo até demonstrar aos alunos que as questões postas por eles poderiam ser enfocadas a partir de uma das áreas do conhecimento: A antropologia. Nesse sentido, precisava saber o que os alunos já conheciam sobre essa disciplina e explicou-lhes que somente a partir desse saber poderiam tentar responder algumas daquelas questões com um “olhar antropológico”.

Os alunos não tinham quase nenhuma informação sobre a antropologia educacional. Apenas disseram que tinham uma vaga lembrança do que significava a palavra antropologia. A partir desse dado, o Professor (B) sugeriu aos alunos algumas questões a partir do tema gerador que poderiam ser respondidas por essa visão do conhecimento. Por exemplo, sobre o tema gerador dois, “O destino da Unitins”, poderia suscitar a seguinte questão: Por que extinguir a Unitins no Norte do Estado? Existe preconceito entre o Norte e o Sul do Estado? Se existe, qual a causa desse preconceito? O que gera preconceito entre a sociedade? Como podemos definir preconceito? Quais as causas do preconceito? Como as nossas escolas lidam com o preconceito?

Antes de partir para o almoço, o Professor (B) perguntou-lhes se poderiam iniciar o estudo da disciplina a partir do tema gerador dois, procurando focar a questão do destino da universidade, relacionando com a questão do preconceito. Feito esse encaminhamento, foram almoçar.

No período da tarde o trabalho foi retomado, partindo-se do debate sobre o preconceito. O Professor (B) sugeriu que a classe poderia estudar as causas do preconceito entre o norte e o sul do estado, procurando responder as questões postas anteriormente. Para isso, deu a seguinte proposta: Os alunos, individualmente, leriam algumas páginas que abordariam a questão do preconceito, posteriormente reunir-se-iam em grupo para discutir

se conseguiram responder às questões postas no período anterior e no dia seguinte deveriam fazer a exposição. A classe concordou com o encaminhamento. As pessoas iniciaram o trabalho de leitura individual. Alguns procuram um lugar mais isolado, outros permaneceram semi-agrupados em duas ou três pessoas.

No terceiro dia de aula, o Professor (B) perguntou-lhes se haviam conseguido responder as questões sobre o que é o preconceito, solicitou-lhes que expusessem brevemente o que acharam do texto e qual a impressão que tiveram durante a leitura. Os alunos disseram que acharam a leitura agradável, que o texto¹¹⁵ foi de fácil entendimento e acharam interessante o enfoque que o autor deu ao preconceito.

Os alunos notaram que o autor mostrou a origem do preconceito como uma visão de alguém ou grupo social que se sente superior. Quando essa visão era compartilhada por uma determinada sociedade sobre a outra, ou parte da sociedade sobre a outra parte esta se tornava etnocêntrica. Falaram sobre as causas do etnocentrismo e perceberam que, de fato, era possível fazer uma análise antropológica entre o norte e o sul do estado. Esse debate levou todo o período da manhã.

No período da tarde, o professor (B) pediu para que eles escrevessem uma situação em que se lembravam ou tinham vivenciado uma situação preconceituosa. Deixou-os livres para escreverem. Após esse tempo, sugeriu que se alguém desejasse ler sua redação para os demais, poderia fazê-lo. Os alunos colocaram diversas situações: Na escola – com a relação professor-aluno; na família, através do tratamento preconceituoso entre marido e mulher; entre jovens e adultos, etc. Perceberam que, na nossa sociedade, existem diversas visões preconceituosas que são construídas e perpassadas.

Alguns alunos disseram que de fato ser professor já pode ser considerado superior aos alunos, que em nossa sociedade sempre haverá alguns mais importantes que o outro e isso é impossível de se acabar.

O Professor (B) procurou discutir com eles se o fato do pai saber mais do que o filho pequeno ele se considerava superior, ou seja, se ele acreditava que jamais o seu filho teria as mesmas condições que ele. Todos os alunos falaram que não, pelo contrário, um bom pai sempre investe para que seu filho saiba mais, inclusive mais do que ele.

¹¹⁵ O texto a que me refiro é o primeiro capítulo do livro: O que é etnocentrismo da coleção Primeiros Passos.

O Professor (B) lembrou-lhes de que alguns pais não cursaram a escola durante onze anos, mas insistiram para que seus filhos cursassem. O Professor (B) partindo desse exemplo, fez a diferenciação entre capacitação e a idéia de superioridade. Retomou a idéia de que a noção de superioridade que está trabalhando e que é explorada pela Antropologia é a de existem seres humanos que se consideram “mais seres humanos” do que outros. Antes de encerrar os trabalhos do dia, o professor pediu que escrevessem em uma folha de pagamento os aspectos positivos e negativos do dia e que rapidamente discutissem entre eles os dois aspectos.

No quarto dia de aula o Professor (B), partindo dos relatos anteriores, iniciou com os alunos o debate em torno da cultura. Analisaram como essas experiências preconceituosas estavam presentes no dia a dia deles. O Professor (B) sugeriu que lessem um texto sobre cultura, procurando responder a questão: “O que seria cultura?” Feita essa consideração ele distribuiu os alunos em grupo e sugeriu que, após o intervalo, expusessem suas reflexões.

Após o café os alunos expuseram seus relatos. Segundo eles, o texto procurava ampliar a noção de cultura, relacionando como todos os aspectos de suas vidas e não somente uma visão da cultura, restrita aos aspectos artísticos.

Partindo desta constatação dos alunos, o professor (B) fez uma breve exposição, problematizando a idéia de cultura como um grande conjunto de conhecimento. O Professor (B) disse que a concepção restrita de cultura como arte, considera que os seres humanos cultos são aqueles que estudaram muito, possuem um grande saber, são portadores de vários diplomas, possuem um saber notório ou um grande conhecimento em diversas áreas ou ainda conhece ou pratica no teatro clássico, violino ou outro instrumento ou arte clássica.

O Professor (B) abordou a origem da palavra cultura, como oriunda do verbo latino “colere”, que segundo ele, significa cultivar. Para ele, quando se analisa a palavra agricultura nota-se a junção de outra palavra “agros” oriunda do grego que significa “campo”. A palavra agricultura aparece, literalmente, como o cultivo do campo. Quando o ser humano realiza o cultivo do campo para a sua sobrevivência – ou para a de outros – ele está realizando uma ação junto à natureza. Nesse sentido identifica-se uma primeira noção de cultura: As ações que o ser humano realiza junto à natureza para garantir a sua

sobrevivência. Essa ação é o trabalho. O ser humano realizou essa atividade produtiva, inicialmente diretamente em contato com a natureza.

Seguindo, o Professor (B) ponderou que o ser humano não realiza essa atividade sozinho e tampouco somente ela. Quando a realiza, a faz em conjunto com os outros seres humanos, contrai relações na produção da sua sobrevivência e desenvolve ações voltadas para o outro. Assim quando uma mulher e um homem se buscam para satisfazer os desejos sexuais de continuidade da espécie e dão um sentido a essa ação também edificam a cultura. Na medida em que essas ações repetem-se, bem como as atividades desenvolvidas frente à natureza e são apropriadas pelas novas gerações mantendo o sentido existente ou dando-lhes novos, a cultura aparece como propriedade específica da condição humana. Encontra-se aqui outro conjunto de ações desenvolvidas pelos seres humanos que constituem a cultura: As ações voltadas para os outros.

O Professor (B) mencionou outra atividade que o homem realiza: Quando tenta contatar-se com um ser que ele acredita ser maior do que ele e possuidor de características sobrenaturais. Ao realizar essas ações o ser humano funda a esfera da religião como um campo de ação humana e, portanto, possuidora também de inúmeros valores da sua existência. A história registrou essa relação entre o ser humano e o ser que ele supõe ser sobrenatural: Os inúmeros relatos míticos de toda a antiguidade são testemunhos belíssimos sobre essa esfera da cultura e a diversidade religiosa da sociedade pós-industrial é a experiência palpável dessa dimensão humana.

O professor (B) mostrou o quarto campo de ação que o homem desenvolve: Está voltado para consigo mesmo. Ao refletir sobre os seus problemas, sobre suas possibilidades, ao expressar seus sentimentos, constrói um campo de ação onde ele é o centro das atividades e dá origem a arte.

Para o professor, nessa perspectiva, a cultura aparece como o conjunto das ações que o ser humano realiza frente à natureza – todas as atividades voltadas para a produção de sua existência material; as ações frente aos outros – a forma como se relaciona com os demais, os tipos de constituição política da cidade; as ações voltadas para contatar um ser superior – instaurando o campo religioso e, as ações voltadas para si mesmo - inaugurando a arte.

O professor (B) seguiu falando que, historicamente, a existência humana é palco de milhares de culturas. Cada nação produz a sua cultura. No entanto, destacou que não se pode furtar a uma questão de fundo: “Existe algum elemento, dentre esses, que condiciona a cultura?” “Apesar da diversidade cultural existe algum elemento aglutinador em cada cultura?” Afirmou que a história da Filosofia e da Antropologia é um dos palcos onde se tem desfilado diversas respostas a essa questão. Para alguns pensadores é a razão humana, como afirmou os filósofos da antiguidade clássica. Para outros, são os valores que fundam o conjunto das ações humanas, como Nietzsche¹¹⁶ asseverava, ao proclamar um retorno aos valores dos Aristois e negar os valores da filosofia grega e do cristianismo.

O Professor(B) ainda disse-lhes que a visão de cultura apenas como uma dimensão do saber, ou artística, faz com que as pessoas identifiquem cultura somente como um aspecto artístico, priorizando as atividades artísticas como culturais, ao invés de procurarem a partir dessa manifestação, relacionar com o todo, ou seja, os outros aspectos da cultura.

Feita essa breve exposição, o Professor (B) pediu que, no período da tarde, os grupos procurassem debater, a partir de um novo texto que lhes entregou e do que já haviam lido, se era possível a cultura tornar-se objeto de investigação científica. E em caso afirmativo, que aspectos da cultura de sua cidade eles achariam interessante estudar. Essa atividade estava prevista até a hora do café e após o intervalo retomariam a discussão.

Os grupos notaram que os diversos elementos de seu cotidiano que formavam uma maneira de ser, de agir, de se posicionar socialmente poderia ser estudado cientificamente. Destacaram a possibilidade de estudar o grupo na inter-relação dos aspectos que o compunham. Discutiram como a escola é uma instituição que pode manter a cultura local ou “esquecê-la” atendo-se apenas a “lembranças de folclore”. Eles se questionaram como seria possível desenvolver seu trabalho de docentes no interior da escola que valorizasse todos os aspectos culturais e não somente o artístico. Começaram a notar que os conteúdos programáticos que ensinam, não estão inseridos dentro de uma perspectiva antropológica.

Como proposta de avaliação o professor pediu para que os grupos discutissem aspectos positivos e negativos ocorridos durante o trabalho que desenvolveram, apontando

¹¹⁶ O professor fez um debate à parte sobre esse pensador. Apesar das discordâncias do professor com essa visão, disse aos alunos que era interessante o caminho que esse filósofo propunha para compreender a cultura ocidental. Nesse sentido, sugeriu que lessem a Genealogia da Moral.

em cada um desses itens o que mais facilitou ou dificultou compreensão do que foi debatido.

O quinto dia começou com a exposição dos alunos acerca do trabalho anterior desenvolvido nos grupos. Os grupos, de uma maneira geral, deixaram explícito em sua fala que a escola possuía uma determinada organização e que os professores poderiam ter uma atuação voltada para uma compreensão dos aspectos culturais – a totalidade do agir humano – da comunidade. Notaram que a escola abordava a questão cultural em torno das manifestações artísticas da comunidade e que estava preocupada em “passar” o conhecimento para os alunos, mas que essa prática não procurava valorizar todas as dimensões do agir humano.

Ainda, segundo os alunos, a escola estava caracterizada como um lugar onde se trabalhava, prioritariamente a cultura enquanto sua manifestação intelectual – os conhecimentos. Nesse sentido ela não possibilitava um resgate de todas as dimensões da prática humana. Os alunos começaram a fazer um recorte das principais atividades artísticas que a escola se preocupava – festa junina, datas comemorativas, etc. Observaram que ela prescindia da aprendizagem do aspecto produtivo e grande parte de seu conteúdo não levava em conta os aspectos culturais regionais.

Os alunos elencaram como um dos principais elementos que poderia ser investigado cientificamente pela comunidade: As manifestações regionais. Citaram, por exemplo, que no currículo não se abordava a História ou aspectos da produção do município, onde poderiam discutir as questões mais regionais, relacioná-las com as nacionais e internacionais. Nesse sentido, também começaram a discutir que a escola também não se preocupava com a compreensão e valorização das manifestações culturais regionais e quando o fazia, mantinha-se com uma dimensão folclórica.

O Professor (B) sistematizou o resultado das discussões no quadro e apontou dois desafios: “Como a escola em que atuavam poderia iniciar uma reflexão sobre os aspectos culturais regionais” e; “Quais as condições reais para a realização desse trabalho no interior das escolas”. Os alunos levantaram que não tinham tempo de desenvolver uma atividade como essa, apesar de saberem da importância de conhecer profundamente os aspectos culturais regionais para o desenvolvimento do processo ensino–aprendizagem. Recordaram que trabalham manhã, tarde e noite. Durante as férias devem se deslocar para a realização

desse curso e retornam em cima da hora de assumir a sala de aula, mal tendo tempo para a leitura dos textos que são dados durante o curso.

Segundo eles, é “uma correria só”. Reafirmaram que mal conseguem ler os textos xerocopiados durante o período das aulas, quanto mais se prepararem para desenvolver um trabalho dessa natureza que exigiria muito fôlego. Fizeram um breve parêntese, acrescentando que a experiência de leitura que eles estão tendo no curso, no geral é muito negativa.

Afirmaram que, salvo alguns professores que concebem um período de leitura para eles durante o desenvolvimento das disciplinas, a maioria deles não o faz. Passam-lhes xerox de textos – até pela ausência de uma livraria na cidade e de um posto universitário com essas características – e solicitam que leiam à noite.

O Professor (B) perguntou-lhes se, apesar de todas essas dificuldades que ele desconhecia da vida profissional deles e que agora estava tomando conhecimento se era possível no espaço de sua jornada, reunirem-se para discutir caminhos de compreensão da cultura do local em que estavam inseridos e trazerem para o processo ensino-aprendizagem: “Como era a organização familiar”; “como se dava a questão da produção local”; “quais as religiões existentes no bairro”; “quais as manifestações artísticas”, etc.

Os professores-alunos reafirmaram para o Professor (B) que na sua jornada de trabalho não existia momento para a reflexão de suas práticas. Eles tinham a jornada de vinte horas aulas de fato com os alunos. Como normalmente possuíam duas jornadas na rede estadual, ficavam quarenta horas com os alunos e não tinham tempo de preparar as aulas. Daí a idéia de desenvolver qualquer atividade extra-classe estava fora de cogitação.

O professor (B) diante dessa situação optou por contar a sua jornada de trabalho para eles. Disse-lhes que recebia um montante pela jornada de 40 horas-aula. Essa jornada estava distribuída da seguinte maneira: dezesseis horas com os alunos em sala de aula, quatro horas para reuniões de Congregação, quatro horas para atendimento acadêmico, seis horas para trabalhos de extensão e dez para pesquisa. Conversou com os alunos mostrando-lhes que dezesseis horas em sala de aula era uma carga enorme, que estavam discutindo no Campus a possibilidade de diminuir para se dedicarem mais à pesquisa e extensão. Os alunos consideraram aquela jornada muito boa e reconheceram o bom trabalho que vinha desenvolvendo.

O Professor (B) discutiu com eles se essa jornada de trabalho que não favorecia o espaço para a reflexão da prática docente dificultava o desenvolvimento de um trabalho de qualidade por parte deles. Muitos disseram que davam aula já meio que habituados com o conteúdo, que não havia muito o que diferenciar, uma vez que não tinham tempo para preparar a aula. O único momento de preparo ocorria no início do ano, onde normalmente repetiam o conteúdo do ano anterior e seguiam em frente. Falaram que no segundo governo do estado, o secretário de educação instituiu um período para estudo e preparação de aulas dentro da jornada.

Os professores–alunos disseram que inúmeros colegas de trabalho não aproveitavam esse tempo na escola e iam embora para casa, inclusive, dizendo que essa nova jornada – sem tempo para reflexão – foi instituída em função desses problemas e, para alguns alunos, o governo que assumiu - o atual - estava correto em agir assim.

No debate, o Professor (B) foi polemizando com os alunos a necessidade da adequação na jornada de trabalho de tempo para o estudo e reflexão do professor, como um caminho possível para a melhoria da qualidade do ensino.

Passada essa discussão, o Professor (B) retomou uma questão que os alunos já haviam posto: a necessidade de a escola refletir sobre os aspectos culturais regionais. O Professor (B) problematizou se essas manifestações culturais regionais podem ser consideradas “cultura popular” ou não.

O professor dividiu a classe em grupos para debater sobre essa questão. Nos grupos e no plenário a maioria afirmou que essa era a forma mais legítima e pura da cultura popular. O professor registrou essas falas num cartaz grande e logo em seguida deu um texto que discorre sobre a questão do “popular e do erudito” para mostrar o que os antropólogos, via de regra, consideram como popular.

No dia seguinte, antes de iniciar o debate o professor colou as falas ditas por eles sobre a questão do popular, retomou e perguntou se após a leitura dos textos se os professores-alunos haviam mudado de idéia sobre o popular ou se continuavam com as mesmas perspectivas.

Muitos alunos disseram que mudaram completamente a visão sobre o que pode ser considerado popular e o que não pode segundo a antropologia. Os grupos relataram que não basta se dizer que é do povo para ser considerado popular, como dizem sobre o

carnaval do Rio de Janeiro. Para alguns alunos, esse carnaval já possui toda uma infraestrutura de entidades, ligas, etc., onde seu caráter popular, pode-se dizer já não mais existe, uma vez que a participação popular está limitada por diversos interesses determinados por essas instituições. Por outro lado, o carnaval de certas cidades do Nordeste do país continua com seu aspecto marcadamente popular, uma vez que a festa está articulada com a participação da população, não sendo mediada por instituições que “protegem o popular”.

O professor remeteu esse assunto para a questão escolar: como a escola pode discutir o popular sem institucionaliza-lo? Foram mais horas de debate e de apresentação de propostas sobre como a escola pode trabalhar com o popular.

Antes de encerrar o dia o professor sugeriu aos alunos como forma de avaliação que relatassem os aspectos positivos e negativos sobre a compreensão do conteúdo, dos debates e da metodologia desenvolvida. A maioria das falas dos alunos apontou que os aspectos positivos superavam em muito os negativos.

No último dia, no período da manhã, o professor retomou com os alunos a questão: Como no interior da escola eles poderiam construir, a partir da antropologia escolar, uma nova proposta de trabalho?

Os alunos, em círculo, disseram que hoje existe uma proposta curricular nacional que prioriza uma das dimensões do ser humano: a sua inteligência. Todos os conhecimentos estão articulados a partir de uma visão de que algumas aprendizagens devem ser apropriadas pelos alunos onde o corte é “racional” e não vital. E quando o vital é resgatado é para articular a dimensão racional do ser humano. Em nenhum momento o aspecto produtivo, por exemplo, local ou nacional é tomado como ponto de partida para a construção dos demais aspectos culturais.

Segundo eles, os Parâmetros Nacionais Curriculares estão articulados numa perspectiva de aprendizagens, habilidades e capacidades que devem ser alcançadas por todos os alunos, mas em nenhum momento o eixo aglutinador é a perspectiva cultural.

À tarde, antes da despedida, o professor passou alguns itens sobre o processo avaliativo onde eles deveriam construir um texto contendo uma breve autoavaliação de sua participação e que destacassem alguns aspectos da disciplina que lhe chamaram à atenção. Não tive acesso a essa avaliação, pois o professor a levou consigo.

Após a construção do texto os alunos chamaram o professor, cantaram uma música “Amigo é para Sempre...” e deram-lhe vários presentes. Falaram sobre o processo de construção da disciplina, elogiaram a prática do professor. Todos ficaram emocionados.

A entrevista - Professora C

Como escrevi anteriormente, procurei realizar duas entrevistas semi-estruturadas. Pretendia alcançar dois docentes: um em desenvolvimento das atividades e outro que já havia ministrado a disciplina. Quando do meu retorno à extensão de Araguatins, conversei com dois docentes e somente uma que já havia terminado a sua disciplina se dispôs a dar a entrevista.

Realizei com essa docente uma entrevista semi-estruturada. A docente foi identificada como Professora (C), já havia ministrado a disciplina de Língua Portuguesa na extensão de Araguatins. Durante a entrevista as perguntas podiam ser respondidas dentro de uma conversação informal. Esse procedimento me permitiu não me ater somente as respostas das questões. Isso foi possível, porque esse instrumento permitiu uma total liberdade, onde a docente pode expressar suas opiniões e sentimentos.

Professora, qual a sua disciplina?

Leciono Língua Portuguesa no Campus de Tocantinópolis e nessa extensão (Araguatins)

Há quanto tempo está no Campus?

Estou no Campus desde que entrei na Universidade – um ano e meio

Como construiu o seu Plano de aula?

O meu Plano¹¹⁷ foi parte de uma construção conjunta com um colega, o qual contribui tanto na definição da metodologia, quanto na definição dos conteúdos do curso.

O debate instaurado com esse professor foi no sentido de que a disciplina de Língua Portuguesa I, a ser ministrada aos alunos de Araguatins, deveria ultrapassar sua dimensão instrumental, no sentido de trabalhar noções de escrita e fala, dentro da norma padrão, que contribuísse para que os professores tivessem maior “sucesso” na utilização da língua padrão em seu cotidiano, principalmente, no seu trabalho em sala de aula – dimensão esta

¹¹⁷ O anexo encontra-se nos adendos

que fazia parte do cotidiano da prática desta disciplina no interior do campus, quando era ministrada por outra docente, que se afastou do campus, em função de seu mestrado.

O professor e eu discutimos que a disciplina seria o único espaço de reflexão crítica sobre a língua e seu ensino na escola, visto que os alunos eram carentes de espaços de formação. Assim, ela deveria ser trabalhada no sentido de promover o questionamento em torno da língua e seu papel na sociedade capitalista. Era, desse modo, uma preocupação crítica com a construção da proposta, que nos dois pretendíamos concretizar no Tocantins.

Como o professor trabalhava com outra proposta, sua leitura em seus debates era de que eu deveria partir do cotidiano dos professores para compor o curso, mas eu sempre destacava que não tinha acúmulo acerca desta proposta e mais – em alguns pontos tinha até discordância.

Eu me aproximo, considerando as concepções de mundo e a prática docente, da teoria histórico/sócio-crítica dos conteúdos e foi nessa visão que os temas foram selecionados, além de considerar a ementa (bastante geral, onde cabia quase tudo) do curso.

Comente, por favor, como foi seu trabalho com os alunos.

Optei por trabalhar a partir de um eixo temático geral: O ensino da Língua como instrumento de inclusão social. A partir deste eixo, os textos, os títulos, autores e conteúdos foram sendo determinados.

Cheguei em Araguatins para as aulas, à época tinha sido minha primeira visita ao local e, por isso, fiquei um pouco nervosa, em função de que o curso seria dado de forma intensiva, por sete dias e meio e nunca havia passado por esta experiência antes.

Recordo-me que o primeiro dia foi um pouco “pesado”, pois me sentia na responsabilidade de mostrar competência. Mas avalio, agora, que acabei exagerando na dose de trabalhos.

No segundo dia, senti o trabalho mais tranquilo, pois a turma se mostrou muito receptiva e respeitosa, então o curso começou a caminhar mais tranquilamente.

E sobre as atividades em sala de aula...

Sobre as atividades em sala de aula, a dinâmica do primeiro dia foi a seguinte: Cheguei, fiz a apresentação pessoal, destaquei que era mãe de duas filhas, mestranda pela PUC-SP e ministrei essa disciplina no Campus de Tocantinópolis. Depois apresentei minha trajetória profissional, fiz uma dinâmica de apresentação, onde os alunos apresentavam de seus colegas, suas características mais marcantes, do que gostavam, etc.

Foi um contato inicial, a fim de conhecer o nível das relações pessoais da turma e de como estava organizada, que “panelinhas” tinha, quem estava isolado, enfim, um mapeamento inicial do grupo. Problematizei esta experiência com eles, pois anotava tudo, quando, posteriormente discutiram o tema: “A língua e as relações de poder na sociedade”.

Em seguida, apresentei o plano de curso e todos acompanharam com a cópia que havia trazido para todos. Leram em grupos, debateram e houve um espaço para que sugerissem alterações do conteúdo, atividades, enfim. Como não houve sugestões, pois os alunos acharam aparentemente interessante o curso, “aprovaram” o que havia composto a priori do contato com eles.

Considerava que não devia construir junto com eles o plano de curso, pois parti do princípio que existem conteúdos dispostos socialmente, em forma de currículo que eles só teriam acesso na universidade e eu tinha receio de que eles quisessem utilizar as aulas para um cursinho de português. Então decidi apresentar a proposta e deixá-la em aberto, para possíveis adequações e negociações, mas garanti espaços para o que eu considerava importante.

Recordo-me que no ato de “aprovação” do plano de curso, muitos alunos acharam que aquilo era muito diferente do que conheciam como língua portuguesa. Acho que eles disseram que tinham a experiência de outras turmas, sobre as aulas de português (ministradas pela antiga professora) e o que ela apresentava era muito diferente. É claro que tive a impressão de que os alunos aceitaram mais por curiosidade do que por consciência da importância daqueles debates. Acho também que se identificaram com a minha “fala”, então, aparentemente, iam “esperar prá ver”.

E como foi o trabalho de apresentação do Plano?

Durante a apresentação do Plano de Curso fui lendo juntamente com os alunos os tópicos que compunham o documento, abrindo espaço para tirar as dúvidas que iam aparecendo no decorrer da sua apresentação.

Depois da apresentação do Plano de Curso, dividi a classe em grupos – livres – cujos alunos mesmos escolhiam com quem iam ficar. Pedi que a turma discutisse o plano, a fim de dar sugestões e possíveis alterações ao mesmo.

Observei que algumas questões foram praticamente homogêneas aos grupos: A de que aquele conteúdo era muito diferente do que haviam conhecido como curso de Língua Portuguesa, também estranharam o fato de que o curso não continha atividades de gramática e de escritura de textos. Esse foi o principal questionamento feito nessa etapa.

Também teci considerações acerca do papel da universidade como construtora e não simples reprodutora de conhecimentos, sua dimensão de pesquisa, além de destacar o papel reflexivo do ensino de Língua Portuguesa. Procurei mostrar que o objetivo de um curso de Língua Portuguesa na Universidade não podia conter caráter instrumental, pois este, os alunos poderiam encontrar em quaisquer outros espaços, como cursinhos e livros didáticos. O papel fundamental da disciplina era de que o ensino tinha que conter objetivos questionadores e problematizadores acerca das disciplinas.

E os alunos...

Achei interessantes as considerações dos alunos. Eles, depois da minha fala, relataram as experiências que tinham vivido com cursos de Língua Portuguesa, colocando elementos, que classifiquei como parte de uma concepção “instrumental” do ensino de Língua Portuguesa. Então, disse que compartilhava da concepção de ensino de Língua Portuguesa que vem como alternativa de superação às tradicionais, legitimadas na educação brasileira no transcorrer de sua história e reflete as condições históricas, político-econômicas, sociais e culturais de um espaço determinado num dado momento histórico.

Tentei mostrar que uma concepção se *institui* socialmente a partir de um conjunto de elementos que se determinam historicamente – o que vem se contrapor à idéia de que

existe uma concepção de ensino de língua que se tem como única, válida e correta, constituída *a priori* das condições sociais como um modelo a adequar-se a todas as sociedades, no decorrer de sua história.

Fiz um histórico na sala de aula do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, onde apontei como as inúmeras concepções de ensino de Língua Portuguesa foram sendo institucionalizadas no interior do sistema educacional brasileiro, dependendo do projeto político, econômico e sócio-cultural de determinada época.

Os alunos se manifestaram dizendo que nunca haviam ouvido falar de que existiam “concepções” de Língua ou de ensino de uma língua. Instaurou-se um debate na sala acerca deste tema. Depois de um tempo de debate, sugeri que a turma anotasse as questões que ficaram pendentes, pois no decorrer do curso, esse debate continuaria.

Depois de fecharem o plano de curso, com conteúdos e metodologia definidos, iniciei o trabalho. Procurei, então, mapear o que eles entendiam por língua, por língua portuguesa, a fim de criar um campo comum de conhecimento. Utilizei a dinâmica do barbante para isso, e os alunos iam dizendo o que compunha no universo deles, a respeito de linguagem, língua e língua portuguesa. Sempre anotava todas as falas dos alunos.

Por favor, dá para explicar a “Dinâmica do Barbante?”

Essa dinâmica consiste em colocar os alunos em círculo, sentados ou em pé. Pega-se um rolo de barbante e o primeiro aluno que falou, deve segurar a ponta do barbante e jogar o novelo para o próximo e assim sucessivamente. Ao final na classe forma-se uma espécie de “teia” formada pelo barbante.

Seguindo...

Os alunos expressaram suas visões sobre o tema e eu continuei registrando a fala no quadro negro, dividindo-o em duas partes: Uma com um sinal de (-) e outro com sinal de (+). Mais tarde problematizei a visão que tinham da língua – de que havia uma certa e outras erradas. Destaquei o fato de que ninguém se identificou com a língua “certa”, mesmo sendo todos professores, que, ao menos teoricamente, deveriam se julgar aptos na utilização da Língua Portuguesa.

Voltei a algumas falas deles que havia escrito no quadro para problematizar o que eu chamei de visão maniqueísta da língua. Depois fiz um breve debate a respeito do tema. Os alunos se mostraram um pouco confusos, pois tinham dificuldades em articular os conceitos que eu utilizava e mesmo tentando se apropriarem desta nova visão de mundo, eles se pegavam falando que “fulano fala errado”.

Em seguida, utilizei textos que continham diversas concepções de língua, uns conservadores, outros críticos, como os textos: “Revolução lingüística” – Dagomir Marquezi; “Petrobras, Telefônica” – Pasquale Cipro Neto e “O gigolô das palavras” – Luís Fernando Veríssimo. Distribui a turma em grupos, a fim de problematizar o que estava “cimentado” na visão de mundo deles.

Usei a leitura e o debate feitos para discutir a questão da norma padrão e as variantes de linguagem.

E os alunos...

Depois desse “abalo” inicial, senti que a turma se mostrou entusiasmada, no sentido de conhecer outras leituras de mundo sobre a língua portuguesa. Uma das falas dos alunos que me chamaram a atenção é mais ou menos: essa visão de Língua Portuguesa trata a gente com mais respeito e o nosso modo de falar também.

Usei essa frase para vincular a construção da língua com a construção social, assim, no mesmo dia, no período da tarde, inseri o debate sobre a língua enquanto processo histórico-cultural dialético, dialógico e coletivo, usando debates em grupos sobre os textos: A Importância do ato de ler – Paulo Freire; Dimensão dialógica e ideológica da linguagem – Bakhtin.

Comecei pela perspectiva crítica, propositalmente, pois concepções conservadoras eles já conheciam. Então, à tarde, usaram parte do tempo da aula para ler, outra parte para expor a síntese do debate dos grupos e na parte final, “amarrei” o debate e aproveitei para fazer aulas expositivas sobre os temas suscitados.

No segundo dia, fui aprofundando o debate iniciado, contrapondo visões diferenciadas sobre a língua, usando sempre a metodologia de leitura e debate em sala de aula, desta vez com textos diversos, de várias áreas do conhecimento. O objetivo da atividade era “a discussão da língua enquanto fato social”.

Apresentei o ponto-de-vista estruturalista (objetivista abstrato), com textos de Saussure e de E. Durkheim; depois desenvolvi a relação linguagem, pensamento e sociedade (a concepção sócio-histórica), com textos de Vygotsky, Luria, Leontiev e Bakhtin. Um dos textos utilizados foi: “Considerações sobre a dialética e a concepção dialógica da verdade e A compreensão como processo ativo e criativo” – de M. Bakhtin e W. Benjamin, respectivamente.

Depois a visão subjetivista da língua, a Gramática gerativa de Chomsky, tratando de conceitos como Gramaticalidade, agramaticalidade, competência e performance. Essa aula expositiva visava dar um panorama geral das principais concepções existentes.

No final da aula, os alunos levaram material para leitura e debate à noite, para um seminário a ser exposto no quarto dia de manhã. O texto era de Marcos Bagno, com tema centrado no mito da neutralidade e da homogeneidade da língua e a discriminação lingüística. Foi visto e debatido um filme “Neil”, a fim de ilustrar os processos de aquisição da linguagem, no final da aula, para “ilustrar” o trabalho desenvolvido durante o dia. A aula se encerrou com esta atividade.

No terceiro dia, discuti a relação linguagem e realidade: “a linguagem”, “língua” e “fala” – como produtos sociais dinâmicos, com a mesma dinâmica, leitura em grupos, debate, apresentação e fechamento com exposição: Linguagem, pensamento e sociedade, a “aquisição” social da linguagem e a linguagem enquanto processo simbólico, portanto coletivo.

Como os alunos estavam sentindo?

Os alunos expressaram que este dia estava mais “leve” pois os textos utilizados eram de fácil acesso e a linguagem utilizada era mais “fácil”. Aproveitei para mapear o que os alunos haviam “apreendido” da aula do dia anterior; fui destacando no quadro os conceitos que eles falavam a seu modo, exemplificando a partir das suas próprias experiências.

Ao término dessa atividade me senti satisfeita e elogiei muito a turma, dizendo que eles haviam aproveitado bastante aulas como Filosofia e Sociologia, com as quais ela dialogava nas suas aulas. Os alunos, com o elogio, se mostraram ainda mais autoconfiantes e aplicados durante as aulas.

À tarde, foi feita uma dinâmica para trabalhar noções de “signos”, “símbolos”, “índices” e “ícones”. Depois utilizei um texto de Peirce para aprofundar a questão. A atividade era mais leve e os alunos aproveitaram para relaxar um pouco da grande quantidade de conteúdos a que foram expostos. Estava sempre atenta às atividades da turma e sempre anotava as principais manifestações de pensamento dos alunos.

Também sempre circulava entre os grupos, a fim de conversar sobre o trabalho, dar orientações gerais ou apenas para mostrar interesse pelo trabalho da turma. O dia acabou com apresentações musicais da turma, que possuía vários músicos amadores, onde parodiaram cantores para discutir conceitos trabalhados no dia. Os alunos usaram suas experiências em sala de aula para a execução dos trabalhos, atitude que era incentivada e elogiada por mim. Também buscava os alunos mais tímidos e os incentivava a tomar a frente do grupo a que pertenciam, sempre agindo respeitosamente, mesmo quando alguma fala era “absurda”.

No quarto dia, foram os seminários. Apresentação de assuntos em torno da linguagem e os processos de exclusão: A discriminação lingüística e o papel social da escola; O mito da homogeneidade lingüística: a patologização de variantes lingüísticas discriminadas socialmente. Foram discutidos autores como Bersntein, Whorf, Sapir e Labov.

Também compôs tema do seminário o bidialetalismo e a economia das trocas lingüísticas, discutindo autores como Bourdieu, dentre outros. O dia foi tomado pela atividade e os alunos expuseram utilizando cartazes, se dividindo na fala, para garantir a participação de todo o grupo (condição exigida por mim) e fechando os trabalhos do grupo com músicas, pecinhas teatrais ou poesias. Expus, no final, para “amarrar” o debate do dia.

No quinto dia, entramos no debate sobre linguagem e ideologia: O discurso lingüístico e o discurso ideológico, falando sobre autores como Marx e Engels, Stálin e Marr. Também tratamos de “sistema”, “discurso” e “fala”, a relativa autonomia do sistema lingüístico, sintaxe e semântica discursiva e o “lugar” da linguagem.

Utilizaram o livro *Linguagem, escrita e poder*, de Maurizio Gnerre, para leitura e debate, discutiram os temas poder e discriminação - uma perspectiva histórica; uma perspectiva lingüística; gramática normativa e discriminação. O livro foi dividido em capítulos para leitura, debate e apresentação em sala, onde os alunos utilizaram linguagens

diferenciadas, como músicas, paródias, teatro, poesia, dentre outras, na expressão da síntese do debate feito.

No final do quinto dia, desenvolveram uma atividade dissertativa dividida da seguinte maneira:

“Atente no texto para a citação abaixo e debata com seus colegas, no sentido de apreender sua significação: “O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico” (Bourdieu, 1977).

Leia o texto entre as páginas 01 e 33 e construa uma dissertação do mesmo; tente abarcar sua temática central, considerando as perspectivas históricas e lingüísticas da língua e o conceito, dentre outros aspectos, que o autor compõe de Norma lingüística. O texto foi escrito em casa e entregue no dia seguinte.

No sexto dia, aprofundaram-se em leituras críticas. Temas foram abordados como “a relação da Língua com a Estrutura de Classes”; “Linguagem, poder e discriminação”, com autores como Nicolau Marr e Stálin; “a Língua e sua relação com a superestrutura”, com Bourdieu, dentre outros; e “uma leitura dialética da linguagem e da língua”. Para tal, proferi uma aula expositiva, sendo interrompida de vez em quando, para esclarecer algumas dúvidas que iam surgindo por parte dos alunos.

No período da tarde, se repetiu a dinâmica de leitura e debate de textos em grupos, a fim de aprofundar o debate acerca dos temas expostos no período da manhã e as atividades do dia foram encerradas com o debate do filme “Eles não usam Black-Tie”.

No sétimo dia, de manhã foi desenvolvida uma atividade para abordar as funções da linguagem. Com ênfase nas relações estabelecidas entre os falantes (inclusive de poder), a função informativa e os elementos extralingüísticos que caracterizam o fenômeno lingüístico, fiz uma dinâmica com os alunos. Eles fizeram desenhos abstratos e repassaram-nos aos colegas com diferentes características de comunicação/repasse de informações e de relações interpessoais (como a autoritária, por exemplo); após, abriu-se para debate.

À tarde fiz uma “retrospectiva” dos principais conceitos trabalhados durante o curso, partindo do levantamento que os alunos iam fazendo oralmente.

No último dia, os alunos prepararam uma festa de despedida. Emocionei-me muito com a atitude da turma. A festa ocorreu depois da atividade final do curso: A elaboração de

relatório crítico das atividades. Não fiz provas escritas e a avaliação foi continuada, considerando todas as atividades desenvolvidas pela turma, no decorrer do curso.

Finalmente possuía um conjunto de dados e necessitava, agora mais do que nunca, articulá-los com o meu referencial teórico. O próximo capítulo espelha mais esse esforço, no entanto, sem esquecer os passos dados até o momento.

CAPÍTULO III

A Construção de um olhar sobre a Formação de Professores

Certamente todo este percurso desenvolvido até o momento, não esteve marcado pela ausência de um determinado olhar teórico. Desde as primeiras páginas em que procurei sistematizar a experiência que vivenciei como professor, estou refletindo sistematicamente sobre os registros, as falas, as vivências e as prescrições estatais dando seqüência ao processo de teorização.

Nesse processo, a explicitação das categorias ocupa lugar central no trabalho. Enquanto analisava todo o material que possuía e revia os motivos da escolha de alguns teóricos em detrimento de outros, ficou mais explícito, que desde o início dessa jornada, compartilhei da percepção de que o olhar não estava desprovido das sensações do corpo, que ele não tinha uma percepção simplesmente racional, apesar de, historicamente existirem inúmeros esforços teóricos que contestam essa visão¹¹⁸.

Por isso, procurei evidenciar o “olhar” ou “lugar social” que me mantive para a realização dessa dissertação e tentei mantê-lo como referência para a construção de algumas categorias que utilizei para analisar o processo de formação do Curso de Pedagogia do Campus de Tocantinópolis, na extensão de Araguatins.

Notei que este olhar foi reconstruído durante o estudo, na medida em que relia os documentos oficiais, as entrevistas, os escritos das aulas, em que realizava as “observações participantes” dos professores, as recordações das falas dos professores – alunos e do eterno prazer de re-admirar o rio Araguaia. Aprendi a fazer como todos os habitantes da cidade: Parava na mureta que separava o rio da rua, olhava para as suas águas, quase não enxergava a outra margem e admirava a passagem da água no seu constante vir a ser, pelo menos uma vez por dia.

Apontaria um elemento, dentre inúmeros de minha vivência, que marcou meu ponto de vista e que está presente em todos os comentários que teci nesta parte: Foi a recordação de que o curso continuava porque também contribui pela sua manutenção. Foi unânime entre meus colegas professores e professores-alunos que a luta que travamos pela

¹¹⁸ Descartes é o precursor na modernidade do Racionalismo que contrapõe corpo e mente.

manutenção do campus e, conseqüentemente pelo curso, foi um fato marcante em nossas vidas naquela região. Terei sempre presente a lembrança da passeata que fizemos naquela cidade quando da tentativa de transferência do Campus de Tocantinópolis¹¹⁹.

Recordaram dessa luta e da importância do campus para a cidade. Muitos professores–alunos também me parabenizaram pelo fato de estar no final do mestrado e falaram que pela nossa luta travada pela manutenção do curso, minha pesquisa seria crítica, mostraria os principais problemas do campus e da universidade e que não esconderia o que estava acontecendo no seu interior¹²⁰.

Apesar dessas falas e sentimentos, não me senti na obrigação de me colocar na posição de quem estava realizando a pesquisa preocupado em investigar um determinado curso para auxiliar àqueles que lá estão estudando e os novos alunos que advirão, ou seja, fazer uma defesa dessa modalidade de formação e, talvez, do curso de Araguatins. Por outro lado, as categorias que escolhi para desenvolver esse trabalho não foram descompromissadas, não desconsidereei os problemas e vantagens dessa modalidade de formação, as pessoas que convivi, os banhos e receios de piranhas do rio Araguaia e de outras vivências prazerosas e carregadas de tensão.

Escrevi essa pequena contribuição, compromissado com a crítica contundente a inúmeros valores dessa sociedade e com olhar utópico numa sociedade – portanto, também escola, universidade (local que atuo) - mais justa, igualitária, democrática, sem discriminação, sem divisão de classes, enfim uma outra sociedade e, portanto, nova universidade.

Para a realização dessa crítica, procurei explicitar o meu lugar social (topos) - seguindo os conselhos da professora Corinta e do pensador francês Lucien Goldmann dentre alguns dos escritos que mais me tocaram nesse processo. Além desse esforço é benéfico lembrar que coloquei outras questões, mas nem por isso me senti na obrigação de respondê-las, ao menos por enquanto, como as seguintes: Se tive uma posição e a assumi

¹¹⁹ A carta que retrata parte dessa luta está reproduzida quase integralmente no Capítulo II, onde desenvolvi o estudo sobre o Campus de Tocantinópolis.

¹²⁰ Na visita que realizei no período de 14.07 a 23.07. de 01, muitos alunos estavam preocupados com o processo de reestruturação da Unitins que ainda não acabou. Foi apresentada a proposta de federalização da Unitins e muitos acreditam que essa proposta não será estendida para o Campus do Norte do Estado, mas somente contemplará os Campus mais centrais, reafirmando o esquecimento histórico do Norte do Estado.

para a realização desse trabalho em que medida que ele é científico e não é ideológico¹²¹? Essa posição poderia intervir no resultado da pesquisa? Daria para desenvolver o trabalho de uma maneira científica, já sabendo que ele estaria marcado com a preocupação de ajudar alguns setores que estão comprometidos com a transformação social? Ao assumir esse caráter “ideológico” da pesquisa científica esse trabalho é científico ou tornar-se-ia pura ideologia? É possível fazer uma pesquisa na área das ciências humanas desvinculada de aspectos ideológicos? Ou ainda uma questão que antecede: É possível fazer ciência sem ideologia? Nesse sentido, as categorias que escolhi não estão inviesadas por minha ideologia?

Como disse, essas questões não foram respondidas nesse trabalho, mas achei importante deixá-las explícitas. Tampouco pretendi estudar como a ideologia é possível e nem os seus mecanismos e efeitos históricos, mas considero importante clarear apenas dois sentidos diferenciados desse fenômeno. O primeiro sentido tratado por Chauí¹²², que após fazer um estudo sobre o uso do conceito ideologia, definiu ideologia como o sistema ordenado de idéias ou representações como algo separado e independente das condições materiais, visto que aqueles que a produz não estão vinculados as condições materiais de existência.

O segundo sentido tratado pela autora aparece na obra, *Ideologia e Educação*¹²³, um texto voltado para compreender as relações entre a primeira e a segunda, Chauí resumiu a ideologia em cinco grandes noções: 1. Um “corpus” de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir; 2. esse “corpus” tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária do ponto de vista da classe que domina as relações sociais; 3. conseqüentemente a ideologia aparece como forma de dominação de classe e sua eficácia depende de sua capacidade de produzir um imaginário coletivo; 4. a ideologia representa o real e a prática social através de uma lógica coerente graças a dois mecanismos: A lacuna e a eternidade; 5. a esses elementos soma-se à ideologia uma lógica de dissimulação e ocultação que permite passar *do discurso de ao discurso sobre* o que pretende-se abordar.

¹²¹ Esse debate sobre ideologia e ciências humanas pode ser encontrado em vários autores. Gostaria de citar apenas alguns dentre os quais não recorri nesse trabalho: Pedro Demo, Hilton Japiassú, Álvaro Vieira Pinto, Otaviano Pereira e Thomas Ranson Giles.

¹²² Chauí, Marilena, *O que é Ideologia*

¹²³ Chauí, Marilena, in *Educação & Sociedade*, pág 24

Procuro aclarar esses conceitos de ideologia, pois como disse, a minha preocupação, dentre outras, consiste em deixar o mais explícito possível os pressupostos teóricos desse trabalho. Nesse sentido, recorri a uma obra do professor Lucien Goldmann¹²⁴, na qual destaquei a análise da conjuntura sociológica na Europa e mais precisamente na França na década de 60, a caracterização das concepções científicas que permeavam o período e aquela sociedade - certamente ao meu ver - que estão presentes em nosso meio.¹²⁵

Vi nesse trabalho a caracterização da existência de duas sociologias: Uma Sociologia a-histórica que teve na sua origem a identificação de sua metodologia com a das ciências exatas e que naquele momento, mesmo com a mudança que estava passando o capitalismo de crise¹²⁶ – o sistema era visto assim, pois o mercado estava desorganizado pela intervenção dos trustes e monopólios – para o capitalismo organizado com intervenção estatal. Esta Sociologia foi a principal colaboradora na explicação e manutenção desse novo capitalismo. A outra, a Sociologia histórica que estava nascendo, deveria fazer a crítica à primogênita. Outra coisa que me chamou a atenção foi que o autor aconselhou, sobretudo aos pesquisadores, independente da sua escolha por qualquer uma das duas sociologias, fazê-la conscientemente.

Achei extremamente interessante esse conselho que Goldmann deu para os pesquisadores. Primeiro, porque para ele as duas sociologias eram ciências, portanto, poderiam representar o objeto que se propunham. Em segundo lugar, ao pedir que a opção fosse a mais consciente possível, penso que pediu para aqueles que se propõem a desenvolver um trabalho de pesquisa, não apenas tenha claro para si sua opção, bem como a explicitar para o leitor. É, exatamente, nesse sentido, que estou me movendo: explicitar para o leitor a minha concepção de ciência e ideologia e assim, quem sabe, conseguir explicitar um possível olhar teórico que utilizei como uma das inúmeras possibilidades de análise do real.

Dentre as várias leituras realizadas na busca de estabelecer o diálogo entre o meu

¹²⁴ Goldmann, Lucien, Ciências Humanas e Filosofia.

¹²⁵ É claro que não podemos transpor mecanicamente os problemas da Europa e da sociedade francesa da década de 60, momento em que o autor escreve, para a sociedade brasileira do século XXI. Estamos fazendo um paralelo entre essa obra e meu estudo, considerando a historicidade como elemento fundamental das ciências humanas.

¹²⁶ O autor utiliza o conceito “capitalismo em crise” para referir-se ao momento em que o capitalismo é regido pelas forças do mercado e utiliza o conceito “capitalismo organizado” para referir-se a intervenção do Estado na economia capitalista. Posteriormente esse segundo conceito ficou conhecido como Social Democracia.

olhar e o recorte do real que fiz, também me chamou a atenção um artigo, que analisava as produções acadêmicas realizadas nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação das principais faculdades do Estado de São Paulo.

O estudo referido é de autoria do Prof. Dr. Sílvio Gamboa¹²⁷. Resumidamente o autor fez uma classificação das teses utilizando os critérios de elementos lógicos e históricos. No tocante ao aspecto histórico, o autor discorreu sobre o índice das tendências e sua popularidade em educação nos cursos de pós-graduação nas diferentes etapas compreendidas entre 1971 e 1984. No aspecto lógico buscou perceber a estrutura interna das abordagens, utilizando como categorias: técnico-metodológicas, teóricas, epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas.

Ainda sobre os elementos lógicos – do ponto de vista técnico - constatou-se que 66% da produção acadêmica eram técnicos – analíticas, que utilizavam técnicas de coleta de dados quantificáveis (como em testes padronizados e questionários fechados); 22,5% eram fenomenológicas-hermenêuticas que usavam técnicas não quantitativas (como entrevistas e análise dos discursos); e 9,5% crítico-dialéticas, que utilizavam, além de outras técnicas, a pesquisa-ação e a pesquisa participante.

Parti desse levantamento para mostrar duas possíveis conclusões: 1º - Os inúmeros estudos educacionais realizados comportam diversas interpretações sobre esse fazer humano: a educação; 2º - Pode-se notar, após a apresentação desses dados do relatório que, quando se faz uma comparação entre as diversas formas de análise do real, existe um olhar sobre a realidade educacional que é “minoritária” – crítico dialética - no conjunto das várias concepções. Essa segunda constatação, certamente, coloca para aqueles que se identificam com ela uma espécie de desafio para desenvolvê-la.

No meu caso, esse sentimento tem duas origens. A primeira, oriunda da prática de magistério na Universidade do Tocantins. Avaliar a minha prática e os fundamentos que a norteiam é, por um lado, consenso para uma docência de qualidade e por outro, sempre um desafio, pois pode fazer com que reafirme meus acertos, mas por outro lado, descobrir meus erros. Olhar dialeticamente o meu fazer – pedagógico é uma oportunidade de

¹²⁷ Esse estudo foi realizado com 502 teses nos cursos de pós-graduação em educação no Estado de São Paulo, compreendido no período entre 1971 e 1984. GAMBOA, Sílvio. In *Metodologia da Pesquisa Educacional*, pág. 93.

reflexão, para realizar uma breve “suspensão do cotidiano” como invita Agnes Heller¹²⁸.

A segunda razão é como sinto o desafio de ser educador: na maioria das vezes procurei aprender na caminhada, estar aberto às questões que estavam postas no caminho, quis aprender com os colegas de curso e com os professores - alunos. Procurei, na verdade, viver o que Paulo Freire chamou de educação em comunhão: Postura que não pode ser confundida com um exercício momentâneo, pois exige uma certa paciência e um grau de abertura para refletir sobre o cotidiano o que, de antemão não é muito fácil em função de diversas razões.

Dentre os aspectos dificultadores para se viver essa “abertura”, vale destacar a nossa tradição educacional e cultural autoritária que nos impediu e ainda muitas vezes freia, o aprender com outros, pois nos achamos donos da verdade, senhores do saber. Um fator que auxilia muito a nossa compreensão sobre esses aspectos dificultadores é a análise de nossa história sócio, econômica e política onde se nota, constantemente, a interrupção da tradição democrática por setores anti-democráticos¹²⁹, aspecto esse que já foi abordado por vários pensadores brasileiros e que fiz uma breve retomada no capítulo anterior.

Posso dizer que para evitar esse olhar “autoritário”, busquei nos textos e na prática dos professores um espaço onde o escrito e aquele que falou¹³⁰, estavam presentes, juntos embora, de direito, seja impossível repartir a cada momento o que é de cada um¹³¹, ou seja, o processo de pesquisa e de leitura foi o encontro entre seres que possuíam historicidades que nem sempre foram compartilhadas, naquele momento estavam inseridas no mesmo contexto, mas nem sempre foram assim, fizeram leituras e deram sentidos diferentes a elas e muitas coisas que viram juntas.

Durante esse trabalho tive a clareza de que poderia me colocar numa perspectiva - a intencionalidade do sujeito-objeto – restrita ou dialética. Se desenvolvesse essa pesquisa com um olhar que considero “restrito” faria uma narração descritiva dos fatos, das entrevistas e dos textos educacionais. Essa visão reduziria a pesquisa a uma concepção

¹²⁸ Heller, Agnes, O Cotidiano e a história, 1989.

¹²⁹ Nesse sentido as reflexões de Paulo Freire nos ajudam muito na compreensão desse autoritarismo arraigado em nossa sociedade. Dentre muitas obras em que ele nos chama a atenção para esse fenômeno, particularmente gosto do livro Educação como Prática da Liberdade.

¹³⁰ Toda a reflexão que desenvolvi dessa parte em diante foi extremamente influenciada pela professora Salma Tanus Muchail quando tive a oportunidade de assistir um conjunto de palestras dela na PUC-SP sobre as obras de Merleau-Ponty.

¹³¹ Merleau-Ponty, Os Pensadores, pág. 240-241

onde os textos, majoritariamente, apenas explicitariam “um saber originário, opondo-se ao texto como discurso, produção de pensamento e linguagem”.¹³²

Tenho certeza que a principal dificuldade que experimentei durante cada leitura, bate-papo, participação das aulas e entrevistas foi, continua e continuará sendo a de manter-me aberto, considerando a riqueza dos elementos que compuseram o processo de pesquisa, que está ontologicamente na finitude humana em todos os seus aspectos belos e difíceis.

Essa postura me possibilitou – não sei até onde – me distanciar desta visão restrita que transformaria a pesquisa num objeto – separada do sujeito - pois minha prática assentar-se-ia na concepção de que a interpretação estaria restrita a deformar ou a retomar literalmente a significação dos textos, ou seja, minha significação pretenderia atingir o status de ser positiva, a ponto de realizar um trabalho capaz de delimitar o que está e o que não está nela.

Senti muito o desejo de fazer a leitura “positiva”, buscando imediatamente a relação causa-efeito no processo de pesquisa. Para fugir desse “olhar”, todas as atividades foram realizadas procurando impedir a apropriação das falas e das leituras como algo que está contido na consciência como fenômeno; pelo contrário, ao analisá-las sentia que minha consciência estava dirigida para os objetos, sendo o próprio ser e não a aparência dos objetos que estava sendo dado para a minha consciência. Assim, minha consciência se pronunciou sobre esses seres segundo a maneira pela qual eles se apresentaram, elucidando o modo segundo o qual ela os visou.

Reafirmei, portanto, a intencionalidade de minha consciência durante todo processo de desenvolvimento da pesquisa, em que fui construindo esse possível olhar. A minha consciência se orientou para a pesquisa, ela esteve toda nessa orientação, no dizer de Merleau-Ponty: “... ela é consciência de (...) Ela elimina o preconceito idealista segundo o qual a consciência está encerrada em suas próprias representações, o preconceito fisiológico segundo o qual a consciência não é senão um reflexo na superfície do mundo real...”¹³³.

Em alguns momentos, durante esse processo, como por exemplo, quando os colegas professores – alunos analisaram a escola e a universidade como reprodutoras do sistema, procurei distancia de uma interpretação na ótica da pura “ordem de razões”, afastando-me

¹³² Merleau-Ponty, Os Pensadores, pág.214

¹³³ Apud, Chatélet, Hist. Da Filosofia, Vol 6, pág. 25

de todos os que, por outra opção metodológica, buscam, ao meu ver, o encerramento da consciência em si mesma. Pelo contrário, procurei resgatar o direito da consciência ao conhecimento de si própria e do mundo.

Apenas para corroborar essa visão, penso que, apesar de todo esforço racionalista para evitar o solapsismo, não se pode esquecer que a existência do ego cartesiano é dada através da dúvida formulada conceitualmente – dúvida metódica - solucionada pela mediação do cogito – *penso, logo existo*. Procurei, com toda certeza, no exercício de minhas possibilidades, me distanciar dessa opção durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

Quando pesquisei nessa perspectiva – contrapondo-me à ordem de razões – a noção de vivência¹³⁴ readquiriu importância, pois cada professor – aluno, entrevista, cada fala deles, cada expressão de saudade, de crítica ao “ditador do cerrado”¹³⁵ ou de elogio ao seu governo, de referências cuidadosas a alguns professores e de alegria a outros podia contribuir na análise - abria de uma maneira criativa o retorno ao olhar grego - uma vez que o sujeito não se encontrava – assim me sentia - mais apartado do objeto.

Essa característica ampliou o campo reflexivo para a centralidade da subjetividade, uma vez que as minhas vivências, a dos professores e professores-alunos foram o a priori fenomenológico. Esse a priori só pode ser entendido como já foi escrito, em virtude da intencionalidade da minha consciência. Ela (minha consciência) possui, portanto, estruturalmente, esse a priori que se caracteriza pela correlação entre as vivências e os objetos nelas visados.

Nessas vivências, uma reclamação comum na fala dos professores–alunos foi a questão salarial¹³⁶. Diria que essa questão também é comum no cenário nacional - pois reclamavam dos baixos salários percebidos no exercício do magistério.

No entanto, quando estive em contato com eles e escutei essas e outras reclamações, procurei também nesse item, fugir da visão que delimita a aplicação da dialética somente ao campo sócio-histórico, pois acredito que os problemas do homem não se reduzem à estrutura econômica capitalista, porém a compreensão do homem só é possível dentro de tal

¹³⁴ Aqui deixo explícito o conceito de vivência que utilizei desde o início desse trabalho.

¹³⁵ Referência que alguns alunos fazem ao ex - governador do estado do Tocantins, Siqueira Campos.

¹³⁶ Não procurei fazer uma pesquisa sobre essa questão salarial. No entanto nas conversas os professores-alunos diziam que tinham que trabalhar manhã, tarde e noite. A maioria deles está com jornada na Rede Estadual e no município em que residem.

estrutura, ou seja, a base material de produção de uma dada sociedade é determinante na compreensão do sujeito e da realidade total.¹³⁷

É nesse sentido que quando me aproximei dos professores e dos professores-alunos, convivi com eles e os escutei. O desenvolvimento da pesquisa foi marcado, ou tentei proceder com uma abordagem feita com o pensamento dialético, onde reafirmo, pensei o objeto enquanto objetivo para mim. Nos parágrafos anteriores, afirmo a intencionalidade da minha consciência, onde o sujeito só é, relativo ao objeto. Nessa interação, o conhecimento se deu na medida em que as coisas se deixaram conhecer, elas me pareciam.

Somente assim se estabeleceu a consciência cognoscente e o objeto cognoscido – uso esses termos apenas para mostrar essa relação, pois não existe historicamente um primeiro e um segundo nela. Dessa forma, o caráter subjetivo (aspecto vivencial) do pensamento dialético me possibilitou pensar a realidade enquanto objeto para a minha consciência.

Não existe conhecimento sem correlação entre esses dois pólos. O pensamento dialético apareceu então como ponto importante para a compreensão do sentido da pesquisa que quero dar: o pensamento dialético é circular. A circularidade do mesmo coloca que a dialética só aparece para ela mesma como desenvolvimento e como destruição daquilo que vem antes dele. Assim, o pensamento dialético está sempre “começando” e “terminando”, num movimento contínuo de contradições.

Na relação de circularidade, entre o sujeito e objeto, sentia que destruí e conservava as falas, as emoções, os escritos e o pensamento lido, pois pensava - de novo - o que estava lido. Os objetos já não eram mais os mesmos, intactos. No entanto, não ficava neles, não os mantinha com outras palavras, não os repetia, mas os desdobrava. Pensava um pensamento explícito (escrito), mas lhe dava cada vez mais um novo começo. Foi sempre um grande esforço que realizei: manter esses opostos nesse difícil equilíbrio. A pesquisa desenvolvida com essas características pressupõe a manutenção do difícil equilíbrio entre pares, alternativas que se opõem e se cruzam: entre o pensamento do pesquisador, do que lê e do que é entrevistado.

¹³⁷ Em carta de 22-9-1890, a J. Bloch, Engels adverte para o que ele e Marx entendem por concepção materialista da história. “De acordo com a concepção materialista da história, o elemento finalmente determinante é a reprodução e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu asseveramos mais do que isso. Logo, se alguém torce isso, dizendo que o elemento econômico é o único determinante, ele transforma aquela proposição em uma frase sem sentido, abstrata e tola”, Apud, Frigotto.

Procurei preservar essa relação, mantendo o que cada um tem de si mesmo, o equilíbrio entre aquilo que foi dito e lido e o que não foi dito. Essa pesquisa não se estruturou, como frisei anteriormente, como “ordem de razões” ou como uma “intuição” vital¹³⁸, mas buscou a relação entre a ordem do refletido, elaborado logicamente, normalmente presente nos textos, onde procurei fugir da relação causa e efeito e o irrefletido. Entre o explícito e o impensado foram alternativas que, segundo o pensamento dialético, se cruzaram, mas também se chocaram em cada momento em que escrevi, senti, discuti, vivi a pesquisa.

Apenas para exemplificar como essa “tentação” racional esteve presente em todo o tempo, me percebi, após várias leituras que analisei o plano de aula da professora B, dando a sua entrevista uma organização mais histórico-crítica, desconsiderando uma leitura mais transversal. Convencionalmente poderia classificá-la assim, fazendo apenas uma leitura “mais horizontal, dogmática, do que está estabelecido. Não tenho problemas quanto a esse encaminhamento, no entanto, não quero reproduzir esse passo como natural, sem permitir que a sua existência seja o meu “a priori”.

Esse fato foi importante, pois, mais do que nunca, procurei evitar a objetividade restrita ou a redução do texto - dos livros, dos escritos - ou colocar uma adequação global do pensamento do pesquisador aos ditames da natureza ou do fato – teoricamente o objeto de pesquisa. Refiz a minha posição onde minha interpretação, partia do texto, das observações, das situações e buscava o sentido do mesmo (intenção), instalando uma forma de comunicação com o outro (tudo a ser pesquisado), mas jamais objectivei uma compreensão totalmente transparente ou objetiva.

Quando meu orientador me pediu para olhar todos os textos, a base de dados, os escritos, retomar as vivências, essa experiência em que refiz a comunicação com o outro (tudo que foi pesquisado) se deu num espaço de presença-ausência, proximidade-distância. Foi preciso ter todos os itens constitutivos da pesquisa o mais próximo possível para lê-los, mas nem tão próximo que eu desaparecesse, pois, senão, não haveria comunicação. Foi preciso manter a distância o suficiente para que houvesse comunicação minha com o que era pesquisado sem haver um aniquilamento de nenhum lado.

¹³⁸ Utilizo essa expressão porque quero manter-me com uma certa distância de Bérghson na elaboração desse trabalho.

A distância mantida garantiu uma certa inadequação entre aquilo que se disse - dos documentos, das entrevistas, da convivência - e aquilo que ficou ou que consegui retratar nesse texto. Ela – a comunicação - manteve e mantém a inadequação entre a intenção e a expressão, havendo um excesso de significação sobre o significante. Para compreender melhor a relação entre o significado e o significante aqui expressos, recorri aos comentários de Marilena Chaui:

“(...) o excesso do primeiro com relação ao segundo constitui o sentido propriamente dito, o que implica, portanto, na possibilidade de uma transformação imanente ou de um dever do sentido. (...) A sombra de um filósofo é a posição de um sentido cuja historicidade torna-se patente no exato momento em que se procura pensá-lo. (...) E ‘pensar de novo’ não é repetir, é renovar pensando aquilo que se esconde entre o significante e a significação explícita”.¹³⁹

Foi com essa tranqüilidade e prazer que curti cada momento do processo de pesquisa, pois os significados dos documentos, das entrevistas e das convivências estavam sempre advindos. Não considerei as falas, o relatório de Reconhecimento do curso de Araguatins – como exemplo de um documento - os escritos sobre as atividades de extensão como simples obras do passado, mortos, onde deveria me debruçar para exaurir o sistema ou a ordem das razões, onde só existia a objetividade pura ou a intenção deformadora. Todos me deram, pelo contrário, o que pensar hoje.

Quando escrevi esse texto e utilizei outros contextos, situei-me na esfera do “ser pensado hoje” e “determinado” que pode ser chamado de presença-ausência de um impensado, do subentendido. Foi o espaço onde se deu a comunicação. Existiu uma “zona de sombra” que não estava inteiramente explícita lá na arquitetura do texto, na fala dos entrevistados ou nos seus escritos dando-lhe alma, vida. O impensado está transversal em toda pesquisa. Ele me levou a pensar de novo o que estava escrito, narrado, documentado. Ao ler, procurei pensar novamente e de modo novo, sem repetir e distorcer a fala das pessoas, os textos, as entrevistas, mas encontrei esses indícios. Foram eles que me conduziram a pensar o “escrito” e o documentado de modo novo. Foi o impensado que

¹³⁹ Merleau-Ponty, Os Pensadores, Notas do tradutor, pág. 241

fecundou a comunicação, que fez com que a pesquisa dialética se tornasse histórica.

Esse exercício de manter-me na posição de sujeito “determinado”, ou seja, de um lugar social - histórica e existencialmente condicionado e fazer um esforço que me permitisse a leitura global, ou totalizante foi muito duro, mas também tive algumas facilidades. Penso que algumas dessas facilidades se deveram ao meu passado de sindicalista. Mas o que significa essa totalidade? Qual o sentido que lhe dei? Concebi esse inventário da totalidade da práxis como a busca dos inúmeros sentidos e vivências concretas dela como:

“A expressão da plena articulação sujeito e objeto, a práxis é uma ação que se objetiva em estruturas ou instituições. E, precisamente por isso, é ela que fornece o ponto de vista totalizante capaz de dissolver todas as unilateralidades ‘subjettivistas’ ou ‘objetivistas’ com as quais as ciências sociais particulares costumam tratar tanto das ações quanto das estruturas”.¹⁴⁰

Nesse sentido, minha pesquisa possui um balizador que penso, me manteve em todo esse processo numa posição extremamente crítica, impedindo minha permanência apenas na redução eidética¹⁴¹: **minha práxis**. Esse aspecto penso ser extremamente importante: a práxis foi (e é) a catalisadora de minhas vivências, a balizadora na análise dos documentos e de todo o processo de pesquisa. A zona de sombra que nos fala Merleau-Ponty foi, se me permite o uso do termo – “iluminada” pela práxis.

Ao garantir e assegurar esses elementos do pensamento dialético fiz a pesquisa educacional não me privando de ler os documentos e realizar as entrevistas através de considerações e perspectivas que eu colocava, pois nesse esforço, não deixei de me perceber como ser existente, histórico e pertencente a uma determinada classe, dentro de determinado modo de produção. Nesse sentido, a pesquisa e eu, não estamos totalmente separados e não estamos totalmente unidos. Essa postura de abertura, de troca, de manutenção do difícil equilíbrio e de pensar o novo, em nenhum momento desconsiderou o papel revolucionário, portanto necessariamente político, da dialética.

Retomo que é a clareza da escolha desse arcabouço teórico que me deu as condições

¹⁴⁰ Coutinho, 1994.

¹⁴¹ Diferentemente de Husserl, concebo que a Redução eidética não pode limitar-se à consciência.

de criticar outras concepções de mundo, de sujeito, do modo de desenvolver a pesquisa educacional e ao fazer tal opção a fiz considerando meu lugar social e ação real, que me vincula a um compromisso político com um determinado modelo de sociedade, dentro de um determinado modo de produção.

Assim, reconheço em meu referencial, em minha filosofia e concepção de mundo, uma premissa teórica implícita, uma “ideologia”, expressa nessa pesquisa enquanto um movimento político em direção à construção da sociedade que quero e que certamente não é essa que vivo no momento. Penso que ao explicitar minha filosofia, consegui construir mais alguns elementos para responder a questão posta logo no início desse trabalho: esse meu trabalho é ideológico e científico?

Vale lembrar que esse (re) conhecimento não é automático, espontâneo ou ingênuo. O meu ponto-de-vista, minha intencionalidade, dentre outras possibilidades assume, então o caráter essencialmente político. Elucidando esse caráter, recorri ao conceito gramsciano ampliado de política – que ele chamou de *catarse* – que difere de um conceito restrito onde política significa relações de poder entre governantes e governados:

“Pode-se empregar o termo *catarse* para indicar a passagem do momento meramente econômico, ou egoístico-passional, para o momento ético-político, ou seja, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa também a passagem do ‘objetivo’ ao ‘subjetivo’, da necessidade à liberdade. A estrutura econômica, de força exterior que esmaga o homem, que o assimila a si, que o torna passivo, transforma-se em meio à liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas.”¹⁴²

Na visão desse autor, a prática política é engendradora de uma filosofia que se torna hegemônica, na medida em que se impõe ao senso comum: a relação entre filosofia superior e senso comum é assegurada pela política. É assim que a prática política consciente de intelectuais representativos de interesses das classes trabalhadoras pode tornar-se um movimento de construção de uma nova hegemonia, na verdade, de uma contra-hegemonia, na organização de uma nova cultura, de uma nova práxis.

¹⁴² Gramsci, *Concepção Dialética da História*.

Aqui seria interessante, mesmo que rapidamente, ver a diferença de pensamento entre Gramsci e Manheim¹⁴³. Segundo Manheim, o complexo social é estruturado de acordo com a alternância de fatores: políticos, econômicos, religiosos e que os diferentes pontos de vista são complementares, cabendo ao intelectual fazer uma síntese englobadora num todo compreensível. Colocou o intelectual acima das ideologias, portanto, tirando-lhe o aspecto de ser engajado e transformador da realidade¹⁴⁴.

Diferentemente de Manheim reconheço esse movimento que sugere Gramsci. Penso que o intelectual caminha à auto-consciência – entendendo-a como um inventário das vivências e não como uma ordem de razões - na qual teoria e prática finalmente se unificam. Esses aspectos compuseram a construção dessa pesquisa, mas também a minha – de sujeito-pesquisador – na medida em que reconheço que, ao fazer essa pesquisa, pratiquei política e fiz ideologia.

Esse processo, ao olhar minha história, sinto que foi o que me moveu para a transformação social e fecundou minha prática durante esses últimos anos. Assim pude compreender quando Gramsci reafirma a importância do elemento catalisador de uma nova concepção de mundo e unificador de um bloco social sustentado com bases numa nova filosofia. Dessa maneira a práxis engendra o desenvolvimento social como um processo que exige a dialética intelectuais-massa na consolidação dessa nova concepção de mundo:

“O problema fundamental de toda filosofia é o de conservar a unidade ideológica de todo bloco social, que está cimentado justamente por aquela determinada ideologia”¹⁴⁵

Gramsci, assim, deu dimensão concreta à ideologia: “a teoria se transforma em poder material logo que se apodera das massas”¹⁴⁶, construindo o conceito de ideologia orgânica – tida como a tomada da consciência de grupos/classes sociais – partindo da concepção marxista de totalidade concreta – formada pela consciência e pela práxis – num processo interativo entre sujeitos e objeto. A ciência política para ele é um “organismo em movimento”.

¹⁴³ Lowy, M. Ideologia e Ciência humanas.

¹⁴⁴ Essa postura de Manheim é caracterizada por Frigotto de “sopa metodológica”, o qual por sua vez utiliza a mesma nomenclatura que Lefebvre.

¹⁴⁵ Gramsci, Concepção Dialética da História, pág. 16

¹⁴⁶ Marx, K. Crítica da filosofia hegeliana do direito.

Esses princípios foram desdobrados em dois eixos articuladores – coerentes com o referencial teórico: 1. A consciência (percepção) da historicidade de cada um e; 2. A referência à produção das condições materiais dos sujeitos e da Região. Foram com esses dois eixos articuladores que procurei olhar na organização do trabalho pedagógico no processo de formação de professores do curso de Regime Especial de Araguatins os seguintes pontos: a) constatação ou não da existência de um espaço – teórico e prático - em que professores e alunos conseguissem intervir no processo formativo (existência de uma relação mais dialógica) b) O ensino desenvolvido na extensão de Araguatins buscou a formação de professor-pesquisador c) O saber de respeitar os saberes dos alunos foi construído no processo ensino-aprendizagem.

1. A Consciência (percepção) da Historicidade

Quando fiz o recorte sobre o Curso de Pedagogia em Araguatins, busquei - a partir dos documentos oficiais, das entrevistas, conversas e vivências dos sujeitos - na organização do trabalho pedagógico, a existência de um espaço em que professores e alunos conseguissem intervir no processo formativo (relação dialógica), compreender se o ensino desenvolvido na extensão de Araguatins buscou a formação de professor-pesquisador e se o respeito aos saberes dos alunos foi construído no processo ensino-aprendizagem.

À realização desse propósito procurei exercitar minha autonomia histórica, ou dito de outra forma, pensei o presente determinado-indeterminado, com problemas elaborados nesse presente, ou ainda, me historicizei tanto quanto historicizei os problemas sociais dessa dada realidade. O desafio que me impus foi analisar os documentos e a prática dos professores a partir de uma concepção de mundo criticamente coerente que partiu da consciência de historicidade:

“A consciência de nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções”.¹⁴⁷

¹⁴⁷ Gramsci, A. Concepção dialética da história.

Ao ler os documentos, realizar as entrevistas e os escritos sobre as práticas dos docentes, a consciência da historicidade dos sujeitos envolvidos foi condição sine qua non para nortear a constatação ou não dos itens enunciados acima na organização do trabalho pedagógico.

Pensei a relação entre os documentos, os escritos e as vivências dos sujeitos envolvidos no processo formativo na licenciatura em serviço a partir do que Marcuse¹⁴⁸ chamou de fenomenologia do materialismo histórico.

Essa relação entre o aspecto formativo e o vivencial foi desenvolvida por inúmeros autores brasileiros, como por exemplo, Paulo Freire que incorporou pensadores existencialistas a sua reflexão e se referenciou no marxismo, além de outras correntes que constituíram o seu pensamento. Alguns pensadores – apesar das nuances entre suas reflexões – como Bruyne¹⁴⁹, Frigotto, Habermas, Husserl, Heidegger, Lefebvre e Merleau-Ponty, no meu entender, possuem reflexões que auxiliam na análise dessa relação e sempre que possível, recorri a um ou a vários desses autores.

Procurei averiguar, partindo do primeiro eixo aglutinador, três itens na organização do trabalho pedagógico.

A) Constatação ou não da existência de um espaço – teórico e prático - em que professores e alunos conseguissem intervir no processo formativo (existência de uma relação dialógica) e o respeito aos saberes dos alunos.

No início desse trabalho explicitarei a clareza de Paulo Freire sobre a especificidade da prática educativa, atribuindo-lhe saberes próprios. Toda a sua vida esteve montada na explicitação desses saberes e definiu inúmeros deles que devem ser construídos entre educadores e educando durante o processo educativo. Retomo o que escrevi no início desse trabalho: a rigorosidade metódica; a capacidade de desenvolver pesquisa; o respeito aos saberes dos educandos; a criticidade que se desdobra na curiosidade epistemológica;

¹⁴⁸ Marcuse, H. Materialismo histórico e existência, pág. 58

¹⁴⁹ Bruyne et al. Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais, pág 65

estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; aceitar o risco, o novo e rejeitar qualquer forma de discriminação; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento de ser inacabado, respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e lutam em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível, segurança, competência profissional e generosidade; a educação é uma forma de intervenção no mundo; saber escutar o educando; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Na sua preocupação em alinhar alguns saberes fundamentais à prática docente, Freire destaca que desde o início do processo de formação de Professores, o futuro educador assumia-se como sujeito produtor do saber, para que o processo em que está inserido não crie a visão de que ensinar é transferir conhecimento. Nesse sentido investiguei se esse saber foi construído e se os professores-alunos conseguiram intervir no processo formativo, proporcionando uma relação mais dialógica entre eles. Constatei o seguinte:

Na análise do documento “Diretrizes” existe claramente uma menção ao aspecto histórico: “por serem professores já atuantes” e uma menção à educação como um fenômeno educativo. O reconhecimento desse aspecto histórico poderia ser uma possibilidade de reconstrução do saber a partir do respeito à historicidade dos sujeitos envolvidos.

Nesse documento “Diretrizes” a utilização do conceito “fenômeno educativo” pode ser lido com essa característica, realçando o aspecto vivencial das atividades dos sujeitos no processo ensino – aprendizagem. Assim, a Educação distingue-se puramente do processo racional de aquisição de um determinado saber científico, onde a compreensão do “fenômeno educativo” é a apreensão constante dos sujeitos dentro de determinado contexto, possuidoras de determinadas historicidades.¹⁵⁰

Essa leitura é possível se a compreensão das historicidades estiver respaldada numa atitude de abertura do ser humano - abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra - e não preso a conceitos ou predefinições. Estamos livres quando sabemos de

¹⁵⁰ Chatêlet, Hist. Da Filosofia, Vol 6, pág. 25

nossos valores, conceitos e preconceitos e podemos ver o que se mostra cuidando das possíveis distorções”.¹⁵¹

Já o documento “Reconhecimento do Curso” explicita, dentre seus objetivos, que o curso objetiva contribuir para a qualidade da Educação Básica nas instituições públicas; promover a formação de docentes para a satisfação de uma necessidade legal, ligada a realidade tocantinense, ou seja, a falta de docentes qualificados; manter os docentes na região e com um certo domínio de conhecimento científico, pois

“(…) viam nesta modalidade de formação uma função global de aquisição de conhecimentos, capacidades de competências por parte dos professores, no sentido de desenvolver a auto-formação e a inovação educacional, em conformidade com a Lei 9394/96 – Art. 43 de 20/12/96 predominando os seguintes objetivos: a) Promoção do aperfeiçoamento das competências profissionais para o ensino fundamental e médio; b) Satisfação das necessidades de formação; c) Ações concretas às demandas dos professores; d) Formação ligada à realidade tocantinense.”

A proposta do curso aparece carregada de um sentido de historicidade muito bem determinada. Inicialmente, reporta-se à existência do curso ao desdobramento de uma determinação legal: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96. O recurso a essa lei não aparece no projeto apenas como uma referência legal. Utilizam também desse aspecto, mas o estendem quando a partir dele apontam que o curso deve buscar a promoção do aperfeiçoamento das competências profissionais para o ensino fundamental e médio, a satisfação das necessidades de formação, ações concretas às demandas dos professores e a formação ligada à realidade tocantinense.

Gostaria de comentar mais especificamente três desdobramentos oriundos da percepção que os autores do documento têm sobre a LDB e que devem estar presentes no processo de formação dos professores: a satisfação das necessidades de formação, ações concretas às demandas dos professores e a formação ligada à realidade tocantinense.

Esses três aspectos reafirmam que o curso de Regime Especial desenvolvido pelo

¹⁵¹ Masini, Elcie. F.S. Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação, pág, 59

Campus de Tocantinópolis na extensão de Araguatins poderia assumir pelos seus atores – professores e alunos – a concepção de educação que não vê o outro como “objeto” a ser desvelado, compreendido, dissecado por um olhar pretensamente científico para ser preenchido numa relação de causa e efeito, onde o produto dessa relação deve ser depositado no objeto cognoscido – os alunos.

Ao querer a satisfação das necessidades de formação, o vínculo das ações concretas às demandas dos professores e a formação ligada à realidade tocantinense pré(tende)-se, sobretudo, compreender o outro como sujeito do processo, com um outro diferente, possuidor de histórias e vivências que devem ser respeitadas, um outro que vive num con(texto) parecido com o meu, mas não é percebido, sentido e vivido da mesma maneira por todos. Levar essas diferenças para o processo formativo e ver o que delas pode ser mais universal e mais particular, enfim, perceber como a consciência dessas historicidades pode fazer parte do processo de formação de professores.

Outro aceno claro, ao meu ver, à consciência da historicidade, ficou demonstrado nos motivos que fundamentaram o início do programa. Nessa parte do documento parte-se da preocupação do constante avanço das ciências e, em especial das tecnologias, demandando à necessidade de profissionais competentes e que ao se formarem não precisem se retirar da região do Bico do Papagaio.

A exigência acima de que os profissionais precisam ser formados para não saírem da região do Bico, explicita a compreensão da consciência da historicidade local, da especificidade da região, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato que ela está em contradição com outras concepções mais centrais, neste momento preconizada pela região central do estado. É a consciência da historicidade que demandou à necessidade da instalação do curso para a região do Bico do Papagaio como uma possibilidade de respeito à consciência local.

“Com a necessidade da formação dos profissionais da educação, desencadeada pelo desenvolvimento das ciências e das tecnologias, para as quais exige-se um profissional competente e com um certo domínio de conhecimento científico. Somada a essa necessidade, reforçou-se a idéia de um curso que venha a atender o profissional da educação, de forma que este adquira habilitação sem que, para isso, não precisasse mudar-se para outra

cidade”.

O desdobramento dessa visão, poderia ser, naturalmente uma referência à prática do docente no mesmo paradigma. No entanto, a única referência existente à prática do docente está vinculada ao adjetivo “eficiência” sem nenhum vínculo ou menção à necessidade de o professor desenvolver o conhecimento sistematizado e universal partindo das vivências dos alunos, como possibilidade para o fomento de uma relação dialógica. Esse é o trecho em que se faz a breve menção à eficiência da prática docente:

“Apontou-se como objetivo geral do curso: Implementar na formação, do professor já atuante, uma melhor compreensão do fenômeno educativo no Brasil, bem como oferecer-lhe uma instrumentalização didático-metodológico, para que ele possa atuar com eficiência na sua prática docente”.

Os lugares nesse documento onde poderia estar algum comentário sobre esse aspecto formativo seria na parte “perfil de profissional” e na referente à “avaliação”.

No item que trata do perfil de profissional que se pretende formar, acentua-se a dimensão de que seu papel seria o de “transmissor do conhecimento”, e há uma referência ao conhecimento pedagógico do professor, com esse caráter:

“(…) é possível distinguir-se quatro papéis do docente e deseja-se que o professor tenha consciência dos mesmos, como forma de demonstrar seu comprometimento com a profissão. São eles: 1 – Transmissão de conhecimento; 2 – Disciplinamento da situação pedagógica; 3 – Avaliação da situação pedagógica; 4 – Vivência de modelos no relacionamento com os alunos”.

Além desses aspectos, o documento ressalta que espera do docente, dos futuros cursos de formação, um profissional capaz de compreender as bases fundamentais da educação, da instrução e do ensino, saiba articular corretamente esses elementos de forma política, técnica e ética, que esteja comprometido em acompanhar as mudanças, sem perder o objetivo de estar sempre colaborando para a construção de uma sociedade justa e democrática, tenha consciência do seu poder articulador de ações emancipatórias e das competências que lhe cabem.

Com essa concepção, acentua-se a visão de que o docente no processo de formação junto aos professores-alunos deve, sobretudo, desenvolver a racionalidade técnica para que possam coadunar com o perfil de profissional esperado pela instituição universitária. Assim, a competência pedagógica do docente não foi relacionada com a sua capacidade ou habilidade de criar uma relação dialógica no processo ensino-aprendizagem, uma vez que se primou pela construção de um educador construtor da racionalidade técnica.

É importante ressaltar esse aspecto, pois quando o Curso de regime Especial de Araguatins foi estruturado a LDB já havia sido promulgada. Nessa Lei no artigo 13, o legislador propôs uma nova dimensão da prática docente ao estabelecer que os docentes deverão ser incumbidos de participar da elaboração da proposta pedagógica e de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias.

Partindo da LDB, o estabelecimento de novas competências da prática pedagógica, tendo como referencial a tabela de Perrenoud¹⁵² - dos dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação dos professores de ensino fundamental – a proposta do curso também não se atém às competências de referências, e dentre elas, especialmente a de “Organizar e dirigir situações de aprendizagem” e não faz nenhuma menção à competência mais específica de “trabalhar a partir da representação dos alunos” como uma das categorias para o exercício da docência e da construção do saber pedagógico do professor oriundo da relação estabelecida entre professores e alunos.

Com essa lacuna, como o perfil desse profissional aparece articulado com o caráter avaliativo? Quais as dimensões e que concepção de avaliação aparece nos documentos e nas práticas dos docentes?

Em nenhum dos documentos pesquisados existe um tópico que trata especificamente da avaliação, ou seja, um item que procure explicitar os pressupostos teóricos avaliativos dos alunos e da instituição. A única menção ao caráter avaliativo do curso de formação de professores em Regime Especial está contida no item “avaliação do estágio”. Lá a avaliação aparece com dimensões de caráter processual, onde deva ser realizada ao longo dos estudos e os professores-alunos deveriam apresentar um trabalho com defesa (sic). Está assim explicitado no documento de reconhecimento do curso:

¹⁵² Perrenoud, Dez novas competências para ensinar, página 20 e 21

“As avaliações devem ser realizadas ao longo do processo, sendo que no final do curso deve ser apresentado um trabalho, com defesa, baseado nos estudos e nas próprias experiências”.

Sobre a inclusão de outros aspectos além dos citados ao processo avaliativo, a questão da experiência que os professores – alunos aportavam, existia uma breve menção nesse documento e há outro enviado à reitoria, solicitando que as experiências dos formandos deveriam ser aproveitadas por todos e em todo momento e serem valorizadas pelos professores.

No entanto, nenhum dos documentos explicitam ou apontam alguma perspectiva de como poderiam ser incorporadas as experiências dos professores no processo avaliativo e tampouco as vantagens e desvantagens dessa inclusão. Não são feitas considerações de nenhuma ordem, desconsiderando esse debate para a construção de uma relação dialógica entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, o documento não olvida o aspecto de que os alunos do curso já são professores, e espera-se que eles adquiram uma postura diferenciada, comprometida com as escolas em que atuam, sem perder de vista a tríade ação–reflexão ação, teoria–prática-teoria, mas também esse aspecto carece de alguma instrumentalização ou apontamento de uma direção mais concreta que sirva de referência para o coordenador do curso e para os professores.

E sobre a prática dos professores, como apareceram esses aspectos?

No que diz respeito à prática dos professores foi possível perceber que o professor (B), ao fazer o levantamento da realidade, ou seja, quais os principais problemas vivenciados pelos professores - alunos, essa questão apareceu nitidamente:

“Após esse período os grupos começaram a expor. Os principais problemas levantados foram os seguintes: Aspecto social: o norte do estado continua tendo diversos problemas sociais como a pobreza, alto índice de analfabetismo, falta de emprego, saúde pública em péssimas condições, concentração de terras, etc, apesar de o estado do Tocantins ter sido criado para diminuir essas desigualdades. No aspecto político, destacaram a existência

da corrupção, o coronelismo do governo do estado que não permite a participação social, as dificuldades de participação da população.

E no aspecto educacional reportaram-se mais aos problemas da universidade: ela está passando por uma reestruturação que já iniciou a tempo e ninguém sabe onde vai dar; muitos professores não aceitam a participação dos alunos, consideram-se os donos da verdade; existe falta de bons livros e livrarias na região, falta de tempo para estudarem após o retorno dos dias de estudo e os alunos não conseguem se organizar para lutar mais por seus direitos.

Em função do exposto, o professor pediu-lhes que voltassem a reunirem-se em grupos e os dividiu agora em três grupos: um para cada tema e solicitou que buscassem analisar, ainda que superficialmente, na opinião deles, quais desses problemas eles sentiam que estava mais próximo da realidade deles.”

É importante notar que o cotidiano dos professores, suas preocupações, visões de mundo, dúvidas, anseios e verdades foram concebidos como elementos fundamentais e incorporados para a construção do conhecimento científico a ser discutido com os alunos. Nessa perspectiva, o conhecimento pedagógico do professor (B) apareceu-me com uma dimensão constantemente transformadora de sua prática, uma vez que seu conhecimento não está pronto e acabado, mas está num incessante renovar e articula novos momentos de aprendizagem.

E a professora (C), como apareceu em sua prática a relação entre as vivências dos professores-alunos e o conhecimento pedagógico desenvolvido por ela? Ela possibilitou a articulação de uma relação mais dialógica entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem?

Ao analisar a prática da professora (C) é possível notar que, diferente do professor B, ela também se preocupou em construir uma relação dialógica com os alunos. Destaco alguns momentos de sua entrevista:

“Em seguida, apresentei o plano de curso e todos acompanharam com a cópia que havia trazido para todos. Leram em grupos, debateram e houve um espaço para que sugerissem alterações do conteúdo, atividades, enfim. Como

não houve sugestões, pois os alunos acharam aparentemente interessante o curso, “aprovaram” o que havia composto a priori do contato com eles”.

Esse momento foi antecedido de outro que, ao meu ver, também contribuiu com a criação de uma relação dialógica com os alunos. Inicialmente a professora apresentou-se para a classe e disse coisas de caráter pessoal. Em seguida realizou uma dinâmica com os alunos, a qual possibilitava que os mesmos dissessem coisas acerca do outro de caráter também mais pessoal. Essa prática, no entender da professora, contribuiu para deixar a classe mais tranqüila, abrindo a perspectiva de colaboração, por parte dos alunos, com o seu plano de curso.

Nota-se que, diferentemente do professor (B) que inclusive submeteu o seu plano para os alunos, com possibilidades de acréscimos e substituições de elementos, a professora (C) permitiu que os alunos pudessem dar sugestões, no sentido de acréscimo ao seu plano. Essas práticas, diferenciadas dos docentes, sem dúvida alguma, permitiu cada um a sua maneira, que os professores-alunos pudessem interferir no processo ensino-aprendizagem, propiciando uma relação dialógica.

B) Sobre o respeito ao saber dos Educandos

A apropriação dos saberes dos professores-alunos, garantindo assim o que Paulo Freire chamou de “respeito ao saber dos educandos” no curso de Regime Especial aparece em dois documentos: **“Diretrizes”** e **“Subsídios à elaboração do Processo de Autorização”**.

No documento “Diretrizes” a principal referência, ao meu ver, à percepção da historicidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino – aprendizagem, como elemento propiciador do respeito aos saberes dos educandos, refere-se aos professores-alunos como “professores já atuantes”, tecendo ao futuro curso à legitimação de sua especificidade. Atentei para esse aspecto durante a leitura do documento, pois a referência aos professores “já atuantes” é seguida da noção da educação, como já foi comentado, enquanto um “fenômeno educativo”. Nesse documento aparece:

“Apontou-se como objetivo geral do curso: implementar na formação, do professor já atuante, uma melhor compreensão do fenômeno educativo no

Brasil, bem como lhe oferecer uma instrumentalização didático-metodológico, para que ele possa atuar com eficiência na sua prática docente. Os objetivos específicos do curso pensados foram os seguintes: proporcionar a formação de profissionais que contribuam para o equacionamento de problemas relativos ao ensino-aprendizagem; fomentar, junto aos discentes, a partir de suas práticas, formas de atuação que possibilitem a produção de um projeto comunitário-pedagógico contextualizado em suas unidades escolares e comunidades envolvidas”

É possível afirmar que faz parte da proposta do curso formar profissionais que buscam equacionar os problemas relativos ao processo ensino-aprendizagem e para tal almejam a produção de um projeto comunitário contextualizado tanto na escola quanto no lugar em que escola e professores estão inseridos. O processo formativo dos professores-alunos, que deveria ser desenvolvido pelos docentes da Universidade, ao partir dessa contextualização e, sobretudo, de suas práticas, deveria, dialeticamente, colocar em xeque a consciência de historicidade dos envolvidos no processo.

Por tratar-se de um breve documento ele não aprofunda ou dá pouco indícios de como realizar essa orientação. No entanto, penso que ao referir-se à necessidade do professores partirem das práticas dos professores-alunos como um traço primordial para a construção do projeto pedagógico da escola em que os recém – formados irão atuar, a premissa básica que deve nortear a prática dos docentes foi claramente definida: a prática dos professores-alunos.

Ao partir da prática dos professores – alunos, parte-se de sua historicidade e é possível construir, como nos aconselha Gramsci, um inventário – início da elaboração crítica de uma concepção de mundo – partindo da consciência daquilo que realmente são, como produto do processo histórico que é possível através da compreensão de qual grupo, qual homem-massa, ou homem coletivo, fazem parte e de qual grupo a concepção de mundo faz parte.

E na relação professores com os professores-alunos, como aparece a consciência de historicidade dos sujeitos envolvidos? A prática dos docentes partiu da consciência de

historicidade como elemento aglutinador dos saberes dos sujeitos envolvidos?

Pode-se notar que a consciência da historicidade dos alunos, por parte do docente, é tratada pelo conhecimento sistematizado de diferentes maneiras. O Professor (B), desenvolveu uma metodologia que partiu do levantamento da realidade dos alunos, investigando o universo de cada um, suas possibilidades, dificuldades, etc., conforme parte do relato de sua prática:

“O professor seguiu o raciocínio, comparando as duas definições, dizendo que a palavra “método” pressupunha uma determinada rigidez, uma ou várias maneiras, pré-estabelecidas para se alcançar o objetivo, mas que uma vez que a ação foi iniciada, dava pouca versatilidade durante a execução aos envolvidos.

Concluiu mostrando que a definição da palavra “proposta” tinha a dimensão de abertura, flexibilidade, interação entre as pessoas, podendo permitir o exercício do diálogo durante o início, meio e término da ação com as pessoas envolvidas. Perguntou aos alunos se concordavam com essa primeira distinção. Poucos alunos posicionaram-se. Disse-lhes que utilizava a proposta de trabalho, desenvolvida por Paulo Freire e essa visão educacional estava baseada, segundo sua percepção, nos seguintes pontos:

A não neutralidade do Educador: Ao referir-se a esse aspecto disse que a relação entre o educador e a teoria educacional que Freire desenvolveu foi um dos pontos que ele mais insistiu em sua vida. Era nesse sentido que estava se movendo: Explicitar para os alunos a concepção de ciência que embasou as obras de Freire.

Ressaltou que Freire defendia a não neutralidade do educador, pois discordava da visão de ciência defendida por Comte e Durkheim. Partindo desses dados socializou com eles sua proposta de trabalho e propôs aos alunos a possibilidade de mudança do plano de disciplina. É interessante notar que não houve sugestão de mudança por parte dos alunos.

O Professor (B) propôs aos alunos um debate sobre a diferença entre os termos “proposta” e “método” como um caminho para que eles explicitassem suas vivências em torno das aulas. Ao fazer essa discussão, o Professor (B) provocou-lhes a reflexão sobre o

processo de formação passado – vivido por eles como alunos - e atual, na extensão de Araguatins, ao pedir para que os professores-alunos olhem as suas vivências e vejam se nelas os colegas professores que já ocuparam tanto espaço em suas vidas, possibilitaram-lhes escolhas no processo e se eles, enquanto professores junto aos alunos nas escolas em que atuam, também possibilitaram escolhas em suas aulas aos seus alunos.

Seguindo a proposta de trabalho do Professor (B), notei uma nova referência à historicidade dos alunos:

“Pedi aos alunos que contassem suas experiências sobre o processo de alfabetização, ou seja, o primeiro ano na escola. Sugeri aos alunos que procurassem lembrar qual o método utilizado para se alfabetizarem e que lembrassem de uma experiência positiva e uma negativa nesse período.

A exposição dos trabalhos pelos professores-alunos foi extremamente emocionante. Inúmeros deles relataram que aprenderam a ler e escrever através do método de “cobertura” das letras. Esse método consistia em que os professores passavam a lição que estava na cartilha e depois cobriam a letra que o aluno deveria saber. Caso não soubesse a professora dava-lhes “bolos”, ou seja pegava a palmatória e batia-lhes com todas as forças. Os alunos se emocionaram muito nesse relato de seu processo de alfabetização. Somente um grupo destacou que uma de seus componentes não havia passado por esse processo, pelo contrário, aprendeu através de interações com a realidade, onde o professor era apenas um mediador, não utilizou cartilhas, etc.”

A referência à historicidade dos alunos é extremamente incorporada na prática do Professor (B), que para construir o conhecimento de sua disciplina – apesar de já trazer uma proposta, tem como ponto de partida a realidade de seus alunos, a sua contemporaneidade e a percepção que cada um tem de sua historicidade:

“Disse-lhes dali em diante, que iriam conhecer os novos pontos da proposta de trabalho, no entanto, por tratar-se de um curso universitário, ficariam com a denominação de Estudo da Realidade. Nesse termo

resgataria a mesma idéia de Freire e desejaria, como no processo de alfabetização, investigar o que era significativo para os alunos, mas para trabalhar na perspectiva da disciplina que era ministrada nesse semestre. Em seguida o professor problematizou: Mas como realizar o Estudo da Realidade?

O professor advertiu que caso eles desejassem desenvolver essa proposta no futuro junto a seus alunos, deveriam estar constantemente de olhos abertos, ouvidos afinados com a melodia da classe para levantarem as situações mais significativas das vidas de seus membros. Estas situações seriam o retrato da classe, aquilo que lhes é mais significativo. Surgiu um outro problema: quem define o que é significativo? O professor lembrou-lhes que optaram pelo termo “proposta”. Assim, durante o relato das experiências, o professor e todo o coletivo, que já sabendo do que estava sendo pesquisado, iriam selecionando o que tem maior importância para todos”.

Fica evidente que o professor partiu do reconhecimento da historicidade de cada um, utilizando como proposta de trabalho a recordação das vivências de alfabetização dos presentes. Reconheceu também a historicidade de cada um após o vídeo quando sugeriu aos professores-alunos que fizessem comentários sobre o filme e sugeriu-lhes que quando desenvolvessem o processo de formação dos alunos deveria levar em consideração a historicidade do grupo.

Ainda no relato que colhi de sua aula:

“Em posse dessas situações significativas, discutiriam os conteúdos que a disciplina em questão se propunha a desenvolver. Ao comparar a proposta de conhecimento das disciplinas com as situações significativas, oriundas do Estudo da Realidade, os alunos poderiam opinar, se o conhecimento proposto pela disciplina poderia ser desenvolvido, mudado em parte, ou ainda, poderia ser totalmente alterado em face das necessidades dos alunos. Ressaltou que essa epistemologia, concepção de como construir o conhecimento é dialógica, pois parte do pressuposto de

que o conhecimento produzido pela humanidade, deve ser reelaborado pelos alunos e não enfiados em suas cabeças.”

O Professor (B) continuou desenvolvendo sua prática pedagógica em estreita relação com os alunos, ou seja, buscando diversos pontos de confluência entre os seus saberes e o saber sistematizado da universidade. Talvez um dos momentos em que essa relação ficou mais evidente foi após o estudo da realidade.

Nota-se que após o estudo da realidade o professor (B) apropriou-se dos dados levantados pelos alunos e propôs um corte ou caminho de análise dos problemas a partir de uma visão científica - da antropologia educacional. Os alunos em posse de uma breve sistematização dos dados de sua realidade iniciaram a sua compreensão:

“Disse-lhes que gostaria de focar esses problemas a partir de uma ótica antropológica e para tal, precisariam desenvolver a “curiosidade epistemológica”, ou seja, levantarem questões que poderiam suscitar um aprofundamento desses temas a partir da ótica antropológica. Assim passaram a formular questões que gostariam de responder sobre esses problemas”

Indiscutivelmente um aspecto que chama a atenção na análise dessa relação entre os saberes da universidade e dos professores-alunos articulados no processo de formação é quando se analisa o próximo passo do professor (B). Seguindo sua metodologia, pude verificar que ele propôs aos professores-alunos uma reflexão antropológica contextualizada e conseguiu relacioná-la com o saber deles.

“No período da tarde o trabalho foi retomado, partindo-se do debate sobre o preconceito. O Professor (B) sugeriu que a classe poderia estudar as causas do preconceito entre o norte e o sul do estado, procurando responder as questões postas anteriormente. Para isso, deu a seguinte proposta: Os alunos, individualmente, leriam algumas páginas que abordariam a questão do preconceito, posteriormente reunir-se-iam em grupo para discutir se conseguiram responder

algumas das questões postas no período anterior e no dia seguinte deveriam fazer a exposição. A classe concordou com o encaminhamento”.

Na análise da prática desse professor a questão da historicidade dos alunos foi levada em consideração, na medida em que criou formas para chamar os alunos a intervirem no processo, possibilitando a mediação entre os saberes dos alunos e os saberes da universidade.

E a professora (C)? Como se deu a relação entre os saberes dos alunos e o da universidade? Como ela desenvolveu a percepção da historicidade?

Por sua vez, a Professora (C) partiu de um plano de Língua Portuguesa pré-estabelecido e foi claríssima na sua proposta, pois em seu entendimento:

“Existem conteúdos dispostos socialmente, em forma de currículo que eles só teriam acesso na universidade e eu tinha receio de que eles quisessem utilizar as aulas para um cursinho de português”.

A concepção de ensino da professora (C) concebe que o conteúdo estabelecido seja um fator de confronto das historicidades, das diferentes visões, etc, mas o percurso escolhido por ela não passa pela possibilidade de que os alunos possam, no ato da construção do plano de disciplina vivenciarem as historicidades. Essas possíveis contradições podem ocorrer no âmbito do confronto de conteúdos das escolas teóricas sobre as quais o programa está assentado:

“A concepção de ensino de Língua Portuguesa da qual compartilhamos vem como alternativa de superação às tradicionais legitimadas na educação brasileira no transcorrer de sua história e reflete as condições históricas, político-econômicas, sociais e culturais de um espaço determinado num dado momento histórico; ou ainda, uma concepção se *institui* socialmente a partir de um conjunto de elementos que se determinam historicamente – o que vem se contrapor à idéia de que existe uma concepção de ensino de língua que se tem como única, válida e correta, constituída *a priori* das condições sociais como um modelo a adequar-se a todas as sociedades, no decorrer de sua história”.

A professora (C) deixou claro que conhecia a alternativa de trabalhar partindo do reconhecimento da historicidade dos alunos, mas ela preferiu que possíveis confrontos ocorressem a partir de uma percepção, posso dizer mais racional, do processo que cada aluno teve sobre o ensino de língua portuguesa.

c) O ensino desenvolvido na extensão de Araguatins buscou ou não a formação de professor-pesquisador.

O documento “Diretrizes” não aborda essa questão e tampouco faz menção ao caráter de pesquisa da Universidade. O Documento “Subsídios à elaboração do Processo de Autorização do Curso de Pedagogia em Regime Especial”, que teve a finalidade de apresentar o curso para a Comissão do MEC, a fim de obter o reconhecimento do referido órgão, tampouco faz menção a esse aspecto.

É possível perceber, na parte que trata do perfil de profissional, que o documento assevera quatro papéis do professor, mas não se menciona a dimensão de pesquisa:

“1 – Transmissão de conhecimento; 2 – Disciplinamento da situação pedagógica; 3 – Avaliação da situação pedagógica; 4 – Vivência de modelos no relacionamento com os alunos. A consciência sobre o que representa e o domínio de cada um desses papéis denota um profissional que adquiriu competência naquilo que faz, possui um saber fazer político e técnico e um grau de compromisso profissional com a carreira assumida”.

Ratifica-se a visão de que o professor, em linhas gerais, deverá ser formado como um profissional detentor do saber “técnico” - educacional e deverá repassá-lo com qualidade para os alunos e a dimensão de professor-pesquisador não foi ventilada.

E a prática dos professores? Em que medida ela contribuiu ou despertou a dimensão de pesquisa nos professores-alunos?

Tanto o professor (B) quanto a professora (C), apesar das limitações estruturais da extensão de Araguatins, criaram em suas práticas, momentos que instalaram o que o professor (B) chamou de “curiosidade epistemológica” – propiciadora da pesquisa – bem

como sugeriram atividades que poderiam desembocar num projeto de pesquisa em suas disciplinas.

Esse trecho remonta o esforço que o professor (B) fez para que a dimensão de pesquisa se instaurasse no curso e na prática dos professores-alunos:

“O Professor (B) sistematizou o resultado das discussões no quadro e apontou dois desafios: “Como a escola em que atuavam poderia iniciar uma reflexão sobre os aspectos culturais regionais” e; “Quais as condições reais para a realização desse trabalho no interior das escolas”. Os alunos levantaram que não tinham tempo de desenvolver uma atividade como essa, apesar de saberem da importância de conhecer profundamente os aspectos culturais regionais para o desenvolvimento do processo ensino–aprendizagem. Recordaram que trabalham manhã, tarde e noite. Durante as férias devem se deslocar para a realização desse curso e retornam em cima da hora de assumir a sala de aula, mal tendo tempo para a leitura dos textos que são dados durante a sala de aula”.

O esforço empreendido até o momento foi de escutar o que os documentos, professores e professores alunos tinham a dizer, sem, no entanto, fazer um relato puramente objetivo.

Nesse primeiro momento partindo do eixo “Percepção da Historicidade” perscrutei na organização do trabalho pedagógico da Extensão de Araguatins a existência ou não de um espaço – teórico e prático - em que professores e alunos conseguissem intervir no processo formativo (existência de uma relação dialógica), se o ensino desenvolvido na extensão de Araguatins buscou a formação de professor-pesquisador e se o saber de respeitar os saberes dos alunos foi construído no processo ensino-aprendizagem.

Em seguida, desenvolvi esse mesmo esforço, partindo do eixo referências à produção das condições materiais dos sujeitos e da Região. Tentei compreender se estiveram presentes nos documentos e na organização do trabalho pedagógico os mesmos aspectos do eixo anterior.

2. Referência à produção das condições materiais dos sujeitos e da Região

O compartilhamento das vivências e a busca dos condicionantes existenciais dos sujeitos envolvidos no curso de extensão contaram, muitas vezes, com os elogios tecidos ao grupo como um todo. No entanto, observei muitas críticas, principalmente entre os professores–alunos. Alguns deles criticavam àqueles que eram diretores nas escolas. Reclamavam da postura desses colegas antes do início do curso. Eles recebiam um salário maior de que seus colegas em sala de aula e eram considerados, por estes, muito autoritários, pois faziam de tudo param manterem-se no cargo.

Passados dois anos e meio de estudos em conjunto, muitos afirmaram que alguns desses diretores – que também eram alunos - já estavam com uma prática mais participativa no interior das escolas, apesar de persistir uma diferença salarial entre eles, esse requisito não era mais um fator, para alguns desses colegas de trabalho, que justificasse a manutenção de uma “postura autoritária”.

A referência à materialidade da existência dos sujeitos foi outro eixo norteador para averiguar na organização do trabalho pedagógico a existência ou não de um espaço – teórico e prático - em que professores e alunos conseguissem intervir no processo formativo (existência de uma relação mais dialógica). Também procurei averiguar a partir desse eixo em que medida que o ensino desenvolvido na extensão de Araguatins propiciou a formação de professor-pesquisador e se também esteve presente ou não na construção do respeito aos saberes dos alunos.

É extremamente interessante notar a ausência nos documentos de qualquer citação sobre a importância do trabalho para a construção das condições materiais e culturais das pessoas. Para debater a ausência ou presença de referências das condições materiais num texto supostamente de caráter científico – pois se trata de explicitar as concepções de um curso superior - e na prática dos professores, recorri à Frigotto¹⁵³ para trabalhar com o conceito de materialismo histórico - que concebe a perspectiva materialista histórica e o seu método de análise intrinsecamente ligado a uma concepção de mundo e de vida no seu conjunto, bem como à Marcuse.

Segundo este segundo autor, as verdades da concepção de ciência engendradas pelo

¹⁵³ Frigotto, G. O enfoque da Dialética Materialista na Pesquisa Educacional, pág.76

marxismo - que foram referências para analisar o que os colegas professores e os professores-alunos estão vivenciando neste processo formativo - agora mais especificamente às condições materiais - passam a assumir dois estatutos, rompendo com a dicotomia teoria-prática: O estatuto do conhecimento e do acontecer. Partindo dessa unidade, Marcuse afirmou a categoria fundamental na qual se deu a existência humana: Enquanto determinado, real, os seres humanos envolvidos nesse projeto têm uma determinação, queiram ou não. Assim toda vida social é essencialmente prática:

“Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios, os quais a teoria abandona ao misticismo, encontram sua solução racional na práxis humana e na percepção desta práxis”¹⁵⁴

A partir da relação fenomenologia-marxismo concebida por Marcuse, as condições materiais de existência dos sujeitos envolvidos no Curso de Pedagogia na Extensão de Araguatins pode ser feita, recuperando os pressupostos de análise que Marx utilizou para desenvolver seus estudos, os quais não eram arbitrários, nem dogmáticos, pelo contrário, eram reais: Indivíduos reais, suas ações e condições materiais de vida, esses sim poderiam ser constatados por caminhos empíricos.

Ele reafirmou que esses pressupostos estão inseridos nas condições fundamentais da história – seguindo Marx e Engels – onde o primeiro fato a ser considerado para a existência de todos os seres humanos e, conseqüentemente, de toda a história é que eles devem estar em posição de viver a fim de serem capazes de “fazer história”.¹⁵⁵ Decorre que o primeiro ato histórico é a produção da própria vida material; conseqüentemente é a satisfação dessa primeira necessidade que conduz a novas necessidades.

A crítica às diferenças salariais formulada por alguns professores-alunos aos seus colegas, apareceu muitas vezes, desprovida dessa compreensão da importância da materialidade na conformação de cada existencialidade. É possível notar que a crítica apareceu, principalmente marcada por um viés profissional e não por uma formulação conceitual que subsidiasse uma prática de luta por melhores condições salariais. Por outro lado, é claro que ela sucinta também uma reflexão ética. No entanto, ao pesquisar o

¹⁵⁴ Marcuse, op. cit.

¹⁵⁵ Marx, K. A ideologia Alemã.

processo formativo em que esses atores estão inseridos, desde o início da reflexão, não procurei me esquecer que todos os envolvidos aparecem enquanto seres históricos, compartilhando, anseios, problemas, dificuldades e não somente os seus aspectos financeiros.

Apesar desse aspecto mais amplo de compreensão da existência humana, nesse trabalho sempre me reconheci enquanto ser de uma classe, portanto reconheci minha consciência enquanto consciência de classe. Tal reconhecimento exigiu uma atitude polêmica e crítica diante do pensamento concreto ou do mundo cultural, existente e crítica ao senso comum, no sentido de inovar e tornar “crítica” uma prática existente:

“Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente, o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: Qual o tipo histórico de conformismo e de homem-massa do qual fazemos parte? (...) O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhece-te a ti mesmo como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer inicialmente esse inventário”.¹⁵⁶

Nesta perspectiva, ao fazer essa análise, em nenhum momento me esqueci que a existência humana se confunde com a história, sendo esta última a concretização da atividade humana em busca de seus objetivos; portanto, se contrapondo a ideologia individualista liberal de Rousseau e Locke¹⁵⁷. Segui Marcuse e Marx e mantive sempre viva a percepção de que a existência humana não precisa de nenhum impulso e meta para acontecer. Ela, por ser histórica, se dá na sucessão de gerações, que funda a sua reprodução em cima de predecessoras: Parte de suas forças e modos de produção já existentes.

Assim concebendo é fundamental perguntar como apareceu a relação materialidade–existencialidade na organização do trabalho pedagógico? Ela esteve presente

¹⁵⁶ Gramsci, *Concepção Dialética da História*, página 13.

¹⁵⁷ Aqui não é o momento para fazer essa discussão, mas não é possível esquecer que para Rousseau o ser humano vivia bem no estado de natureza e que foi a origem da propriedade privada que motivou a passagem para a sociedade civil, visão muito bem retratada na obra *Discurso sobre as Origens das desigualdades humanas*.

na criação de uma relação dialógica, de um professor pesquisador?

Ao analisar a prática dos professores notei que a Professora (C) ao relatar sua concepção de Linguagem para os professores–alunos, os remeteu também para o debate em torno das relações socioeconômicas e políticas, tirando o caráter da Língua enquanto um aspecto natural, pois,

“Apontei as inúmeras concepções de ensino de Língua Portuguesa e como foram sendo institucionalizadas no interior do sistema educacional brasileiro, dependendo do projeto político, econômico e sócio-cultural de determinada época.”

Ao trabalhar o conceito de língua como uma produção humana dentro de determinada época, compreendi como Marcuse, diferente de Marx, buscou, primeiramente, na historicidade a primária determinação da existência humana, procurando conciliar fenomenologia e marxismo. Esse projeto se deu, segundo Loureiro¹⁵⁸, pois procurou superar uma interpretação positivista do marxismo que separava kantianamente sujeito e objeto, teoria e prática, ser e dever. A leitura que Marcuse fez de Heidegger a partir “de um espectro de interesses marxista”¹⁵⁹ foi determinante para o êxito desse olhar.

Acho importante realçar que fez esse caminho recorrendo ao pensamento de Heidegger – seu professor e amigo - que no dizer do próprio Marcuse, partiu da compreensão da existência humana: O ente (Seiende) é apreendido enquanto existência. Essa existência aparece primeiro como ser no mundo (Da-sein). O mundo já é dado originalmente com sua existência numa determinada perceptibilidade e abertura. Assim, o primeiro enunciado não é o cogito, com o qual um eu se estabelece e sim um eu–sou-no-mundo. A constituição básica do mundo em curso com a existência é que ele aparece como uma totalidade do estado de coisas: Existe a possibilidade de serem alcançadas.

Do exposto acima, pode-se dizer que Marcuse reconheceu no pensamento de seu mestre e amigo através da obra *Ser e Tempo* três características que foram incorporadas a sua reflexão e que também considerei para esse trabalho: A fenomenologia reconhece a existência humana como histórica e determinada pela vida comum; em segundo lugar o

¹⁵⁸ Loureiro, Maria Isabel, H. Marcuse – a Relação entre Teoria e Prática, pág. 102

¹⁵⁹ Habermas, J. Perfis Filosóficos políticos, pág. 239.

conceito de Dasein - ser no mundo - supera a separação entre sujeito e objeto da filosofia tradicional, o que por sua vez implica a superação da antinomia teoria-prática; e em terceiro lugar ao analisar a existência humana como inautêntica, Heidegger abre a possibilidade da existência autêntica¹⁶⁰.

É possível notar como Marcuse diferenciou-se, em parte, de Marx e separou-se de seu mestre e amigo acadêmico. Diferentemente de Marx, empenhou-se em tornar a fenomenologia dialética, isto é, buscou sedimentar o solo material, histórico e socialmente determinado em que a existência humana está entregue, como ser no mundo. Ao seu mestre teceu críticas ao não considerar as divisões sociais e as relações entre as esferas econômicas e políticas e a saída proposta da existência inautêntica, pela assunção do individualismo da existência humana. Para sair dessa posição existencialista – individualista, a existência autêntica passa pela percepção de que o ser humano está lançado na comunidade dos seres vivos e deverá fazer um inventário de sua vida: esse inventário poderá ser autêntico ou inautêntico.

Nesse sentido, o inventário - a percepção de como os sujeitos envolvidos estão lançados no processo ensino – aprendizagem - pressupõe que a vida de professores pode ser um elemento também a ser percebido e não apenas a ser racionalizado. Indo nessa direção, Nóvoa¹⁶¹, Perrenoud, teceram críticas aos processos de compreensão da prática docente que procuraram, nas últimas décadas, controlar a priori os fatores imprevisíveis da prática docente, pois concebem o processo formativo apenas como passível de uma compreensão racional dos elementos que o envolvem.

E como apareceram as referências às condições materiais na prática do professor (B)? A existência humana, sua materialidade e as condições de trabalho foram trabalhadas pelo professor (B). No registro de sua prática contido no capítulo anterior, está assim explicitado:

(...) Os alunos reafirmaram para o professor que na sua jornada de trabalho não existia momento para a reflexão de suas práticas. Eles tinham a jornada de vinte horas aulas de fato com os alunos. Como normalmente possuíam duas jornadas no estado, ficavam quarenta horas com os alunos e

¹⁶⁰ Heidegger, M. O Ser e o Tempo.

¹⁶¹ Nóvoa, Antonio, Vidas de Professores.

não tinham tempo de preparar as aulas, muito menos de corrigir as atividades que desenvolviam com os alunos. Daí a idéia de desenvolver qualquer atividade extra, estava posta, de fato, fora de cogitação.

O professor discutiu com eles se essa jornada de trabalho que não favorecia o espaço para a reflexão da prática docente se dificultava o desenvolvimento de um trabalho de qualidade por parte deles. Muitos disseram que davam aula já meio que habituados com o conteúdo, que não havia muito que diferenciar, uma vez que não tinham tempo para preparar a aula. O único momento de preparo ocorria no início do ano, onde normalmente repetiam o conteúdo do ano anterior e seguiam em frente.

Ao falar de sua jornada de trabalho, pode-se pensar que o professor (B) convidou os alunos a repensarem – de uma maneira mais acadêmica – a relação entre o valor¹⁶² e a qualidade de seu trabalho. É possível inferir que procurou, através da socialização das condições de seu trabalho na Universidade do Tocantins, provocar os alunos a pensar e quem sabe – agir – contra uma visão predominante naquele grupo.

Essa postura do professor contribuiu para criar uma relação dialógica no processo de construção do saber? Esse eixo serviu como um referencial para auxiliar na elaboração de pesquisa, favorecendo a formação do professor-pesquisador?

Nota-se que ao recorrer às condições materiais dos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores em Regime Especial, o professor (B) utiliza esse aspecto para dar continuidade à relação dialógica que já vinha desenvolvendo. O que fomentou todo esse debate foi a prática do professor de radicalizar a “curiosidade epistemológica” propondo-lhes uma atividade de pesquisa.

E o saber dos alunos, foi respeitado?

O ponto de partida do professor (B) foi de fato a realidade dos alunos. Partiu daquilo que os alunos percebiam (consciência) de sua historicidade e das condições materiais em que estavam inseridos. Ao articular o estudo da realidade e propor um questionamento sobre o que os alunos viviam, esse

¹⁶² Lembrar que diferente da maioria dos economistas clássicos, Marx atribui ao trabalho dois valores: o de uso e o de troca.

professor articulou os saberes dos alunos - as condições históricas concretas existentes – com a proposta do saber da universidade, evitando dissociar esses saberes.

3- Algumas ponderações finais

Nessa parte do trabalho gostaria de retomar que não pretendo concluí-lo procurando aferir as relações de causa-efeito, pois senão, ao meu ver, seria um contra senso com o que desenvolvi até o momento. Pelo contrário, durante todo esse tempo sempre procurei o que cada documento e pessoa tinha a dizer, preservando o que era de cada um, mantendo uma distância que não os anulasse e tampouco a mim.

Assim, primeiramente gostaria de deixar claro que a percepção das experiências compartilhadas com todos, ou seja, a tentativa de inventariar o curso de Pedagogia em Regime Especial, tentei fazê-lo dialeticamente, pois ela (a dialética) permite:

“(...) captar a coesão global, primordial, de um campo de experiência no qual cada elemento dá acesso aos outros”¹⁶³

Gostaria de retomar que a busca da relação estreita entre as vivências dos sujeitos, a leitura dos documentos e as minhas nesta reflexão – onde eu tentei manter uma certa distância, mas sem ingenuidade de não comprometimento – também encontrei eco nesta visão sobre a dialética exposta por Habermas:

“Uma teoria dialética da sociedade procede de maneira hermenêutica. Para ela, a compreensão do sentido é constitutiva (...). Ela tira suas categorias primeiro da consciência que os próprios indivíduos que agem têm da situação; no espírito objetivo de um meio (Lebenwelt) social, articula-se o sentido sobre o qual se insere a interpretação sociológica, ao mesmo tempo identificadora e crítica... Ela corrige visando subjetivamente de algum modo através das tradições reinantes e o faz estourar”¹⁶⁴.

Considero importante ressaltar que estive todo o momento desse trabalho sempre preocupado em partir da historicidade dos sujeitos, apesar de não saber se o consegui fazer como gostaria que fosse. Nesse sentido, este momento foi também para mim um (re) início da construção de meu inventário - continuação da elaboração crítica de uma concepção de

¹⁶³ Merleau-Ponty, Existência e Dialética.

¹⁶⁴ Bruyne et al. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais, pág.67-68

mundo.

Como primeiro ponto desse inventário, destaco que foi possível notar a presença do elemento “historicizador” presente nos documentos e nas práticas dos professores conforme relatado anteriormente. A percepção da historicidade dos sujeitos envolvidos no processo esteve presente na prática e concepção dos professores e foi um dos eixos utilizados para fomentar uma relação dialógica, articular os saberes dos sujeitos envolvidos e criar momentos de pesquisa no interior do curso de Regime Especial.

Um segundo ponto que considero importante explicitar é que procurei, também não sei se consegui, interpretar a prática formativa dos docentes sem desconsiderar que ela - a prática existente entre os professores - distinguiu-se, e, cada um, ao seu modo, contribuiu para que os alunos pudessem olhar a realidade em que estão inseridos. Procurei fugir, a todo o momento, da leitura da prática “certa” ou “errada”, bem como de ler os documentos também com essa perspectiva.

Ao fazer esse exercício de análise percebi que os professores, partindo de suas diferentes concepções e histórias - em seu trabalho de formação de professores - auxiliaram aos futuros colegas à percepção do grupo a que pertenciam quando fizeram referências à produção das condições materiais dos sujeitos e da Região e como poderiam continuar tomando posições – ao menos educacionais – ou repensar as suas ações.

Ao confrontar os objetivos gerais do Curso de Regime Especial que resumidamente são: Implementar na formação, do professor já atuante, uma melhor compreensão do fenômeno educativo no Brasil, bem como lhe oferecer uma instrumentalização didático-metodológica para que ele possa atuar com eficiência na sua prática docente; proporcionar a formação de profissionais que contribuam para o equacionamento de problemas relativos ao ensino-aprendizagem; fomentar, junto aos discentes, a partir de suas práticas, formas de atuação que possibilitem a produção de um projeto comunitário-pedagógico contextualizado em suas unidades escolares e comunidades envolventes pode-se afirmar que o curso em Regime Especial de Araguatins calca-se num forte apelo aos alunos, na exigência que venham a assimilar, **com rapidez e agilidade**, as reflexões existentes e as que vierem a existir no campo educacional.

Essa sensação ficou muito evidente quando pude avaliar – com um olhar pesquisador que não necessariamente, se contrapõe ao de professor – que esse apelo esbarra

na inexistência de tempo para que eles possam assimilar a quantidade de informações que cada componente curricular aborda.

Os professores, alguns utilizando uma prática mais participativa, outros utilizando uma prática menos participativa, propõem momentos de leitura no período pós-aula, criando uma espécie de “cursinho” onde os alunos precisam assimilar o máximo de informações. Notei que a prática dos professores acena mais preponderantemente para um currículo construído sobre os pressupostos de transmissão de conteúdos e não na construção de saberes.

Ao analisar o documento de Reconhecimento do Curso, a explicitação aos conteúdos é mantida pela grande carga horária, levando em consideração apenas o estágio como um elemento “diminuidor” dessa quantidade à medida que a experiência dos professores-alunos é considerada para esse fim.

Minhas observações e os relatos dos professores evidenciam que os docentes chegam com uma grande quantidade de informações e devem repassá-las para que os professores-alunos a possuam em poucos dias. Ficou evidente em um relato que os professores, via de regra, passam textos para que os professores-alunos leiam após as dez horas de estudos diários. Muitos alunos mal conseguem conversar com os demais nesse período. Quando não estão estudando sozinhos estão coletivamente desenvolvendo atividades extra-classe noturna¹⁶⁵.

Acho importante ressaltar que essa prática acentua uma tensão muito grande: O prazer de, apesar dos problemas, estarem cursando a licenciatura e por outro lado, o pouco espaço de convivência, de tempo para assimilar o que estão aprendendo. E muitas vezes a crítica estende-se ao fato de que os conteúdos que estão aprendendo são importantes, mas alguns são considerados distantes, ou seja, sem muito significado, uma vez que alguns professores da Unitins não procuraram relacionar o conhecimento científico acumulado com a experiência docente dos professores – alunos que já atuam há vários anos no exercício da docência.

Ainda nessa linha, foi possível perceber que nessa experiência de construção do saber há pouco tempo de leitura para poder compreender o que é discutido no curso. Alguns

¹⁶⁵ Quase nunca os professores são convidados para jantarem com os alunos em função de que após essa refeição normalmente estudam. Os convites aos professores são em sua grande maioria para o almoço.

professores os tratam como se fossem do curso regular, esquecendo-se que os professores-alunos não possuem quatro ou cinco meses para irem lendo os textos e livros que foram anunciados na bibliografia básica ou complementar.

Ainda sobre esse aspecto existem dois itens que gostaria de considerar:

O primeiro é que no curso em Regime Especial, modular – “vence-se” o conteúdo de uma determinada disciplina com 60 horas-aula em 6 dias. Essa forma de trabalhar diferentemente do semestral, onde esse total está distribuído semanalmente, os professores alunos conseguem ter uma visão do todo, no que se refere à disciplina – muito mais rápida do que os alunos do curso regular. No curso Regular o aluno somente conseguirá perceber essa relação parte - todo após o final do semestre e sendo intercalada com outras disciplinas.

Portanto, o aluno do curso regular pode desenvolver a cosmo visão disciplinar conjuntamente com outras disciplinas em um tempo maior. Caso ele tenha um péssimo desenvolvimento em uma das cinco ou seis disciplinas que estiver cursando, a possibilidade dessa macro compreensão de uma disciplina ser influenciada pelas preocupações em superar o péssimo desempenho com a outra é muito grande, podendo também interferir nessa síntese semestral ou cosmo visão.

Por outro lado, o aluno do curso Modular realiza a “macro visão” da disciplina, ou seja, ele teoricamente tem a noção do todo muito mais rápido e em uma só matéria. A possibilidade de ele compreender a relação parte – todo no âmbito da disciplina é muito grande. No entanto, diferentemente do regular, em função da forma que está articulada a organização dos conteúdos (modular) ele tem menos tempo – cerca de seis ou oito dias - o que por sua vez, dificulta a assimilação dos conteúdos que foram desenvolvidos.

Ficou evidente que do ponto de vista institucional a Universidade do Tocantins reconhece que esses alunos são diferentes – já trabalham – são professores em exercício, no entanto, a sua formação, também sob a ótica institucional não conseguiu dar conta de respeitar essa especificidade.

Nesse sentido, coloca-se uma questão que deve ser resolvida pelo curso de Araguatins: como de fato desenvolver o processo formativo sem cair no aligeriamento para a simples obtenção do título de licenciado? Como o processo formativo desses professores pode ser desenvolvido levando em conta as suas experiências de magistério?

Sobre a questão da relação entre o saber da universidade e o saber dos professores alunos com seus vários anos de experiência, a distribuição das disciplinas levou em consideração os anos de experiência desses professores, pois para a contagem de estágio, são considerados cerca de um terço da carga horária total do mesmo. Com isso, o tempo de experiência, de vivências na docência está sendo aceito como uma espécie de moeda na diminuição do estágio, mas até o momento a proposta de efetivar essa relação no âmbito do desenvolvimento dos conteúdos, diria que padece da necessidade de uma maior reflexão entre o corpo docente.

Nessa questão reside, ao meu ver, um dos maiores problemas que o Curso de Regime Especial de Araguatins enfrenta: como é possível relacionar o saber que estão aprendendo com o de sua prática, inclusive no âmbito da racionalidade técnica – se não existe tempo para que reflitam sobre o que estão aprendendo. Por tratar-se da formação em serviço, eles acabam determinado módulo, retornam para suas atividades no interior da escola, onde normalmente são consumidas pelas mesmas. Não existe momento de leitura posterior e de reflexão do que desenvolveram durante o módulo.

Isso ficou muito evidente quando notei que pela própria estrutura curricular o professor não deixa nenhuma atividade para ser desenvolvida durante o período em que estarão fora do Campus. A estrutura curricular pressupõe que determinado professor desloca-se para o Campus e “elimine” a disciplina durante aquele período. Em disciplinas que são divididas em 2 módulos, como Currículo I e II, o procedimento é o mesmo, pois não se tem a certeza de que o professor que ministrou a disciplina Currículo I será o mesmo que desenvolverá a disciplina Currículo II. Essa incerteza se dá pelo fato de que os professores estão vinculados ao curso Regular podendo ser ele ou outro colega.

Não cabe entrar aqui nas razões que impedem que o mesmo professor possa dar continuidade ao segundo módulo da disciplina. No entanto, notei que cada professor procurou “fechar” a disciplina e não deixar nada pendente, uma vez que inclusive existe a exigência da entrega de notas para a secretaria após o encerramento de cada módulo. Nesse sentido, minha experiência como ex-docente pode corroborar essa prática.

Surge aqui uma outra questão: até que ponto que a formação que esses professores – alunos estão recebendo em serviço está de fato vinculando o seu saber de sala de aula, se não existe espaço suficiente para essa reflexão por conta da rapidez que deve ser ministrado

cada componente curricular e pela inexistência de um espaço de reflexão da prática no interior da escola? Como de fato conseguir superar essa dupla tensão?

Nessa mesma linha, sabe-se que existem visões que procuram depositar no professor – enquanto indivíduo – a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso dos processos educacionais. Contrapondo-se a essa visão é possível afirmar que em todos os documentos, inclusive a ausência do projeto político – pedagógico do curso de Tocantinópolis, ficou evidente a falta de uma proposta institucional do Programa de Formação em Exercício e de mecanismos também institucionais capazes de avaliar os aspectos positivos e negativos do curso de Regime Especial de Araguatins.

Quanto ao exercício da cidadania, notei que os professores alunos em sua grande maioria sentem que essa formação pode auxiliá-los a constituir-se ainda mais como sujeitos que lutam e garantem mais efetivamente os direitos humanos e aspirarem por um desenvolvimento social mais justo.

É interessante notar que o curso de Pedagogia desenvolvido na Extensão em Araguatins, habilita o professor para ministrar aulas no Ensino Fundamental – primeira a quarta série – e no ensino Médio nas matérias chamadas pedagógicas do Ensino Médio.

No entanto, a maioria desses professores também ministra aulas das várias disciplinas – história, matemática, geografia, etc - no segundo segmento do ensino fundamental. Existem professores que dão aulas de história e matemática no segundo seguimento do ensino fundamental, são professores no primeiro segmento e estão se formando em Pedagogia.

Esses professores estão habilitados para o exercício do magistério no primeiro segmento do ensino fundamental e não para o segundo segmento. No entanto, para efeitos de estatística o governo do estado do Tocantins mostra que está conseguindo formar a passos largos os docentes para a atuação no ensino fundamental. Em nenhum documento encontrei a justificativa para esse fato.

É possível levantar uma hipótese: quando o Governo de Estado menciona que está formando todos os profissionais leigos do Ensino Fundamental e Médio e incluí-los censitariamente os dados apontarão que esse problema está resolvido no âmbito desse estado.

No entanto, o fato de o professor do ensino fundamental - do primeiro e segundo ciclos – e do ensino médio estar sendo formado no curso de pedagogia, tem demonstrado que as iniciativas de formação do governo não têm apontado para o estabelecimento de licenciaturas de geografia, história, matemática, etc. O governo do Estado de Tocantins assumiu claramente que seus profissionais de Educação que atuam tanto no Ensino fundamental quanto no Médio precisam apenas da licenciatura de pedagogia para exercer a função docente, sem necessitar de uma formação específica.

Acredito que seja necessário um estudo mais minucioso sobre esse aspecto, pois não se sabe se esse modelo, ao menos, tem dado certo para os alunos do ensino fundamental. Seria necessário, dentro dos pressupostos de avaliação que já estão definidos, por exemplo, pelo SAREB, analisar a performance dos alunos desse estado em relação aos outros estados da Federação que atuam com a lógica de formação específica – licenciaturas por disciplinas- a partir da segunda fase do Ensino Fundamental, mantendo essa lógica para o ensino médio. Seria bom averiguar se a formação geral desenvolvida pela Unitins tem contribuído alcançando resultados idênticos aos de outros estados que adotam a licenciatura específica para seus professores ou acumulado problemas que não são mencionados.

Sobre o eixo que trata das condições materiais de existência da região e dos professores nenhum dos documentos, se quer pauta a organização do trabalho pedagógico pelo viés do trabalho como princípio organizativo. Pelo contrário existe uma grande apologia à prática do professor respaldada numa concepção racional técnica.

Anexos

1. Reconhecimento do Curso de Pedagogia

PORTARIA Nº 256, DE 27 DE FEVEREIRO DE 1997 (D.O. SEÇÃO I 3.773)

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 1.845, de março de 1996, e tendo em vista o Parecer nº 69/97 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo nº 23001.000227/94-31; do Ministério da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º Reconhecer, pelo prazo de cinco anos, o curso de Pedagogia, licenciatura plena, com habilitações em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau e Disciplinas das Séries Iniciais do 1º Grau, ministrado pelo Centro Integrado de Tocantinópolis, na cidade de Tocantinópolis, unidade da Universidade do Tocantins, com sede na cidade de Palmas, ambas no Estado do Tocantins.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO DE SOUZA

2. Ementas das Disciplinas de Antropologia Educacional e Língua Portuguesa.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS

CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS

CURSO DE PEDAGOGIA

DISCIPLINA: ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO - CARGA HORÁRIA: 60

PLANO DE DISCIPLINA

EMENTA: 1. O Etnocentrismo.; 2. Os pressupostos filosóficos do Positivismo; 3. Tema Gerador; 4. Conceitos e Métodos da Antropologia; 5. Definição de Cultura; 6. Cultura como objeto de Investigação Científica; 7. Análise Funcional da Cultura; 8. Cultura e Folclore; 9. Cultura Popular e Sociedade Brasileira; 10. A busca do Nacional-Popular 11. Cultura e Educação; 12. Aculturação e Etnocentrismo.

OBJETIVOS: O Curso de Antropologia da Educação pretende:

Discutir com os alunos duas concepções de Educação: A concepção Bancária e a Concepção libertadora, aprofundando os fundamentos teóricos de cada uma delas.

Comparar as concepções sobre a pesquisa educacional, elucidando a posição que defende a neutralidade do educador e a posição que não o considera um sujeito possuidor de subjetividade durante o ato da pesquisa.

Proporcionar condições para que o aluno possa entender a metodologia de pesquisa-ação como uma possibilidade de conhecer e reconstruir o real.

Compreender os fundamentos da Antropologia como conhecimento científico.

Analisar as diversas concepções que existe sobre Cultura

Perceber a relação existente entre Cultura e Globalização.

Compreender a relação existente entre Cultura e Educação.

PROGRAMA

Apresentação do Professor e da classe.

O Etnocentrismo

Caracterização do Etnocentrismo

O choque de culturas

O Evolucionismo

A Teoria Evolucionista.

A origem da Antropologia.

As exigências da Investigação Antropológica

As adaptações do método antropológico.

Definição de Cultura

Cultura como objeto de investigação científica.

Derivação das necessidades culturais.

Necessidades Básicas e Respostas Culturais.

Imperativos integrativos da Cultura.

Cultura Popular

Cultura e Folclore

Cultura Popular e Sociedade Brasileira

As concepções sobre Cultura e sobre Folclore

A relação entre Cultura e o Nacional-Popular.

Aculturação e Etnocentrismo.

Aculturação e Desenvolvimento étnico no Brasil.

A influência da cultura européia no Brasil.

A educação Brasileira na atualidade.

METODOLOGIA

A metodologia será a dialógica-constructiva, que concebe o educando e o educador numa relação onde ambos trocam suas experiências de vida, bem como seus saberes. Parte-se do pressuposto de que o educador possui um saber acumulado historicamente e que deverá, partindo do saber do aluno, levá-lo a adquirir também a explicação científica da realidade.

Para desenvolver essa metodologia as aulas serão desenvolvidas no Círculo de Cultura buscando a ampla participação dos alunos. Utilizaremos produções realizadas pelos alunos durante o período de atividades, bem como cartazes, vídeo e outros recursos que

poderão ser incorporados durante o processo.

AVALIAÇÃO

Será realizada sempre após o final de cada aula. Também utilizaremos instrumentos de avaliação como trabalhos em grupos, produção de textos e trabalhos individuais.

BIBLIOGRAFIA

AYALA, Marcos. *Cultura Popular no Brasil*, São Paulo, Ática, “Série Princípios”, 1987.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo, Cortez, 1989.

CHIAVEGATO, Augusto J. *Homem Hoje*, São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

MALINOWSKI, B. *Uma Teoria Científica da Cultura*, R.J. Zahar Editores, 3ª ed. 1975.

MORAIS. R. *Cultura Brasileira e Educação*, São Paulo: Papyrus, 1989.

PELTO, Pertti J. *Iniciação ao Estudo da Antropologia*, R. J. Zahar Editores.

ROCHA, Everardo. *O que é Etnocentrismo*, São Paulo, Brasiliense, Col. Primeiros Passos, 9ª ed., 1993

VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Usos e Abusos da Antropologia na Pesquisa Educacional*, in PRO-POSIÇÕES, Revista da Fac. De Educação da Unicamp, Vol. 7, nº 2 (20), Campinas, Unicamp, 1996.

RELAÇÃO DE MATERIAL PARA O CURSO DE ANTROPOLOGIA.

Providenciar Xerox dos textos.

Providenciar um Vídeo.

10 pincéis atômicos – preto, azul ou vermelho

40 folhas de papel madeira.

200 folhas de papel sulfite.

02 – rolos de fita crepe.

EMENTA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

INSTITUIÇÃO: Fundação Universidade do Tocantins

UNIDADE: Centro Universitário de Tocantinópolis

DISCIPLINA: Língua Portuguesa I

CURSO: Pedagogia

ANO LETIVO: 1999

TURMA I

CARGA HORÁRIA DIÁRIA: 8 H/A

CARGA HORÁRIA TOTAL: 60 H/A

LOCAL DO CURSO: ARAGUATINS – TO

II – Ementa

A disciplina enfocará aspectos fundamentais da comunicação e da linguagem – especialmente no que referir-se `a Língua Portuguesa - sob o ponto-de-vista das diferentes linhas de pesquisa da Lingüística moderna; aspectos estes, necessários à compreensão crítica dos processos e situações comunicacionais.

III – OBJETIVOS GERAIS

3. Inserir o aluno a discussões mais aprofundadas a respeito da Língua Portuguesa, de forma a contribuir a uma formação mais ampla e crítica e à aquisição de habilidades de percepção e análise, pelo aluno, das possibilidades lingüísticas adequadas a diferentes situações discursivas.

IV – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

4. Possibilitar ao aluno:

O aprofundamento de seu conhecimento sobre Comunicação, Linguagem, Língua e fala, através de estudos de Lingüística;

A ampliação de suas habilidades de leitura, escrita, compreensão, interpretação e reflexão a partir de textos;

O conhecimento de variantes lingüísticas e de outros níveis e modalidades de linguagem, bem como, sua adequação às situações de uso;

A compreensão da Língua como processo histórico e sócio-cultural dinâmico e coletivo;

Entender a língua materna dentro de um contexto sócio-econômico-cultural mais amplo: sua relação com o “poder”, a ideologia e a manipulação, a consciência de massa, a estrutura de classes, a discriminação e os processos de globalização da economia e das comunicações.

V- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

5. Reflexões em torno da Língua:

A comunicação e suas dimensões: processo humano universal, tecnologia de transmissão de mensagens, sistema institucional e ciência social;

Os meios de comunicação de massa: Ideologia, Consciência de massa e Manipulação;

Língua, sociedade e cultura;

Língua e Estrutura de classes;

Língua, escrita e poder;

A leitura do mundo que precede a leitura das palavras;

O mito da homogeneidade e da neutralidade da linguagem;

Língua e Informática: A globalização da linguagem.

6. Contribuições da Lingüística moderna ao Ensino de língua Portuguesa – a Psicolingüística, a Sociolingüística e a Semiótica:

Linguagem, comportamento lingüístico e sistemas lingüísticos:

A aquisição da linguagem;

Signos, índices, ícones e símbolos;

signo lingüístico;

A noção de sistema, norma e falar concreto;

Língua, linguagem e fala: *Competence e performance, parole e langue.*

Níveis de linguagem e sua adequação à situação de uso;

Língua falada e língua escrita – propriedades e funcionamento;

A noção de “erro lingüístico”;

Gramaticalidade e agramaticalidade;

Gramática intrínseca e extrínseca.

Comunicação, em suas dimensões: enquanto processo humano universal, tecnologia de transmissão de informações, sistema institucional e ciência social

Comunicação : elementos e funções.

VI – Procedimentos e recursos de ensino

- 7. Aulas teórico-expositivas e de síntese;
- 7.1 Leitura, interpretação e reflexão sobre textos;
- 7.2 Discussões e debates em grupo;
- 7.3 Apresentação de seminários;
- 7.4 Pesquisas bibliográficas e de campo.

VII – AVALIAÇÃO

8. A avaliação de feita de forma continuada, através da prática em sala de aula e das atividades desenvolvidas pelo aluno.

VIII - Bibliografia básica

Bakhtin, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990.

Blikstein, Izidoro. Técnicas de Comunicação Escrita. São Paulo: Ática, 1991.

Bordenave, *Juan E. Díaz.* Além dos meios e mensagens. Introdução `a comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência. Petrópolis: Vozes, 1995.

Cagliari, L. C.. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione, 1990.

Câmara Jr, Joaquim Mattoso. Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1973.

- Carone, Flávia de Barros.* Morfossintaxe. São Paulo, Ática, 1997.
- Certeau, Michel de.* A invenção do cotidiano. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Artes de Fazer, 1994.
- Chomsky, Noam.* Linguagem e Pensamento. Petrópolis: Vozes, 1971.
- Coseriu, Eugenio.* Lições de Lingüística Geral. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1980.
- Ferreiro, E.* Reflexões sobre Alfabetização. Col. Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: A.Associados/Cortez.
- Freire, P.* A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.
- Freire, P.* Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- Garcia, Regina Leite (org.).* Alfabetização dos alunos de classes populares. São Paulo: Cortez, 1992.
- Gnerre, Maurizio.* Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- Guareschi, Pedrinho A. (coord.), Lazzarotto, Gisley R., Rossi, Janete S., Guareschi, Neuza, Czermak, Rejane, Silva, Rosane A N..* Comunicação e Controle Social. Petrópolis: Vozes, 1993.
- Guareschi, Pedrinho A..* Comunicação e Poder – A presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Kato, M. (org.).* A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988.
- Kato, Mary A .* No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1995
- Lemle, M.* Guia teórico do alfabetizador. 3 ed. São Paulo: Ática, 1988.
- Lemle, M. sel. Yonne Leite.* Novas Perspectivas Lingüísticas. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.
- Lemle, Miriam (org.).* Novas Perspectivas Lingüísticas. Petrópolis: Vozes, 1970.
- Lévy, P.* As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática. Rio de Janeiro: 34 Letras, 1993.
- Luft, Celso Pedro.* Língua e Liberdade. Por uma nova concepção da Língua Materna. São Paulo: Ática, 1995.

Lyons, John. Trad.: Marilda W Averlug/Clarisse S de Souza. Linguagem e Lingüística. Rio de Janeiro: Guanabara koogans S/A, 1987.

Marzola, Norma. Escola e classes populares. (série alfabetização; 4). Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Orlandi, E. P. A Linguagem e seu funcionamento. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

Orlandi, E. P. Política e Lingüística na América Latina. Campinas: Pontes, 1988.

Preti, Dino. Sociolingüística. Os níveis da fala. São Paulo: Nacional, 1974.

Roulet, Eddy. Trad. Geraldo Cintra. Teorias lingüísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas. São Paulo: Pioneira.

Saussure, Ferdinand de. Curso de Lingüística Geral. São Paulo: Cultrix, 1972.

Saussure, Jakobson, Hjelmslev, Chomsky. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Scliar-Cabral, Leonor. Introdução `a Psicolingüística. São Paulo: Ática, 1991.

Soares, Magda. Linguagem e escola: Uma perspectiva social. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.

Sodré, Muniz. A Comunicação do Grotesco. Introdução à cultura de massa brasileira. Petrópolis: Vozes, 1992.

Tarallo, Fernando. A Pesquisa sócio-lingüística. (Série Princípios). São Paulo: Ática, 1990.

Teberosky, A e Cardoso, B. (org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.

Terra, Ernani. Linguagem, língua e fala. São Paulo, Scipione, 1997.

3. Projetos de Extensão.

3.1. A CULTURA COMO MARCO REFERENCIAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO DE CASO NA ALDEIA SÃO JOSÉ – TO

Professores envolvidos: 03

Público alvo: Todos os habitantes da Aldeia São José de Tocantinópolis - To

Objetivos: Verificar se a estrutura sócio – política, as relações interpessoais e grupos, os hábitos alimentares, as práticas tradicionais na Aldeia São José – reserva indígena da tribo Apinajé – possuem relações direta com a transmissão e assimilação do saber local.

Período previsto: De Abril/99 a Março/2000

Justificativa: As circunstâncias históricas e políticas que determinaram a evolução do atual modelo cultural existente no Norte do Brasil são amplamente discutidas e divulgadas pela literatura especializada, dentro da própria Região, do país e até mesmo, internacionalmente. Entretanto, quase nunca se contabiliza localmente as perdas e danos que prevaleceram após a “invasão cultural” e muito menos ainda se tem feito no sentido de recuperar (no que for possível) a cultura nativa remanescente. Evidentemente que nestas questões não cabe o saudosismo ou o retorno às origens como elemento instigador, mas sim a busca , embora que tardia, do que ainda sobrevive dessa cultura. Diante desse fato refletindo-se sobre a necessidade de se desvendar um aspecto ainda bastante obscuro da cultura de Tocantinópolis, elaborou-se o seguinte projeto, que pretende ser o início de uma ampla contribuição da Universidade ao “tocantinense”

3.2. PRÓ - LEITURA

Professores envolvidos: 04

Público alvo: Professores de 1.a a 4.a série da Escola Pio XII, Professores de 1.a a 4.a série do Colégio Dom Orione e Alunos do 2º e 3º Magistério do Colégio Dom Orione.

Objetivos: Proporcionar a formação continuada de professores nas áreas de leitura e escrita; Fornecer subsídios para formação de professores que não estão ligados diretamente às áreas da Leitura e da escrita, para que possam trabalhar em suas respectivas disciplinas.

Período previsto: Durante todo o ano Letivo continuamente. Está em andamento pela Unitins desde o ano de 1997.

Justificativa: Baseando-se nos pressupostos teóricos de Ângela Kleimam quando diz ser a Leitura o fundamento da aprendizagem da criança na escola, percebe-se hoje, em âmbito Nacional o problema da Leitura. Crianças que passam pelo processo de alfabetização mas, não sabem ler. Nosso trabalho não se refere apenas a este tipo de Leitura, mas sim àquele onde nossos educandos chegam no segundo grau, e até na faculdade, sem saber ler. Ler no sentido de entender, dar significados ao conteúdo que estar sendo lido. Nesse sentido o Pró – leitura, em seu objetivo mais amplo, vem ao encontro com este problema, ou seja, formar leitores, competentes, criativos, críticos, nos diferentes graus de ensino.

3.3. PROJETO RÁDIO COMUNITÁRIA UNIVERSITÁRIA

PROFESSORES ENVOLVIDOS: 01

PÚBLICO ALVO: Todos os alunos e professores do Campus, bem como a comunidade Tocantinopolina e regiões onde a frequência for alcançada

OBJETIVOS: Divulgação das idéias e dos projetos da Comunidade Acadêmica
Estreitar as relações entre a Comunidade Universitária e a população da Região.

PERÍODO PREVISTO: fevereiro/99 a Fevereiro/2000

JUSTIFICATIVA: A Comunidade, de professores e alunos do Campus de Tocantinópolis, deseja organizar-se em uma Associação (Comunitária), a fim de abrir espaço para docentes e discentes levarem à população, suas idéias ou projetos, campanhas educativas, etc. através de uma rádio comunitária, que funcionará na faixa reservada às emissoras e FM. Para desenvolver essa atividade será necessário estabelecer contato com as autoridades locais, do Ministério das Comunicações, visando a compra ou a montagem do equipamento rádio transmissor e sistema irradiante (antena, torre, etc.)

3.4. ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA

PROFESSORES ENVOLVIDOS: 02

PÚBLICO ALVO: Professores alfabetizadores dos municípios de Anísio de Abreu e Conceição do Canindé no Estado do Piauí.

OBJETIVOS: Combater o analfabetismo através dos educadores agentes nas localidades definidas com maior índice de analfabetos jovens na instância nacional. A Universidade em conformidade com o programa Nacional da Comunidade Solidária presta serviços de orientação aos professores locais, no sentido de prepará-los para o desempenho do trabalho de alfabetizadores.

PERÍODO PREVISTO: Janeiro, Julho, Dezembro - continuamente

JUSTIFICATIVA: A realização do projeto Alfabetização Solidária, é resultado da parceria formada entre o Conselho da Comunidade Solidária e o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Instituições de Ensino Superior, Empresas e Prefeituras Municipais. O CRUB é o mobilizador das Instituições de Ensino Superior que se articulam como realizadores do programa. O projeto foi desencadeado a partir de um projeto piloto de janeiro de 1997, onde foram selecionados trinta e oito municípios cujos indicadores, segundo o IBGE apontam taxas de 60% da população jovem como analfabetos tendo o acompanhamento pedagógico de trinta e sete Universidades O papel da Universidade é fundamental e o Campus de Tocantinópolis atua como gestor do Programa, recebendo alunos, dando aulas, através de vários professores e de alunos que se colocam à disposição, gratuitamente, para ministrar as atividades exigidas no desenvolvimento do programa.

3.5. ASSESSORIA PEDAGÓGICA AO COLÉGIO PADRÃO.

PROFESSORES ENVOLVIDOS: 02

PÚBLICO ALVO: Usuário do Colégio Estadual Padrão

OBJETIVOS: Assessorar o processo de implantação do Colégio Padrão, visando a montagem de uma Escola adequada às necessidades educacionais hodiernas com fundamentação legal e cultural, proporcionando aos alunos do curso de pedagogia oportunidades para aulas práticas de planejamento escolar, legislação escolar e currículo escolar.

PERÍODO PREVISTO: Janeiro/99 a Dezembro/99

JUSTIFICATIVA: O Colégio Estadual Padrão de Tocantinópolis é uma Escola estadual de 1º e 2º grau recentemente inaugurada. A equipe responsável pela implantação das atividades se propõe realizar um trabalho de qualidade conforme orientação do mantenedor, e o Campus de Tocantinópolis, se propôs a assessorar nas questões burocráticas administrativas, o que não substitui a presença do corpo técnico da secretaria de Estado da Educação, mas coloca-se na condição de somar forças parceiras na realização de um trabalho de qualidade, ainda mais que a maioria dos funcionários do referido Estabelecimento são ex-alunos do Campus de Tocantinópolis.

3.6. PROJETO TOCANTINÓPOLIS - CONVÊNIO UNITINS/PABA/VISÃO MUNDIAL

SUB – PROJETO 1: ALIMENTAÇÃO PARA A BACIA AMAZÔNICA

SUB – PROJETO 2: ACOMPANHAMENTO ESCOLAR

PROFESSORES ENVOLVIDOS: 03

PÚBLICO ALVO: 700 crianças e 250 famílias.

OBJETIVOS: Melhorar as condições de saúde e alimentação de 250 famílias e 700 crianças das comunidades apoiadas pelo projeto PABA, desenvolvendo um programa de ações básicas de alimentação e saúde, através do controle nutricional, receitas de alimentação alternativa, conversas com mulheres, campanhas de filtros etc.

Desenvolver programa de educação na Comunidade Alto da Boa Vista através dos alunos do curso de Pedagogia que acompanharão o rendimento escolar de 100 crianças de famílias trabalhadoras e com renda insuficiente apoiadas pelo projeto Tocantinópolis (PABA)

PERÍODO PREVISTO: De 1996 até o ano de 2006

JUSTIFICATIVA: A parcela da população com renda inferior a dois salários mínimos ultrapassa a faixa de 40% do total, o que conseqüentemente gera uma dificuldade no alcance da cidadania. O projeto Tocantinópolis, através de sua várias áreas de atendimento, assumidas pelos professores citados, as áreas de Alimentação e acompanhamento Escolar, procura melhor as condições de vida dessas pessoas, através de esclarecimentos e alternativas. O Curso de Pedagogia, sendo pois, da área de humanas, não poderia se negar a prestação dos serviços que o projetos exige. O sub - projetos desenvolvidos pelos professores atingem uma grande quantidade de pessoas que passam a interagir com o Campus e a passar a definir a cara da Universidade que temos.

3.7. ASSESSORIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO AOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DA REGIÃO DO BICO DO PAPAGAIO

PROFESSORES ENVOLVIDOS: 02

PÚBLICO ALVO: Secretaria Municipal da Região do Bico do Papagaio

OBJETIVOS: Prestar assessoramento técnico - pedagógico às Secretarias Municipais de Educação e às escolas de ensino básico da região do Bico do Papagaio; Realizar e/ou viabilizar diagnósticos e pesquisas educacionais (ou outros) no âmbito da Região, a partir da demanda identificada; e Instrumentalizar técnicos e professores atuantes no sistema educacional municipal, nas áreas de Planejamento, Gestão e Metodologia de ensino.

PERÍODO PREVISTO: de Fevereiro a agosto /99

JUSTIFICATIVA: A longa tradição de centralização política no Brasil, favoreceu o fortalecimento do poder executivo federal, no que diz respeito a maior captação e concentração de recursos financeiros no âmbito da União, quanto de prerrogativa desta estabelecer diretrizes de políticas públicas para todo o país.

As limitações financeiras das administrações municipais, constituem, entre outros, entraves ao aperfeiçoamento da máquina pública Municipal, que se restringe a desempenhar funções burocráticas e rotineiras...O que não constitui nenhuma novidade, afirmarmos que são precárias as condições de desenvolvimento da prática pedagógica operacionalizada na maioria das escolas da rede pública.

Diante do exposto, o Campus de Tocantinópolis, na qualidade de Instituição formadora e viabilizadora de mão-de-obra superior no âmbito da Região do Bico do Papagaio, vem propor o presente, como alternativa à capacitação do quadro técnico educacional dos municípios integrantes dessa região, contribuindo, assim, para a melhoria qualitativa da produtividade do setor público Tocantinense.

3.8. PROJETO PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)

PROFESSORES ENVOLVIDOS: 02

PÚBLICO ALVO: Jovens e Adultos analfabetos dos Assentamentos da Região do Bico do Papagaio.

PERÍODO PREVISTO:

JUSTIFICATIVA

Assessoria Educacional aos Municípios do Bico do Papagaio

Público alvo: A Congregação de Professores e os 280 alunos (aproximadamente) e conta com 5 professores envolvidos.

Objetivos: Fomentar Projetos de Pesquisa e Extensão; Divulgar e propiciar o intercâmbio das experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão intra, inter e extra Campus.

previsto: De Agosto/98 a Julho/2001

Justificativa: Período O Campus de Tocantinópolis já vem realizando, desde a sua fundação, inúmeros projetos de extensão e de iniciativa científica. A característica dos projetos de Extensão, tem sido, indubitavelmente de auxílio às necessidades da comunidade acadêmica. Neste sentido, inúmeros projetos de extensão buscam complementar a formação acadêmica dos alunos através dos cursos oferecidos por quase todas as disciplinas.

ASSESSORIA À ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO BAIRRO ALTO DA BOA VISTA

PROFESSORES ENVOLVIDOS: 02

PÚBLICO ALVO: 60 famílias que compõem a Associação de Moradores do Bairro Alto da Boa Vista em Tocantinópolis (To)

OBJETIVOS: Colaborar na organização das reuniões e outras ações de mobilização da comunidade; Subsidiar nas atividades de Planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos desenvolvidos, entre eles: Roça Comunitária, Horta Comunitária, Alfabetização de Jovens e adultos, defesa do meio ambiente.

PERÍODO PREVISTO: Janeiro/99 a dezembro/ 2002

JUSTIFICATIVA: A Associação de moradores do Bairro Alto da Boa Vista foi fundada em 21 de setembro de 1996 como objetivo de atender as necessidades básicas da comunidade, como saúde, segurança e educação, assim como os direitos mais amplos da cidadania. Além desses a Associação necessita de decisões conjuntas para desenvolvimento de projetos coletivos como ROÇA COMUNITÁRIA e HORTA COMUNITÁRIA, projetos que vêm ajudar a melhorar a qualidade de vida das famílias. Nesse sentido os professores da Unitins entram como assessores para auxiliar na sistematização dos projetos, contratos com parcerias, assembléias e cursos de capacitação para liderança e outras atividades.

4. PAUTA DA REUNIÃO DA COORDENAÇÃO DO FÓRUM EM DEFESA DO CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS E DO CURSO DE PEDAGOGIA.

Data: 30.06.99

Presentes: Alquimar, Vereador, Aline (representante do Dep. Júlio Resplandi), Mardoni, (vereador e representante do PMDB), Zulias, (vereador e representante do Prefeito e do Dep. Fabion Gomes), Nataniel (representante dos alunos), Carlos Alberto e João Raimundo (representante dos professores).

Preparação da Audiência com o Governador.

Pauta: 1. Preparação da reunião de Araguatins.

Nova ação do Fórum em Tocantinópolis.

Próxima Reunião da Coordenação do Fórum.

Desenvolvimento da Reunião

Preparação da Reunião de Araguatins.

Natanael e o João conversaram com o Prefeito de Araguatins que já indicou o Secretário de Educação para providenciar todo o que é necessário para a atividade do Fórum no dia 16 naquela cidade.

O João e o Nataniel prepararão o material: convite, cópias do abaixo assinado e da carta.

O Alquimar e o Nataniel deverão ir à Araguatins conversar com os alunos do Curso de Pedagogia que lá ficarão até o dia 24 e juntos prepararem o dia 16.

2. Preparação da Audiência com o Governador

É necessário levar a pasta com todos os dados sobre o Campus de Tocantinópolis para mostrar a importância do mesmo ao Governador, bem como falar-lhe que a Centralização é contrária ao seu sonho.

Ficou decidido que tentaremos nos reunir com o Governador entre o dia 16 e 20 de agosto, devendo os deputados e o prefeito articularem a audiência.

Nova ação do Fórum em Tocantinópolis.

É necessário fazer um Show Cultural em Defesa da Unitins. Foi marcado para o dia 05.08.99 na Praça Darcy Marinho.

Divulgação do movimento: visitar os prefeitos e as câmaras das cidades do Bico, a partir do dia 17 de julho, levando para os mesmos os documentos do Fórum.

Realizaremos a próxima reunião no Fórum da cidade e o Nataniel entrará em contato com o Juiz.

Colher cartas de apoio dos Presidentes de Associações, Lideranças Religiosas, Maçonaria e outras entidades.

Organizar a parte financeira do Fórum em Defesa do Campus.

Próxima reunião – Dia 08.07.99 às 19 h no Fórum de Tocantinópolis – E pelo presente, convidamos você a participar da reunião.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. **A pesquisa no cotidiano Escolar**. In FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1977.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo**. In SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). Pós-Neoliberalismo: As Políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APLLE, Michael W. **Construindo a audiência Cativa: Neoliberalismo e Reforma Educacional**. In WARDE, Miriam Jorge (org). Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica – PUC – SP, 1998.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Ed. Abril, 1978.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**. Washington, 1991.
- _____ **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**. Washington, 1991.
- BRANDÃO, Zaia. **A formação dos Professores e a questão da educação das crianças das camadas populares**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 40. P.54-57, fev, 1982.
- BRASIL. Secretaria de Educação de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, 3 e 4 ciclos do ensino fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, SEF, Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, SEF, Brasília, MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. SEF, Brasília, MEC/SEF, 2000.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**. São Paulo, Associações da CESP, 1994.

BENEVIDES, M. Vitória. **A cidadania Ativa: referendo plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo, Ática, 1996.

BOGDAN, R, BILKEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BORON, Atílio. **A sociedade Civil depois do Dilúvio Neoliberal**. In SADER, E. e GENTILI (orgs). Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRUNO, L. **Trabalho, qualificação e desenvolvimento econômico** In: BRUNO, L. (org.) Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Atlas, 1996.

BRUYNE, Herman e SCHOUTHEETE. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Zahar.

CARNOY, Martim, LEIN, Henry. **Escola e trabalho no Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____ **Estado e Teoria Política**. 3ª edição. Campinas: Papirus, 1990

CHAUÍ, Marilena, in **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez.

_____ **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense.

CHATÊLET, F. **História da Filosofia**. São Paulo: Herder.

CORAGIO, J.L. **Desenvolvimento Humano e Educação: o papel das ONGS latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo, Cortez, IPF, 1996.

_____ **Propostas do Banco Mundial para a Educação: Sentido Oculto ou Problemas**

de Concepção? In TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

CORTELLA, M. Sérgio. **A escola e o Conhecimento: fundamentos Epistemológicos e Políticos**. São Paulo, Cortez, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: Um Estudo sobre seu Pensamento Político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP : Autores Associados, 1998.

DESCARTES. René. **O Discurso do Método**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

_____ **Meditações**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

DOWBOR, Ladislav. **A Revolução Tecnológica e os Novos Paradigmas da Sociedade**. São Paulo: Oficina de livros, 1994.

_____ **Informática e os novos espaços do conhecimento**. In São Paulo em Perspectiva. São Paulo: SEADE, vol 7, nº 4, 8-16, out/dez, 1993.

DRAIBE, Sonia M. & HENRIQUE. W. **Welfare State, Crise e Gestão da Crise: Um Balanço da Literatura Internacional**. RBCS (Revista Brasileira de Ciências Sociais), São Paulo, Vértice, nº 6, vol 3, pp. 53-78, fev. De 1988.

DREIFUZZ, R. Armand. **O Golpe Militar de 64 – A Conquista do Estado**. Rio de Janeiro: Vozes.

DURKHEIM. E. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Melhoramentos.

ELLIOTT, J. **En qué consiste la investigación-acción en la escuela? In La investigación-acción em educacion**. Madri : Morata, 1990

_____ **El problema de la teoria Y práctica**. In El cambio educativo desde la

investigación em educación. Madri : Morata, 1990

EZPELETA & ROCKWELL, Justa & Elsie. **A pesquisa Participante**. São Paulo.

FAORO, Raymundo. **A Aventura Liberal numa Ordem Patrimonialista**. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. Revista USP, 17: 14-29. São Paulo, mar/abr/maio de 1993.

_____ **Os Donos do Poder: A Formação do Patronato Político Brasileiro**. 9ª edição. São Paulo: Globo, 1993.

FAZENDA, Ivani (org). **Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP : Papyrus, 1997.

_____ **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo : Cortez, 1997.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a Educação Brasileira: Uma Experiência de Cooperação Internacional**. In OLIVEIRA, Romualdo Portela (org). Política Educacional: Impasses e Alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa**. 4ª edição. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. & SILVA, T.T. (ORGs). Neoliberalismo, qualidade total e educação : visões críticas. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

_____ **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**.

2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GAMBOA, Sílvio. In **Pesquisa Educacional** . Ivani Fazenda, São Paulo : Cortez.

GENTILI, P, & SILVA, TT. **O enfoque da Dialética Materialista na Pesquisa Educacional** – in Pesquisa Educacional. Ivani Fazenda, São Paulo : Cortez.

_____ **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora.** In:

GERALDI, C. M., FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. (orgs). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas : Mercado das Letras:ALB, 1998.

GIL, Antonio C. **Projetos de Pesquisa.** São Paulo : Atlas.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia.** São Paulo : Difel

GORZ, André. **Adeus ao proletariado: Para além do Socialismo.** Ângela Ramalho Vianna e Sérgio Góes de Paula (trads). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **O Ser e o Tempo.** Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História,** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HUSAIN, Sahaid. **Discurso Pronunciado na Sessão Inaugural de Promedlac V,** Santiago, junho de 1993. UNESCO/OREALC.

HUSSERL, E. **A fenomenologia.** Coleção os Pensadores .São Paulo: Abril Cultural, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KUENZER, Acácia et all. **Planejamento Educacional no Brasil.** São Paulo : Cortez.

LATHAM-KOENING. Alfred. **A Privatização nos Países em Desenvolvimento.** IN GRIMSTONE, Gerry et al. (org). Privatização, Mercado de Capitais e Democracia: A

- Recente Experiência Internacional, Rio de Janeiro: Correio da Serra, 1988.
- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.
- LEVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LOUREIRO, Maria Isabel, H. Marcuse – **a Relação entre Teoria e Prática**. São Paulo Ed. Unesp.
- LOWY, M. **Ideologia e Ciência humanas**. São Paulo: Difel.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, M. **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, Sérgio V. de. **O Falso conflito entre tendências metodológicas** – In Pesquisa Educacional – Ivani Fazenda. São Paulo - Cortez
- MARCUSE, H. **Materialismo histórico e existência**, Rio de Janeiro: Guanabara.
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia hegeliana do direito**. São Paulo : Ed. Progresso.
- _____ **Contribuição para a crítica da Economia Política**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.
- _____ **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã (I – Feuerbach)**. 10ª edição. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira (trad). São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____ **Obras Escolhidas**. Em três Tomos. São Paulo: Alga- Omega.
- MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência** – das dimensões conceituais e políticas. In: Revista Educação e Sociedade. Ano XIX, nº 64, Campinas:CEDES/Papirus, set/1998.
- MASINI, Elcie. F.S. **Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação**. Porto Alegre:

Editora da UFRS.

MELLO, Guiomar N. et al. **As atuais condições de Formação do Professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação**, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 45, p.71-78. 1983

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Existência e Dialética**. São Paulo: Difel.

MINAYO, Maria C. de Souza. **Pesquisa Social :Teoria Método e Criatividade**. São Paulo.

NAVARRO, Vicente. **Produção e Estado do bem-estar: o contexto das reformas**. In Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo. LAURELL, Asa Cristina (org). São Paulo, Cortez, 1995.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal : Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Ed. Porto.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**, Porto Alegre: Artes Médicas.

PLATÃO. **A República**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

PRADO JR. Caio. **A Revolução Brasileira**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1978.

_____ **Evolução Política do Brasil e Outros estudos**. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1971.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e Social Democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REVISTA BALANÇO ANUAL. Tocantins. Ano II, nº 2. Gazeta Mercantil, maio de 1999.

RÖSSNER, H. J. Concorrência global. **Conseqüências para a política de negociações trabalhistas**. In: O trabalho em extinção? Traduções, nº 10, São Paulo: Edição Centro

de Estudos da Fundação Konrad Adenauer, 1996.

SANTOS, João R. Alves et al. **O Programa Mova São Paulo** in: GADOTTI, Moacir. A experiência do MOVA – SP – Brasília MEC/IPF, 1996.

_____**O diálogo : Um itinerário Comum.** In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma Biobibliografia. São Paulo : Cortez/IPF/UNESCO, 1996.

SAMPAIO, Maria das M. F. , QUADRADO, Alice D, PIMENTEL, Zita P. **Interdisciplinaridade no Município de S. Paulo.** São Paulo – Prefeitura Municipal de SP.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por outra Política Educacional.** Campinas: Autores Associados, 1998.

_____**Escola e Democracia.** São Paulo : Cortez, 1995.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática: As conseqüências Sociais da Segunda Revolução Industrial.** Carlos Eduardo Jordão Machado e Luis Arturo Obojes (trads). São Paulo: Editora da Unesp/Brasiliense, 1995.

SCHULTZ, Theodore. **O Capital Humano. Investimento em Educação e Pesquisa.** Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

SILVA, T. T. **Desconstruindo o construtivismo pedagógico.** Educação e Realidade, Porto Alegre, 18(2) p.3-10, jul/dez, 1993.

SILVA, T. T. **“A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia”.** In: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. (org.) Neoliberalismo, qualidade total e educação - Visões críticas.2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995

TAYLOR. F. **A Administração Científica,** São Paulo: Atlas.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

_____ **Problemas de Metodologia**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a Qualidade da Educação Básica?** As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (org). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.

VACONCELOS, M. S. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 285p.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Neoliberalismo, Privatização e Educação no Brasil**. In OLIVEIRA, Romualdo Portela (org). Política Educacional: Impasses e Alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

WARDE, Miriam Jorge (org). **Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas**. São Paulo: PUC/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação, 1998.

WEFFORT, F. **Qual Democracia?** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ZENÃO DE ELÉIA. **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Ed. Abril, 1978.