

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL: DOUTORADO

TESE DE DOUTORADO:

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO:
CONTRADIÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Luís Fernando Minasi

Porto Alegre, 2008.

LUÍS FERNANDO MINASI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO:
CONTRADIÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof.Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Porto Alegre, 2008.

Catálogo na Fonte

Prof. Jarbas Greque Acosta
CRB-10/869

M663f Minasi, Luís Fernando
Formação de professores em serviço: contradições na prática pedagógica/ Luís Fernando Minasi . – Porto Alegre: UFRGS, 2008.
207p.

Tese (Doutorado). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Doutorado em Educação.

1. Educação: Formação de professores 2. Prática pedagógica: formação de professores I.Título.

CDU 371.13.026

LUÍS FERNANDO MINASI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO:
CONTRADIÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 08 de julho de 2008.

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – Orientador

Profª. Drª. Marilene de Oliveira Nunes
(Professora da Universidade Estadual Paulista – UNESP)

Prof. Dr. Fernando Kieling
(Professor da Faculdade de Educação – UFPEL)

Profª Drª Beatriz Vargas Dorneles
(Professora da Faculdade de Educação – UFRGS)

Profª Drª Marlene Ribeiro
(Professora da Faculdade de Educação – UFRGS)

ESCLARECIMENTO

Essa Tese de Doutorado foi realizada dentro da perspectiva da linha de pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais, e Educação”, coordenada pela Prof^a Dr^a Carmem Lucia Bezerra Machado. A temática dessa Tese Doutoral encontra significado quando não só limita seu estudo na direção única de uma comunidade ou mesmo região, mas se vê, também, ocupada com um estudo que possa contemplar outros lugares que não seja somente sua área de abrangência, enquanto realização da pesquisa ou realização da vivência pesquisada. Ela foi concebida dentro da temática mais ampla e geral de “formação de Professores no Mercosul/Cone Sul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela): princípios, objetivos, modalidades. Perspectivas de uma formação básica, comum, geral”.

Coordenador da Temática Geral

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – UFRGS

Vice-Coordenadora

Prof^a.Dr^a Carmen Lucia Bezerra Machado – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Aos trabalhadores que, mesmo explorados e de bolsos vazios, ainda mantêm a Escola Pública.

LISTA DE ABREVIATURAS

CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
SESU/MEC	Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
CP	Conselho Pleno do CNE
CEB/CNE	Câmara Educação Básica do CNE
CES/CNE	Câmara do Ensino Superior do CNE
BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
PIB	Produto Interno Bruto
UCG	Universidade Católica de Goiás
CF	Constituição Federal
SAEB/INEP	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
INP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Pesquisas Educacionais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Professores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Desporto
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização ao Magistério
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
FORUMDIR	Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
CONSEME	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
PL	Projeto de Lei
CDI	Centro de Documentação e Informação
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
AZONASUL	Associação dos Municípios da Zona Sul do Estado do Rio Grande do Sul
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
FAMURS	Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul
USAID	U.S. Agency for International Development
CEDES	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
P P P	Projeto Político Pedagógico
FMS	Fenômeno Material Social

ABREVIATURAS DOS RELATOS CRÍTICOS – TCC, DAS ALUNAS-PROFESSORAS LEIGAS ANALISADOS

ORIENTADOR S

- SR1 – aluna-professora-leiga Relato 1
- SR2 – aluna-professora-leiga Relato 2
- SR3 – aluna-professora-leiga Relato 3
- SR4 – aluna-professora-leiga Relato 4
- SR5 – aluna-professora-leiga Relato 5
- SR6 – aluna-professora-leiga Relato 6
- SR7 – aluna-professora-leiga Relato 7
- SR8 – aluna-professora-leiga Relato 8

ORIENTADOR M

- MR1 – aluna -professora-leiga Relato 1
- MR2 – aluna-professora-leiga Relato 2
- MR3 – aluna-professora-leiga Relato 3
- MR4 – aluna-professora-leiga Relato 4
- MR5 – aluna-professora-leiga Relato 5
- MR6 – aluna-professora-leiga Relato 6

ORIENTADOR R

- RR1 – aluna-professora-leiga Relato 1
- RR2 – aluna-professora-leiga Relato 2
- RR3 – aluna-professora-leiga Relato 3
- RR4 – aluna-professora-leiga Relato 4
- RR5 – aluna-professora-leiga Relato 5
- RR6 – aluna-professora-leiga Relato 6
- RR7 – aluna-professora-leiga Relato 7
- RR8 – aluna-professora-leiga Relato 8
- RR9 – aluna-professora-leiga Relato 9

ORIENTADOR I

- IR1 – aluna-professora-leiga Relato 1
- IR2 – aluna-professora-leiga Relato 2
- IR3 – aluna-professora-leiga Relato 3
- IR4 – aluna-professora-leiga Relato 4
- IR5 – aluna-professora-leiga Relato 5
- IR6 – aluna-professora-leiga Relato 6
- IR7 – aluna-professora-leiga Relato 7

ORIENTADOR MC

- MCR1 – aluna-professora-leiga Relato 1
- MCR2 – aluna-professora-leiga Relato 2
- MCR3 – aluna-professora-leiga Relato 3
- MCR4 – aluna-professora-leiga Relato 4
- MCR5 – aluna-professora-leiga Relato 5
- MCR6 – aluna-professora-leiga Relato 6

ORIENTADOR C

- MR1 – aluna-professora-leiga Relato 1
- CR1 – aluna-professora-leiga Relato 2
- CR1 – aluna-professora-leiga Relato 3
- CR1 – aluna-professora-leiga Relato 4
- CR1 – aluna-professora-leiga Relato 5
- CR1 – aluna-professora-leiga Relato 6
- CR1 – aluna-professora-leiga Relato 7
- CR1 – aluna-professora-leiga Relato 8
- CR1 – aluna-professora-leiga Relato 9
- CR1 – aluna-professora-leiga Relato 10

PRIMEIRAS PALAVRAS

Interromper um estudo sobre formação de professores leigos para apresentar um relatório contendo as análises, interpretações, explicações, compreensões das informações observadas e percebidas nos relatos críticos dos sujeitos desse estudo, tendo como pano de fundo o materialismo histórico, o materialismo dialético e a economia política, é dar tempo para que possamos assimilar o compreendido com outras possibilidades de seu desenvolvimento.

Estudar a formação de professores que trabalhavam sob a ameaça da lei frente à necessidade de qualificação e titulação, constituiu em estudar as contradições presentes nas condições de trabalho e estudo desses professores leigos. Tais contradições que impedem e dificultam práticas coerentes com as perspectivas teóricas supostamente emancipadora desenvolvida no decorrer do curso, apresentaram-se profundas e de difícil superação individual, principalmente por serem contradições que se fazem presentes no contexto econômico, político e social específico, que acaba por determinar as condições materiais de vida das pessoas em geral, das famílias e das alunas professoras leigas que precisam sobreviver e, por isso, acabam se sujeitando – acomodando-se – aos entraves criados pelo processo de alienação da própria atividade produtiva de cada um e da sociedade com um todo.

Essa parada, sem ter a pretensão de ser conclusiva, é ponto inicial para outros estudos, uma vez que a produção de conhecimentos é um processo aberto, o que faz desse relatório uma possibilidade de continuidade à elaboração de novas descobertas, desenvolvimentos de conhecimentos, para todos aqueles que estão conosco e para os que vierem depois de nós.

Nesse estudo, tivemos a pretensão de poder oferecer ao leitor um quadro teórico de referência capaz de propiciar uma interpretação abrangente e objetiva de uma possibilidade de formação de professores leigos que a reforma educacional realizada no Brasil em 1996, como uma das organizadas na América Latina sob a égide do Banco Mundial, em pleno contexto de crise estrutural do capitalismo.

Ambicionar ter demonstrado, também, que as reformas têm objetivos definidos que por sua vez lhes conferem notáveis objetividades, como a possibilidade de formar professores

em serviço bloqueando alguns condicionamentos que impediriam um nível de qualidade diferenciada das demais possibilidades de formação foi nossa pretensão inicial.

Para tal, lançamos mãos dos princípios básicos do Materialismo Dialético, do Materialismo Histórico e da Economia Política, como suporte desta exposição, onde os conhecimentos das leis gerais do movimento da sociedade humana foram condições essenciais para esse estudo com pretensões transformadoras.

A educação, como uma das necessidades histórica de nosso tempo, em nosso entendimento, não pode prescindir nem de professores e alunos, nem de processos que se desenvolvam dentro de um nível de qualidade que garanta a superação das “situações limites” que o processo revolucionário exige. E, que a luta travada nesse processo se torne cada vez mais a força motriz do devir do processo histórico o qual precisamos superar.

Se o estudo foi capaz de apresentar indícios dessa direcionalidade, então pode vir a subsidiar ações políticas providas de maior organicidade e de objetivos políticos mais amplos, em favor do ensino público gratuito, laico e de qualidade referenciada. É, em síntese, uma contribuição para manter acesa a chama dos valores sociais relacionados à educação como um bem público e universal reclamando uma sociedade voltada para os anseios da maioria.

RESUMO

A presente pesquisa, um estudo de caso de natureza qualitativa e dialética, teve como objetivo geral conhecer, interpretar, explicar e compreender as contradições existentes no processo de formação de professores leigos realizado pela FURG em SVP e como essas contradições se apresentam na prática pedagógica das alunas-professoras leigas; e sob a luz dos resultados da pesquisa poder apontar algumas sugestões de saberes que sejam capazes de contribuir na elaboração de novas propostas pedagógicas para a formação de professores em serviço, na construção de seus currículos, podendo oferecer condições adequadas de produzir conhecimentos incontestáveis às alunas-professoras leigas – transformando radicalmente a realidade em que vivem e concomitantemente poder mudar suas vidas. O estudo foi realizado tendo como *corpus* empírico os Trabalhos de Conclusão de Curso das quarenta e sete professoras leigas que concluíram o Curso de Pedagogia – Anos Iniciais. A tese principal, de que há contradição no processo de formação dos professores leigos estudado, foi confirmada pelas dificuldades e impedimentos que as alunas-professoras leigas descreveram em seus relatos críticos (TCC) para desenvolverem uma prática pedagógica coerente com a perspectiva emancipadora das teorias trabalhadas no curso. Sugere-se para a organização, sistematização e execução de outros cursos semelhantes, aproximarem o máximo possível a teoria da prática, tanto nas questões pedagógicas do ensinar e do aprender, como principalmente na “ação-reflexão-ação” do cotidiano da universidade/escola, de modo que ambas venham a se constituir em uma unidade. A pesquisa, para a formação de um professor pesquisador, mesmo que em serviço, assume um dos pilares práticos da produção de saberes críticos para a transformação radical da sociedade e da educação vigente, pois os conhecimentos produzidos nessa prática são verdadeiros se forem verificados na prática, na produção, no experimento, na revolução social.

Palavras-chave: contradição; formação de professores em serviço; teoria e prática pedagógica; ação-reflexão-ação; pesquisa; professor pesquisador.

ABSTRACT

The current research, which was based on a dialectic and qualitative study, had a general aim of perceiving, interpreting, explaining and understanding the existing contradictions in the process of majoring laic teachers carried by FURG in SVP. It also aimed to show how those contradictions appear during the educational practice of the laic teachers-to-be. According to the results of the research, some suggestions of knowledge can be pointed out, which might contribute to the issuance of new educational proposals to the formation of teachers that are working and also on the building up of their *curriculum*. It can also provide proper conditions to bring unquestionable knowledge to the laic teachers-to-be – therefore changing the reality which they live in and being able to concomitantly change their lives. The study was carried out having as empirical *corpus* the End of Course Papers of the forty seven laic teachers which majored in Education – Elementary School. The main thesis, i.e., that there is a contradiction in the process of majoring laic teachers, was confirmed by the difficulties and obstacles described in the critic reports (End of Course Papers) by the laic teachers-to-be, in order to develop an educational practice coherent to the emancipating perspective of the theories studied during the course. It is suggested the organization, the systematization and the devising of other similar courses, in order to approach as close as possible, theory to practice. This proximity of theory and practice should be held on educational matters of teaching and learning as well as mainly on the “action-reflection-action” of the daily routine in the university/school, so that both become one unit. For the formation of a researching teacher, even when working, the research assumes one of the practical foundations to the production of critic knowledge to a radical change in society and current educational system, once the knowledge acquired in that practice is true if it is checked in practice, in production, in experiment, in the social revolution.

Keywords: contradiction; formation of working teachers; pedagogical theory and practice; action-reflection-action; research; researching teacher.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	ix
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	15
1. PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE E LEITURAS SULEADORAS	49
2. O CURSO, SEU CURRÍCULO, SEUS SERES SOCIAIS E CONHECIMENTOS	81
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SERES SOCIAIS	96
3.1 A vida familiar das alunas-professoras leigas	96
3.2 Opção possível: ser professora	98
3.3 O trabalho de formar professores para a emancipação humana	105
4. INGRESSO E PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA	109
4.1 Sonho e realidade e o medo de mudar	116
4.2 Opção entre o público e o privado	120
4.3 Mudanças	121
4.4 Experiência e prática social	122
4.5 A influência da universidade nas vidas profissional e pessoal	124
4.6 A busca por novos saberes	125
4.7 Teoria e prática pedagógica	127
4.8 Idéia de coletivo e a influência do outro: o coletivo na formação do ser social	128
5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS EM SANTA VITÓRIA DO PALMAR	134
5.1 O objetivo desta pesquisa	142
5.2 O velho necessário como vigor ao novo	145
5.3 Austeridade e rigor metodológico: uma necessidade pedagógica	153
5.4 Prática de ensino	161

6. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E PRÁTICA DE ENSINO	163
6.1 Inclinação de estudos para alfabetização	164
6.2 O velho e o novo coexistindo na prática	165
6.3 Adesão a concepção educacional freireana	168
6.4 O curso solicitado e a prática formativa desenvolvida	170
6.5 Projeto político pedagógico	174
6.6 Por que a intencionalidade do corpo docente não foi contemplada nos TCC?	178
7. ÚLTIMAS ABORDAGENS	182
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES	192
9. REFERÊNCIAS	196
10. APÊNDICE	207

INTRODUÇÃO

O tema “Formação de Professores Leigos” ou também, nesta vivência, considerando como “Formação de Professores em Serviço” tem sido pauta de discussões com muitas propostas para eliminar o *déficit* de professores sem a legal formação para a prática do magistério.

As reformas educativas que têm acontecido desde o final da década de 1960, na América Latina e principalmente em nosso país, vêm confirmando, não gratuitamente, a necessidade de formar os profissionais da educação como elementos capazes de criar condições para a transformação da escola, da educação e da sociedade. Isso, porém, esconde objetivos como os de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, pois a formação desses profissionais dentro das políticas educacionais neoliberais é fundamental para que a educação se constitua em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista; por isso, a formação de professores tem ganhado cada vez mais importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

Nas sociedades capitalistas, como a nossa, quando o Estado traça as denominadas políticas sociais, entre elas os programas de formação de professores, por exemplo, não se está fazendo outra coisa a não ser gerenciar regras, nas quais o resultado não pode ser melhor do que aquele intrínseco à natureza da própria sociedade capitalista. As políticas para a educação pública, em que se insere a formação dos docentes, são resultantes das imposições das instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional – FMI, quando prescreve pela sua capacidade de financiar, gerenciar e manipular o consentimento dos governados.

Assim, o momento atual da universidade brasileira serve como outro exemplo que podemos citar, uma vez que, por meio de uma pretensa política de autonomia, ela está a sofrer

medidas para desobrigar o Estado de assumir esse nível e essa modalidade de ensino regular. O governo, sujeito à macro política de intervenção dessas instituições financeiras, cria as condições para um aprofundamento da privatização e os interesses públicos passam a ser controlados pelos interesses do capital.

Rosa Maria Torres esclarece sobre...

(...) a importância dada à questão da formação pelas políticas atuais que tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais se situam o tempo de instrução dos profissionais, os conteúdos dos livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando a modalidade à distância). A formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada a formação para a docência, oferecida em cursos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica¹. (1996, p. 165)

Porém, essa importância relativa que a formação de professores assume no processo educacional constitui-se em propostas de cunho eminentemente ideológico, visando a uma nova estratégia de atuação relacionada diretamente à crise estrutural do capitalismo, que precisa criar novos meios para operar as contradições do sistema. Estas propostas provenientes do Banco Mundial passam a fazer parte dos sustentáculos ideológicos do neoliberalismo desde as décadas de 1960 a 1990, que atribuem à educação importância decisiva para o crescimento econômico, do processo de globalização, e com isso minimiza a pobreza nos países em desenvolvimento, em que o Brasil assume posição de destaque.

Roberto Leher chama a atenção, em sua tese doutoral, para as artimanhas apresentadas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, sobre o interesse do capital em priorizar em seus projetos e planos a educação para os países da América Latina.

Leher assim enfatiza:

¹ No Brasil, a implementação dessas concepções, via políticas de formação, vem se dando desde o final dos anos de 1980 e se consolida na década de 1990, em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizado no México, em 1979, e na Conferência de Jontiem, em 1990, na Tailândia.

A prioridade conferida à Educação, à primeira vista algo inusitado e surpreendente, adquire sentido se investigado no âmbito do ajuste estrutural e mais amplamente, no escopo da ideologia da globalização. A reforma dita estrutural do sistema educacional constitui um dos pilares ideológicos do neoliberalismo, cabendo à Educação o precioso papel de prover esta ideologia tão redutora de direitos sociais e do trabalho, de brechas para o futuro das pessoas, das regiões e dos países. Em contradição com a dinâmica concreta do mundo do trabalho, a Educação é concebida como o meio por excelência para melhores empregos e maiores salários, não apenas para a minoria (como ocorre no mundo do trabalho real), mas para todos. Em suma, “é como se” a Educação pudesse ser o principal meio para a distribuição de renda no porvir. Se não houvesse estas brechas, ainda que proclamadas, dificilmente o neoliberalismo teria a força “operatória” de que dispõe. Neste sentido, a investigação da formulação educacional do Banco Mundial adquire um caráter estratégico, pois, com ela, podemos nos aproximar do núcleo sólido da ideologia neoliberal. (LEHER, 1998, p. 83)

É importante salientar que o final dos anos de 1970, com o processo de democratização da sociedade, já quase 16 anos sob o regime militar, o movimento dos educadores começa a contrapor-se ao mosaico redesenhado pela ideologia neoliberal operada pelo Banco Mundial, em que as instituições educativas no Brasil e de quase toda América Latina passam a ser parte principal na construção do referencial pedagógico promotor da ideologia da globalização, apresentando a educação como um processo despolitizado, desviando a questão fundamental da divisão social do trabalho, escamoteando a relação de poder existente na sociedade - as contradições fundamentais do capitalismo – por meio das noções de aptidão, dom e mérito.

As exigências impostas pelo Banco Mundial, em troca de financiamento, tratavam de desenvolver reformas que levassem para um modo capitalista de produzir e de pensar não só a educação, mas toda a sociedade. Os acordos passam a colocar novas exigências para a melhoria da escola básica e para a formação de professores, em que a ANFOPE² começa a discutir de forma coletiva a formação do professor, com uma concepção sócio-histórica de educador, em contraponto ao caráter tecnicista e conteudista que até então estavam caracterizando as políticas de formação de professores para a escola básica em todo o país.

A Anfope, entre outros grupos voltados à educação nacional, criticava em seus fóruns, desde então, os projetos pedagogistas do Banco Mundial, que reduziam as questões da educação a questões escolares.

O desenvolvimento dessa trajetória aconteceu com os educadores organizados em seus sindicatos e associações, lutando em seus respectivos Fóruns de discussão por uma política nacional de formação dos profissionais da educação e por sua valorização enquanto

² ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Organizada em 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

magistério, uma vez que o começo dos anos de 1990 havia se caracterizado por uma enorme desvalorização desses profissionais – principalmente em função de salários muito baixos – e pela conseqüente luta dos professores por melhores condições de trabalho e salário.

Por outro lado, atendendo as exigências do contexto internacional, sem alardear de onde vinha o comando, os anos de 1990 também foram marcados pelo clima da nova Constituição promulgada em 1988, que procurou incorporar em seus princípios a valorização do magistério – consenso que se formou nas lutas da década anterior – e pela Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia/1990), compromisso internacional firmado por inúmeros países, inclusive o Brasil, que previa a melhoria urgente “das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos”. Indicava, ainda, a necessidade de medidas em relação à formação continuada, profissão, carreira e salário, ética profissional, direitos, obrigações, seguridade social e condições mínimas para o exercício docente eficaz.

Entretanto, os princípios explicitados na Constituição não foram implementados e, quanto à Declaração de Jomtien³, no Brasil, em nenhum aspecto recebeu atenção merecida tão logo veio a público.

A aprovação da nova LDB⁴, integrando o conjunto de reformas econômicas, sociais e políticas, estabelecidas pelo modelo neoliberal, que hegemonicamente vem sendo implantado no Brasil desde o início dos anos DE 1990, representou o marco da institucionalização de políticas educacionais⁵ que já vinham sendo gestadas pelo MEC⁶ e pelos governos anteriores e regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

No quadro dessas políticas, podemos destacar ainda a elaboração das Diretrizes Curriculares para a graduação, que fincará as bases para a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Para garantir a sustentação das políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, foi preciso, então, o governo prever alguma atenção aos setores sociais, para

³ “O governo brasileiro foi signatário, juntamente com mais 154 outros países, dos documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, mas a supremacia dos interesses do Banco Mundial, nas decisões internas, demonstra que o país optou pela ênfase na educação básica com prioridade no ensino fundamental. Essa política secundarizou a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos de acesso insuficiente, mas estimulou os empresários do ensino e do Sistema S, defensoras das necessidades básicas de aprendizagem para a formação humana e social”. (Silva, 2002, p.197)

⁴ LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – nº 9.394 de dezembro de 1996.

⁵ Nesse sentido, podemos conhecer a regulamentação pelo CNE de pareceres e resoluções que vão aprimorando a reforma no campo da formação de professores e assim atendendo o BM e o FMI.

⁶ Dentre as políticas anteriores à LDB, destacamos a Portaria das Licenciaturas (Esquema I), posteriormente transformada em Resolução 02/97 aprovada pelo CNE, o PL 370 da autonomia universitária, FUNDEF, escolha de dirigentes universitários, Parâmetros Curriculares Nacionais, Sistemas de Avaliação de Educação Básica, Exame Nacional de Cursos, entre outros.

que estes não se percebessem deslocados e tão pouco identificassem, na realidade, os verdadeiros interesses dessas instituições financeiras com as políticas do governo federal. Então, no campo educacional, além da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, houve também a Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentada pela Lei nº 9.424/96, dando prioridade ao ensino fundamental. A Lei 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação; o Decreto-Lei nº 2.208/97 que trata do Ensino Profissional, a redefinição dos centros de formação profissional, como os CEFETs, e o sistema de avaliação institucional colocaram a educação pública no país em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial.

Além dessas, outras ações interligadas e correlacionadas davam a sintonia e a melodia para orquestração que vinha se ensaiando em favor de uma educação dita de melhor qualidade, pressionado pela Declaração Mundial de Educação para Todos e a necessidade de um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem como requisito fundamental para receber ajuda internacional. Assim, provocado por todos esses condicionamentos, o MEC iniciou uma “ampla” mobilização nacional em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos⁷, exigência para recebimento dos recursos. Como sabemos o planejado não teve ações práticas do governo brasileiro na consecução de políticas públicas que ampliassem o atendimento das necessidades da educação nacional.

Nesse íterim discutia-se, na Comissão de Especialistas de Pedagogia, as propostas de formação profissional de educação, oriundas de mais de 500 instituições de ensino superior do país e nas diversas entidades do campo educacional⁸, com o objetivo de apresentar uma proposta de diretrizes curriculares a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, ao mesmo tempo em que esse regulamentava, à revelia do desejo da sociedade, através do Parecer 970/99, os Institutos de Educação Superior, prevista na LDB- 9394/96, e assim criando o ciclo propício para que, posteriormente, fosse regulamentada a formação de

⁷ Plano Decenal de Educação para Todos tinha como objetivo estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. A metodologia de elaboração do Plano previa uma discussão progressiva do documento preliminar com os Estados, depois com os Municípios e posteriormente com as Escolas. Essa discussão tentou envolver diferentes setores da sociedade civil, que se constituiu no Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, firmado pelo Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional dos Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal, Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação e Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, foi implantado a partir de janeiro de 1998.

⁸ Entidades do campo educacional que participaram com discussões, que podemos nomear: ANPED, ANFOP, ANPAE, FORUMDIR, CNTE, UNDIME, CONTEE, CONSEME, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, entre outros.

professores para os diferentes níveis da educação básica, sendo os professores das séries iniciais formados exclusivamente no curso Normal Superior⁹.

Essa comissão assumiu a tese de que o curso de pedagogia destina-se à formação de um “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência com base obrigatória de sua formação e identidade profissional”¹⁰. Assim, esse pedagogo poderia atuar na docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. E ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional.

Sendo o conteúdo do Parecer 970/99 contrário a uma construção coletiva e histórica no campo da formação de professores, sua instituição demonstra que as decisões no campo da formação vêm respondendo aos interesses de determinados setores, tanto no CNE quanto no MEC, que pretendiam colocar os cursos de formação de professores como responsabilidades apenas dos Institutos Superiores de Educação¹¹.

Com esse tipo de posicionamento, o CNE, mesmo com posições de conselheiros que se opunham a esse tipo de encaminhamento, deu seu aval às políticas ministeriais que, seguindo orientação dos organismos internacionais, continuam dando cada vez mais novas configurações à formação dos profissionais da educação no Brasil. Tais medidas são sempre saudadas por muitos com grande euforia, sobretudo pelos “homens de negócio da educação”, que vislumbram o “filão” que representa a oferta de cursos de licenciatura de duração curta¹², uma vez que “o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional”, conforme consta na Resolução CP¹³ n° 1, de 30/09/99 darão

⁹ O Parecer 970/99, da Câmara de Educação Básica, aprovado em 10/11/99, com apenas sete dos doze conselheiros presentes e um voto contrário, declarado em separado pelo Conselheiro Jacques Velloso. Sua aprovação foi antecedida de muita mobilização em nível nacional, de amplos setores da área educacional.

¹⁰ Compunha a comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia da SEsu/MEC, na época, dos professores Leda Scheibe (UFSC), Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE), Celestino Alves da Silva Junior (UNESP), Tizuko Morchida Kishimoto (USP), Zélia Milléo Pavão (PUC/PR).

¹¹ Institutos Superiores de Educação previsto no art. 62 da LDB - 9.394/96. Hoje, já extintos pela Resolução CNP/CP n. 01/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Essa Resolução foi publicada em 16 de maio de 2006.

¹² Sobre cursos de duração curta, é preciso não confundir-los com os de curta duração realizados pelas universidades nos anos de 1970. Esses cursos, que estou considerando de duração curta, dão-se pelo aproveitamento de experiências profissionais anteriores ou pelo ingresso de portadores de cursos superiores em outras áreas do conhecimento que não as de formação de professores.

¹³ CP: abreviatura usada no Conselho Nacional de Educação quando a votação dos pareceres ou resoluções é aprovada com todos os Conselheiros, tanto da Câmara da Educação Básica (CEB), como da Câmara do Ensino Superior (CES).

respaldo legal à oferta de cursos ministrados em tempo recorde com carga horária diminuta. Com tais medidas, o governo federal cria um nicho no mercado para o setor privado, o que já pode ser visualizado pela corrida de determinados grupos empresariais dispostos a entrar nessa seara que lhes parece promissora.

O significado da elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para os cursos superiores apresenta-se assim, como facilitadores dentro da proposta de autonomia didática no ensino básico e superior, respectivamente. Em ambas as situações, aparece a transferência das atribuições do Estado para a esfera privada, mesmo que ainda se pudesse ler na LDB de 1996 uma estreita articulação entre formação integral da criança e do adolescente e a sua formação profissional futura, em que o Estado com seu pretense modelo de bem-estar social, regula pelo controle do processo, dos currículos, da certificação e da qualidade da oferta, ao estabelecer os critérios rigorosos, a autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos de formação profissional superior.

Esta autonomia didática que começa a se delinear não é pelas reais necessidades do país, mas pela necessidade de adaptação a ordens do Banco Mundial que entende: “a transferência das atribuições do Estado para a esfera privada exige duas ordens de preocupação de providência: a articulação dos cursos de formação às demandas do mercado e a “flexibilização” do modelo tradicional de universidade, que articula o ensino e pesquisa, acompanhada do rebaixamento dos critérios de qualidade, transferindo o controle do processo para o produto, de modo a estimular a iniciativa privada pela redução dos custos de formação.

Logo, a partir da LDB, 9.394/96, os currículos mínimos, que já se podia considerar como uma afronta, por seu caráter inibidor, ainda carrega consigo a rigidez e a inadequada imposição, face à realidade frente às orientações do BM e do FMI, ao serem substituídos por Diretrizes Curriculares, uma vez que deveriam corresponder aos padrões mínimos de qualidade e que atendessem a princípios gerais, amplos, assegurando a cada instituição formadora, novamente, a “flexibilidade” para definir propostas que atendessem às novas demandas do mercado local e regional, e às especificidades institucionais e do alunado¹⁴.

Concordando com a análise realizada por Acácia Kuenzer, em seu texto “*As Políticas de Formação: A constituição da identidade do professor sobrando*”, quando diz:

¹⁴ Sugiro leitura do Edital 04/97 da Secretaria de Ensino Superior do MEC, em que segundo este edital, cada curso deverá ser “um percurso”, de modo a atender às demandas de formação flexível, que exige uma base “genérica”, “inespecífica”, de modo a não oferecer profissionalização estrito senso, que certamente logo será anacrônica, em fase das mudanças científico – tecnológicas, ou inadequada, em face do binômio redução de postos/diversidade de demandas em qualidade e quantidade.

As diretrizes esboçadas pelas comissões de especialistas, nessa linha, propõe a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a par da criação de ênfases e opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização, agora pós-moderna, com a justificativa da flexibilização, que substituirá a formação já insuficiente, por “percursos” aligeirados, mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior. (KUENZER, 1999, p. 179)

Essa reflexão proposta por Kuenzer permite-nos falar de nossa convicção sobre essa temática, quando, com ela, também acreditamos que o “velho” modelo de graduação está tendo sua “morte” decretada em nome da racionalidade econômica que a articula a um mercado que tem demandas cada vez mais reduzidas em termos de pessoal, e cada vez mais diversificadas em termos de formação.

O Estado, de toda maneira, acaba por reconhecer a validade nacional dos diplomas como um mínimo de igualdade de direitos, embora atribua uma nota ao produto por intermédio dos exames nacionais para legitimar as escolhas do mercado, pois quem acaba determinando o que vale e o que não vale são as diferentes corporações com seus poderes de influência nesse mercado, que selecionam seus empregados pelo grau recebido na avaliação dos cursos de nível superior, restringindo por critérios formais, relativos a instalações da instituição, número de livros na biblioteca, qualificação dos profissionais, número de alunos formados, números de produção bibliográfica e técnicas do corpo docente. E, mais recentemente, pela qualificação dos autores citados em seus trabalhos científicos e textos produzidos, bem como, pelo número de vezes que seus docentes são citados em teses e dissertações de outras instituições, além de artigos e publicações, entre outros “produtos” acadêmicos, adotando uma concepção economicista de produtividade, que se equivoca por medir quantitativamente a formação do profissional, privilegiando novamente os que sempre tiveram à sua disposição os recursos necessários para uma formação de excelência.

Essa última década do século XX foi também marcada pela discussão sobre a qualidade da educação, sem talvez se deter no conjunto de propriedades que indicam o que faz com que determinada atividade, coisa, objeto ou fenômeno se constituísse, naquele momento, naquilo que realmente representava enquanto qualidade. É evidente que no mundo real, e nesse particular, a educação como estava sendo discutida nessa década não era um acontecimento sem causa. Procurava enfocar, dentro de uma rigorosa seqüência no tempo, o fenômeno que vinha se fazendo causa, enquanto necessidade que se manifestava e se desenvolvia por meio de condições determinadas pelos órgãos financiadores. As discussões que se realizavam apresentavam como propriedade principal às condições necessárias para

assegurar, teoricamente, o direito de crianças, jovens e adultos as aprendizagens imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades.

O número de seminários, simpósios, congressos que se realizavam em todo o País, inclusive de proporções internacionais, não eram suficientes para que as teses defendidas vingassem em forma de ações. Resta lembrar, após cada um desses eventos, a famosa Tese XI de Marx sobre Feurbach: “Os filósofos não fizeram mais nada que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se de modificá-lo”, mostrando que as idéias, sem uma conseqüência prática, contribuem para a perpetuação do estado em que as coisas se encontram, “enquanto os filósofos interpretam o mundo, Marx luta para transformá-lo”¹⁵.

Não poderia ser outra a preocupação da época, uma vez que a própria conjuntura histórica internacional da década de 1960 e 1970 já havia permitido ao Banco Mundial assumir o controle da divisão internacional do conhecimento e do trabalho, bem como definir quais seriam os países produtores de ciência e tecnologia e restringir as políticas educacionais dos países chamados periféricos, como são considerados os países da África e da América Latina, a uma educação de qualidade primária e a uma formação profissional rudimentar.

A intervenção do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional na redefinição das políticas mais amplas e com o consentimento dos governos nacionais, da América Latina em geral, e no Brasil em particular, apoiados pelo governo dos Estados Unidos deve-se, em grande parte, ao que autores vêm denominando revolução neoliberal conservadora (MELLO, 1998, p. 16), modernização conservadora e diplomacia do dólar (TAVARES & FIORI, 1996, p. 23), utopia liberal em sua fase totalitária (FIORI, 1998b, p. 12), financeirização da riqueza (BRAGA, 1993, p. 55), fenômeno da globalização (IANNI, 1997, p. 55) e de regime de acumulação mundializado sob dominância financeira (CHESNAIS, 1998, p. 26). Esses autores, em seus matizes teóricos, vêm apontando a redobrada dependência externa; o gigantesco progresso técnico, mesmo sendo este incapaz de gerar sistemas de inclusão social; as reestruturações produtivas, financeiras e organizacionais; a regressão produtiva; o desmantelamento industrial; a desestruturação social; a queda do PIB per capita e o empobrecimento da população. Tudo isso como uma necessidade da forma como se articula o processo que necessitava convergir, sem fugir muito do ideário inglês de “Margareth Thatcher”, para a possibilidade de implementar o doutrinário neoliberal para América Latina

¹⁵ Segundo Michel Löwy, o marxismo é uma prática revolucionária oposta à especulação abstrata.

e Caribe afirmado no “Consenso de Washington”¹⁶.

Na ciranda de decisões governamentais no decorrer da última década, do século passado, incluem-se as imposições econômicas, consideradas pelos críticos como inadequadas para o país, pois atingiram não só a área educacional, mas também a área econômica, conforme revela uma análise do caso brasileiro feita por Bresser Pereira, sobre o estado de dependência dos países latino-americanos à política do Banco Mundial. Assim ele se pronuncia: “decisões equivocadas, tomadas geralmente com apoio de Washington e Nova York, a quem se queria agradar a todo custo para alcançar “credibilidade”, explicam em grande parte a quase estagnação latino-americana”. (Folha de São Paulo, 20/12/99)

Em relação de tempo, como se houvesse um cronograma para cumprimento de tarefas, duas semanas antes desta declaração de Bresser Pereira, o Decreto Presidencial nº 3.276¹⁷ dava uma verdadeira manifestação, fazendo-nos lembrar Anísio Teixeira, “[...] A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Continuamos a ser, com a autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real”, de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real dos profissionais, principalmente da escola básica, sem levar em conta suas particularidades e originalidades, advindas, sobretudo de saberes que lhes são próprios. Isso, com certeza, permite-nos pensar que tais atitudes são decorrentes do propósito do mundo do sistema de obedecer cegamente aos preceitos do neoliberalismo e aos financiadores externos que vêm impondo reformas educacionais aos países da América Latina, no intuito de que estes ingressem na lógica do mundo globalizado. Iria Brzezinski, ex-presidente da Anfope, ratificar o que todos já sabemos: ‘O “mandante financeiro” dessas reformas é o Banco Mundial’.

É importante aqui salientar o que Roberto Leher destaca em sua Tese Doutoral, defendida na Universidade de São Paulo, sobre o ideário-pedagógico do Banco Mundial imposto aos Estados da América latina, com prioridade para o Brasil, nas duas últimas décadas do século passado, em que podemos perceber a sintonia com os determinantes e com

¹⁶ “Consenso de Washington” consiste em um programa de políticas fiscais e monetárias associadas a um conjunto de reformas institucionais destinadas a desregular e abrir as velhas economias desenvolvimentistas, privatizando seus setores públicos e enganchando seus programas de estabilização na oferta abundante e capital disponibilizados pela globalização financeira. (Fiori, 1998a, p. 12)¹⁷.

¹⁷ Decreto Presidencial 3.276 de 06/12/99, - “dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências”, Ignorando a realidade do cotidiano dos professores e seus saberes, prescreve, entre outras coisas, que “a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em curso normais superiores” (art.3º, §2º)¹⁸.

a natureza do projeto econômico excludente, antidemocrático e hierarquizador. Leher, então, afirma:

Nos anos de 1980, o Banco Mundial passou a assumir o monopólio da condição das políticas e das estratégias sociais e educacionais, sistematizando-as nos documentos oficiais. Segundo ótica de seus gestores, os serviços públicos – saúde, educação e previdência acrescidas do sistema de proteção social e de amparo ao trabalhador, foram os responsáveis pelo déficit público do Estado e, sendo assim, passaram a asseverar sua transferência para as regras do mercado. Em 1984, o Banco Mundial sobrepôs-se à Unesco nas decisões de caráter educacional, transformando-se no ministério da educação dos países latino-americanos. (LEHER, 1998, p. 87)

Assim, a partir desse destaque da tese de Leher, podemos imaginar que a sociedade brasileira tem grandes desafios a enfrentar nos próximos anos, em especial aqueles relativos às desigualdades sociais e econômicas que ainda a marcam. As responsabilidades dos poderes públicos são múltiplas. Uma delas assume particular relevância: a implementação de políticas consistentes no campo da educação, desvinculadas de interesses privilegiadores do capital internacional.

De fato, as relações sociais, políticas e econômicas que caracterizam o mundo moderno requerem respostas inovadoras e diferenciadas.

A integração econômica e cultural, a velocidade do avanço das forças produtivas, as modificações nas características das atividades econômicas e das profissões colocam questionamentos que devem ser solucionados por meio de políticas efetivas de combate às desigualdades sociais.

Torna-se cada vez mais crítica a necessidade de se assegurar uma educação com níveis adequados de qualidade, que garanta o acesso ao saber, a adequada preparação para a inserção no mundo do trabalho, e, desse modo, a cidadania para cada brasileiro, independente da localidade em que tenha nascido ou da camada social de que faça parte.

A atual legislação educacional, representada pela Constituição Federal de 1988 - CF/88 – e pela Lei de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), demonstra ter assimilado essas necessidades e apresenta dispositivo que, se cumpridos, podem traçar um caminho seguro nessa direção. Porém, é sabido que qualquer política a ser implantada nacionalmente exige não só vontade, mas determinação política do poder executivo de realizar. Exige, principalmente, também, sensibilidade ante as demandas sociais e, nesse enfoque demandas educacionais.

Um dos mais importantes princípios inscritos na Constituição, que é o da garantia do padrão de um nível de qualidade da educação escolar (artigo 206, VII), traduzido na LDB pela necessidade de definição de um padrão mínimo de qualidade do ensino (artigo 4º, IX), a ser estabelecido e implementado mediante a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (artigo 74). Porém, sem uma capacidade propositiva de antecipar-se aos problemas, de assumir firme compromisso com os recursos financeiros que assegurem sua implementação e tratamento ético para com os professores habilitados de acordo com as normas instituídas, fica difícil cumprir os preceitos constitucionais. A demora em tomar as iniciativas que o momento exige pode ter conseqüências desastrosas. Maquiavel (1469-1527) nos lembra:

Todo o príncipe prudente (isto é, dirigente prudente) deve não remediar o presente, mas prever os casos futuros e preveni-los com toda a perícia, de forma que ele possa facilmente levar corretivo e não deixar que se aproximem os acontecimentos, pois deste modo o remédio não chega a tempo, tendo-se tornado incurável a moléstia. (MAQUIAVEL, 1977, p. 87)

A garantia de um nível de qualidade da educação depende de vários fatores, entre eles alguns já comentados, uma vez que nenhum desses fenômenos se encontra isolado na realidade educacional objetiva. Mesmo porque, essa realidade faz parte de uma totalidade em que a base econômica que a sustenta não está desligada da estrutura ideológica que a mantém. Logo, destacar um dos fatores como mais importante pode nos levar ao erro de considerá-lo propriedade qualitativa da educação em separado da medida de quantidade que a determina. As características qualitativas e quantitativas da educação estão interligadas, portanto, estão indissolúvelmente unidas e mutuamente determinadas, precisando, assim estar para que se criem as condições adequadas para que a possibilidade do nível de qualidade da educação desejado torne-se real.

Fazer na prática a negação dos discursos oficiais e dos detentores do capital, que colocam a educação da população trabalhadora no centro de seus discursos, mas que as ações do governo, sob a égide desses últimos, são de desvalorização do papel social e cultural dos professores, e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação dos docentes, consiste em desmascarar estas ações para que se desvele a intenção do governo em querer apontar o despreparo dos professores como a única causa do fracasso do desempenho dos estudantes, comprovado com uma bela maquiagem pela avaliação efetivada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Pesquisas Educacionais (SAEB/INEP).

Pensamos ser válido resgatar, na ênfase da qualidade da educação, a garantia de domínio teórico/prático dos profissionais do magistério como propriedades quantitativas que permitiriam a passagem para outro estágio de compreensão da realidade social e educacional, com possibilidades de transformá-la. Educadores bem formados, atualizados e motivados constituem o elemento básico para elevar o nível de qualidade da educação.

O ensino brasileiro, porém, tem assistido, durante muito tempo, a uma lamentável e contínua desvalorização desses profissionais.

A extraordinária expansão dos sistemas escolares públicos, ocorrida a partir dos anos de 1960, não foi proporcionalmente acompanhada pelo necessário planejamento dos recursos financeiros, o que resultou na progressiva redução da disponibilidade de meios e de remuneração dos docentes e dos demais trabalhadores da educação. Essa dinâmica negativa atingiu também as escolas de formação do magistério em nível médio, resultando em uma crescente deterioração dos seus programas de formação, principalmente naquilo que diz respeito à sua própria concepção acadêmica interna dos seus cursos, que também se encontram em crise, dado o crescente desinteresse motivado pelos poucos atrativos que hoje a profissão do magistério oferece.

O enfretamento desse quadro crítico veio se fazendo, ao longo do tempo, com diferentes estratégias, que se situam muito mais no campo do possível do que do desejável. Em muitas regiões, a falta de professores com adequada formação ensejou a contratação de professores leigos¹⁸, combinando-se, em prejuízo da educação, menos qualificação e remuneração mais baixa; ou, então, a contratação de profissionais formados em outras áreas, sem formação pedagógica.

A existência de um grande número de cursos de profissionais do magistério, de qualidade duvidosa, tem levado vários sistemas de ensino a oferecer programas de educação continuada que compensem as deficiências de conhecimento que tais profissionais apresentam no exercício de suas funções. Tais programas, porém, com freqüência, padecem de falta de planejamento de longo prazo e de meios de financiamento, o que dificulta ou mesmo impede sua continuidade e, por tal motivo, não se alcançam os objetivos para os quais são concebidos.

Esse conjunto de fatores vem operando de longa data, e compromete os esforços para a oferta de uma educação com bom nível de qualidade, produtora do saber e formadora da

¹⁸ Professor leigo aqui considerado como aquele profissional que, embora sem titulação, exerce as funções do magistério.

cidadania. Os dados¹⁹ relativos ao “perfil” dos profissionais são bastante ilustrativos, como podem ser vistos nas tabelas que seguem à frente.

A exigência de escolas de qualidade social configura-se, hoje, como valor a ser incorporado em qualquer proposta educacional que tenha como horizonte a inclusão social. As crianças, jovens e adultos que integram as diferentes camadas da população desprovidas de bens materiais essenciais ao seu trabalho têm também sido expurgados de seus direitos como cidadãos brasileiros.

As atitudes governamentais de descaso e desrespeito atingem não só a população estudantil, mas bastante seriamente os trabalhadores da educação. A situação hoje vivida por todos profissionais que atuam na área da educação mostra não haver qualquer reconhecimento desses profissionais, como mostram os indicadores dos problemas: esvaziamento dos cursos de formação básica, tratamento inadequado e insuficiente da formação continuada, condições inadequadas de trabalho, salários indignos, indefinição de carreira, entre outros.

Para dar conta das necessidades educacionais existentes e considerando apenas os fatores quantitativos, os sistemas de ensino devem contar com número maior de docentes, portadores das qualificações mínimas determinadas por lei.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9.394/96, o corpo teórico da lei veio contemplar a necessidade, que há muito se fazia sentir, de se ter nas escolas públicas, em especial, um quadro docente com titulação superior para o atendimento da educação básica em todo território nacional, embora o que se constata é uma distância entre os princípios da Lei que se apresentam nas atuais políticas e estratégias do governo federal e de parte dos governos estaduais, com o firme propósito de cada vez mais reduzir os recursos da educação, e os princípios, objetivos e finalidades da educação pública, principalmente aqueles contidos nas propostas da sociedade civil organizada, traduzida no Plano Nacional de Educação – proposta da Sociedade Brasileira.

Como se sabe, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional²⁰, LDB - Lei 9394/96 – foi, sem dúvida alguma, a grande responsável por uma nova onda de debates sobre formação docente no Brasil. Bem antes de sua aprovação, grandes discussões a respeito de um novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros

¹⁹ As análises da distribuição das funções docentes por nível de formação e níveis escolares em que atuam somente podem ser feitas sobre os dados de 1996, os últimos publicados pelo MEC/INEP/SEEC.

²⁰ O texto final da LDB 9.394/96 foi conseqüência de acirrada oposição de interesses, prevalecendo, no texto os elementos centrais do substitutivo Darcy Ribeiro, afinado com a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, porém, com algumas modificações conseguidas em virtude do embate parlamentar.

para a formação de professores já vinham se realizando principalmente nas universidades públicas, sindicatos e associação de professores.

Com todo o esforço feito por diferentes setores da educação nacional, a versão final dessa lei, construída mediante a participação de diferentes atores sociais, possibilitou que diferentes vozes pudessem ser ouvidas a partir da leitura de seu texto. Esta lei, entre muitas possibilidades²¹ estabelece que a formação tenha como fundamento a associação entre teorias e práticas, incluindo nesta formação a capacitação de docentes em serviço. A inovação que esta lei traz em relação às anteriores está exatamente em admitir o aproveitamento de formação e de experiências anteriores em instituições de ensino e outras entidades, para aligeirar a formação do docente da educação básica.

A formação de profissionais que a sociedade precisa encontra-se, segundo a professora e pesquisadora da UNESP, imersa na questão que ela descreve como sendo:

Formar profissionais qualificados que incorporem o arcabouço teórico disponível, mas que assimilem e saibam decodificar a multiplicidade de práticas e de aprendizagens essencialmente humanas, utilizando-se com critérios as tecnologias. Essa capacidade de reinventar as aprendizagens inovadoras e emancipadoras, de perceber sensibilidades, de criar mecanismos em que se reconheça o outro como sujeito e habilidades para lidar com socialização primária e secundária são exigências da realidade moderna que se tornam especialmente significativas na formação do professor. (SILVA, 2002, p. 165)

Toda essa exigência apresentada aos profissionais nessa sociedade chamada moderna mostra que os problemas de formação profissional não são exclusivos dos trabalhadores da educação, mas há muito tempo essa formação é portadora de desencontros e de tensões a que se acrescentaram nas últimas décadas, as transformações das instituições escolares e a desvalorização de seus profissionais. Com isso, estamos observando há algum tempo, por causas que se interagem com seus próprios efeitos, a sensação de distanciamento cada vez maior entre as referências teóricas e as ações que escapam indisciplinadamente, exigindo novas reflexões e atitudes.

Nesse contexto de implementação das políticas educacionais para a educação básica, o art. 9º, §VI e os artigos 61 a 67 da Lei 9.394/96 modificaram e introduziram algumas alterações na formação do professor. Uma das possibilidades está presente no artigo 61 da referida lei, quando indica que:

²¹ As possibilidades que essa Lei oferece para a realização da formação de professores, pode ser encontrada no Título VI – Dos Profissionais da Educação – Art. 61 a 67, onde podemos encontrar termos e expressões que contêm idéias até certo ponto inconciliáveis, como, de um lado, “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas”.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

- I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Parecer CNE/CEB, 04/97)

Essa lei, de certa forma, veio ampliar as possibilidades de formação dos profissionais da educação ao reconhecer a validade da alternativa da capacitação em serviço, principalmente do chamado professor leigo, aquele profissional que, embora sem titulação, exerce as funções do magistério.

Por meio do artigo 61 dessa lei, não só os professores leigos tiveram reconhecido, pelas diferentes interpretações possíveis, seu espaço de trabalho como um espaço de formação não formal, extra-escolar, por admitir a impossibilidade de formação escolar universitária a todos os profissionais da educação do País, permitindo o aproveitamento de atividades já exercidas no ensino e mesmo em outras atividades como forma de capacitação, mas também permitiu que profissionais egressos de outras áreas se tornassem professores valendo-se de um curso de 240 horas. (Art. 63, inciso I, LDB/96 e Parecer CNE/CEB nº 4/97²²).

Uma crítica que podemos fazer a esse Parecer do Conselho Nacional de Educação seria imaginar a questão inversa, pois parece inconcebível isso acontecer em outros campos profissionais como, por exemplo, no campo do direito, da medicina ou mesmo da engenharia, a não ser que implicitamente o legislador procurou, atendendo a exigências externas, ressuscitar a criação de cursos de licenciatura de curta duração, própria dos anos de 1970.

É interessante perceber como as contradições dos fenômenos sociais existentes nas décadas de 1960 e 1970, com seus interesses políticos e econômicos (anos 1960 e 1970 – Convênio MEC USAID e LDB Lei 5.692/71) se apresentam no final dos anos de 1980 e década de 1990, através da nova LDB – Lei 9.394/96 e a influência do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

Esse movimento em que vem se desenvolvendo o sistema educacional brasileiro exige-nos um pensar em relação a esses programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de cursos superiores. Se eles são uma reedição atualizada dos desastrosos cursos de licenciatura curta? Ou, o que no entendimento do professor Júlio Emílio Diniz Pereira da UFMG, “esse esquema é uma infeliz legitimação do “bico” na profissão docente, uma vez que profissionais egressos de outras áreas, que não optaram, de início, pela carreira de magistério,

²² Parecer 4/97 do CNE – Proposta de resolução referente ao programa especial de formação docentes no nível superior para as disciplinas que integram as séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional em nível Técnico.

provavelmente, só estão na profissão enquanto não conseguem algo melhor para fazer”. Embora, por outro lado, a lei veio a favorecer a qualificação e formação dos docentes que atuam há algum tempo no magistério e que por situações múltiplas não conseguiram, em seu tempo, realizar um curso específico para se tornarem professor.

Para melhor identificar os profissionais da educação que estão sendo considerados leigos pela LDB, Lei 9.394/96, será preciso inicialmente encontrar um conceito de “professor leigo” que esteja contemplado como tal nos documentos que tratam desse tipo de professor. Leigo, aqui, é entendido como o professor que não dispõe de formação/habilitação específica para o exercício do magistério. Desse modo, é leigo o professor que cursou apenas o ensino fundamental; aquele que não concluiu o ensino médio; aquele que completou o ensino médio, mas sem habilitação para o magistério; e aquele que, embora tenha curso superior, não é detentor de diploma de licenciatura. Estes são os tipos de professores leigos por falta de formação. A eles, é preciso adicionar aquele que é leigo por desvio de função, isto é, para o exercício do magistério na série ou nível em que está atuando: é o caso, por exemplo, do professor que, tendo habilitação de nível médio para o magistério, está lecionando nas séries finais do ensino fundamental.

É importante não se afastar do entendimento de que tanto as discussões a respeito da formação de professores e a pretensa abertura possibilitada na Lei, não deixam de ser parte das recentes políticas planejadas dentro da atmosfera hegemônica das políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que procuravam promover a reforma dos Estados na América Latina minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

Baseado nas interpretações dadas à Lei 9.394/96 nos seus primeiros anos de vigência, deu-se a entender que a partir do seu décimo ano não mais se poderia exercer a profissão de professor na Educação Básica Brasileira sem uma formação adequada. Isto significava que quem não tivesse concluído, em nível superior, um curso de licenciatura de graduação plena, em Instituições de Ensino Superior ou, então, nos Institutos Superiores de Educação, não mais poderia estar atuando como docente na escola de educação básica.

Muito embora a lei conceba a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal (art. 62, LDB/96), nas disposições transitórias desta mesma lei, no seu artigo 87, parágrafo 4º, interpretações estavam sendo feitas com certa

rigorosidade no entendimento, compreendendo que não seriam mais admitidos, após determinada data, professores sem titulação superior²³.

Com essa interpretação da lei, muitos docentes, pressionados pelo tempo estipulado, propuseram-se a realizar sua formação superior procurando atender às novas exigências para a docência. Muitos buscaram esta formação em universidades públicas, outros em universidades privadas. Essas últimas, oferecendo um leque muito grande de facilidades para obterem o diploma, congregaram um número bastante grande de alunos, que com as facilidades oferecidas, estas instituições conseguem economicamente assegurar uma boa receita ao final de cada mês.

No Rio Grande do Sul, algumas prefeituras como a de São José do Norte, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha, entre outras, têm oportunizado a seus professores realizar uma graduação, mediante incentivos de pagamento de bolsas de estudo, com recursos provenientes do FUNDEF. Outras procuram diretamente as universidades para que estas realizem a formação dos docentes de sua rede de ensino.

A Fundação Universidade Federal do Rio Grande, como Instituição de Ensino Público Federal, mesmo sem ter a intenção de atender as exigências desse capital financeiro internacional, mas presa à centralidade do poder federal, precisou atender às solicitações dos municípios que solicitaram a formação dos professores da rede pública municipal que administravam. Nessas situações, sempre fica criado um dilema: ou realizávamos a formação de docentes dentro dos princípios que acreditamos, com um currículo pretensamente provocador de mudanças, ou, então, permitiríamos que outros “aventureiros” o fizessem sem o mínimo de escrúpulos éticos.

Nesse ideário, a FURG organizou um programa de formação especial para professores em serviço, tendo em vista que, desde 1961, já realizava formação em Pedagogia em regime tradicional.

Os critérios estabelecidos pela universidade para ingresso de docentes leigos como alunos regulares de seu quadro discente necessitavam ser adequados às condições em que se encontravam os professores, a fim de contemplar, sem discriminação, todos aqueles que estivessem atuando como professores da rede pública municipal, que desejassem ingressar na universidade sem a realização de vestibular. Assim, criamos critérios que, ao mesmo tempo em que atendiam e não feriam os aspectos legais do órgão financiador, também não

²³ LBD. Lei 9.394/96, artigo 87, parágrafo 4, das disposições transitórias, salienta: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

prejudicavam o direito dos demais estudantes que almejavam seu ingresso na universidade pública, mediante o concorrido concurso vestibular. Foram criadas as vagas sem diminuir a oferta anual regular.

Os critérios estabelecidos eram basicamente três:

1. Ensino médio completo ou equivalente, como exigência legal para ingresso em curso superior no Brasil;
2. estar atuando como professor nas séries iniciais do ensino fundamental, como professor efetivo de sala de aula desde o início do curso até seu final. Estar em sala de aula, como professor efetivo, permitia ser contemplado com recursos do FUNDEF destinado à qualificação profissional;
3. envolvia o comprometimento de permanecer no quadro do magistério municipal pelo menos no mesmo tempo de duração do curso de graduação realizado. Para tal, exigia-se um tempo mínimo de oito anos para completar o tempo de aposentadoria após a graduação.

Esses critérios, por apresentarem certa rigorosidade, como forma de atender aos propósitos das duas instituições conveniadas, fazem parte da estrutura e organização do conteúdo do próprio curso. Neles estão as possibilidades de atendimento pleno às necessidades locais, bem como, a possibilidade da construção coletiva de um projeto político pedagógico para o sistema de ensino do município.

Essa preocupação da Universidade Federal do Rio Grande, em buscar adaptações em sua oferta de cursos, era efeito causado pelas interpretações dadas à LDB, que envolvia as novas administrações municipais – Quadriênio 1997-2000 – que estavam iniciando suas gestões, muitas delas como primeira eleição, coincidindo com os primeiros anos da vigência das leis: 9.394/96 – LDB e 9.424/96 – FUNDEF.

Reconhecendo a importância da qualificação de seus profissionais e a questão política a ser criada no final da década da educação, o poder público municipal de São José do Norte²⁴ optou por qualificar seu quadro docente para evitar qualquer outro tipo de constrangimento, caso estes professores, por um motivo ou outro, não estivessem dentro da normalidade da lei, no tempo estipulado por ela, a titulação exigida para atuar no magistério, e tivessem que ser exonerados ou, então, transferidos para os quadros de funcionários em extinção, sem ter sido oferecida a oportunidade de qualificação e formação dos docentes da rede municipal.

²⁴ São José do Norte, situada no sul do Estado do RS, no estuário da Laguna dos Patos.

Nessa época estávamos na coordenação do Curso de Pedagogia da FURG, e aceitamos, enquanto Comissão de Curso, o desafio de organizar uma proposta de formação docente diferenciada daquelas que se realizavam nos cursos regulares da universidade²⁵, a fim de atender à solicitação da Secretaria Municipal de Educação do município de São José do Norte, cuja administração entendia que precisava usar recursos provenientes do FUNDEF para a formação dos professores da rede, na qual a legislação os estaria considerando leigos após a década da educação, preconizada pela LDB de 1996.

A organização de um curso de formação de professores que se diferenciasse dos demais estava a exigir, como bem aponta Walter Garcia (1998, p. 143), uma reflexão sobre “a forma como a história da profissão veio sendo construída, quais suas motivações, suas idiossincrasias e que percepção os principais interessados e a sociedade têm do papel social e profissional do professor”. Precisaria, também, começar por toda uma organização que possibilitasse a inclusão de todos os professores em exercício naquele município, principalmente na oferta das vagas para este tipo curso.

A realidade vivida pela Universidade no seu todo, dentro de sua estrutura de funcionamento, não tem permitido que seus cursos se desenvolvam de acordo com seus projetos de criação. Isso tem levado a observâncias marcantes das contradições entre as teorias trabalhadas por diferentes professores, muitos não integrados ao projeto político pedagógico do curso no qual atua, e a prática de sala de aula dos egressos desses cursos.

A oportunidade de se desenvolver cursos de mesma qualificação profissional, porém com um pouco mais de autonomia para administrá-lo e conduzi-lo, de acordo as exigências que seu movimento exige, veio a facilitar a criação de condições um pouco melhores e mais apropriadas para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolvesse conforme a realidade objetiva que o abrigou.

Os conhecimentos organizados e sistematizados pelos professores e alunos, de um modo geral em todos os cursos oferecidos pelas universidades, e principalmente os cursos de licenciatura, não têm conseguido imprimir um processo de mudança social mais radical, frente aos dilemas que o capital tem criado para toda a humanidade. O ensino e a pesquisa realizados dentro dos muros da universidade não têm conseguido, por meios de seus alunos e egressos, sustentar-se fora dele. O tripé, Ensino, Pesquisa e Extensão, que garante a

²⁵ A escolha do tema para esta tese de doutorado “Formação de Professores Leigos” está associada ao trabalho realizado pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande, quando aceitou a proposta da Prefeitura Municipal de São José do Norte para realizar um curso de pedagogia para professores com titulação mínima para o magistério, pensando que a partir de 2007, segundo a interpretação do momento da Lei vigente de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seus professores estariam leigos para o exercício do magistério.

indissociabilidade dos fazeres da universidade, tem ficado de certa forma prejudicado pela Extensão, que não consegue fazer seu papel transformador da sociedade. Os saberes, que fazem da universidade ser também um produtor de novos conhecimentos, não conseguem, por sua vez, tornarem-se práticas sociais inovadoras.

Os processos provocados em salas de aula da universidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e alunos, que já se constituíam para nós um campo de estudo, começaram a ser mais específicos; e, neste momento com maior atenção, enquanto coordenação deste projeto, por estar agora mais próximo do problema, e por constituir-se em um processo que assumia a responsabilidade de oferecer as condições adequadas para que as possibilidades se tornassem a realidade desejada.

Precisávamos, no desenvolvimento do curso, detectar as contradições existentes entre as teorias propostas como fundamentos teóricos e práticos e as práticas vivenciadas no contexto escolar do município, pelos alunos do curso. Essas contradições têm sido o foco de nossa atenção desde o momento em que começamos a trabalhar com esse tipo de formação continuada, já no primeiro projeto, que começou em 1998.

O processo de refletir sobre a prática pedagógica desses professores, sem esquecer de avaliar a nossa, enquanto professores universitários, sempre esteve pautado em nossos interesses. Desde o início de nossa atuação como docentes, sempre trabalhamos em turmas regulares, cujo ingresso aconteceu por meio de vestibular, sendo as turmas bastante heterogêneas em relação à experiência de ser professor.

A formação do professor, em nosso entendimento, precisa partir das demandas de melhoria da educação escolar de crianças, jovens e adultos e das principais discussões atualmente realizadas sobre as especificidades do trabalho profissional do professor. Porém, a formação de professores tem sido realizada, segundo Maria Abadia da Silva, de forma desvinculada do desenvolvimento humano em sua totalidade, atendendo o imediato. Assim ela se expressa:

A Formação do professor é resultante do reordenamento jurídico-institucional e da legislação complementar, da conjuntura social e econômica e da velocidade dos meios de comunicação e das práticas inventadas e renovadas. Essa formação só tem sentido, se pensada sob a perspectiva de renovação dos componentes de formação inicial e continuada, de planos de carreira e de vencimentos, além de contínuo aperfeiçoamento, tudo intimamente interligado e cuja prioridade seja a valorização profissional e a percepção da escola pública como espaço democrático, de direito, de inclusão dos cidadãos e de crítica. (SILVA, 2002, p. 163)

Nessa perspectiva, organizamos um projeto de formação em Pedagogia para professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de São José do Norte contendo um projeto político pedagógico que procurasse atender as perspectivas que se apresentam, segunda a autora citada acima, como princípios básicos da valorização profissional. Com todos os trâmites legais necessários, foi aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade o Curso de Pedagogia – Séries Iniciais, como projeto de um Programa que se criava conjuntamente com o novo curso – o Programa de Formação de Professores Leigos. Esse Programa estaria aberto a outros cursos de formação de professores, para outros municípios que se interessassem.

Santa Vitória do Palmar²⁶ foi o segundo município a buscar na Universidade Pública a formação de seus docentes, ainda interpretando os artigos da Lei 9.394/96 – referentes às Disposições Transitórias, como condições “sine qua non” para o exercício do magistério, a partir de 2007.

Baseado nas experiências que estávamos vivenciando em São José do Norte, aprimoramos o projeto naquilo que sentíamos necessidade, voltando o enfoque principal para o interesse do município que tem os anos iniciais do ensino fundamental planejado em Ciclos de Formação, embora em quase nada os processos pedagógicos realizados pelas suas escolas reflitam quaisquer das peculiaridades desta metodologia de ensino. Buscamos atender aquela realidade educacional que teoricamente pretendia ter como processo de ensino e aprendizagem “Ciclos de Formação”. Direcionamos o Curso de Pedagogia para atender essa realidade, incluindo disciplinas e práticas pedagógicas dentro da perspectiva de uma educação ciclada.

O Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Programa de Formação de Professores Leigos desenvolvido tanto no Município de São José do Norte, como no Município de Santa Vitória do Palmar, apresentaram estados qualitativos distintos, próprios pelas suas formas particulares de movimentos que os diferenciaram desde os seus inícios até seus términos, tanto pelos ambientes em que cada um desses cursos se desenvolveu como, também, pela própria história presente em cada um deles, tornando-os singulares pelas propriedades e ligações distintas, próprias apenas a cada um deles enquanto fenômeno material social particular, mesmo que os traços comuns, de semelhanças entre eles, estivessem visíveis com propriedades não só comuns a esses dois fenômenos, mas também presentes em todos os demais, enquanto fator geral que está particularizado na Formação de Professores.

²⁶ Santa Vitória do Palmar – Município do Rio Grande do Sul, localizado no extremo sul do Brasil, fazendo fronteira internacional com o Uruguai.

A formação de professores dentro desse programa veio particularizar-se ainda mais frente a outros currículos que constituem os programas dos cursos de licenciatura que a universidade oferece em seu regime regular de aulas.

Uma proposta curricular que pudesse contrariar os interesses vigentes do modo de produção capitalista, e que invertesse a lógica do capital, no que tange, especificamente neste estudo, à formação do profissional da educação, o objetivo de transformação das relações econômicas e sociais, encorajando grupos sociais marginalizados a criticar e transformar relações sociais capitalistas de produção. Parafraseando Paulo Freire, em situações como essa, com este tipo de objetivo para formação de professores, a sala de aula é concebida como uma arena política para a legitimação das experiências das classes sociais oprimidas.

A contravenção necessária para a identificação de um currículo a ser desenvolvido em serviço pelos alunos/professores, e que coloque a universidade, principalmente a pública, em questionamento frente à sua função social precisará de certa forma organizar as condições adequadas para o desenvolvimento de uma consciência revolucionária entre seus alunos. O reflexo de um processo de discussão sobre um currículo e uma pedagogia própria da classe trabalhadora envolve certamente lutas sobre diferentes produções de significados, uma luta que habilitaria nossos alunos a nomear, identificar e desenvolver etapas iniciais para transformar as fontes de sua opressão e exploração e buscar, na unidade destes contrários em luta, a compreensão para uma análise das diferentes formas nas quais relações antagônicas de poder mostram-se ideologicamente encobertas pelos discursos dominantes de igualdade, diferença e liberdade.

Assim, a universidade, como um espaço pródigo de produção de saberes, com suas múltiplas ofertas de formação e de trabalho, por cada currículo que desenvolve em seus diferentes cursos, precisa convidar os seus alunos a realizarem um processo de “alfabetização crítica”²⁷ como uma prática de refletir, analisar, interpretar, compreender e fazer julgamentos críticos em relação às questões sociais, econômicas e políticas.

A universidade, por outro lado, em sua totalidade, precisa superar os condicionamentos determinados pela sua própria natureza de instituição formadora de mão-de-obra para o mercado, e buscar, por meio de projetos alternativos, outras formas de envolvimento com a realidade objetiva, em que desenvolve sua função social e onde está inserida a grande massa da população.

²⁷ “Alfabetização Crítica” – termo usado por Peter McLaren e Ramin Farahmandpur (2002) para designar a prática de decodificação das relações sociais vividas, tanto para solidificar suas crenças, valores e experiências quanto para desafiá-las quando os alunos descobrem que são funcionalmente vantajosos para a reprodução das relações capitalistas de exploração.

A formação de professores em serviço, como outra modalidade de formação realizada pela universidade, requer dela a criação de condições apropriadas para que essas funções se desenvolvam de acordo com a necessidade a que se propõe. Portanto, foi preciso estabelecer critérios que contemplassem o ingresso e a permanência dos professores leigos como alunos regulares de um curso em regime especial de frequência, e ao mesmo tempo não implicasse a exigência da forma fria e competitiva velada pela seleção do concurso vestibular, mas sim, por meio de um ingresso que garantisse essa permanência desses profissionais como alunos da universidade pública enquanto professores públicos municipais.

Esta contingência de se pensar uma forma diferenciada de ingresso, dentro do tradicional modelo existente, e o necessário para atendimento desta nova realidade social, formação de “professores em serviço”, mostrou que suas relações passam uma pela outra no curso do movimento e do desenvolvimento que formam o fenômeno material social – Formação de Professores.

Se compararmos a lei 5.692/71 com a atual 9.394/96, podemos perceber que a aplicação das leis anteriores a de 1996 fracassaram ao estabelecer a exigência de formação em nível superior para o exercício do magistério, enquanto que a atual tem permitido qualquer tipo de interpretação, facilitando, ao mesmo tempo, tanto iniciativas inovadoras como as desenvolvidas pela FURG e outras Universidades, quanto com iniciativas descompromissadas, realizadas por certas universidades ou faculdades isoladas de “beira de estrada”, com seus cursos de qualidade duvidosa e de rentabilidade certa.

Porém, não se pode esquecer: quando se projeta qualquer curso de formação de professores, principalmente dentro das universidades públicas, das atuais e crônicas condições da educação brasileira, para não acatar como senso comum que os projetos não dão certo, porque o professor é relapso, desinteressado e descomprometido. É importante lembrar que são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação, tanto inicial como continuada, dos professores no Brasil²⁸.

Por outro lado, temos assistido a outras interpretações desta mesma lei, que incentivam a criação de cursos de Formação de Professores, os chamados “caça níqueis”, cujas exceções admitidas em muitos Estados e Municípios acabaram por constituir a regra geral que caracteriza o baixo nível de escolarização dos professores. Em nome da urgência em qualificar um grande número de educadores para a população escolar crescente sem o

²⁸ Em recente participação no XII Seminário sobre Formação de Professores no Conesul, Mercosul, realizado em Buenos Aires, Argentina. Nov. 2004, os grupos de professores dos diferentes países participantes (Brasil, Uruguai, Chile e Argentina) denunciam situação semelhante a do Brasil em relação à formação de professores. Destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar.

correspondente investimento por parte do governo, municípios abrem espaços para titulação de professores sem sequer questionar a qualificação proposta. Essa tem sido uma prática que certamente levará à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país, propiciando aos oportunistas de plantão o incentivo da criação de cursos de pouca qualidade, mas de lucro certo.

Antes da aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2001 (PNE), o prazo proposto na lei 9.394/96 para se obter uma melhoria na formação dos professores estendia-se de 1998 a 2007, como Década da Educação, quando se esperava que somente seriam admitidos para a docência professores habilitados em nível superior ou formados por “treinamento” em serviço, conforme é expresso no parágrafo 4º do artigo 87 do capítulo das Disposições transitórias da Lei 9.394/96. Com a aprovação do PNE – em 2001 – está mesma interpretação continuou, porém, avançando para o ano de 2011, período final dessa nova década estabelecida pelo Plano e pela data de sua aprovação²⁹.

A formação do professor constitui aspecto angular da educação básica, e o interessante seria que houvésemos docentes com formação avançada para atuar num nível de educação em que são definidos os valores e as condições básicas para o aluno apreender o conhecimento mínimo e elaborar a visão estratégica imprescindível a compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico.

Nessa perspectiva, a lei se mostra clara no que tange à formação em nível superior dos professores da educação básica, realizadas em cursos de licenciatura plena, embora não estejam claras as práticas desenvolvidas na formação dos educadores, permanecendo ainda a antiga dicotomia; a quem serve este tipo de formação, ao mundo ou ao mercado de trabalho?

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores, hoje, no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

O Plano Nacional de Educação³⁰ (PNE), exigência do artigo 214 da Constituição Federal de 1988, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, originou-se de duas

²⁹ No período em que o Ministro da Educação Cristovam Buarque esteve no MEC, ficaram esclarecidas as dúvidas sobre a validade e os direitos adquiridos pelos professores com a titulação mínima obtida pelo Curso Normal-Médio, ou outros equivalentes, não sustentando a tese apresentada tanto na LDB/96 como no PNE/2001. Mantendo os direitos adquiridos dos portadores dessa titulação dentro das prerrogativas constitucionais.

³⁰ PNE – aprovado pela Lei 10.172 de 09 de Janeiro de 2001, regulamentado a partir dos PLs 4.155/98 e 4.173/98.

propostas, ambas apresentadas à Câmara dos Deputados: uma, indicada pelo Poder Executivo, elaborada pelos interlocutores da equipe do governo; e a outra proposta da sociedade brasileira, elaborada nos congressos nacionais de educação, sendo o resultado de um processo de exercício da democracia, do respeito à pluralidade, do diálogo e de participação coletiva.

As duas propostas tramitaram no Congresso Nacional e possuem fundamentos, princípios e concepções diferentes. Entre eles, a proposta do Ministério da Educação concebe a educação como mercadoria, que deve ser tratada nos moldes de compra e venda. Já a proposta da sociedade civil afirma a educação como direito de todos, em qualquer idade, e com financiamento público.

O PNE indica vários desafios que devem ser resolvidos no âmbito dos sistemas de ensino.

O primeiro deles trata de elevar o nível da formação dos professores do magistério, de modo a atender, com qualidade, às exigências legais de habilitação. Em outras palavras, providenciar a erradicação das razões que levam à utilização de professores leigos e, ao mesmo tempo, habilitar aqueles que já estão atuando nos sistemas e que não podem ser substituído por outros com formação adequada.

Nessa forma de pensar, justifica-se a concepção de formação continuada³¹ proposta pelo MEC, em seu texto base: “Referências para Formação de Professores”:

A Formação Continuada não como a possibilidade do ser humano estar sempre em processo de “vir a ser”, mas como modalidade suprimimento de saberes necessários para atender as necessidades do mercado. Essa modalidade de formação parte do princípio da necessidade de responder tanto as exigências do sistema de ensino, quanto as demandas dos professores em exercício. É entendida como necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. Deve também, propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais, e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente e construção contínua de competências profissionais. (BRASIL/MEC/SEU, 1999, p. 40)

Por outro lado, a formação, tanto inicial como continuada do professor, bem como a sua capacitação em serviço, vivenciam uma realidade muito dinâmica e veloz que exige uma reflexão bastante crítica, um repensar sobre a forma e os conteúdos que se tem trabalhado, frente às necessidades do momento.

Repensar essas modalidades de formação significa ir para além da proposta oficial do governo, que se atem aos ditames do Banco Mundial. Em nosso entendimento, essas

³¹ A idéia base de formação inicial refere-se a cursos que conduzem à habilitação para o exercício profissional do magistério.

formações significam instrumentalizar o professor de conhecimentos teóricos, práticos e políticos, valorizá-lo financeiramente, colocá-lo em condições de fornecer aos estudantes elementos essenciais para agir e tomar decisões.

Silva, muito próximo de nosso pensar, amplia esse rol de significados que deve assumir as diferentes formações de professores no Brasil, contrariando a sugestão neoliberal do Banco Mundial. Completa ela nosso pensamento a respeito, dizendo que a formação inicial e continuada dos professores precisa também:

Desenvolver hábitos indispensáveis para a vida social, interagir de forma criativa e crítica com as novas realidades da família, do trabalho e da sociedade. A formação inicial e continuada do professor precisa assegurar aos habilitados saber como: trabalhar coletivamente e em equipe, discutir políticas sociais, combater a naturalização da exclusão escolar, desarticular as premissas neoliberais no campo das idéias e práticas e não abrir mão dos princípios democráticos e de justiça social. Deve, ainda, superar a lógica classificatória, excludente, com índices elevados de reprovação, mas garantindo a aprendizagem integral e a aquisição dos valores democráticos. (SILVA, 2002, p. 170)

Com a citação acima, estamos querendo afirmar que os caminhos para a formação e qualificação dos professores estão, portanto, além das medidas técnicas ditadas pelo Ministério da Educação, como ações mediadoras entre políticas educacionais nacionais e as políticas e estratégias dos organismos internacionais. A história da escola pública e da profissão do professor foi construída contrariando interesses das elites.

A formação de profissionais que a sociedade demanda encontra-se imersa numa questão que pensamos ser de cunho fundamental para desvelar alguns dos efeitos contrários ao que dela se espera. Essa questão envolve a formação de profissionais qualificados que não só incorporem as estruturas teóricas disponíveis, mas que assimilem e saibam decodificar a multiplicidade de práticas e de aprendizagens essencialmente humanas, utilizando com critério as tecnologias.

A Capacidade de reinventar aprendizagens inovadoras e emancipadoras, de perceber sensibilidades, de criar mecanismos em que se reconheça o outro como sujeito e habilidades para lidar com diferentes processos de socialização são exigências da realidade moderna que se tornam especialmente significativas na formação do professor.

Os problemas de formação profissional, pensamos nós, não são exclusivos dos trabalhadores da educação, mas há muito tempo essa formação é portadora de desencontros e de tensões a que se acrescentaram, na últimas décadas, as transformações das instituições escolares, a despolitização da profissão de professor, a desvalorização de seus profissionais pela contenção salarial, as disciplinas desconectadas entre si e com a realidade e os conteúdos

despolitizados, o distanciamento entre a teoria e a prática, o livro didático como instrumento único de trabalho, as condições de trabalho inadequadas, a ausência de reflexão sobre a prática pedagógica, a inabilidade para lidar com crianças destituídas da socialização primária, as dificuldades de domínio de conteúdo, as metodologias inapropriadas às vivências dos alunos, os estágios duvidosos e o processo de avaliação seletiva e classificatória constituem deficiências encontradas em diversas e diferentes pesquisas de fundo educacional realizadas no Brasil nos últimos anos.

Nas chamadas licenciaturas específicas, principalmente nas universidades, existe uma clara divisão entre a formação pedagógica (normalmente a cargo das Faculdades de Educação) e a formação na área curricular (sob responsabilidade dos Institutos ou faculdades de cada uma das disciplinas). Em geral, o estudante dedica imenso tempo à formação nos conteúdos próprios da área curricular, recebendo, ao final do curso ou em paralelo, uma tintura de formação nas chamadas disciplinas pedagógicas, o que reforça ainda mais os problemas decorrentes da falta de integração entre teoria e prática.

Esses estudos também apontam para a necessidade de se dar solução definitiva à dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, pois, há muito tempo os estágios dos estudantes, embora importantes, não têm dado conta dessa necessária interação. Afirmam as pesquisas que os cursos de formação não preparam suficientemente os futuros profissionais para a adequada inserção nas escolas e órgãos da educação. Os currículos, na maioria das vezes, consideram imensas cargas teóricas (necessárias, é verdade), mas fazem a ponte para sua aplicação na prática. Há problemas também graves na formação em conteúdo. Os cursos superiores de formação para o magistério em educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, oferecem carga mínima de conhecimentos nas áreas curriculares básicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais) e excesso de conteúdo nas disciplinas pedagógicas afins.

Os Cursos de Pedagogia também enfrentam particular dificuldade. As tradicionais habilitações, existentes desde a resolução nº 2/69, do então Conselho Federal de Educação, têm enfrentado séria crise de identidade em função das mudanças que vêm ocorrendo nos próprios sistemas de ensino. Habilitações tais como Inspeção e supervisão escolares de longa data têm perdido seu sentido de existência, com o fato de os sistemas de ensino mais e mais estarem se aproveitando, para essas funções, de profissionais do magistério sem essa formação específica. A administração escolar, em nível de graduação, tem-se deparado com práticas cada vez mais rotineiras de indicação de diretores dentre os integrantes do corpo docente das escolas, sem a exigência formal da habilitação. A orientação educacional, além de

uma alongada discussão interna de sua própria identidade profissional, perdeu espaço em muitos sistemas educacionais.

Acima dessas questões, relativas a cada uma das habilitações, deve ser colocada uma outra, bem mais abrangente, relativa à especificidade do profissional da educação. Cabe indagar, por exemplo, se é possível a um administrador escolar desempenhar adequadamente suas funções sem antes conhecer a especificidade da escola, a relação essencial que nela se desenvolve, isto é, a relação professor/aluno e educação/sociedade.

Não seria fundamental que, antes de ser diretor, o profissional fosse professor? Essas indagações são válidas para os demais profissionais da educação e têm estado no centro de discussões, mantidas desde há muito nos meios educacionais, sobre qual deve ser a tônica da formação do profissional do magistério: especializada ou generalista? Formação de especialistas ou de educadores em sentido amplo?

Outro dilema importante que as dissertações e teses de mestrado e doutorado têm apresentado refere-se à formação ou habilitação de professores para as disciplinas técnicas do ensino profissional, questão antiga e ainda não resolvida. O aproveitamento de profissionais de outros mercados que não o educacional (engenheiros, contadores, químicos, etc.) é importante para o êxito desta modalidade de ensino, no entanto, é igualmente indispensável que tais profissionais, uma vez inscritos no magistério, tenham o adequado preparo pedagógico para bem desempenhar suas funções.

Como já sabemos, a LDB vigente dedica especial atenção à questão da formação do magistério. Dos sete artigos que compõe seu Título VI, relativo aos profissionais da educação, seis (artigos 61 a 66) estão diretamente voltados para o assunto. E, ainda assim, o sétimo artigo (67) inclui, dentre os seus dispositivos, pelos menos três que mantêm interface com o tema.

A LDB apresenta uma série de exigências que, em boa medida, respondem a vários dos problemas mencionados. Como afirma o Plano Nacional de Educação, é preciso definir novas diretrizes curriculares para os cursos de formação, resolvendo os dilemas da integração teoria-prática e dos conteúdos pedagógicos com os das áreas curriculares específicas.

É necessário pensar novas formas de oferta dessa formação, seja em instituições formadoras tradicionais, seja pela criação dos institutos superiores de educação e os cursos normais superiores, previstos nos artigos 62 e 63. É indispensável a realização de bons

programas de formação em serviço, visando à atualização e ao preenchimento das lacunas de conhecimentos dos profissionais do magistério em exercício³².

Em face da realidade de vida desses profissionais, os estudos dos acadêmicos dos diferentes programas de pós-graduação salientam que é fundamental estimular a oferta de cursos regulares em período noturno, em regime modular (oferecidos em períodos de férias, recessos escolares e outros), ainda que sejam temporários, de modo a atender a necessidades específicas de qualificação em dados sistemas de ensino. Podemos, assim, reforçando as teses e dissertações analisadas como revisão de literatura³³ que realizamos nesse particular, é também importante salientar que o sistema de formação de profissionais do magistério, em especial as instituições de ensino superior e, dentro dessas, as públicas, ampliem e diversifiquem sua oferta de cursos, contemplando diferentes modalidades e níveis, como cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, voltados tanto para o profissional que está na escola como para aquele que se situa na administração dos sistemas de ensino e ainda para o que tem por tarefa pesquisar e propor novos caminhos para a educação brasileira.

E tais desafios não se encontram soltos no tempo. Hão de ser vencidos em prazo estipulado. A LDB, em seu artigo 87, instituiu a Década da Educação, determinando também que, até 2007, sejam realizados programas de capacitação para todos os professores em exercício (artigo 87.º§3º, III). Está também sinalizado, embora com uma redação do texto legal bastante controversa³⁴, que, após este ano, somente devem ser admitidos professores habilitados em nível superior ou por treinamento em serviço (artigo 87, § 4º). O PNE restringiu esse prazo. De fato, na meta nº 7 do item 10.3, lê-se: “7. A partir da entrada em

³² A criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, prevista na LDB, despertou intensa discussão nos meios educacionais. Para alguns, o surgimento dessas instituições e cursos levaria à destruição do sistema de formação de educadores existente no país, nas universidades e faculdades de educação. Para outros, essas novas instituições e cursos seriam exatamente um meio de revitalizar a formação de educadores, cujos problemas não vêm sendo resolvidos pelas instituições tradicionais. Com relação aos Institutos Superiores de Educação, o Conselho Nacional de Educação³⁴, pela Resolução nº 1/99, do Conselho Pleno, definiu as normas para a sua organização. Os cursos normais superiores continuam objeto de intenso questionamento e debate.

³³ É importante destacar, conforme avisa Triviños, quando cita Selltiz e alii, na página 100 de seu livro *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*, percebemos a ligação do nosso assunto de pesquisa com outros problemas, o que realmente, conforme afirma ele; “ampliará a visão sobre o tópico que se pretende estudar”.

³⁴ A interpretação do artigo 87, §4º, da LDB, tem sido polêmica. Para alguns, a intenção do legislador era exatamente a de estabelecer um prazo a partir do qual só fossem admitidos novos professores habilitados em nível superior, encerrando, pois, a exceção admitida no artigo 62, de professores formados em nível médio para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Para outros, essa disposição do artigo 87 choca-se com a norma do artigo 62, que, sendo de caráter geral, não poderia ser limitada pela outra, de caráter transitório. Para uma análise mais aprofundada desta questão, ver Dutra, A. Abreu, M., e Balzano, S. *Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público*. Brasília, MEC/FUNDESCOLA, 1999, ITEM 6.4. De todo modo, a polêmica parece ter sido resolvida pelo PNE.

vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais da educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação”.

Há, pois, muito a fazer. O exame cuidadoso da legislação e de suas exigências permite a derivação de alternativas adequadas para a ação.

As características do profissional do magistério atuante em um sistema de ensino comprometido com a construção de uma sociedade moderna, democrática e participativa devem estar presentes em todas as políticas e ações voltadas para a sua formação inicial e continuada.

A escola, como instituição formadora, não tem por objetivo apenas de proporcionar o acesso ao conhecimento, mas fazê-lo de modo crítico, oferecendo formação que garanta as condições adequadas de cidadania a cada um dos brasileiros, sendo capaz, de uma intervenção efetiva, que simultaneamente estabeleça prioridades e defina as reais necessidades para que se possa subverter a ordem social existente, para outra qualitativamente diferente.

Ao desdobrar as finalidades gerais da educação nacional, expressas em seu artigo 2º, nos objetivos de cada etapa da educação escolar, a LDB enfatiza a formação do indivíduo-cidadão, isto é, o ser inserido no meio social do qual dever ser agente participativo e, para tanto, dotado dos meios intelectuais e dos valores éticos necessários. Enfim, é papel da escola promover o desenvolvimento da consciência crítica, condição básica da cidadania, que deve inspirar as duas relações fundamentais do ser humano com o seu meio. A relação homem-natureza, pela qual esta é por ele transformada em seu benefício e da coletividade, e a relação homem-homem, que deve ser cooperação, de modo que se possa construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

Uma educação escolar com tais objetivos necessita contar com profissionais cuja formação e desempenhos estejam igualmente neles inspirados. Não se concebe o exercício do magistério como uma relação de dominação. Tampouco se pode admitir docentes que sejam meros transmissores de conhecimento, sem passar aos seus alunos a função social desse saber, como instrumento de construção individual e coletiva.

É preciso que os profissionais do magistério sejam eles mesmos dotados de consciência crítica, capazes de refletir com seus alunos sobre a realidade que os cerca. Profissionais competentes formados para oferecer aos seus alunos os meios indispensáveis para que venham a ser agentes participantes da sociedade em que vivem. E profissionais permanentemente atualizados, capazes de oferecer aos seus alunos os instrumentos

necessários à vida em uma sociedade em rápida e contínua evolução, marcada pelos avanços da ciência e da tecnologia.

Este princípio básico de participação no processo da educação escolar é o que inspira as determinações da LDB 9.394/96 com relação à construção da proposta pedagógica de cada escola. Essa construção é coletiva, e requer, pois, que os profissionais do magistério estejam adequadamente preparados para fazer a leitura da realidade à qual a proposta pedagógica deve oferecer resposta. Esses profissionais dotados de habilidades serão capazes de elaborar uma proposta consistente, rica em conteúdos e práticas que assegurem certo nível de qualidade da educação em cada instituição de ensino do país.

Enfim, os sistemas de ensino necessitam de profissionais competentes, aptos a atender às necessidades de formação integral de seus estudantes. Essa competência deve traduzir-se em consciência crítica apurada dos educadores, que proporcione aos alunos a educação engajada em seu tempo, contextualizada na realidade. Profissionais capazes de refletir criticamente sobre essa realidade e de formar seus estudantes como cidadão autônomo, dotados de capacidade reflexiva. Uma competência que se revela na capacidade de desenvolver a educação participativa, e preparar para a convivência em uma sociedade democrática. E, sobretudo, uma competência que se manifeste pelo efetivo domínio dos conteúdos e metodologias de ensino, garantido por sólida formação inicial e por atualização permanente. Não é possível a oferta de educação que responda as necessidades da realidade atual dos alunos se seus mestres não estão em contínuo processo de atualização de conhecimentos, específicos de sua disciplina ou área de atuação, e gerais sobre a sociedade, o país e o mundo.

A habilitação de professores leigos é um dos principais desafios a serem enfrentados pelos sistemas de ensino. Para tanto, há prazos a serem cumpridos e estratégias a serem perseguidas.

Pensamos ser importante uma observação sobre os professores que, sob o regime da Lei nº 5.692/71, habilitaram-se em cursos de estudos adicionais ou na licenciatura de 1º grau, a chamada licenciatura curta, para situarmos melhor o contingente de leigos oriundos dessa modalidade de formação. Como de fato é, o artigo 30 desta lei permitia que os detentores de diploma de licenciatura curta lecionassem em todas as séries do antigo 1º grau, hoje ensino fundamental e, caso tivessem realizado estudos adicionais de no mínimo um ano, poderiam alcançar o magistério até a 2ª série do antigo 2º grau, hoje ensino médio.

Da mesma forma, os professores com habilitação específica de 2º grau, se houvessem realizado curso de quatro anos de duração ou cursado um ano de estudos adicionais, poderiam

lecionar até a 6ª série do primeiro grau. Há aqui uma clara questão de direitos adquiridos para o exercício da profissão. No entanto, sob a nova legislação, esses tipos de formação não atendem aos requisitos hoje estabelecidos, tornando-os leigos para o exercício do magistério nas séries que hoje a titulação é específica dentro da Educação Básica; Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio. Os sistemas de ensino deverão, portanto, tomar duas providências alternativas; ajustar a série ou a etapa de atuação do docente ou então promover a sua qualificação de acordo com os dispositivos legais vigentes.

Particularmente no que diz respeito aos professores leigos que atuam no ensino fundamental, a legislação estabelece um prazo para a sua qualificação. O artigo 9º, §1º da Lei nº 9.424/96, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), determina que, uma vez implantado o novo plano de carreira do magistério, os professores leigos integrarão quadro em extinção, com duração de cinco anos. O PNE define em seus objetivos e metas, em dois anos, organizar programas de formação desses docentes conforme o item 10.3, meta nº 5.

5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em seu artigo 87. (BRASIL, PNE, 2000)

As estratégias para habilitação de leigos são variadas. Poderão ser cursos regulares presenciais, cursos semi-presenciais modulares ou mesmo cursos à distância. Em se tratando de habilitação de nível médio, o interlocutor privilegiado é o Estado, que detém competência para autorizar cursos desse nível de ensino.

No caso de habilitação em nível superior, as parcerias devem ser feitas com as instituições de ensino superior. Deve ser lembrado que, em todos os casos, as instituições deverão estar legalmente autorizadas ou credenciadas a ministrar os cursos na modalidade escolhida. Especial atenção deve ser dada às hipóteses de cursos os quais existem regulamentação legal específica: a oferta de cursos à distância é regulada pelo decreto nº

2.494/97 e a dos programas especiais de formação pedagógica³⁵, pela Resolução nº 4/97, do Conselho Nacional de Educação.

O estudo realizado sobre o que a legislação vigente tem sugerido e ou proposto sobre as possibilidades de formação de professores leigos, levou-nos a organizar a proposta da FURG dentro dos critérios legais, para que não viesse a se afastar do processo qualitativo que as alternativas possíveis podem perder. Destacamos que o êxito de um programa de formação de professores leigos depende do real comprometimento da Instituição que o realiza, associado ao igual comprometimento do órgão responsável pela educação no município.

Não basta o município contratar um curso sem acompanhar seu desenvolvimento. É preciso, para que a universidade desenvolva o processo de formação, a colaboração da Secretaria Municipal de Educação, fornecendo as condições de infra-estrutura necessárias ao seu funcionamento, que colabore na supervisão da prática e permanentemente, estimule seus professores em vias de qualificação, oferecendo a eles boas condições de trabalho, salários mais atraentes, jornadas de trabalho que lhes permitam pesquisar, estudar, dar continuação a sua formação e construir coletivamente um plano de carreira condizente com a função social do ser do professor.

Não podemos ignorar que esses desafios de base “doméstica” precisam ser prioritariamente enfrentados no campo das políticas educacionais, sem com isso achar que não estejam ocorrendo outras transformações na sociedade como um todo, principalmente no mundo do trabalho, que de igual importância precisam ser pensadas com seriedade pelos governantes. É o caso dos avanços tecnológicos que vão constituir a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação que incidem fortemente na escola e que precisam ser considerados como desafios a serem enfrentados coletivamente, pois a escola também precisa transformar-se em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas, para que não se torne um fator de exclusão social a falta de vivências que propicie um desenvolvimento dentro dessas exigências do mundo contemporâneo.

³⁵ É preciso um comentário particular sobre os programas especiais de formação pedagógica. Trata-se de estratégia prevista na LDB, destinada a suprir a reconhecida carência de professores habilitados para o exercício da docência. A sua oferta está regulada pela Resolução nº 4/97, do CNE, que determina claramente seus objetivos: suprir a falta de professores habilitados, em caráter especial, e habilitar graduados em área ligada àquela em que se diplomaram. A resolução define uma estrutura curricular específica para tais programas, constituída de núcleos de formação, e determina que deverão dar especial ênfase à metodologia de ensino. Sua duração mínima está determinada em 540 horas, das quais pelo menos 300 deverão ser dedicadas a atividades práticas. É possível, ou mesmo recomendável, que sejam desenvolvidos como programas de capacitação em serviço, sobretudo considerando-se que muitos sistemas de ensino já empregam tais profissionais não habilitados.

1. PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE E LEITURAS SULEADORAS

Escrever uma tese doutoral após 24 anos de atividade docente em escola pública de ensino fundamental e 27 como formador de professores³⁶ em universidade pública, animou-me mediante essa vivência, particularizando o curso de formação de professores leigos³⁷ realizado pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em Santa Vitória do Palmar (RS) – no período de 2000 a 2004 – pontuar alguns aspectos de seu desenvolvimento como referência – suporte para uma reflexão crítica de “nós” que precisamos concentrar uma maior atenção, a fim de que não se tornem cegos, e impossível de se ter condições para desatá-los.

Na educação em geral, e na formação de professores em específico, dentro de outras inúmeras situações desenvolvidas na realidade objetiva, levam pelas próprias condições como se apresentam a adequarem e se organizarem em efeitos e causas sucessivas das condições de reprodução e permanência do modo de produção capitalista como se fossem as únicas possíveis de produzir a existência dos indivíduos em sociedade.

Como já sabemos, as sociedades capitalistas definem suas classes sociais a partir das relações diferenciais dos seres humanos com os meios de produção, como relações entre apropriadores e produtores, determinada pela forma específica de como é extraída a “mais-valia” dos produtores. Assim, essas classes, dentro de um sistema social determinado, estão ligadas por certas relações estruturais básicas, cujos interesses específicos de uma são exercidos em detrimento da outra. Isso pressupõe que essas relações de produção são que distribuem as pessoas em situações de classe, gerando antagonismos essenciais e conflitos de

³⁶ Ao longo deste trabalho utilizaremos a expressão “professor” como sinônimo de “educador”. Isso se dará mais por força da nomenclatura do Programa de Formação institucional na universidade.

³⁷ No Programa de Formação de Professores em Serviço da FURG, estes são chamados de “professores leigos”.

interesse, como situações próprias de um processo de luta, onde se formam as classes sociais e com ela a descoberta da consciência de classe.

Wood, citando Thompson, explica o porquê que nenhuma definição estrutural de classe social pode por si só resolver o problema da formação de classe, e que “nenhum modelo pode nos dar o que deveria ser a ‘verdadeira’ formação de classe para certo ‘estágio’ do processo”, expressando-se assim:

As formações de classe surgem e se desenvolvem “à medida que homens e mulheres vivem suas relações produtivas e experimentam suas situações determinadas, no interior do conjunto das relações sociais, com a cultura e esperança que herdaram, e à medida que trabalham de formas culturais suas experiências”. (WOOD, 2003, p. 76)

Nesse sentido, por respeitarmos os princípios da dialética e a concepção de processos históricos materialmente estruturados, tratamos o processo de formação de classe como um processo histórico formado pela “lógica” das determinações sociais.

Pensar qualquer estratégia política que venha atender as necessidades educacional de uma classe social vai necessitar a compreensão de como as classes se organizam e como elas se reconhecem como classe social e detentoras de possibilidades de manter ou mudar o contexto onde se organizam. Para tal, torna-se necessário um modo de demonstrar como a estrutura da sociedade nas formas de classe realmente afeta as relações sociais e os próprios processos históricos onde essas relações se evidenciam.

Wood nos propões como condição: “(...) ter uma concepção de classe que nos convide a descobrir como as situações objetivas de classe formam a nossa realidade, e não simplesmente afirmar e reafirmar a proposição tautológica de que **classe é igual a relação com os meios de produção**”. (Wood, 2003, p. 78 – grifo em negrito nosso)

Continuando com o estudo de Wood, agora, sobre o pensamento de Thompson, para uma compreensão do modo como os determinantes de classe acabam dando formas aos processos sociais, e comprometem o envolvimento das pessoas a se comportarem de um jeito característico de uma classe, mesmo antes que as condições estejam plenamente adequadas, como uma pré-condição que precisa ser encarnada em tradições e costumes, sistemas de valores, idéias e formas institucionais conscientemente definido por classe.

Para Wood:

O conceito de classe como *relação e processo* enfatiza que relações objetivas com os meios de produção são significativas porque estabelecem antagonismos e geram conflitos e lutas; que esses conflitos e lutas formam a experiência social em “formas de classe”, mesmo quando não se expressam como consciência de classe ou em formação claramente visíveis; e que ao longo do tempo discernimos como essas relações impõe sua lógica e seu padrão sobre os processos sociais. (WOOD, 2003, p. 78)

A posição singular que o ser humano ocupa no universo, comparativamente aos outros seres da natureza, o torna capaz não só de agir como também de representar a sua ação e expressá-la de modo objetivado, o que acarreta um problema crucial para as sociedades estabelecidas que precisam fazer com que essas representações sejam reproduzidas de forma a serem bem-sucedidas como fruto das relações sociais de produção reificadas sob égide do capitalismo.

As relações sociais de produção não se perpetuam de forma mecanizada, como sabemos, mas são facilitadas porque os indivíduos, em suas particularidades introjetam de tal maneira as pressões externas, que acabam por adotar as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como se fossem limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. Aderindo, o colonizador, o capitalista, o opressor como “Ser da Verdade”³⁸ (Freire, 1987) os indivíduos contribuem para manter uma concepção de mundo “falsa” e assim a manutenção de uma forma específica de vivências, que acabam por ratificar a concepção de mundo que corresponde a uma concepção de classe. Em nossa realidade, a da classe economicamente dominante.

Thompson afirma em sua obra “A formação da Classe Operária Inglesa”, que as classes surgem ou acontecem porque as pessoas em “relações produtivas determinativas”, que conseqüentemente compartilham uma experiência comum, identificam seus interesses comuns e passam a pensar e atribuir valor conforme as “formas de classe” (Thompson, 2004, p. 9-10).

Thompson ratifica sua concepção materialista dialética, dizendo que classes, em qualquer sentido significativo, existem para ele como realidade objetiva antes da consciência de classe, uma vez que essa consciência só será possível, quando existirem situações objetivas de classe. Sua principal preocupação, a qual se estende até nós é, evidentemente, concentrar atenção nos processos históricos complexos e, em geral, contraditórios pelos quais, em determinadas condições históricas, situações de classe geram “formação de classe”(Thompson, 2004).

³⁸ Ao longo do texto utilizaremos conceitos e idéias dos autores referenciados bibliograficamente, sempre entre aspas.

As idéias que Thompson desenvolvem nos levam à convicção da força que uma classe social pode assumir no processo de transformação social. Compreender o modo como produzimos nossa existência e a forma como nos constituímos como classe social, requer de quem o faz compreender as relações de classe, como explica Wood, sendo:

(...) o princípio do movimento dentro do modo de produção. A história de um modo de produção é a história do desenvolvimento de suas relações de classe e, em particular, da transformação destas em relações de produção. As classes se desenvolvem no interior de um modo de produção no processo de união em torno das relações de produção à medida que alteram a composição, a coesão e a organização das formulações de classe resultantes. (WOOD, 2003, p. 92)

A relação dialética existente entre a base e a superestrutura da sociedade vigente exige que a escola, e aí entendendo também todo o processo do sistema educacional – incluindo a universidade – cumpra um papel de perpetuador dessas relações, visando assegurar uma unidade ideológica dentro do sistema social. Impede à classe oprimida a tomada de consciência que seja reveladora das contradições existentes na base do processo das relações sociais de produção, e torna ao mesmo tempo as classes opostas e complementares ao locus onde as forças produtivas estabelecem, como precisam estabelecer, a relação de produção.

A universidade, como um dos aparelhos reprodutores das idéias dominantes de nossa época, proporciona, por meio de sua forma de atuação a manutenção, na maioria das vezes, divulgação e ampliação das idéias da classe dominante que alimentam e protegem a superestrutura. Embora não devesse ser sua função, a universidade mantém-se atenta às exigências do sistema vigente, criando as condições e os conhecimentos necessários para a manutenção aperfeiçoada do modo de produção capitalista.

Jamil Cury (1978), quando da transformação de sua tese doutoral no livro “Ideologia e Educação – Católicos e Liberais”, destaca, gramscianamente, o vínculo orgânico entre as classes por meio dos seus intelectuais, fazendo-nos pensar mais fortemente sobre nosso papel como intelectual no processo de transformação social.

Assim diz Cury:

Se tomarmos como ponto de referência a noção gramsciana de “bloco histórico”, como unidade orgânica entre a estrutura sócio-econômica e a superestrutura ideológica, numa época determinada, as relações entre estrutura e superestrutura ideológica formam um bloco unitário, na medida em que estejam organicamente vinculados entre si. O vínculo orgânico entre uma e outra é **realizado por grupos sociais determinados: os intelectuais**. Esses 'funcionários da superestrutura' estão vinculados à classe dominante e veiculam representações da realidade ligadas a estes interesses, pela inculcação ideológica que se deseja impor a todas as classes e camadas da sociedade. (CURY, 1978, p. 04 – grifos em negrito nossos).

Todavia, na perspectiva em que foi organizada essa formação de professores em Santa Vitória do Palmar, havia um explícito na sua proposição de fazer uma contra-ideologia que denunciasse pelas práticas e procedimentos metodológicos nele desenvolvidas as formas materiais de formar professores leigos existentes naquele município. Estávamos desejosos de denunciar a “imposição” implícita do sistema capitalista de objetivar a manutenção do sistema de propriedade privada, a forma como propõe e condiciona aos filhos dos trabalhadores assalariados o ensino e a aprendizagem. Estávamos desejosos de denunciar, dentro das condições possíveis, a divisão entre capital e trabalho e as relações sociais reificadas estabelecidas em termos de mercadorias implícitas nas condições de exigência de aprendizagem, avaliação e comprometimento com a transformação social daquela realidade.

Em um dos relatos analisados, destacamos o dizer de uma das alunas-professoras leigas que de forma simples percebe:

Práticas pedagógicas como as que vinham vivenciando, parecem normais, quando se desconhecem as teorias que não se comprometem com a reprodução da sociedade classista como a nossa. Acredito que **pensar de forma que não nos permita mentir para nós mesmos** seja a ruptura que precisaremos fazer para que possamos construir outra escola, outra sociedade. (MR1 – grifos em negrito nossos)

Acreditamos que a representação social na prática vivenciada de situações como essa relatada reflete, em um primeiro momento, a compreensão da realidade, mesmo que ainda a necessidade de materializar em ação essa compreensão se fizesse urgente, já se criava na subjetividade das alunas-professoras leigas o significado da intervenção consciente. A ausência de condições objetivas e subjetivas para uma alternativa hegemônica de projetos pedagógicos que visem mudanças viáveis do modo de controle da reprodução que é apoiada pelas administrações municipais torna-se inconcebível sem uma solidariedade de toda comunidade escolar.

Hoje, mais do que nunca acredito que se a mudança é necessária, porque em alguns cursos de formação como o nosso, estamos estudando os elementos de uma nova educação, que não se oferecerá espontaneamente, nem tão pouco acontecerá de um momento para o outro. Descobri, também, que para construí-la não podemos nos omitir e sim acreditar que historicamente podemos mudar as práticas reacionárias que se desenvolvem dentro de nossa escola [...]. (MR1)

Uma coisa está certa: a compreensão da realidade não significa um comprometimento direto com sua transformação. Nos Trabalhos de Conclusão das alunas-professoras leigas do Curso de Pedagogia – em Santa Vitória do Palmar – destaca-se em suas práticas algumas contradições fundantes da formação dessas, pelo próprio modo como se constituiu e se desenvolveu o currículo do curso.

A compreensão do desenvolvimento de qualquer currículo formador de profissionais, em especial os de formação de professores, torna-se acessível quando entendemos a luta travada entre a inconsistência das tentativas de encontrar “critérios de verdade” unicamente na consciência e nos discursos teóricos dos professores leigos em formação, e a possibilidade de demonstrar a veracidade, o poder de seu pensamento, do conhecimento no processo da atividade prática. Porém, o que temos entendido é que na formação de professores, seja ela em que nível for, não temos outro modo de estabelecer a veracidade dos conhecimentos produzidos e desenvolvidos pelo currículo dessas formações, que não seja na prática.

Esses conhecimentos não podem converter-se como se fossem incubadores de “pequenos monstros” aridamente instruídos para um ofício sem idéias, sem cultura geral, sem alma, mas somente com o olho infalível e a mão firme do processo produtivo da força de trabalho. Por meio desses conhecimentos, enquanto “cultura profissional”, incontestáveis na prática docente dos professores, possibilite condições de converter crianças em homens e mulheres, com critérios gerais indispensáveis aos seus desenvolvimentos como seres humanos. É preciso que sejam conhecimentos – enquanto uma cultura educativa e não somente informação ou prática manual, que acabe por hipotencando o devir dos alunos.

Nos relatos críticos das alunas-professoras-leigas o problema da prática faz surgir naturalmente o problema da teoria, pois em seus escritos a compreensão que fizeram da fundamentação teórica estudada, muitas vezes tem uma representação distorcida do reflexo que a realidade objetiva está a proporcionar, fazendo uma reprodução um tanto equivocada dessa realidade; isso se deve à prática desenvolvida por essas professoras no decorrer de suas histórias, pois é sabido que a prática condiciona o reflexo da realidade na consciência dos homens e das mulheres; é a base mais essencial do conhecimento, porque é ela que abre aos

homens e as mulheres, em geral, o acesso ao mundo material. Já a teoria, enquanto necessidade de ser uma cópia ideal, atual da realidade, aparece estática, sem movimento, sem perspectiva de uma mudança radical.

Assim, a prática como atividade objetiva necessita do emprego de todos os meios humanos, todas as forças e saberes dos homens e das mulheres em seu tempo real, para que se possa transformar materialmente a realidade objetiva.

Buhr, salienta em seu texto *Práxis*, que:

Como o conhecimento é uma relação da consciência e do mundo objetivo, a verdade do conhecimento só pode ser verificada por meio da sua comparação com a realidade objetiva. Tal comparação não pode ser um mero processo de pensamento, porque este exigiria igualmente uma comprovação, ao mesmo modo que o seguinte e todos os outros até ao infinito. A comprovação dos nossos conhecimentos faz-se pela práxis social, que liga entre si a consciência e a realidade objetiva. (1980, volume I, p. 16)

Dos autores do livro “Fundamentos do marxismo-leninismo”³⁹, livro traduzido do russo para o português (O.V. Kuucinen, 1962), também buscamos transpor a questão da prática como critério de verdade para a relação pedagógica do ensinar e aprender. Como eles, estamos compreendendo:

De fato, o homem não possui outro modo de estabelecer a veracidade dos seus conhecimentos, exceto voltar-se para a prática. Precisamente a atividade prática, sendo o fundamento e o objetivo final do conhecimento, representa também o determinante supremo sobre quais os conhecimentos adquiridos que são verdadeiros e quais os que são falsos. (KUUCINEN, 1962, p. 111)

Da mesma forma com que na produção das fábricas e indústrias, o mais difundido meio de comprovação prática dos conhecimentos científicos é a prova fabril e industrial, isto é, a aplicação adequada de conhecimentos para o funcionamento das máquinas, aparelhos e processos tecnológicos. Assim, também na escola as práticas desenvolvidas pelos professores com seus alunos não poderiam ser outras a não ser os conhecimentos produzidos durante a sua formação na universidade.

É na prática que são aplicados os conhecimentos produzidos, assim se demonstrando o grau da concordância destes com a realidade objetiva, ou seja, o seu conteúdo de verdade. A práxis é, por isso, o mais elevado e decisivo critério de verdade no materialismo dialético. Isto

³⁹ O livro **Fundamentos do Marxismo Leninismo** foi escrito por um grupo de trabalhadores e publicistas científicos e partidário e editado em 1959 pela Editora Estatal de Literatura Política de Moscou. O trabalho fundamental foi executado por um coletivo de autores composto por: O.V. Kuucien (dirigente), Iu. A. Arbátov, A. S. Beliákov, S. L. Vygodski, A. A. Makarovski, A. G. Mileikovski, E.P. Sitkovski e L.M. Cheidin.

é, “...todo conhecimento é verdadeiro se é verificado na prática, na produção, no experimento, na revolução social”(TRIVIÑOS, 2005, p. 62).

No desenvolvimento da formação desses professores leigos, a ênfase dada na fundamentação teórica para que essa se constituísse em consciência prática, sofria os entraves das condições que impunham um determinado modo de pensar, onde a prática inovadora do professor mantém-se em nível de discurso disponível para os momentos em que se faz necessário utilizá-lo, como forma de poder representar, por meio exclusivamente da linguagem, situações que na prática são “tolhidas” de acontecer.

A prática pretensamente revolucionária dos professores leigos, cujas representações sociais foram objetos de análise, crítica e compreensão das alunas-professoras leigas ao longo do Curso de Pedagogia, estavam sendo diariamente negadas por estar a escola desenvolvendo outras condições que impediam a vivência de novas práticas que não fossem as permitidas.

Reconheço que direcionar minha visão de educação trouxe-me muitas reflexões e situações de espanto, pois percebi que era simples instrumento nas mãos da sociedade dominante, que me fazia educadora conservadora, conformada, passiva e reprodutora, pois nem mesmo entendia o porquê dos fatos e acreditava que a história construída por nossos antepassados era verdadeira e justa. (MR1)

Envolvidos e esperançosos de uma mudança possível da sociedade, temos nos pautado na busca de alternativas de práticas que rompam com a reprodução mecanicista de pensares alienados e alienantes. Nesta busca, temos nos dedicado em conhecer como se desenvolvem os processos de formações de professores na intencionalidade de compreendendo as relações e ligações que os fazem assim se desenvolverem, seja possível propor outras ações que levem a superação das práticas existentes.

Em alguns trabalhos de dissertações e teses dos cursos de Pós-Graduação têm-se escrito sobre a formação de professor com diferentes prioridades, desde a simples análise comparativa entre os currículos formadores e as respectivas Instituições de Ensino, como também pesquisas sobre a formação de diferentes qualidades de professores. Pesquisas sobre os considerados professores reflexivos, sobre as experiências de professores bem sucedidos, e também de vivências dos chamados “bons” professores, alfabetizador eficaz, do uso de novas tecnologias para a formação de professores, entre muitos outros estudos que enfatizam tão somente uma reflexão sobre as atividades dos professores com seus alunos, o desenvolvimento de “competências” supostamente necessárias, negligenciando toda e qualquer consideração acerca das condições sociais do ensino que influenciam no trabalho do professor na sala de aula, não se preocupando, para tal, em apoiar-se seriamente em uma

teoria de conhecimento, que possa pelo sentido prático dela, analisar e buscar compreender os processos, as estratégias e as práticas sociais que constroem esses sujeitos dessa forma.

Sem o sentido prático da perspectiva teórica definida, torna qualquer estudo inútil, o que vem a impedir as condições de se propor um intervenção segura com possibilidades de modificar minimamente as relações de ensino e aprendizagem que se travam na escola e fora dela.

A totalidade do trabalho do professor tomada tal como é dada pela realidade objetiva, independente de nossa vontade. Mesmo que possamos aceitar compreensivamente que as preocupações dos professores, tanto aqueles que atuam nas escolas de educação básica como aqueles que atuam nas universidades – particularizados aqui nos curso de formação de professores – Licenciaturas – sejam principalmente, a sala de aula e os alunos, é insensato restringir-lhes a atenção exclusivamente a essas preocupações.

Os professores não podem restringir sua atenção apenas à sala de aula, deixando que outros determinem o contexto mais amplo e os objetivos do ensino a serem por eles desenvolvidos. Eles podem assumir ativamente a responsabilidade pelas metas com que estão comprometidos e pelo contexto social em que essas metas podem prosperar. Os professores não podem se resumirem em meros agentes de outrem, do Estado, dos militares, da mídia, dos expertos e dos burocratas, eles podem determinar sua própria ação por meio de uma avaliação crítica de sua prática e dos objetivos, das conseqüências e do contexto social de sua atividade.

Assim como o pesquisador na perspectiva dialética não pode restringir seus estudos a fatos isolados, pois o professor também é determinado pelo sistema das relações objetivas, não pode ele – professor – se comportar como indivíduo movido pela “preocupação”⁴⁰, o qual no curso da sua ação cria a rede das relações. Para Kosik, “o preocupar-se é o aspecto fenomênico do trabalho abstrato, e esse está tão subdivido e despersonalizado que já se apresenta como mero ocupar-se em todas as esferas, material, administrativas, e espiritual”(1985, p. 63).

Porém, o sucesso da prática desses professores depende, em nosso entendimento, em desenvolver neles a criatividade pedagógica, pautado em uma teoria que possa garantir a transformação dos processos pedagógicos sem o que a nova escola será impossível. Privilegiar uma teoria como arma para capacitar os professores em formação para compreender seu papel, como trabalhadores, na luta contra o metabolismo do capital, é

⁴⁰ Karel Kosik usa a palavra “preocupação” em dois sentidos: material – terreno – e mistificador – divino. “A divisão do homem entre o elemento terreno e o divino deriva da dupla natureza da *práxis* humana, a qual no aspecto subjetivo mistificado se manifesta como duplicidade da preocupação” (KOSIK, p. 62, 1985)

fundamentar-se em estudos das relações dos homens e das mulheres com a realidade atual, uma vez que essa realidade se dá na forma de luta de classe.

Essas observações podem nos remeter ao pensamento de que são pouquíssimos esses professores que penetram nessa realidade e a vivem, e por serem poucos não conseguem, coletivamente, intervir de forma causadores de efeitos que levem a superar o senso comum do modo vigente de se produzir a vida em sociedade.

Por outro lado, ir em busca de compreender o porquê de não estar formando professores que possam exercer uma atividade pedagógica que não mais reproduza o que já no contexto, compromete a quem o faz de conhecer e compreender como se “desatam os nós” que acabam por impedir os cursos de formação de professores a desenvolver práticas carentes de perspectivas revolucionária.

Marx e Engels (2002, p.100) na II Tese sobre Feuerbach dizem: “É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento”. No legado sobre Práxis Marx e Engels (2002, p. 102) escrevem que: **“Toda a vida social é essencialmente prática”** (grifo em negrito nosso). Isso nos remete aos ensinamentos de Triviños (2005, p. 62) que escreve que “se conhecemos que a prática se manifesta fundamentalmente na produção, na experimentação e na ação revolucionária”, não devemos esquecer o que nos disse Marx em sua Tese VIII sobre Feuerbach: **existe uma prática e uma compreensão dessa prática.**

Isto significa que devemos conhecer as bases teóricas, ou seja, conhecer a teoria que origina essa prática, não esquecendo que a teoria nasceu da prática, isto é, de múltiplas tentativas realizadas pelo ser humano em seu devir, de variadas tentativas práticas. Por exemplo, para elaborar a teoria da evolução o homem materializou muitas atividades práticas. Porém, se o homem não conhece os elementos teóricos de uma determinada prática, ele não compreenderá a prática. Uma prática realizada na produção, por exemplo, a elaboração do sal de cozinha será incompreensível para o leigo como seria também para o homem ignorante de determinada ciência os experimentos realizados pelos científicos. (TRIVIÑOS, 2005, p. 107)

Esse trabalho de pesquisa não tem a pretensão de estar descrevendo momentos estanques, parados de uma formação, com destaque de situações belas e agradáveis, mas se compromete dialeticamente ao conhecer, analisar o desenvolvimento pelo quais as professoras leigas o vivenciaram e, interpretando e explicando esse movimento, compreender as contradições produzidas e superadas na formação proposta e desenvolvida pela FURG em Santa Vitória do Palmar para, ao atacar os fundamentos dos aspectos essenciais da formação de professores poder elaborar propostas para transformar a realidade em que vivemos e conhecemos.

É difícil se conhecer a essência e os fundamentos de um Fenômeno Material Social (FMS), mesmo porque somos condicionados pelo social a não percebê-los como realmente são. Marx (1984), em “O Capital”, no prefácio da 1ª edição, nos alerta para as dificuldades iniciais de conhecer a realidade objetiva. Escreve ele sobre o cuidado que teve ao escrever o capítulo primeiro de sua obra, para que compreendido o aspecto priorizado, fundamento da sua “Crítica da Economia Política”, pudessem os seus estudiosos desenvolver adequadamente uma abstração da realidade daquele momento histórico para que, posteriormente, pudessem usá-la como meios para pensar por sua própria conta.

Como sabemos, Marx se propôs a pesquisar o Modo de Produção Capitalista e as correspondentes relações de produção e de circulação de mercadorias. Para ele, era mais fácil estudar qualquer fenômeno material social em seu todo do que as minúcias com que se apresentam suas partes. Diz o autor: “Porque é mais fácil estudar o organismo, como um todo, do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios” (Marx, 1984, p. 04).

Críticas empiristas dizem que não há interesse da classe dominante de permitir a classe a quem domina pensar sobre o real e compreendê-lo da forma menos ideologizada possível. Por isso a forma como se tem permitido compreender a realidade objetiva não tem conseguido estabelecer outras práticas que possibilitem uma nova percepção – compreensão do mundo e da sociedade – da educação – da formação de professores para quê.

Essa forma como temos compreendido o mundo e suas transformações nos impedem de interferir e dar outra direção, pois desconhecemos muitas vezes o processo em sua essência. O conhecimento das leis da realidade objetiva ajuda a compreender mais adequadamente as causas dos acontecimentos em curso e constituem, por isso, a base segura para atividade do ser humano dirigida no sentido de determinados fins. Logo, pensar formação de professores é também conhecer e compreender como aconteceu e porque assim aconteceram as relações sociais na escola e na sociedade como um todo – isso é pensar todos os aspectos possíveis sobre formação de professores, a realidade que o constitui, suas relações e ligações. Tudo aquilo que faz a Formação de Professores ser real, verdadeira.

Porém, conhecer a totalidade do fenômeno particular que nos envolve, exige práticas diferentes que sejam reflexo de uma consciência de classe que os indivíduos – professor e alunos, juntamente com sua família e comunidade vivem. É necessário, para tal, não só o conhecimento da lei que forma essa totalidade, mas também das circunstâncias em que ela atua.

Edward Thompson, em sua obra “A formação da Classe operária inglesa – A árvore da liberdade” [Vol. 1], nos traz seu entendimento de Classe, permitindo uma compreensão sobre “consciência de classe” como reflexo das práticas efetivamente vivenciadas enquanto classe social.

Assim se expressa Thompson:

Por Classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. (THOMPSON, 2004, p. 9)

Nessa compreensão de Thompson encontramos suporte para nossas convicções de que a classe social se constitui e se desenvolve por meio das relações históricas, por isso defendemos o processo da educação, quando, como uma relação voltada a classe trabalhadora precisar estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais. Para Thompson, “A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujo interesse diferem (e geralmente se opõe) dos seus”. (2004, p.10).

Compreender então a forma como se processa a formação do professor no geral ou se processou no particular em Santa Vitória do Palmar, é compreender a luta desencadeada pelas experiências de classe determinadas, em grande medida, pelas relações de produção em que os seres humanos nasceram – ou entraram involuntariamente. Essas experiências têm como resultado saberes que muitas vezes não correspondem com o necessário para se efetivar as mudanças esperadas.

Em Thompson podemos compreender que a consciência dos professores, como produto histórico, constituinte da consciência de classe a que pertencem, é também a forma como as experiências desses professores são tratadas em “termos culturais, encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais”. (Thompson, 2004, p. 10). Por serem históricas, as experiências vivenciadas pelos professores, mesmo que determinadas pela realidade objetiva, podem ser modificadas a medida que estabelecemos condições adequadas

para outros tipos de relações humanas e pedagógicas⁴¹.

Essas experiências vivenciadas pelos professores – como práticas sociais – são processos nos quais as relações neles desenvolvidas não deixam de ser relações de produção, que acabam por constituir um modo de produção que acompanha uma trajetória histórica que são as trajetórias das relações de produção, que assumem forma particular em cada modo de produção. O modo como o magistério em Santa Vitória do Palmar produz sua existência é o reflexo das relações sociais que ele estabelece com o meio, influenciado pelas formas jurídicas, políticas e ideológicas materializadas nas relações com o econômico em termos de relações sociais.

Nas palavras de Marx:

Em todas as formas de sociedade é uma produção determinada e as relações por ela produzidas que estabelecem a todas as outras produções e as relações a que elas dão origem a sua categoria e a sua importância. É como uma iluminação geral em que se banham todas as cores e que modifica as tonalidades particulares destas. (2003, p. 256)

Eagleton (1999, p.36) ressalta que Marx, ao analisar e desvendar as contradições reais do presente, ou seja, da sociedade capitalista, aponta para as contradições que impedem de dar início a verdadeira história humana, em toda a sua riqueza, fruição e variedade individual.

Marx salienta que a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais, explicando que:

Essa concepção da história, portanto, tem por base o desenvolvimento do processo real da produção, e isso partindo da produção material da vida imediata; ela concebe a forma dos intercâmbios humanos ligada a esse modo de produção e por ele engendrada. [...] A cada estágio são dados um resultado material, uma soma de forças produtivas, uma relação com a natureza e entre os indivíduos, criados historicamente e transmitidos a cada geração por aquela que a precede, uma massa de forças produtivas, de capitais e circunstâncias, que por um lado, são bastantes modificadas pela nova geração, mas por outro lado, ditam a ela suas próprias condições de existência e lhe imprimem um determinado desenvolvimento, um caráter específico, por conseguinte as circunstâncias fazem o homem tanto quanto os homens fazem as circunstâncias. (MARX, ENGELS, 2002, p. 35)

⁴¹ “Outros tipos de relações humanas e pedagógicas” está sendo compreendida como condições necessárias que vise a uma ordem social qualitativamente diferente. Mészáros, em “Educação para além do capital” diz : “limitar uma mudança educacional às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27)

Esse trecho do texto de Marx (2002) explicita a compreensão de que o modo de produção está também no núcleo do desenvolvimento do currículo com toda a complexidade de uma formação social concreta. O que permite nos remeter à Santa Vitória do Palmar, à FURG, aos professores dos dois sistemas de ensino dentro desse processo histórico que se encontram em estágios diferentes e contraditórios, pois a história vivida no município em virtude do desenvolvimento de seus professores, pelas práticas na universidade com a relação de produção dos saberes proposta pela mesma, entram em contradição em suas relações de produção.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) analisados para referendar essa tese, têm como origem o relato escrito que cada uma das alunas-professoras leigas escreveu academicamente. Neles, atendendo ao solicitado pela proposta do curso, cada aluna-professora leiga foi desvelando aspectos que julgou importante na sua formação.

Por meio das rupturas na prática apontada pelas alunas-professoras leigas, nos propomos “discutir” práticas pedagógicas e sociais que, ao reproduzirem o tipo de sociedade que temos, nos explicitam contradições que precisam ser compreendidas para possibilitar outra percepção que conduza à mudança.

Nos relatos críticos escrito pelas alunas-professoras leigas, todos com orientação de docentes da universidade, e que de modo geral tiveram uma relação constante orientador-orientando, mostram, pelo nível de qualidade apresentada, o significado de ter um docente-orientador para a condução não só deste trabalho, mas durante o tempo considerado de formação. Esses relatos também deixam transparecer o quanto cada aluna-professora leiga assimilou das concepções teóricas e das prioridades que cada orientador tem desenvolvido em relação a sua área de trabalho na formação de professor. Nos relatos estão as influências dos orientadores, deixando marcadas as diferentes formas da relação deles com a sociedade e a perspectiva da transformação social possível em cada um.

Na compreensão do observado nos TCC, admitimos no desenvolvimento do currículo dessa formação de professor que a prática dos docentes universitários, pelas propriedades e características de suas experiências, não conseguiram resolver adequadamente algumas das contradições que se apresentaram de forma que possibilitassem uma prática mais audaciosa, criadora de condições necessárias para o enfrentamento que a realidade objetiva se apresentava naquele momento.

As contradições mais comumente existentes estavam, em nosso entendimento, no nível, algumas vezes, inadequado de flexibilidade na rigorosidade metódica necessária para interromper e mudar radicalmente os processos de formação existentes até então. Algumas

práticas pedagógicas desenvolvidas pelas alunas-professoras leigas, por serem desprovidas de um grau de exigência necessário para o momento, muitas vezes eram consideradas e aceitas como satisfatórias, quando a situação já permitia um outro nível de qualidade, uma quantidade maior de austeridade e exigência dentro daquele possível.

Nessa tese, pelas narrativas apresentadas nos TCC, depositamos no corpo docente parte das causas que possibilitaram o currículo ter aquele desenvolvimento, conduzindo a uma prática pedagógica própria a essas condições. As problematizações desenvolvidas nas relações de ensino e aprendizagem, necessário e contingente, teoria e prática, realidade e possibilidade, se organizaram como causas desse currículo. Essas condições que se criaram ao longo do curso, resultado de múltiplas práticas daquele cotidiano, interferiram sobremaneira na formação desses alunos-professores leigos, o que poderá ser a causa do sentimento de medo demonstrado no processo da história desses.

Sabemos que a história da humanidade é a nossa história, e para compreendê-la precisamos nos colocar num contexto de análise enraizada no conceito de prática. Triviños salienta essa posição em seu livro “Introdução à pesquisa em ciências sociais” dizendo:

A prática desde o ponto de vista do materialismo histórico é uma categoria filosófica e faz parte do ciclo evolutivo em que o ser humano, só depois de muitas experiências começa a acumular conhecimentos para resolver problemas de sua vida. Nesse sentido os processos materiais e espirituais da atividade objetiva dos homens são sócio-histórico e conforme a prática individual e social estão relacionadas e a primeira realiza-se e desenvolve-se com êxito somente sobre a base da prática histórico-social, acumulada pela humanidade ao longo dos séculos, portanto ela se desenvolve na relação entre a atividade prática e teórica dos indivíduos”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 64)

A prática, aqui entendida, tem caráter revolucionário por ser real – diferente do discurso que nega a realidade além do contexto e transforma a história a um mero contar histórias. Assim, os reflexos que aparecem nesses relatos fogem dos padrões existentes como mero contar história, são narradas a realidade das alunas-professora leigas dentro do contexto em que vivem, não se descuidando da crítica como instrumento indispensável. Isso cada aluna-professora leiga herdou do conjunto do corpo docente do curso, e particularizou nas orientações realizadas individualmente ou no seu grupo específico, o modo de análise de momentos que se desenvolveram em suas histórias de vida para explicar suas constituições como professoras leigas e suas relações sociais do presente.

A história social dos homens nunca é senão a história do seu desenvolvimento individual, quer eles tenham consciência disso ou não a tenham. As suas relações materiais formam a base de todas as suas relações. Essas relações materiais não são senão as formas necessárias em que se realiza a sua atividade material e individual. (TRIVIÑOS, 2007, p. 45)

Os TCC desvelam por meio de citações, referências, modo de narrar as vivências, a inclinação de cada um na escola⁴² de seus orientadores. Na unidade orientador-orientando está a inclinação de cada, o conhecimento do orientador, enquanto aparato teórico e o experimento do orientando, como meio de constatar na prática os saberes dos professores. Nessa observação é possível constatar o significado e a importância da presença constante do professor, bem como o contato permanente com seu aluno. A frequência e a assiduidade em sala de aula foram para esses alunos-professores leigos essenciais para a construção do referencial teórico usado em sala da aula da escola fundamental. “Os homens que produzem as relações sociais em conformidade com suas produtividade material produzem também as idéias, as categorias, isto é, as expressões abstratas ideais dessas mesmas relações sociais”. (Triviños, 2007, p. 45)

Mészáros, em “Educação para além do Capital”, inicia sua análise citando três grandes pensadores: Paracelso, José Martí e Karl Marx. Todos, nas citações escolhidas por ele, apontam para situações que a humanidade aprende e como aprende, sem se excluírem. Paracelso diz que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”.

Para Mészáros,

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como 'indivíduos socialmente ricos' humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar de maneira bem-sucedida, a auto-emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamentos que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital. (2005, p. 47)

No destaque feito a Paracelso, por Mészáros, podemos considerar que em todos os momentos de nossa vida estamos aprendendo alguma coisa. Esse significado de educação nos

⁴² Escola de seus orientadores aqui está sendo entendida como perspectiva teórica da orientação trabalhada, como reflexo do modo como cada docente foi se constituindo professor. Como uma escola literária aqui torna uma escola pedagógica.

coloca em um impasse muito cruel, pois estamos, segundo Paracelso, decidindo praticamente tudo, para o nosso bem ou para o nosso mal, coisas que servem, simultaneamente, para o bem e para o mal da humanidade, em todas aquelas inevitáveis horas que não podemos passar “sem aprender”. Isso porque “a aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa própria vida”. Mészáros então comenta: “E como tanta coisa é decidida dessa forma, para o bem e para o mal, o êxito depende de se tornar *consciente* esse processo de aprendizagem, no sentido amplo e 'paracelsiano' do termo, de forma a maximizar o *melhor* e a minimizar o *pior*”. (2005, p. 48)

O corpo docente do Curso de Pedagogia, ao desenvolver um nível certo grau de austeridade nas exigências que se faziam necessárias, tanto em sala de aula como em todas as situações que dela derivam, bem como nas orientações dos TCC para que atendessem ao esperado, acreditavam que o processo qualitativo de formação de professores não poderia acontecer sem proporcionar instrumentos de pressão que rompessem com o cotidiano já determinado desse tipo de formação e a reprodução na escola e na sociedade da lógica mistificadora do capital. Tínhamos a esperança de êxito nessa maneira de tratar a formação de professor para as séries iniciais das escolas municipais de Santa Vitória do Palmar, uma vez que “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical”. (Mészáros, 2005, p. 48)

Assim, permanecer, ou mesmo envolver nossos alunos em um número maior possível de atividades acadêmicas práticas, usava o tempo para uma aprendizagem que minimizasse o pior. Isso pode ser percebido nas citações a seguir:

Em vários momentos nos sentimos pressionados quanto à metodologia de trabalho defendida pelo curso. Mas talvez se não fôssemos impulsionados a mudar ou melhorar o que sabíamos, ainda estávamos acomodados. Sabemos que as pessoas reagem diferentemente às situações, o que para alguns pode parecer um desafio, para outros pode ser um grande obstáculo. Assim, percebo que estas exigências precisariam ser colocadas aos alunos, de forma que todos avaliassem seus desvios e a partir deles buscassem uma solução em conjunto para aquele determinado problema. (IR5, p. 20)

Algumas colegas desistiram no decorrer do curso porque acreditavam que o curso era nos moldes da universidade concorrente, faziam “trabalhinhos”, as provas, pagariam pra recuperá-las, enfim achavam que ia ser “moleza”. [...] para mim, a praia e as férias poderiam esperar [...] As colegas “fujonas” não levavam a universidade a sério, achavam que iam se dar bem, diziam que ficar pensando, “crescendo” com debates, lendo, “era coisa para maluco”. Hoje, percebo que valeu a pena tantos “sacrifícios” que fiz e obstáculos que tive que transpor. Foi um início bem complicado, pois durante a nossa trajetória profissional estávamos vendadas pela ignorância. (MR4, p.12-13)

O conflito interior que vivi no início do curso, resume-se novamente, a uma única palavra: medo. Procurei mil desculpas para abandonar o curso, enfrentei constantemente um duelo comigo mesma. Não queria continuar, mas, ao mesmo tempo, não podia deixar de ir às aulas. Queria ficar em casa, mas também queria saber o que os professores tinham a falar. [...] foi um início tempestuoso, sofrido, angustiante, porém quando avalio o quanto esta caminhada ensinou-me, percebo que valeu a pena. (CR3, p. 14)

Essa aluna cita Sílvio Gallo em sua obra “Pedagogia do Risco”, como apoio a essa escrita:

Uma educação libertária instrumentaliza o indivíduo para que este se produza, desajuste-se de seu comodismo e dos moldes que a sociedade impõe e opte pelo risco de desenvolver o diferente, o inovador, o inédito, ou seja, que o indivíduo desenvolva sua criticidade, consciência e criatividade, com relação ao convívio social e em suas relações interiores. (1996, p. 174)

Na sala de aula dessas professoras leigas, frente à realidade que enfrentavam, mas conscientes da utilização adequada do tempo de aprendizagem na escola, oportunidade ímpar para as crianças que vivem na zona rural, encontramos em um dos relatos a seguinte reflexão:

Estou procurando alternativas de trabalho diante do horário das crianças. Começo a aula com seis alunos e espero que os outros seis cheguem. Quando chegam, geralmente é no horário da merenda e logo em seguida o recreio. Retorno do recreio e retomo as atividades com os alunos que chegaram atrasados, enquanto isso proponho atividades diferenciadas para os alunos que estão na sala desde às treze horas. Continuo o meu trabalho esperando que chegue um momento onde eu possa trabalhar com todos juntos. (SR7, p. 06)

Procurar entender como os seres se fazem humanos, dentro da concepção marxista, exige de quem isso deseja fazer uma análise mais detalhada e crítica do prefácio da “Contribuição à Crítica da Economia Política” de Marx (1983). Nela podemos encontrar alguns entendimentos para podermos nos situar dentro de certas categorias históricas que o autor usa em seu “método materialista dialético” para análise do processo desenvolvido pela economia burguesa na sociedade moderna.

Marx (1984) ao estudar o ser humano e a história, parte do ser humano real e das condições econômicas e sociais em que ele tem de viver, e não primordialmente das idéias que ele representa, o que nos remete ao entendimento de que os homens e as mulheres são os produtores de suas representações, de suas idéias, de sua existências, ao mesmo tempo, estes seres humanos reais, atuantes, estão condicionados pelo desenvolvimento determinado de suas forças produtivas e pelas relações a elas correspondentes. Portanto, a consciência social

que se constrói jamais pode ser outra coisa que o “ser social”, consciente do seu processo real de vida.

O entendimento sobre a organização do ser social perpassa e situa os homens e as mulheres em suas relações sociais do seu cotidiano. Vivendo em um contexto de exploração do capital sobre o trabalho, para identificar como se vai construindo este ser social na pessoa, será preciso compreender a existência do operário e do capitalista, ambos os sujeitos de um mesmo processo, e analisar como cada um se percebe e se compreende frente a si próprio e frente ao outro. Para reconhecer-se como operário, é indispensável que este reconheça como se dá o processo, nesta sociedade, entre o capital e o trabalho e vice-versa. Esse reconhecimento é, ao mesmo tempo, uma condição fundamental da existência e negação recíprocas, que culmina na única alternativa de desenvolvimento de superação que é a luta de classe.

É verdade, que a formação social do ser humano e sua consciência social precisam ser analisadas dialeticamente para que as se entenda como se relacionam, como se encadeiam e como se determinam, uma vez que as diferentes modalidades de consciência social fazem parte das condições de existência social. Marx (1984), neste sentido vai sempre recomendar uma análise das relações de produção, isto é, na economia política.

Não é correto dizer que Marx partiu do ser humano em geral, como se fora uma abstração. Pelo contrário, considerava-o um produto histórico, cuja forma material de vida, cujas aspirações, ambições e idéias estão determinadas, em última instância, pelo desenvolvimento das forças produtivas. Marx (1984) parte do ser humano que faz a sua própria história – isto nos permite pensar a necessidade de uma organização destes e sua conseqüente relação com a natureza e com tudo mais que nela existe. Os seres humanos podem ser distinguidos dos animais por muitos elementos que queiramos considerar, mas o aspecto principal reside no fato de possuírem consciência, o que permite eles próprios a produzir seus meios de subsistência, como fato condicionado pela forma de sua organização. Pelo fato de produzirem seus meios de existência, os seres humanos indiretamente estão produzindo sua vida material real.

Neste contexto é importante se entender a idéia fundamental de Marx (1984): o ser humano faz sua própria história; ele é seu próprio criador. Neste fazer sua própria história ele se constrói como um ser social, enquanto se humaniza. Como diz Paulo Freire, “a humanização dos homens, que é a sua libertação permanente, não se opera no interior da sua consciência, mas na história que eles devem fazer e refazer constantemente” (1987, p. 30).

Uma formulação completa das teses fundamentais do materialismo dialético aplicado à sociedade humana e à sua história é dada por Marx (1983) no prefácio à sua obra “Contribuição à Crítica da Economia Política”, nestes termos:

Na produção social da sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira científica rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas consequências. Assim como não se julga um indivíduo pela idéia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas **contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.** (MARX, 1983, p. 24-5 – grifos em negrito nossos)

O grupo de professores que atuou nesse Curso de Pedagogia mantinha um nível de entendimento sobre formação de professores que problematizava o trabalho como um todo. Desde reuniões pedagógicas, que geralmente aconteciam nas viagens entre Rio Grande e Santa Vitória do Palmar – um pouco mais de 200 km de distância entre as duas cidades, como também em momentos que combinávamos procedimentos, relacionávamos saberes, solucionávamos impasses. Isso manteve o grupo até hoje junto em outro projeto semelhante, com as características próprias dessa equipe de trabalho em relação ao que “desejamos” e entendemos por formação de professores.

Nessa trajetória, alguns pontos consensuais foram se constituindo e orientando nossos estudos e nossas práticas com esse grupo de alunos. O currículo que desenvolvíamos, com todas as suas idiossincrasias ao propor situações diferenciadas na formação de professores, trouxe também a esse curso a necessidade de manter o grupo de docentes, por serem estes comprometidos com a proposta.

O curso propunha a formação de um professor leitor crítico da realidade, para que compreenda o que é preciso organizar e de que maneira fazê-lo, a fim de que – com sua

prática – se torne membro ativo da sociedade. Para tal, o corpo docente da universidade precisaria se constituir e manter-se pela sua própria prática cotidiana; pela necessidade de coerência entre teoria e prática num processo de ação-reflexão-ação; pela valorização da atitude crítica no processo de formação; pelo reconhecimento do espaço da escola e da universidade como locus privilegiado para construção de ambientes pedagógicos de formação de professores; pela importância de o desenvolvimento profissional se efetivar em um espaço coletivo real, partilhado por aqueles que enfrentam as mesmas demandas e exigências; pela compreensão da necessária consideração da história de cada aluno-professor à sala de aula; pela observação, pela escrita e pelo diálogo como instrumentos de constituição de identidades e de transformações da prática pedagógica.

Com as práticas que foram qualificando esse grupo, foi possível propor com nossos alunos-orientandos uma orientação muito semelhante, o que ocasionou aspectos expostos pelos mesmos nos TCC, bastante parecidos. Embora se tivesse a compreensão que nesse trabalho cada aluno pudesse começar seu relato do ponto que pensasse ser importante, houve um predomínio da infância e do ingresso na escola, como ponto de partida mais significativo para eles.

A forma como algumas dessas alunas-professoras leigas ingressaram na escola e se alfabetizaram, está ligado ao fato da grande maioria: quando criança ter vivido na zona rural – característica da cidade de Santa Vitória do Palmar – reduto de latifúndio, com enormes plantações de arroz (monocultura). Assim, quando chegava a idade de ir para a escola, geralmente a mãe organizava esse momento disfarçando-o ao máximo pelo impacto que sabia que ocorreria. A vida na zona rural para essas alunas-professoras leigas, enquanto ainda crianças, apresentava-se normal, brincavam com os irmãos e assim foram se desenvolvendo pelas descobertas que iam fazendo com suas curiosidades e brincadeiras de criança.

No texto destacado de um dos relatos, é possível se representar o tipo de infância que se produz no interior das cidades do interior. A forma como convivem carrega consigo o cuidado e a preocupação dos pequenos em protegerem-se uns aos outros de situações novas, que por não compreendê-las, sentiam medo.

Durante o dia brincava livremente com meus irmãos. Brincadeiras criadas, brinquedos construídos por nós e adaptados para nossas brincadeiras. A noite sob a luz de Liquinho brincávamos com sucata (caixinhas, gravetos,...) enquanto meus pais chamarreando, conversavam em volta do fogão à lenha. Lembro-me de um dia, aparentemente tranqüilo e muito feliz, minha mãe anunciou toda animada: vamos à cidade! Nós (eu e meus dois irmãos, um menor e outro mais velho que eu) ficamos felizes, pois finalmente iríamos sair, passear...Chegamos à cidade. Nossos encantos se multiplicaram. Quanto movimento! Quantas pessoas![...] Meu irmão menor, meio amedrontado com tanto movimento, ficou no colo de minha mãe. Passamos um dia feliz sem imaginar, o que nos esperava. No outro dia cedo, minha mãe levantou-se, chamou meu irmão mais velho, e eu com o barulho que fazia acordei e em seguida meu irmão menor também acordou. Minha mãe disse: vamos levar o Lei (apelido de meu irmão mais velho) para a escola. Minha mãe pegou a mão de meu irmão e o levou para a cozinha. Acredito que lá, ela explicou para meu irmão o que ia acontecer. Saímos! Meu irmão, um pouco assustado de cabeça baixa. Eu muito feliz, pois não sabia do que se tratava e nem imaginava o que ia acontecer. Chegamos na escola! Me surpreendi! Era um prédio enorme, com dois pisos, muitas e muitas janelas. Soou o sino! De nós, aproximou-se uma senhora, sem falar nada, pegou meu irmão pela mão e o levou. Ele chorava baixo, pois minha mãe havia prometido castigo se fizesse “fiasco”. Eu sem entender nada, comecei a chorar, pois estávamos indo para casa de minha vó. E meu irmão? Ia ficar! Foi quando minha resolveu me contar o que estava acontecendo. E que mais tarde iríamos buscá-lo. De fato rapidamente as horas se passaram e fomos buscar meu irmão. Os dias seguintes foram mais calmos, pois entendi que meu irmão, iria para a escola em um horário e em outro ficava em casa, e o meu irmão tinha que ficar na cidade para estudar. Então minha mãe, pensando o que seria melhor, deixou meu irmão na escola e fomos embora. Senti muita falta de meu irmão. E a falta de comunicação não possibilitava termos notícias dele. Passou-se o ano letivo e no seguinte eu tinha que ir para a escola. Então minha família mudou-se para outro lugar. Fomos morar em Curral Alto, perto de uma escola. Chegou o dia de eu ir para a escola! Meu pai me presenteou com uma mochila, com lápis e cadernos. – Vamos à escola, falou minha mãe. No caminho eu já pensava “minha mãe vai me deixar lá na escola e vai embora”. Mas, eu não falava nada. Chegamos na escola! O sino tocou! Fomos para a fila. Eu, sempre de mão dada com minha mãe. Uma “mulher” se aproximou e nos leva à sala de aula. Ao entrar na sala de aula a professora falou. – Tua mãe não pode entrar, ela ficará lá fora te esperando. Comecei a chorar, meu irmão saiu de sua sala e ficou sentado ao meu lado. Nada falava. Me olhava com os olhos raso d’água. Em frente a porta da sala, em outra repartição, minha mãe aguardava. A tarde passou! Não lembro o que houve na aula. Só lembro de minha mãe irritada sussurrando – Cala à boca gurria! No outro dia minha mãe me deixou na escola e fugiu para casa. Foi uma tortura! Eu achava que o que ela havia feito com meu irmão, deixando-o na escola e voltando para a casa e ficando um período bastante grande sem vê-lo, ela faria o mesmo comigo. No momento em que entendi que todos os dias à tarde eu iria para a escola e a tardinha voltava para casa, a escola passou a ser vista de outra maneira e eu passei a gostar e prestar atenção no que havia na sala de aula. Lembro que na parede dos fundos da sala de aula havia uma faixa com letras e em cada letra um desenho [...] (SR8)

Geralmente a vida escolar do segundo filho começava junto com o mais velho. Pelo tipo de convivência em casa, as crianças se mantinham assustadas com a escola e principalmente pela insegurança que a separação dos irmãos causava. Alguns relatos exemplificam essa realidade:

Minha primeira experiência na vida escolar foi quando comecei a cursar a 1ª série do Ensino Fundamental, com seis anos de idade, em uma pequena escola do município. Entrei na escola para acompanhar minha irmã mais velha que não queria permanecer na escola. Assim fui alfabetizada. (MCR1)

Paulo Freire (1994), no livro intitulado “Cartas a Cristina” escreve momentos de sua vida no exílio. Esse livro, inspirado pelo desejo de sua sobrinha Cristina conhecer melhor o tio na época em que estava exilado, apresenta na décima carta a ela escrita um diálogo com o leitor questionando de certa forma como as pessoas geralmente respondem às perguntas que fazem a elas. O trecho destacado em muito explica a forma como as alunas-professoras leigas falam de sua formação profissional.

Paulo Freire começa dizendo:

Não sei se você já reparou que, de modo geral, quando alguém é indagado em torno de sua formação profissional, a tendência do perguntado, ao responder, é arrolar suas atividades escolares, enfatizando sua formação acadêmica, seu tempo de experiência na profissão. Dificilmente se leva em consideração, como não rigorosa, a experiência existencial maior. A influência, as vezes, quase imperceptível que recebemos desta ou daquela pessoa com quem convivemos, ou deste ou daquele professor ou professora cuja coerência jamais faltou... No fundo, a **experiência profissional se dá no corpo da existência maior**. Se gesta nela, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente” (FREIRE, 1994, p. 107 – grifos em negrito nossos).

Não perceber o significado do meio, na formação social das pessoas que “é determinado pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos”, de onde e como as pessoas se relacionam, é ignorar, como alerta essa fala de Freire (1994), a importância decisiva da concepção dialética da totalidade do contexto onde se dá essa formação.

Os professores, as direções, os alunos e as administrações nesse caso específico de formação de professores, mas também, em qualquer outra função da vida cotidiana,

(...) é muito possível e provável que qualquer pessoa compreenda e descreva um acontecimento histórico de maneira essencialmente justa sem que por isso seja capaz de perceber esse mesmo acontecimento no que ele realmente é, na sua função real no interior do todo histórico a que pertence, isto é, de o perceber no interior da unidade do processo histórico (LUKÁCS, 1974, p. 27).

Alguns exemplos característicos disso podemos trazer dos próprios relatos dos alunas-professoras leigas, frente aos problemas que enfrentaram desde sua fase de alunas da Educação Básica, professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e já no Curso

Superior. Falham elas nas críticas pertinentes ao processo educativo do município como um todo, pelo tipo de análise que consideram as situações que se criam como condições independentes uma das outras, desde as possibilidades de trabalho nas escolas, a formação e qualificação dos professores, as formas de benefícios pela qual alguns colegas usufruem na escola, níveis “duvidosos” de exigência das propostas pedagógicas, práticas docentes e administrativas questionáveis, questão salarial, desconsiderações com o ser do aluno, entre tantas outras situações que poderiam aqui ser salientadas.

Observamos que os alunos-professores leigos perceberam as tendências imanentes como processos independentes pela forma como registraram os fatos, não nos permitindo, pelos estudos realizados nos relatos, sentir qualquer compreensão de que todas as relações que se travam na escola e fora dela são relações que estão intimamente ligadas aos processos de produção capitalista. Nesse aspecto, falham nossos currículos de formação em não enfatizar em suas propostas pedagógicas uma compreensão “verdadeira”, “profunda” do que acontece em torno das práticas dos professores e alunos.

Os nossos alunos, enquanto professores, não se colocaram dentro do fato, falam como se as coisas acontecessem em outro mundo do qual eles não participam: “[...] quando penso nos educandos de hoje, consigo perceber o quanto está implícita e clara a forma que vinha sendo adotada pelos professores na educação, repetição e memorização” (RR7, p.04). Os processos de repetição e memorização, adotado nas práticas dos professores, aparecem soltos e isolados do processo maior de manutenção e perpetuação da superestrutura social. Não conseguem os currículos vigentes desenvolver e produzir conhecimentos que capacite seus professores e alunos a compreender acertadamente o mundo circundante, para que não desejem viver submetidos ao “acaso” e sim dar sua contribuição, conscientemente, aos acontecimentos que se desenrolam no mundo.

Marx (1983), na “Crítica da Economia”, chega à seguinte conclusão: “(...) uma forma determinada de produção determina, pois, formas determinadas de consumo, de distribuição, de troca, assim como certas relações destes diferentes momentos entre si...” (1983, p. 286-287)

Esse destaque da fala de Marx (1983) nos permite avaliar situações concretas em que o currículo – como aspecto determinante na formação de professores – determina os conhecimentos a serem produzidos nos professores e alunos, a forma como se estabelecerão os diálogos do processo de ensinar e aprender, bem como a forma como acontecerá na sociedade a extensão desses saberes produzidos na escola. Essa reciprocidade entre os diferentes momentos acontece, segundo Marx (1983), “com todos os conjuntos orgânicos”.

A organização de um currículo começa pela problematização da realidade escolar quando da elaboração da proposta pedagógica para atender uma determinada qualidade necessária de professores. Para essa construção será necessário resgatar da totalidade das relações sociais que perpassam o cotidiano social, as contradições a ela inerentes para que de forma organizada e sistematizada possa levantar suspeitas e indagações sobre as práticas existentes, e a partir da compreensão com que os sujeitos pedagógicos explicitam as relações e contradições que essa realidade estiver apresentando, o currículo poderá, então, assumir uma determinação comprometida que anuncie o desejo de transformação.

Estudar formação de professores na prática, no contexto de uma sociedade capitalista periférica e de seu desenvolvimento e suas carências, vai exigir do pesquisador conhecer além “dos males modernos”, que oprimem há muito, também conhecer uma outra série de males, originários de outras formas arcaicas e caducas de formação de professores.

Marx (1984), no Prefácio da 1ª edição de 1867 de “O Capital”, analisa as condições de implantação do modo de produção capitalista em alguns lugares da Alemanha dizendo ter sido pior do que na Inglaterra. Na Alemanha, como no resto do Continente Europeu que ainda não tinha estrutura para enfrentar as conseqüências não só do desenvolvimento, mas principalmente das carências da produção capitalista, sofreu em demasia para se adaptar com os problemas que estavam advindo. A formação de professores, como qualquer outro fenômeno material social desejoso de desenvolver outras formas de existência, sofreu conseqüências parecidas, devido às condições que se criavam pelo desenvolvimento do novo, do diferente que foi trabalhado durante a formação dessas alunas-professoras leigas e carência nas escolas de práticas pedagógicas audaciosas frente à realidade objetiva que se expunha.

Marx, nesse prefácio, nos permite compreender a importância não só da escola, universidade estar atenta para o exercício de práticas adequadas ao momento histórico vivido, como também a sociedade se manter apta para acompanhar, absorver e propor mudanças que está a exigir.

Nos demais setores, a Alemanha, como o resto da parte ocidental do Continente Europeu, é atormentada não apenas pelo desenvolvimento da produção capitalista, mas também pela carência desse desenvolvimento. Além dos males, originários de modos de produção arcaicos, caducos, com seu séquito de relações políticas e sociais contrárias ao espírito do tempo. Somos atormentados pelos vivos e, também, pelos mortos”. (MARX, 1984, p. 05)

Essa análise de Marx nos favorece a compreensão, no sistema municipal de ensino de Santa Vitória do Palmar, a luta que se desenvolvia entre duas gerações de professores.

Uma, com saberes presos aos modelos de democracia implantadas pelo partido político de plantão, e outra, em processo de formação, que lutava por práticas diferentes que “repudiava” a democracia do favor. Analogamente, a situação da Europa no que tange a não suportar uma rígida fiscalização, a realidade política e pedagógica do magistério de Santa Vitória do Palmar, também não suportaria qualquer tipo de inquisição para saber o porquê o processo político educacional na cidade estava assim tão remoto. Trazemos essa analogia, quase como uma generalização dos efeitos que acarreta o modo de produção capitalista em qualquer sociedade existente no mundo, uma vez que Santa Vitória do Palmar não se exclui dessa realidade e por isso sofre as mesmas conseqüências, proporcionalmente as condições que enfrenta.

Santa Vitória do Palmar, por reunir uma série de condições, foi o campo que melhor se ofereceu para esse estudo; primeiro, por estarmos atuando como docente no curso e ser ele desenvolvido pela universidade pública (FURG), onde atuamos como docentes do ensino superior, o que tornou a abrangência da Formação de Professores leigos a principal ilustração dessa pesquisa. Segundo, pelas condições que foram se criando como conseqüência do significado que assumia esse tipo de formação, seu desenvolvimento e as percepções e desafios sentidos e aceitos pelas alunas-professoras leigas frente à necessidade da mudança que o contexto oferecia como realidade objetiva.

Dessa forma Marx encaminha uma análise das condições política e econômica da época de seus estudos, de maneira que nos está possível aproximar as realidades respeitando os momentos reais.

Comparada com a inglesa, é precária a estatística social da Alemanha e dos demais países da Europa Ocidental. Apesar disso, chega para descerrar o véu, o suficiente para que se pressinta, atrás dele, um rosto de medusa. Estremeceríamos diante de nossa própria situação, se nossos governos e parlamentares, como ocorre na Inglaterra, constituísse comissões de inquérito periódicas sobre as condições econômicas, dando-lhes plenos poderes para apurar a verdade, e se conseguissem, para esse fim, homens competentes, imparciais, rigorosos, como os inspetores de fábrica da Inglaterra, seus médicos informantes sobre a saúde pública, seus comissários incumbidos de investigar a exploração das mulheres e das crianças, as condições de habitação e de alimentação etc. (MARX, 1984, p. 05)

Fala Marx de Perseu, que tinha um capacete que o tornava invisível para perseguir os monstros. Diz ele: “Nós, de nossa parte, nos encapuzamos com nosso capuz mágico, tapando nossos olhos e ouvidos, para poder negar as monstruosidades existentes” (1984, p. 5-6).

Os alunos-professores leigos de certa forma, em seus relatos, denunciam a maneira como são impedidos de exercitarem suas aprendizagens, para pelo menos, nelas identificarem o que está certo ou o que precisa ser mudado. Os professores e alunos que se rebelam fazem aquilo que aprenderam no curso e com a vida, mas, mesmo assim, não conseguem sair da sombra do capuz autoritário do poder municipal. O capuz mágico usado pelas administrações das escolas é o prolongamento do capuz usado pela administração municipal. O apego à ilusão de estar atendendo adequadamente o sistema, em que concomitantemente aproveita os deleites do poder, as direções e supervisões escolares impede de se abrir ao novo, ao “espírito do tempo”, como falou Marx (1984).

O que priorizamos pesquisar em educação é, então, o modo capitalista de formação de professores e suas correspondentes relações com as demais formações sociais existentes para tornar o necessário óbvio, como deveria ser. Direções, supervisões, pais, alunos e funcionários e toda a comunidade precisam “reivindicar uma educação plena para toda a vida”, para que seja possível colocar em evidência as contradições fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional.

É difícil se perceber a essência e os fundamentos de um FMS mesmo porque somos condicionados pelo social – em especial as instituições de ensino – a não percebê-los como realmente são. As dissertações e teses voltadas a esse aspecto da educação, formar seus profissionais, não insistem em posturas “austeras” de práticas formadoras, como protagonistas de um conhecimento revolucionário. Em seus relatórios a mudança aparece como concepção de educação, currículo, relação professor-aluno, aprendizagem, avaliação, entre outros aspectos da Formação de Professor, como condição futura de saberes para análises de práticas pedagógicas.

Essas dissertações e teses tornam-se ricas em conteúdo, por se constituírem em reflexões eminentemente teóricas ao abordar em suas análises somente o que é singular, individual na formação de professores, sem buscar denunciar e anunciar as ligações e leis internas que determinam a estabilidade da existência e as tendências do desenvolvimento da formação de professores para quê, ficando assim, descoladas das particularidades de cada parte que forma esse todo. Ficam essas dissertações e teses fragilizadas por não desvendarem a interação dos diferentes aspectos de suas partes. Ao insistirem em fragmentar a formação de professor priorizando os aspectos externos a ela, como por exemplo, a própria avaliação, o núcleo do currículo (grade curricular), o espaço físico da escola e da universidade, a biblioteca, a relação entre os saberes do professor e do aluno, a didática do bom professor, etc., consideram a aparência, retiram do processo não só as reais causas, a lei, mas também,

ignoram as circunstâncias em que ela atua, as circunstâncias (lei) que fabricam os efeitos registrados na educação, na escola e na sociedade. “O conhecimento das leis da realidade objetiva ajuda a compreender profundamente as causas dos acontecimentos em curso e constituem por isso a base segura para atividade do homem dirigida no sentido de determinados fins” (O.V. Kuucinen, 1962, p. 63).

Devemos lembrar que nenhuma lei pode, entretanto, abarcar os acontecimentos em toda a sua plenitude. Ela expressa apenas o que é mais essencial nos acontecimentos. Nessa concepção teórica que analisamos e comentamos alguns trabalhos de pesquisa sobre formação de professores. Em nossa percepção sobre tais trabalhos, consideramos a dinâmica da perspectiva dialética como a ótica que considera o que move, o que movimenta, o que desenvolve o processo da formação de professores, ou qualquer outro fenômeno material social, são “as conexões ou as dependências profundas, essenciais, estáveis e repetidas, existente entre as partes ou entre diferentes aspectos de um mesmo fenômeno” (O.V. Kuucinen, 1962, p. 63).

Para descobrir a lei que rege tais ou quais fenômenos, é necessário abstrair-se das circunstâncias concomitantes, acessórias, e destacar em sua forma pura a conexão essencial e decisiva. A formação de professores – sejam eles leigos ou não – em situação inicial ou continuada, precisa ser considerada como um todo dialeticamente estruturado e as categorias empíricas que nela se revezam como prioritárias ou não, são históricas, portanto, não são eternas nem rígidas.

A aprendizagem, a avaliação, a relação professor-aluno, os saberes trabalhados na escola, as metodologias de ensino, a didática, entre outros aspectos da formação de professores, se realizam na e pela evolução histórica dos movimentos e de suas constantes transformações. Não podem ser tomados isoladamente, sob pena de alimentar uma visão metafísica da formação de professores enquanto uma totalidade concluída, sem poder ser modificada, alterada, na qual o currículo, as metodologias, as relações entre os saberes do professor e do aluno, a avaliação, as teorias, as práticas de ensino, a postura da escola, da sala de aula são partes presentes como realidades que podem ser mantidas, imutáveis, sem relação com a atualidade.

Negando alguns estudos existentes que focalizam a formação de professores como algo isolado da realidade, onde as análises críticas sobre formação de professores esquecem de considerar as contradições que se apresentam nas características qualitativas e quantitativas do fenômeno estudado, desconsiderando as circunstâncias em que elas atuam, seus autores acabam por optar pela ótica do pensamento hegemônico.

Este pensamento institui uma forte dicotomia (passado *versus* futuro) entre, de uma parte, os movimentos sociais organizados relacionados com o trabalho e, de outra parte, os *novos movimentos sociais*. Os primeiros adotam categorias e conceitos totalizantes, buscam soluções sistêmicas que implicam ruptura com o modo de produção capitalista. Os últimos, ao contrário, são pragmáticos e *pouco* ideológicos. Os movimentos *realmente* novos buscam mudanças pontuais, *concretas*, nas políticas de governo (um processo denominado de focalização), não aspirando, *felizmente*, a mudanças capazes de levar a rupturas.

Outro aspecto igualmente elogiável, ainda na ótica dominante, é que estes movimentos muitas vezes se colocam na condição de "parceiros" do Estado na implementação de determinadas políticas, contribuindo, desta forma, para a *despolitização* das mesmas e, por conseguinte, para o desmantelamento do *ineficiente* Estado keynesiano. A sociedade, nesta concepção, é apenas um conjunto de grupos de interesse desprovidos de qualquer identidade capaz de articular uma transformação global; ao contrário, os valores unificadores são os mesmos da empresa capitalista: flexibilidade, competitividade, etc.

O conhecimento dessas contradições acontece quando se descobre no objeto estudado, a presença de aspectos diferentes e contrários ao pensado como ideal, que pareçam não ter correlação com a formação de professores, mas passam a fazer parte do movimento do fenômeno como condições necessárias para seu desenvolvimento. Portanto, considerar a formação de professores, como estudo específico, como algo autônomo e coexistindo independentemente do modo de produção capitalista, da correlação entre as forças produtiva e as relações de produção vigentes em nossa sociedade, da forma como cada um tem produzido sua existência, é fugir de anunciar as contradições marcantes da realidade onde a Formação de Professores se realiza. Opaciza o que realmente constitui a verdade.

Desconsiderar aspectos que constituíram o ser social dos alunos de graduação, por exemplo, é abandonar as histórias dos alunos e dos professores que atuam nas escolas públicas e universidades, desconsiderando o próprio processo de aprendizagem de cada um, suas vivências e experiências, suas concepções de mundo e realidade e todas as condições que se criaram para que a realidade assim se apresente para eles. Isso nos faz lembrar Lênin que enfatiza as "relações recíprocas" existentes na realidade, as quais são elas que formam a verdade.

Diz o autor:

A totalidade de todos os aspectos do fenômeno, da realidade e de suas relações recíprocas, isto é, daquilo de que a verdade é composta. As relações (transição-contradição) de noções - o conteúdo principal da lógica, pelas quais esses conceitos (e suas relações, transições, contradições) são mostrados como reflexos do mundo objetivo. A dialética das coisas produz a dialética das idéias, e não o inverso. Hegel percebeu de forma brilhante a dialética das coisas (fenômeno, o mundo, a natureza) na dialética dos conceitos. (citado em BOTTOMORE, 2001 p. 391)

Em “História e consciência de classe”, Lukács descreve a realidade como critério para a correção do pensamento. “Mas a realidade não é, ela se torna e, para se tornar-se, é necessária a participação do pensamento (1974, p. 53). Segundo ele, o pensamento e a realidade não são idênticos no sentido de que correspondem ou refletem um ao outro, pois não correm paralelamente e nem coincidem um com o outro. Sua identidade consiste em serem aspectos de um mesmo processo histórico dialético real. A cognição dos professores e dos alunos que optam pela mudança e a cognição dos professores e alunos que optam pela anti-mudança são partes de situação que é objeto de suas cognições, onde o ato de conhecer transforma o objeto em outra coisa.

Porém, conhecer a totalidade do fenômeno particular que nos envolve, exige práticas diferentes, e que os pesquisadores em educação, envolvidos com a formação de professores não podem desconsiderar em seus estudos as formas distorcidas do pensamento nascidas das contradições sociais e as ocultas (Bottomore, 2001 p. 184-5). Será prioritário, para se conhecer a totalidade do processo, partir da realidade material, compreendendo como as reais contradições sociais se manifestam e como elas se constituem como representações sociais da realidade. Neste sentido,

A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as totalidades parciais – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. (TRIVIÑOS, 2005, p. 71)

As percepções da realidade educacional por estarem sendo percebidas na sua forma direta, não mediada, pela grande parte das administrações e dos professores, não têm possibilitado conhecer a essência desse tipo de formação – distorcendo assim a forma de buscar soluções para o problema social da educação. Marx (em Bottomore, 2001 p.184) já havia chegado à conclusão de que se algumas idéias deformavam ou invertiam a realidade, era porque para ele a própria realidade estava de cabeça para baixo. Ainda Marx, ao analisar as relações sociais capitalistas conclui que a conexão entre “consciência invertida” e “realidade invertida” é mediada por um nível de aparência que é constitutivo da própria realidade, isto é,

constituída pelo funcionamento do mercado e da concorrência, como diz Marx: “tudo parece invertido na concorrência” (em Bottomore, 2001 p. 184). Ou seja, os padrões das relações econômicas visto de forma superficial é exatamente o inverso do seu padrão específico, essencial e da concepção real que ele corresponde.

Da mesma forma, percebemos em algumas dissertações e tese de pós-graduação atitude semelhante das direções e professores em relação à situação da educação no contexto geral da sociedade. A qualidade das relações administrativas e pedagógicas que se estabelecem no âmbito do sistema escolar não podem se permitir ocultar a essência das relações econômicas que se travam no seu exterior, mas que dela fazem parte, sob pena de também ter uma concepção distorcida das práticas pedagógicas necessárias para atender a demanda da transformação.

No trabalho de formar professores não podemos ficar somente na esfera das discussões ideológicas, como se essas discussões resolvessem a questão das concepções errôneas ou certas em nível de consciência invertida ou como falsa consciência da realidade educacional. Marx e Engels (2005) rejeitam a possibilidade de mudar a sociedade, e nós poderíamos dizer a educação, simplesmente combatendo-se idéias falsas com idéias verdadeiras. Para eles, as ilusões sociais estão ancoradas em contradições reais, de modo que somente pela atividade prática de transformar estas contradições concretas é que se podem abolir as ilusões. Portanto, uma análise materialista dialética da forma de pensar a realidade educacional das administrações escolares e dos professores é inseparável de uma política revolucionária. Assim sendo,

(...) as coisas chegaram agora a um ponto tal que os indivíduos devem apropriar-se da totalidade das forças produtivas existentes não só para concretizar sua auto-atividade, mas também meramente para salvaguardar sua própria existência. Essa apropriação é determinada, em primeiro lugar, pelo objeto a ser apropriado, as forças produtivas, que foram desenvolvidas em uma totalidade e que só existem dentro de um intercâmbio universal (...). A apropriação dessas forças é, em si, apenas o desenvolvimento das capacidades individuais que correspondem aos instrumentos materiais da produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, por essa mesma razão, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades dos próprios indivíduos. Essa apropriação é ainda determinada pelas pessoas que se apropriam. Só os proletários de hoje (...) estão em condições de realizar uma auto-atividade completa e não mais restrita, que consiste na apropriação de uma totalidade de forças produtivas e no desenvolvimento de uma totalidade de capacidades a ela vinculadas (MARX E ENGELS, 2002, p.82)

Não é possível descartar a escola e a universidade com todos os seus elementos como parte do modo de produção do capital. Esconder essa realidade é ocultar o caráter contraditório do movimento existente na essência do real.

A compreensão de processo econômico que vem se desenvolvendo na sociedade tem sido, dentro de uma “anormalidade normal”, escamoteado ideologicamente na formação de professores, quando essa formação desvincula os saberes trabalhados do processo de contradição existente entre as Forças Produtivas da sociedade e as suas Relações de Produção. Esse modo produtivo, esquecido propositadamente pelo currículo escolar, constitui no conjunto dos meios de produção do qual os homens e as mulheres fazem parte com seus conhecimentos, e que os capacitam manipular as representações da realidade objetiva, enquanto matéria, necessários à produção e reprodução da sua sobrevivência, e as Relações de Produção que englobam o conjunto das relações que os homens e mulheres estabelecem entre si na produção de sua existência.

A contradição principal encontrada no currículo de formação dos professores leigos de Santa Vitória do Palmar, e acreditamos que essa contradição tem-se desenvolvido em muitas outras propostas curriculares, não desejando generalizar, mas usando da situação concreta em que se encontra a grande massa trabalhadora sob os auspícios do modo de produção do capital, dá-se eminentemente na prática que as condições reais e concretas impõe, em contraposição à teoria desenvolvida na sala de aula das universidades. Não que essa teoria esteja desvinculada do momento histórico, mas principalmente, embora o momento histórico já permita seu pensamento, ela ainda não encontra as condições adequadas para ser praticada.

Marx (1983), alerta para as dificuldades que o novo tem de se desenvolver e se tornar hegemônico em qualquer sociedade. Isso porque toda prática social constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual as pessoas passam a compreender o mundo. Para Marx, “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral” (1983, p. 24), o que nos permite relacionar o currículo desenvolvido na formação de professores, e a própria produção da vida material dos professores e dos seus estudantes, aos valores atribuídos, as possibilidades de um currículo, são de modo imediato, meios de existência da superestrutura e não como gerador de mudanças no modo de produção da vida social. Novamente aqui encontramos pensamentos que podem nos potencializar a compreensão de nossa posição no contexto social e podermos provocar outros desenvolvimentos que não sejam esses que vivenciamos, nos colocando como responsáveis pela situação vivida e nos atribuindo a prerrogativa de sermos os únicos capazes de transformá-la.

2. O CURSO, SEU CURRÍCULO, SEUS SERES SOCIAIS E CONHECIMENTOS

A formação de professores leigos, ou também denominados em serviço, estudada nessa pesquisa, tem seus limites na proposta curricular de um curso de Pedagogia com Habilitação – Anos Iniciais, que a FURG desenvolveu no Município de Santa Vitória do Palmar (SVP – RS) no período de 2000 a 2004. Esta proposta curricular, como qualquer outra, constituiu-se de disciplinas básicas e de seus respectivos conteúdos, visando dentro de uma carga horária “permitida” formar professores em nível superior, dentro de um projeto político pedagógico específico.

A organização e sistematização desse curso envolveram as mais diferentes situações, que normalmente a aprovação de um curso em universidade pública pode exigir. Desde a solicitação para realizá-lo fora da sede, os trâmites nos Conselhos da Universidade, a seleção dos alunos e a “escolha” do corpo docente, organizaram-se em outra forma de propor formação de professores leigos.

Se encontrarmos em nosso cotidiano estudantes de graduação com marcantes diferenças na prática de compreender a realidade proposta e estudada em uma mesma sala de aula, podemos nos questionar sobre que contradições se desenvolvem em cada um, que impedem uma homogeneidade na compreensão das discussões e reflexões dessa mesma realidade. Qualquer que seja a resposta oferecida, nos obriga a considerar o modo como cada aluno vem produzindo sua existência, e as condições por eles desenvolvidas, que os possibilitaram participar dessas discussões e reflexões como estudantes universitários.

Esse referencial, enquanto realidade objetiva, se constitui em nosso entendimento parte prioritária na condução de propostas curriculares a serem desenvolvidas como formadora de profissionais.

O Curso de Pedagogia em estudo, enquanto curso formador de trabalhadores na área da educação, teve como alunos os professores leigos que atuavam no magistério público municipal de Santa Vitória do Palmar, com algum tempo de prática pedagógica, o que de certo modo trouxe ao currículo do curso uma vantagem em seu desenvolvimento, uma vez que aos alunos foi exigida, concomitantemente com a produção da fundamentação teórica (formação), a prática pedagógica correspondente. A Escola Fundamental e a Universidade eram os campos de vivências dos experimentos dos referenciais teóricos supostamente apreendidos nas práticas de estudos realizadas nas aulas do Curso de Pedagogia.

O processo dessa formação assumia, então, um caráter de formação continuada, tendo em vista que a maioria das alunas-professora leigas já havia cursado o magistério – Curso Normal Médio – conforme legislação vigente (LDB 96) – e atuava como professoras; por isso também, formação de leigos. Essa atuação como professora das séries iniciais do ensino fundamental se constituía em uma das condições fundamentais para ingresso e permanência no curso.

A forma desse curso superior estava adequada à estrutura de aulas, disciplinas, seminários, teorias, práticas, planejamento, professores, alunos, metodologias, bibliografia, avaliação, coordenação, projeto político pedagógico, enquanto seu conteúdo. A organização e sistematização de cursos formadores de professores servem de veículo para novas práticas e podem – ou não – serem, aparentemente, idênticas a tantos outros. As condições dos sujeitos, do meio, do momento histórico influenciam e diferenciam-se no desenvolvimento dessas práticas. Elas estão sempre historicamente determinadas, como estão também os conhecimentos originados delas. Assim, a forma geral de se estruturar um curso, esse em particular, pode seguir as leis da realidade objetiva como base segura para a atividade dos sujeitos desse processo poder ser dirigida no sentido determinado de formar professores.

A formação em estudo, como consequência de experiências de formação anteriores, apontou para um tratamento diferenciado do conteúdo do curso – fazendo a coordenação e o corpo docente, pelo conhecimento desenvolvido nas práticas antecedentes, torná-lo fundamental para poder transformar, dentro dos limites possíveis, o currículo para ele proposto em outras práticas que pudessem satisfazer necessidades humanas prementes, enquanto tentativa de negar atenção àquelas originárias do metabolismo do capital.

O modo de pensar vigente tem apresentado dificuldades em colocar em conflito a questão da forma como um curso de graduação é proposto no seu sentido sincrético e o modo como seu conteúdo se desenvolve. O seu desenvolvimento enquanto “transformação da

quantidade em qualidade e vice-versa” transfere para o conteúdo a forma dessa transformação.

Desde o seu início, a ênfase dada ao currículo do curso não aparece no seu imediato – em seu quadro de seqüência lógica – mas nas mediações pela qual esse currículo precisaria se desenvolver. O teórico enquanto conteúdo e o político como forma, deram o sentido na formação desses professores.

Como cursava licenciatura plena em Ciências Biológicas, com todas as suas facilidades em termo de frequência às aulas e exigências de saberes relacionados com o conteúdo, eu sabia que seria muito difícil compartilhar meu tempo, porque tinha que “encarar” dois cursos universitários e trabalhar como professora na Barra do Chui”. [...] No curso de Pedagogia, nada do que fazíamos, discutíamos e pesquisávamos podia ser sem embasamento, eram aulas concretas, fundamentadas em teóricos e pedagogos de renome [...] Falo isso, porque no curso de Ciências Biológicas eram raras às vezes em que participávamos ativamente das aulas, era como se fôssemos um depósito, “mastigávamos” o conteúdo, “engolíamos” e na hora dos trabalhos e provas “devolvíamos” assim mesmo, sem os ter entendido (MR2).

O corpo docente envolvido no Projeto Político Pedagógico desse Curso de Pedagogia perseguia o ideal intencional de educador que se pensava ser o melhor dentro das possibilidades existentes. Não estávamos considerando somente os equívocos que avaliávamos nos conhecimentos trabalhados em alguns cursos de formação – Pedagogia em especial, e as práticas pedagógicas propostas como “competências” necessárias para se tornar professor.

Sabemos que na “teoria do conhecimento do materialismo dialético” – onde o conhecimento pedagógico também é produzido – a prática é colocada por primeiro e que o conhecimento humano, e por isso, o pedagógico também, não pode ser separado nem um pouco da prática. Nessa realidade, a prática pedagógica dos professores precisa compreender várias facetas da sua “luta” material com a realidade objetiva da sociedade, da escola, das relações professor-alunos, ensino-aprendizagem, teoria-prática.

A fundamental delas é a atividade de produção de um conhecimento que lhes permita pensar criticamente. O entendimento predominante de que a atividade de produção desses conhecimentos possa garantir a existência de cursos de formação de professores de bom nível de qualidade, e de pessoas unicamente críticas, acaba por limitar as possibilidades de sua extensão como processo que necessita envolver uma produção em que professores e aluno, homens e mulheres se elevem acima do reino animal.

Durante minha escolaridade, os professores preocupavam-se em dar os conteúdos, e os alunos só ouviam e memorizavam os conhecimentos por eles (professores) “transmitidos”. Aos alunos não eram permitidos questionar, indagar. Acredito que essa educação, que essa forma de ensinar trouxe conseqüências para minha vida, pois sou uma pessoa que não tive oportunidade de expressão, até mesmo no magistério. Hoje, como educadora, não consigo ser desinibida e comunicativa. Muitos dos professores que tive, além de transmitir os conhecimentos, usavam a pedagogia do medo. Medo de falar, medo da humilhação e da comparação. Não tenho saudades da época de estudante, principalmente do ensino fundamental. Muitas coisas marcantes ficaram, infelizmente negativas. Por isso, eu tento mudar minha maneira de ser em sala de aula com meus alunos. Procuro oportunizar a todos espaço para se expressarem. Jamais quero que eles tenham uma educação da alienação (RR7).

Produzir um conhecimento voltado às necessidades humanas, objetivo principal desse Curso de Pedagogia desenvolvido em Santa Vitória do Palmar, estava vinculado com todas as outras práticas sociais vivenciadas, tanto pelos professores como pelos seus alunos, com validade não só na relação professor-aluno no âmbito da universidade, mas como principalmente no espaço pedagógico da escola básica.

[...], pois se o educador é comprometido com a educação produzirá na aula, em que ministra, conhecimentos que levem o educando a pensar a ser cidadão crítico e não que aliene, oprima e transforme o aluno em um ser incapaz de refletir e pensar. Ao começar o curso de Pedagogia Séries Iniciais, extensão da FURG, minhas idéias e princípios começavam a ser mudados (SR3).

O estudo dos relatos entregue como TCC, mostra com evidência que as atividades trabalhadas com aquelas alunas-professoras leigas conseguem explicar o caráter pedagógico da prática proposta, bem como suas mudanças e superações, como propriedades das etapas – blocos e semestre – do desenvolvimento do curso em sua prática cotidiana na universidade e na escola fundamental.

Falar em prática social, ou mesmo falar dessa prática social, é falar sempre de uma atividade material consciente, isto é, conduzida na base do que se sabe, do que se conhece sobre o mundo exterior. Porém, uma questão importante que decorre disto é sabermos como acontece no processo social geral a transformação da realidade e em dependência desse processo, o conhecimento humano do real. Voltarmos a atenção para esse aspecto que envolve vivências e aprendizagens na universidade – cursos de formação de professores – e nas atividades dos alunos na escola fundamental é priorizar a prática como qualidade de base do conhecimento. Negar o aspecto puramente teórico das vivências normais nos cursos de formação de professores, consistia na chance de habilitar aquelas alunas-professoras leigas

para uma prática que viabilizasse, por meio dela, tornar acessíveis de conhecimento a realidade que as cercam, suas propriedades e relações.

Ao salientar um dizer de um pensador materialista dialético “o que sabemos da realidade objetiva só pode surgir e desenvolver-se a partir da nossa ação material sobre ela” (Kuucien, 1962, p. 63), resgatamos dos TCC algumas observações que podem traduzir determinadas representações que essas alunas-professoras leigas trazem desde sua fase como alunas do ensino fundamental e médio que garantiu a possibilidade de outra prática e conhecimentos se desenvolverem como ato de consciência.

No ensino fundamental apresentei algumas dificuldades por ser uma menina tímida que dificilmente fazia perguntas. Se houvesse dúvidas também não as esclareciam. Lembro-me que esse problema se prolongou por muitos anos. Tendo passado por isso, hoje, como professora procuro ficar atenta aqueles alunos tímidos que têm mais dificuldades em se comunicar, me aproximando deles, fazendo com que participem da aula, pois é através do diálogo que posso conhecer melhor o meu aluno, para compreender o seu desempenho (MCR2).

A habilidade da crítica que essa aluna-professora leiga registra seus condicionamentos e dificuldades como aluna no ensino fundamental, faz com que ela perceba a necessidade de criar situações favoráveis para a superação de situações semelhantes ao que vivenciou. Em seu relato ela continua com um dizer de Eduardo Galeano, dando-nos a entender que, como professora, não pode se permitir reproduzir o já vivenciado:

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser criança. Os fatos que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para se acostumarem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (MCR2)

Nosso *corpus* empírico se constitui de relatos escritos pelas alunas-professoras leigas, por motivos de exigências curriculares, como TCC de Pedagogia realizado pela FURG em Santa Vitória do Palmar. Esses “relatos críticos”⁴³ constituem-se de momentos considerados significativos na formação de cada aluno-professor leigo, narrando vivências de antes de ingressar na universidade e durante o processo de suas formações, apontando, neles, os fundamentos teóricos que indicam que certas práticas não poderiam mais estar acontecendo,

⁴³ A idéia de chamarmos esses trabalhos de “relatos críticos” partiu do princípio que não poderia ser confundido nem com “história de vida” nem tão pouco como “narrativa” nos sentidos específicos que essas categorias de pesquisa podem assumir em um Estudo de Caso.

por se tratar de uma outra realidade que não mais a existente antes do início do curso. Assim, é marcante a presença de passagens, tidas como experiências significativas que serviram como intermediária entre o ser social daquelas alunas-professoras leigas e a formação de suas consciências.

A riqueza de dados e informações que ainda podem ser coletados nestes documentos nos é possível fazer conexões históricas de fundamental importância, quando considerada cada categoria selecionada para estudo. Os significados assumem o ponto de vista de como surgiu na história este fenômeno, ao mesmo tempo em que poderemos conhecer as principais etapas pelas quais ele passou em seu desenvolvimento, sua forma perceptiva, considerados o tempo e o espaço aonde ele veio se desenvolvendo, e então poder saber em que este fenômeno se tornou.

Assim sendo, pensamos que usar a análise de conteúdos nas mensagens escritas⁴⁴, uma vez que estas são mais estáveis e constituem na verdade, um material objetivo ao qual podemos voltar a eles todas as vezes que desejarmos, nos oportunizará ampliar cada vez que necessário nossa visão sobre este fenômeno em estudo, sem afastar-se das características do método dialético.

A partir dessas referências, podemos confirmar que nosso trabalho está considerando a vivência dos alunos, salientado por eles como significativa para a sua formação de ser professor. Como trabalho pertencente à proposta curricular, cada TCC foi construído a partir de uma exigência institucional e do Projeto Político Pedagógico do curso, e procura desvelar as condições que se criaram ao longo da história de vida de cada aluna-professora leiga, que as levaram a se constituírem como são. Assim, interessa-nos trabalhar com as condições de produção desse *modo vivendi* e analisar os sentidos neles presentes, acerca do trabalho realizado pela FURG, enquanto instituição formadora de professor em nível superior.

Esses escritos tornaram claro que a realidade objetiva material, prospera por via da ação desses alunos-professores, de suas práxis, e que todos os efeitos em estudo, querem os positivos como os negativos, são resultados de causas engendradas por eles próprios, e particularmente pela composição social em classe, resultado eminentemente da divisão do trabalho.

Essas experiências, necessária de serem narradas como corpo do trabalho, exigia como suporte o acompanhamento da fundamentação teórica que anunciava tal prática. Ellen Wood (2003, p. 90), ao resgatar o pensamento de E. Thompson, em sua obra “Democracia

⁴⁴ Mensagens Escritas, aqui considerados os TCC.

contra o Capitalismo”, salienta: “... é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades”, o que significa dizer, que as experiências descritas pelos alunos-professores não deixam de ser também “a experiência da determinação”, pois ao mesmo tempo em que o professor assume as formas consolidadas de existência em sua comunidade/sociedade, não podendo deixar de fazê-la, reafirma essas determinações como parte de um processo de produção social.

O professor, na busca de sua identidade, desenvolve sua consciência profissional não apenas por meio de experiências de práticas permitidas pela estrutura objetiva do modo de produção capitalista, mas também pelo modo como esses professores vivem. Pelo modo como se inserem socialmente num universo de formação material concreta que é a sociedade. Sociedade essa, produto dos seres humanos por meio do trabalho social.

Na análise realizada nos TCC dos alunos-professores desse curso de Pedagogia, buscamos com a clareza teórica que ela exige classificar determinados conceitos, descodificá-los e os categorizar, como parte do processo de descrição, interpretação, explicação e compreensão do desenvolvimento desse fenômeno para, conhecendo, poder propor, interferir e transformar o que se deseja e precisa ser transformado. Na análise dos conteúdos desses trabalhos encontramos uma possibilidade de estudo dos diferentes aspectos que se apresentam no processo de formação de professores, principalmente por ser esses documentos “relatos críticos” que enfocam a formação de cada aluno-professor leigo em sua evolução e suas relações estruturais fundamentais.

Os relatos críticos⁴⁵ das vivências desses seres sociais – enquanto professoras leigas das séries Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais e paralelamente alunas no exercício curricular da prática de ensino orientada e observada pelo corpo docente da universidade – oferecem em seus escritos, mesmo sendo lacunar e esquemática e não narrando a totalidade das suas recordações e experiências, aspectos que nos apontam algumas contradições no processo de formação teórica e no processo prático do ser professor.

As categorias empíricas que se apresentam na história desses alunos-professores leigos como prováveis processos provocados em sala de aula da universidade e as práticas

⁴⁵ Esses relatos críticos foram escritos sob a orientação dos docentes que atuaram no desenvolvimento do curso. Cada docente-orientador, com um número de no máximo dez orientandos, apontou indicações que ajudaram os alunos-orientandos, a verificarem no corpo do relato – o reflexo da prática existente, proposta e vivenciada como crítica do que era feito e do que se estava fazendo com base em um saber historicamente construído. As teorias trabalhadas aparecem como fundamentação para a compreensão da prática esperada. Provavelmente, pelo próprio processo que foi se desenvolvendo no decorrer do curso, reuniu algumas condições essenciais e fundamentais para que esses TCC contivessem o conteúdo esperado e fossem apresentados com uma forma de escrita bem articulada.

pedagógicas desenvolvidas pelos professores e alunos nas escolas municipais se constituem, nesse momento, o campo de estudo mais específico, por se constituir em um outro processo que busca subsídios na prática desses, com condições de criar situações adequadas para a compreensão necessária de qual intervenção precisará ser proposta e realizada para que tenhamos outras possibilidades para mudar.

Então, com o intuito de perceber as correlações e ligações existentes entre as causas de algumas categorias empíricas, observadas nos relatos desses alunos-professores leigos, relacioná-las com os significados que o “Materialismo Dialético”, o “Materialismo Histórico” e a “Economia Política”, podem oferecer juntos para adequadamente analisá-las, e assim, conhecer e compreender como se resolveram as contradições existentes entre a teoria proposta no currículo trabalhado durante o curso de formação desses professores como fundamento teórico da prática, e as práticas vivenciadas por eles no contexto escolar.

Penso ser importante salientar que, sendo a Formação de Professores um fenômeno material social, a presença das categorias de natureza filosófica e histórica se farão presentes nesse trabalho, concretizando-se como tecido básico, onde essas categorias servirão como elementos importantes na orientação de todo o processo criativo de compreensão dos aspectos qualitativos desse fenômeno material-social – Formação de Professores Leigos realizados pela FURG em Santa Vitória do Palmar.

Sob os diferentes ângulos como foram iniciados esses relatos críticos, aparece a experiência vivida como um dos meios em que o professor, enquanto ser social, determina sua própria consciência. Essa experiência, como aspecto marcante na vida desses alunos-professores leigos – onde buscam recuperar em tais vivências aspectos da origem do como hoje eles se constituem. Buscam como forma de situar-se na história as causas, que em condições determinadas deram necessariamente a origem ao efeito que determinou seu ingresso e permanência no curso de Pedagogia até sua conclusão.

Essas experiências vivenciadas por cada aluno-professor leigo como condicionante do ser social está direta e fundamentalmente ligada ao tipo de prática enquanto atividade de produção material humana.

A prática social, dentro da perspectiva curricular do curso estava sendo entendida como uma atividade orientada que buscava possibilitar as alunas-professoras leiga criarem as condições adequadas para compreenderem a necessidade de transformarem os objetos materiais e as estruturas econômicas e políticas, bem como as instituições e outras formas de relacionamento social, daquele contexto, com práticas inovadoras, que se orientasse como uma atividade objetiva, material, fundamental, capaz de modificar a realidade presente, ao

mesmo tempo, em que fossem também se modificando, considerando que as atividades individuais e coletivas precisam se desenvolver no conjunto da transformação histórica das demais formas de interação social.

Cada relato apresentado como TCC tem seus inícios caracterizados por um espaço e um tempo que determinaram os meios, as formas, os ritmos e as direções da prática social de cada um desses alunos-professores. Nesse sentido os relatos críticos tiveram seus pontos de partida dos momentos mais diversos de cada uma, refletindo as relações sociais de vida, correspondentes de determinada fase do desenvolvimento que cada uma se encontrava, e que seria importante a ser descrito. Esse ponto de partida, dentro da própria perspectiva que a técnica de relatos ou mesmo histórias de vida sugerem, já se constituíam como pontos de chegada, que passaram a expressar as relações necessárias que tiveram que ser vividas, independentes da vontade delas por corresponder a fase de desenvolvimento em que seu potencial produtivo se encontrava.

Se, reconhecermos que a prática de cada um se manifesta fundamentalmente na produção, na experimentação e na ação, e que com isso a prática pedagógica dos professores também faz parte de sua vida social, será na prática descrita por esses alunos-professores leigo que vamos poder perceber as superações produzidas por esses ao compreenderem a necessidade da unidade do pensar e do agir, a origem de suas práticas e as causas que os levaram a modificá-las e entendê-las.

No resgate da “VIII Tese sobre Feuerbach”, Marx (2002, v.3, p. 208) salienta que a “vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão desta prática”. Isso nos permite dizer: “existe uma prática e uma compreensão sobre ela”.

Da leitura analítica realizada de cada TCC, percebemos, das categorias empíricas que se destacavam como aspectos significativos na vida e no cotidiano daqueles alunos-professores leigo, evidenciam que nenhum deles pelas relações anteriores ao ingresso na universidade e de todo o período em que a estiveram cursando, deixaram de vivenciar experiências resultantes de relações que se apresentaram necessárias como condições de seus próprios desenvolvimentos, tanto econômico, político, social e cultural. Cada aluna-professora leiga pensava conseguir ludibriar o conjunto das “relações de produção” que permitia sustentar sua existência como aluna, esposa, mulher, cidadã, e, ainda, a própria forma e estrutura existente não só na economia de Santa Vitória, mas prioritariamente como era conduzida a política partidária no município.

Lembrando Marx (1984), poderemos afirmar que todo grupo desses alunos, bem como de todos trabalhadores, não conseguem, historicamente, impedir que as “estruturas objetivas” gerem efeitos específicos próprios das condições materiais sobre os seres vivos ativos conscientes, seres cuja atividade está condicionada ao processo da vida social, política e espiritual em geral, a base real sobre a qual correspondem determinadas formas de consciência social.

Portanto, será preciso enfatizar que todos esses saberes – estas constatações escritas nos TCC, tiveram causa na proposta teórica metodológica – vivenciadas durante a prática de ensino – prevista no curso. Eles organizam os motivos que impediam a teoria se desenvolver plenamente em sala de aula, na escola, em seminários, onde tinham participação de professores que exerciam influência no governo municipal ou secretaria da educação do município. Como por exemplo, de presenças foi possível reconhecer: diretoras, e principalmente supervisoras.

Acreditamos, pelo próprio fato das alunas da FURG, como eram chamadas, estarem percebendo as condições que se estabeleciam no governo municipal, em especial na administração da SMED, nas direções das escolas e nos processos pedagógicos orientados pelas supervisoras, elas precisavam tomar posições antagônicas em relação às orientações produzidas pela perspectiva proposta no Curso de Pedagogia da FURG. A forma como as alunas-professora leigas estavam sendo formadas pela universidade pública, em especial neste curso de Pedagogia, deixava muito evidente as contradições desenvolvidas pela escola, não em uma ou outra, mas em todas da rede municipal, que sofriam influência da política partidária do momento.

O desenvolvimento desse curso que a FURG realizou em Santa Vitória do Palmar chamou a atenção para a necessidade de se procurar entender, que um curso de formação de professores, independentemente da instituição que o realiza, precisa ir além do respeito pelo funcionamento da sociedade existente, precisa ser desenvolvido para além do funcionamento da própria formação social dessa sociedade. Uma formação que pretende transformar necessita de uma focalização mais profunda do processo de constituição da sociedade, que tornem seus formandos aptos a desvendar as formas de “reificação” usadas pelo modo de produção capitalista em seu metabolismo, para produzir o próprio ser humano e conseqüentemente os professores. Nesse caso, os professores, além de trabalhadores assalariados, são produtores e reprodutores da sociedade, pela obstrução da compreensão do próprio processo formativo causado pela reificação.

Embora as administrações e supervisão das escolas fossem e são professores titulados com graduação plena e pós-graduadas em cursos de especialização, que se supõe ricos em aprendizagens incontestáveis frente ao caráter da especialização profissional, essas aprendizagens não se apresentavam nas práticas normais das administrações e supervisões das escolas, nem como óbvias, nem como “curiosidade epistemológica” que esses saberes, se praticados pela escola, poderiam provocar como constatação ou mesmo equívoco para aquela realidade escolar.

Sabemos que o conhecimento que poderá romper com a forma como se nos têm proposto conhecer e compreender a realidade não se encontra inserido de imediato na sociedade existente. Precisamos requerer a “abolição” desse processo de reificação, tendo em vista a perspectiva de que a sociedade em que vivemos é um produto humano, e, também um modo social de produção desse produto, o que nos permite dizer que esse produto já foi transformado e, portanto, também é transformável. A escola, a educação, a formação de seus professores e alunos também são produtos humanos. Assim, não bastam enunciar os parâmetros e os pressupostos da emancipação desejada como conteúdo de formação de professores, ou “que fazeres” éticos escolares, por exemplo, como se a escola, a universidade fossem os únicos meios para essa emancipação.

É preciso apreender o processo de formação social que se apresenta como necessária frente às condições que se criam, se desenvolvem e se superam, propondo a formação de um profissional compromissado com sociedade existente, na qualidade de trabalhador intelectual, e, simultaneamente, com a transformação dessa mesma escola, universidade, sociedade, como crítico da ordem vigente em que ele próprio ocupa determinada posição que precisa ser transformada.

O fim da ação do professor como intelectual revolucionário, além de estar enraizado nos objetivos da proposta de mudança possível, precisa ser apreendido como um avanço em relação aos posicionamentos e as práticas pedagógicas e sociais dos demais professores, supervisores e direções, no plano escolar estabelecido, para poderem compreender como se criam as condições materiais produzidas na escola onde atuam.

Michael Löwy (1998, p. 207), em sua obra “A evolução política de Lukács” onde faz um comentário do livro “História e consciência de classe” afirma que nessa obra está registrado que; “a evolução do pensamento lukacsiano atinge seu ápice”, abolindo do seu modo de pensar a oposição entre ser e dever ser. Löwy (1998) com essa compreensão da obra de Lukács (1974) desenvolve uma outra perspectiva que denominou de “realismo

revolucionário” como forma de superar esse “ativismo ético” que tem se tornado comum na prática dos professores.

Löwy resume a nova posição – “realismo revolucionário” que supera esse “ativismo ético” assim:

A ação revolucionária justa é aquela que se funda num **conhecimento dialético da realidade, que descobre, não em fatos isolados, mas na totalidade dinâmica**, as tendências dirigidas para o objetivo final. Mas esse objetivo final não se opõe como ideal abstrato ao processo, ele é como um momento da verdade e da realidade, como sentido concreto de cada etapa atingida, imanente ao momento concreto (LÖWY, 1998, p. 44. – grifos em negrito nossos)

Vasquez (1977, p. 115), em *Filosofia da Práxis*, ao comentar a importância fundamental da “Tese II de Marx sobre Feurbach”, nos oportuniza perceber o papel da prática – como “ação revolucionária justa” – na construção do conhecimento, como também o seu critério de verdade. Marx assim se expressa na Tese II:

O problema da possibilidade de atribuir-se ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim um problema prático. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. À discussão em torno da realidade ou irrealidade do pensamento, isolado da prática, é um problema puramente escolástico (MARX, 2002, tese II, p. 100).

Os saberes apreendidos e compreendidos pelos dirigentes das escolas daquele município – diretores e supervisores - quando de suas formações, não poderiam se evidenciar como desejo de mudar – ou mesmo de colocá-los em prática, porque isolavam da prática as “À discussão em torno da realidade ou irrealidade do pensamento” pedagógico necessário, colocando em choque o suposto novo trazido pelas alunas-professoras leiga, que passaram a desempenhar condutas críticas com seus alunos a fim de possibilitarem aos orientadores avaliarem as aprendizagens propostas pelas próprias práticas desenvolvidas no curso. Isso significa dizer que a verdade de um pensamento, a verdade de tudo aquilo que teorizávamos com nossas práticas de sala de aula na universidade, não poderia fundamentar-se, tornar-se-ia apreendida, se permanecesse somente na esfera “escolástica” do pensamento dominante nas direções das escolas. Sem se evidenciar em outras práticas.

As contradições entre as práticas pedagógica existentes na escola e as teorias que lhes davam sustentação estavam marcadas pelo isolamento em que a prática se encontrava da teoria. Na perspectiva teórica apresentada nas propostas de “prática de ensino” pela universidade, as alunas do curso de Pedagogia deveriam – dentro das condições criadas por

elas no decorrer de suas formações – demonstrar na prática, primeiro que tinham produzido certos conhecimentos, e em segundo, verificar na prática sua validade.

Vasquez refere-se à práxis como critério de verdade dizendo que “o que significa que a verdade de um pensamento não pode fundamentar-se se não sair da própria esfera do pensamento. Para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob forma de atividade prática”. A ação evidenciada pelas alunas-professoras leiga, quando conseguiam atingir os objetivos que perseguiam, significava que naquele momento, os conhecimentos de que se partiu para esses objetivos eram verdadeiros, pois, “é na ação prática sobre as coisas que se demonstra se nossas conclusões teóricas a respeito delas são ou não verdadeiras”. (Vasquez, 1977, p. 156).

Uma das alunas assim descreve em seu relato:

A cada bloco/semestre que terminava no curso de Pedagogia, minhas expectativas eram superadas. Conhecia a forma com que meus colegas que estudavam ou já eram formados em outras universidades trabalhavam com seus alunos e me parecia que nada tinham apreendido porque tinham a mesma prática minha antes de iniciar a faculdade (MR1).

A “ousadia” de algumas das alunas-professoras leiga em colocar em prática aquilo que concebiam como verdade, era advertida como um sintoma de represália ao novo que estávamos propondo. Como se a prática a ser apresentada pelos conhecimentos que testávamos colocassem em xeque a prática das demais professoras – as orientações da coordenação pedagógica e da direção de escola – bem como as diretrizes da SMED.

Outra aluna-professora leiga, que havia aceito o desafio de alfabetizar fundamentada na perspectiva da psicogênese em seu relato nos oportuniza a compreender algumas situações que impedem as criações de condições para que as contradições venham a se resolver com outras perspectivas.

Passaram-se três dias em contato com a turma e logo fui chamada até o gabinete para uma reunião com a diretora, que por sua vez, descreveu as normas da escola e deixou bem claro para mim que a universidade a qual eu cursava não ditava as regras e ainda alegou que as crianças estavam “desaprendendo o que já se havia ensinado”. Nessa relação não houve lugar para o diálogo. Segundo, Paulo Freire, o diálogo é uma exigência para a revolução. Todavia, o interesse da direção da escola era a permanência dos valores autoritários, irrevogáveis e impostos, ou seja, nada de mudanças ou transformações, apenas a continuação da obediência que sempre houve nessa gestão (CR7).

A formação de professores em situações como essa, precisa prepará-lo de tal forma, que sua prática pedagógica se torna contagiante e possa reverter de modo revolucionário as práticas que conduzem a perpetuação do existente.

Salientar Marx (2002), em outra Tese sobre Feuerbach, teria o objetivo de destacar a necessidade do próprio educador ser também educado. As direções, supervisões, os professores precisam permanentemente estar se educando, porque as condições que se apresentavam na realidade objetiva na época de sua formação como professores, também já se transformou. Assim diz Marx na III Tese:

A teoria materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem os homens mudarem e que o educador, por sua vez, precisa ser educado. Tem, pois, que distinguir na sociedade duas partes, uma das quais se encontra colocada acima dela. A coincidência da transformação das circunstâncias com a da atividade humana ou mudança dos próprios homens, só pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária (MARX, 2002, p. 100).

Essa coincidência entre a mudança das circunstâncias e dos homens significa que durante a sua luta contra o estado de coisas existentes, o educador transforma-se, desenvolve sua consciência e torna-se capaz de construir outras relações educativas dentro e fora da escola. Esse processo que se evidencia na prática social pedagógica leva ou pode levar os demais professores e administração escolar a mudarem e se conscientizarem de seu papel, mudando as circunstâncias por sua ação.

O processo da prática de ensino dos alunos-professores leigo – constrangia e amedrontava os professores das escolas onde os mesmos lecionavam pelo que traziam de novo, e pelo poder que a universidade acaba representando enquanto centro irradiador de conhecimentos.

Nos relatos críticos analisados, uma das alunas-professoras leiga, que se destacou como alfabetizadora enfatiza alguns motivos que segundo ela, as professoras se amedrontam frente ao desafio de alfabetizar crianças, ao mesmo tempo, em que deixa transparecer a necessidade de se estar em constante processo de aprendizagem.

Acredito que os motivos que levam as professoras a não assumirem a 1ª série são ou a acomodação, medo da responsabilidade, ou falta de informação sobre alfabetização. Na 1ª etapa, é preciso muita disposição e vontade do professor, pois a criança, ao construir e ampliar seus conhecimentos precisa de auxílio e muitos professores querem apenas solicitar copias e ensinar os alunos a decorarem, pois, assim o trabalho é mais fácil (CR1).

Outra aluna-professora leiga, também se refere quanto a necessidade de estarmos atualizado em nossas práticas:

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), acredito que foi o maior conflito que enfrentamos junto a administração municipal, tenho certeza que a negação, para a elaboração do mesmo foi porque as pessoas não são portadoras de conhecimentos claros e precisos sobre o significado de tal projeto. Este por ser a estrutura cultural e funcional de uma escola, as pessoas intimidam-se diante de tal desafio. (que apesar de ser rechaçado conseguimos elaborá-lo, mas não podemos colocá-lo em prática em sua plenitude) (SR7)

Outra aluna-professora leiga ainda, ao relatar o fato de não mais suportar a passividade frente ao que se acumulava com o movimento efetuado pelas aprendizagens desenvolvidas no curso, rompe com seu estado de inércia e se lança à outra prática. “Ao me propor começar a mudança em minha prática educativa, causei inquietudes em alguns professores da escola, pois estes não tinham os conhecimentos, que já possuía, para compreender tais mudanças e se tinham não o praticavam”. (MR1)

Em mais um relato crítico, aparece situação onde os conflitos de concepções e práticas pedagógicas entram em disputa, prevalecendo até então, as concepções oficiais das direções e supervisões das escolas e SMED. Assim a aluna-professora leiga escreve: “Um dos professores que atuou na coordenação da escola, apesar de ter o curso de Pedagogia, não acreditou em nossa metodologia (das alunas da FURG) causando transtornos, na tentativa de impor seu trabalho tradicional⁴⁶, entrávamos em conflitos, situações que só fortalecia a credibilidade nas metodologias que o curso me proporcionava. (MR1)

⁴⁶ Tradicional aqui, não apenas por estar presente em sala de aula, participar com apresentação de trabalhos, estudos, realizar tarefas de casa, pesquisa, anotações, assiduidade de professores e alunos – planejamento – bibliografia – leitura básica – autores – metodologia – carga horária... Mas principalmente, por ser acrítico, mecanicista, enfim “bancário” e “opressor”.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SERES SOCIAIS

São 47 (quarenta e sete) os TCC das alunas do Curso de Pedagogia – realizados pela FURG em Santa Vitória do Palmar – que se constituem no “*corpus*” empírico desse estudo. As 46 alunas-professoras leigas e 01 (um) aluno-professor leigo relatam as suas trajetória, enquanto seus processos de formação profissional. Esses trabalhos, sob a forma de relatos críticos, como requisitos parciais para conclusão do curso, foram escritos durante o último semestre da graduação com orientação dos docentes que atuaram no mesmo. Devido ao número de alunas-professoras leigas ser 46 vezes maior do que a quantidade de alunos-professores leigos, consideraremos para tratamento desse grupo o do gênero dominante.

3.1 A VIDA FAMILIAR DAS ALUNAS-PROFESSORAS LEIGAS

A vida familiar, onde a infância e a adolescência, a relação com a família, suas influências se constituíram na própria seqüência do tempo, como causas geradoras de acontecimentos determinantes no hoje, cotidiano dessas alunas-professoras leigas. Em uma sociedade em que as determinações essenciais do viver humano está intimamente ligada com o trabalho e as atividades que realiza, a infância e a adolescência dessas alunas-professoras leigas são mostradas, na grande maioria dos relatos, como reflexos revolidos da forma como participavam das atividades e trabalhos que eram necessários produzir como componentes de famílias que são penalizadas com a falta de determinados recursos materiais no meio rural.

A compreensão que trazem de vida e de sociedade é a mesma gerada pelo modo como produzem e satisfazem as necessidades da vida social em seu meio. Nos relatos podemos observar como cada uma determina seu progresso e o curso de sua vida, como cada

uma vinha impregnando e determinando outros domínios da sua vida coletiva nos espaços oferecidos pelas condições sócio-econômicas que lhes eram possíveis viver.

Minha família, apesar de pobre, jamais se conformou com esta pobreza, pois acreditava que esta carregava consigo humilhação, injustiça; não só fome do corpo, mas também fome de oportunidades. Esta é a maior pobreza que a sociedade pode impor a seus cidadãos, pois se fundamenta nas desigualdades em torno do poder e não há poder que não carregue consigo a marca da dominação. Desde cedo senti na pele e no coração o peso de ser pobre, filha de trabalhador humilde. Então, precisei demonstrar, sempre pelo saber, que eu era o que era e não o que deixava de ter. Naquela época, já eram gritantes a discriminação e exclusão, não pelas professoras, mas pelos próprios colegas de origem tão humilde quanto a minha. Então, sempre precisei estudar mais, falar mais, defender minhas idéias com argumentos convincentes para poder afirma-me pelo saber que supunha ter. Para convencer, precisava usar mais que o discurso, fazia-o pelo exemplo, pela ação (CR3).

Enquanto em um dos relatos encontramos posições como essa, onde a inconformidade dos pais pela situação sócio-econômica gerava nos filhos uma inquietude, uma intolerância com o vivido, em outros encontramos a passividade e aceitação do momento. “Minha infância foi muito boa, pois eu e minha mãe brincávamos juntas e nas brincadeiras ela era dona de casa e eu, professora” (MCR5).

Marx via na atividade prática vital dos seres humanos, nomeadamente na produção, o ponto de partida decisivo a partir do qual a história da humanidade pode ser tornada acessível a um conhecimento realmente válido. De forma análoga, nos é possível compreender a Pedagogia para a formação de professores como um processo de produção que só pode ser considerado como uma verdadeira ciência, se fundamentar a sua investigação em fatos empiricamente constatáveis, considerando eles tal qual eles se apresentam, longe de toda e qualquer outra especulação. Compreender as condições que facilitam ou dificultam a formação de professores para um processo revolucionário, consiste primeiramente em considerar as condições como se apresenta tudo que envolve essa formação tal como ela realmente é, tal como ela existe independente do que se possa estar pensando que deveria ser.

Isso significa em nosso entendimento que, para uma Pedagogia revolucionária acertar na criação de condições adequadas para sua efetivação, tem que tomar como objeto de suas investigações o processo da vida real dos seus alunos e professores, não permitindo cada um dos pólos da relação ensino e aprendizagem se deixe guiar pelas representações e pensamentos que fazem a cerca das suas vidas. Essas representações por um lado podem ser verdadeiras, mas por outro têm muitas chances de serem ilusórias, falsas.

Trazer para análise as questões da economia política, foco prioritário das críticas de Marx (1984) à sociedade inglesa de sua época, torna-se uma exigência para entendermos os

fenômenos materiais sociais que presenciamos e os vivemos como se fossem processos naturais. Buscar as relações e ligações desenvolvidas pelo modo de produção capitalista, foco de estudos marxianos, no processo de formação de professores hoje, é não ignorar em sua totalidade, a história do grupo que se forma.

Embora não seja prática cotidiana das propostas de formação de professores conhecer a história da educação em suas principais contradições e incorporar os conhecimentos já disponíveis como objetos de ensino, e práticas advindas de experiências vividas que poderiam servir de referência metodológica como forma de superação de situações problemas enfrentados e que muitas vezes, por falta desses conhecimentos não conseguem encontrar alternativas para favorecer a superação das “situações limites”, que levem ao “inédito viável”. Nelas estão causas que impedem ou restringem a criação de situações adequadas para que o planejado não sofra contingências inesperadas.

3.2 OPÇÃO POSSÍVEL: SER PROFESSORA

Estabelecer as origens que levaram as alunas-professoras leigas a optarem por um curso técnico ou escolher o magistério como forma de ingresso no Ensino Médio se torna fundamental, nesse momento, para conhecermos o porquê dessa opção, o porquê dessa necessidade, o porquê desse “vir a ser” e assim compreender algumas razões pelas quais os resultados não poderiam ser os desejados, mas sim os “viável-possíveis”.

Os conhecimentos científicos fidedignos acerca do passado, vai nos mostrar e nos fundamentar na conclusão de que a história dessas alunas-professoras leigas, como a história da humanidade representa uma substituição conseqüente de formações econômicas, políticas e sociais. A humanidade, como um todo, já passando pela quarta formação econômica: comunitária primitiva, escravagista, feudal e capitalista, está agora vivendo na época da passagem seguinte. E para tal, precisamos ao mesmo tempo em que realizamos a formação de professores, fazê-la munidos de todas as condições necessárias que possam dar sentido à antecipação dessa passagem.

Isso nos indica que tanto as questões teóricas quanto as práticas devem avançar intensamente nessa fase que estamos a denominar de Socialismo, prelúdio do Comunismo.

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem juntar... O objetivo central dos que lutam contra a sociologia mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76)

Pela orientação geral oferecida ficou estabelecido, que as alunas-professoras leiga no início de seus TCC, pudessem iniciar do ponto que pensasse ser melhor para se situar dentro do relato crítico. Os diferentes inícios das diferentes alunas haviam sido outrora pontos finais de uma fase de suas vidas. Porém, com o envolvimento de cada uma no Curso de Pedagogia, com as aprendizagens ocorridas e a necessidade de produzir um TCC, essas realizações, que já haviam sido superadas, voltaram, a partir das compreensões desenvolvidas com a formação, com outra perspectiva, a ser ponto de partida para explicar, agora, que novas possibilidades de desenvolvimento aqueles fatos estariam a propiciar.

Cada orientador, dentro da compreensão daquilo que seria interessante focalizar, apontou caminhos para que cada orientanda conduzisse suas auto-reflexões escritas dentro do planejado pelo projeto político pedagógico do curso. Nas trajetórias narradas as escolhas da profissão como professora é descrita desde a infância, como brincadeiras, idealizando uma sala de aula, onde se assumem como professoras, com falas que expressaram o sonho, as influências de um modo geral e as condições que foram aos poucos se desenvolvendo para realizar um sonho para umas, a viabilização de sustento ou experimento para outras, ou mesmo para satisfazer as vontades dos pais.

Essa realidade de, ou estar na busca da realização do sonho possível, ou na busca de um outro sonho – o de atender as necessidades de sobrevivência ou ainda, o sonho dos pais, encontramos os seguintes depoimentos:

Comecei a cursar o magistério no ano de 1996, porque desejava muito ser professora. No ano de 1999, terminei o curso de magistério e lembro-me de minha felicidade, pois estava apta a exercer a profissão de meus sonhos (RR4); Em 1979, optei por ingressar no curso de magistério na Escola São Carlos, tornando possível minha formação com a qual tanto sonhara (CR6); Quando terminei o 1º Grau, queria ingressar nos estudos sobre Contabilidade, que era no turno da noite, mas minha mãe forçou-me a cursar magistério na escola São Carlos, que é particular. Ela fez de tudo para pagar meus estudos. Estava sempre procurando auxílio financeiro (bolsa de estudo) com os vereadores e o prefeito do município de SVP. (RR2) Apesar de meu sonho ser professora, a situação econômica de meus pais me impediu que cursasse o magistério, por ser esse um curso particular. Cursei o técnico em contabilidade (SR8); [...] meu desejo aumentava cada vez mais. Eu queria ser professora porque achava lindo poder ensinar, compartilhar o que aprendia com outras pessoas e, também, porque naquela época o magistério era uma profissão que valia a pena economicamente (CR4); No ano de 1981, ingressei no magistério. Considerava-o um curso maravilhoso tendo duração de três anos e já sairia com uma profissão e emprego (CR8); Irei iniciar meu relato falando sobre o ingresso no Magistério que não foi por minha opção, mas por necessidade. Na época havia duas possibilidades de estudo em nosso município: o contador – formação de técnico em contabilidade e o magistério – formação de professores (MCR1) ...quando iniciei o Ensino Fundamental pensei em realizar o curso de contador, pois para mim ser professora era uma tarefa árdua e não me via atuando nela (Ainda) Jamais iniciaria esse relato dizendo que sempre sonhei ser professora, pois meus sonhos enquanto criança e adolescente eram muito inconstantes, ora queria ser desenhista, ora veterinária, ora mecânica de automóveis, e, até mesmo ser professora, mas nunca me senti determinada a seguir nenhum deles. Iniciei o Curso Normal por não querer ficar longe de minhas amigas, todavia não tinha certeza se queria ser professora (SR1) e Minha formação se deu não por opção, mas por necessidade e escolha de minha mãe, que via na profissão de professora um futuro melhor para mim (IR7).

A escolha da profissão - ser professora – dessas alunas teve a influência maior pelo próprio meio – modo de se produzir da comunidade onde viviam. Santa Vitória do Palmar, cidade, localizada no extremo sul do Brasil, RS – com poucas alternativas de escolha, predominando atividades rurais, não se criava outras situações a não ser ingressar no Magistério ou Contabilidade, como cursos Técnicos de Ensino Médio (lei 5692) que apresentavam uma terminalidade, e uma possibilidade de emprego. Para as mulheres, o magistério se apresentava como o mais adequado dentro das oportunidades de educação e formação profissional no nível médio.

Mesmo que queiramos justificar nossas escolhas, como uma opção pessoal, sabemos que essa opção está enraizada das condições criadas pelo “quefazer” das pessoas. Ao criar seu ambiente, seus meios de vida, os homens e as mulheres, já se encontram condicionados pela própria natureza desse meio, que os limitam pela forma como conseguem perceber a realidade que os cerca. A forma como cada um se faz e se refaz é traduzida pela “práxis”, pelas relações sociais que trava e pela sua historicidade. Marx e Engels, na “Ideologia Alemã” escrevem:

Esse modo de produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada da atividade desses indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exprimem sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são, coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. **Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção.** (2002, p. 15 - grifos em negritos nossos)

Desde realizar sonhos, atender pressões familiares, acompanhar a moda, buscar estabilidade econômica, são opções que aparecem nos relatos das alunas-professoras leigas como forma de ingressar no curso de magistério e vir a ser professora. Demonstram, pelas vivências manifestadas, que não tinham, na época, a compreensão de suas opções, o significado, a importância, o comprometimento que envolve em uma sociedade carente de transformação, ser professor. Anunciam, de certo modo assustadas, como foram compreendendo, no decorrer do Curso de Pedagogia, o significado dessa profissão.

O destaque abaixo, retirado de um dos TCC, a aluna-professora leiga oferece-nos a percepção de poder ser, hoje, pessoa com muitos anos de vida, por nos anunciar que começou sua formação profissional no magistério “*ainda muito jovem*”. Porém, a expressão por ela usada, não reflete “a menina” que ainda é. A necessidade de trabalhar e produzir seu sustento desde a tenra idade, faz com que o tempo vivido e trabalhado pareça longo demais. Assim se expressa essa aluna:

Comecei minha formação docente no magistério ainda muito jovem, meus anseios e sonhos ainda eram outros que não a educação, assim como também não compreendia o sentido e o compromisso que um professor assume com a sociedade ao professorar, porém minha família exigia uma formação profissional (SR4).

No entanto, em outro TCC analisado, encontramos uma maturidade na opção pelo magistério, reflexo de tempos de vivências que criaram as situações adequadas, possíveis para a realização do “sonho diurno”⁴⁷.

No ano de 1980, ingressei no Curso de Magistério na escola de 1º e 2º graus “São Carlos”. Foi aí que percebi uma escolha certa para mim, porque era uma profissão possível de ser sonhada; porque, se estamos sempre mudando, crescendo e conhecendo pessoas e coisas novas, também podemos descobrir que nossos interesses são outros, além do que tínhamos na época em que fizemos nossa orientação vocacional (CR5).

⁴⁷ Sonho Diurno, como considera Ernesto Block em “O princípio Esperança” (1959), são estruturas fundamentais, “sonhos para a frente”, quer dizer: sonhos repletos de conteúdos de consciência utópica. São sonhos sonhados acordado.

Essa compreensão do compromisso da profissão “professora” foi desenvolvendo-se em cada uma das alunas-professoras leigas desse grupo, como uma consciência da necessidade de mudança no processo que as envolvia; julgamos pelas análises realizadas que essa consciência foi se constituindo como o reflexo criativo de nossas aulas, com suas rigorosidades e austeridades nas exigências com o todo daquela formação.

Novamente saliento o sentido de se falar em formação de professores, pensando em que esse fenômeno precisa se constituir em processo de práticas no interior das quais vai sendo conquistada a consciência necessária à defesa de interesses sociais. A escola e a Universidade não podem mais, usando das palavras de Octávio Ianni (1978), para especificidade desse estudo, “produzir em massa – para o Estado vigente e para a empresa privada – intelectuais orgânicos, cúmplices ou dóceis aos interesses da ditadura do capital. (Ianni, 1979, p. 23). Formar professores para que atendam os interesses da “ditadura do capital” é dificultar o aparecimento de professores que pensem criticamente, ou venham a pensar a sociedade a partir da perspectiva da classe trabalhadora.

Quando da defesa do projeto dessa tese, fomos questionados por um dos membros da banca, o uso da expressão: “*uma leitura 'radical' da Pedagogia do Oprimido*”, o porquê de não constar no escrito da proposta de pesquisa a forma como foram trabalhados os saberes referenciados pelo autor para que se possa entender o significado de “*uma leitura radical da Pedagogia do Oprimido*” para a formação daqueles professores .

O parágrafo recortado do projeto diz:

Ao inscrever-se no curso, ao participar das aulas, ao ler os livros solicitados, ao realizar os trabalhos solicitados, ao apresentarem suas sínteses e conclusões, ao participarem dos seminários, grupos de tutoria e de estudos, ao caminhar pela cidade, ao ministrarem suas aulas nas escolas do município, ao procurarem as soluções para seus problemas mais emergentes, ao construir o Projeto Político Pedagógico da escola, ao desafiar a burocracia da escola, ao realizarem seus planejamentos, enfim, ao serem desafiados por novas tecnologias e teorias educacionais, **e principalmente serem desacomodadas por uma leitura “radical” da Pedagogia do Oprimido**. Todas essas lutas, tanto na sociedade como um todo, como na universidade e na escola em particular, travadas na superação entre o novo e o velho, serão algumas das peças, que em cada momento aparecerá na aglutinação das contradições dessa formação de professores, como atividades de produção. (MINASI, Projeto de Tese, 2006, p. 68 – grifos em negrito e itálico nossos)

O alerta desse membro da banca foi no sentido de que “uma leitura radical da Pedagogia do Oprimido” não significa em si formação de Professores, ela se constitui nas mediações que os saberes que essa leitura possibilita à professores em formação. O que

determina a formação é a qualidade que a condução docente da “leitura radical” causa como tomada de consciência, e que não estava explicado no texto.

Assim, estamos trazendo a influência da Pedagogia de Freire nesse processo de formação de professores, como princípios básicos de uma prática pedagógica libertadora. As alunas-professora leigas em formação salientam insistentemente o significado da compreensão de práticas freireanas, como vivências que podem ser imitadas como uma teoria que ao ser vivida, experimentada no cotidiano pelos professores, possibilita saber o que nelas têm de concordância com a verdade que buscamos construir.

A compreensão do pensamento de Freire, quando estudado especificamente em uma disciplina do semestre IV⁴⁸ – mostra agora, pela análise dos relatos – o próprio significado da banca quando questionou sobre o “como havia acontecido esse estudo 'radical', pois não constava naquele momento no projeto”. As muitas e diferentes referências às concepções freireanas que aparecem nos relatos, demonstram o significado e a intensidade como foi compreendido as idéias do autor da “Pedagogia do Oprimido”. Em todos os 47 trabalhos de Conclusão de Curso encontramos constantemente citações de Freire que completam e ratificam as compreensões sobre o ser professor nesta perspectiva libertadora.

Escolhemos três recortes de trabalhos das alunas-professoras que, ao afirmarem a educação problematizadora, dialógica de Freire, negam a educação bancária – ainda predominante em suas escolas de atuação. No primeiro recorte destacamos a escrita da aluna-professora leiga e a citação feita de Freire, o diálogo é percebido como sendo um método de investigação pedagógica que faz com que as técnicas de ensino e aprendizagem sejam incorporadas não apenas a cada fragmento da verdade que possam aparecer em vários e diferentes posicionamentos teóricos mas, também e acima de tudo, para assegurar o desenvolvimento dialético de sua própria verdade, considerando os elementos novos que emergem do contexto social.

Com base nos estudos do livro “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, o processo educativo seria um ato político, uma ação que resulta numa relação de domínio ou de liberdade entre as pessoas. De um lado, estaria a burguesia e, de outro, os operários. Um pedagogia que libertasse as pessoas oprimidas deveria passar por um intenso diálogo entre professores e alunos. Ele acreditava que: “[...] o educador deve se comportar como um provocador de situações, um animador cultural num ambiente em que todos aprendem em comunhão” (FREIRE, 2000, p. 8) (SR7)

⁴⁸ Fundamentos da Educação IV.

No segundo recorte, nos é possível perceber que a aluna-professora leiga começa suas atividades no ano letivo de 2002 como alfabetizadora de crianças, mas com o entendimento da proposta e da filosofia de educação de Freire.

Ao iniciar o meu trabalho no ano de 2002, parti de palavras às quais tivessem significado para os alunos, e mais tarde com temas geradores enfocando não só a minha visão de mundo, mas, também a deles. Sendo que é sobre a visão de mundo dos educandos que buscamos os conteúdos programáticos. Que segundo Paulo Freire (1987) “é nesse momento [...] que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 87) (MCR2).

A escolha da profissão de professora em muitos dos relatos críticos aparecem como próprio do processo de desenvolvimento social em que vivenciam nossos alunos. Embora muitos com objetivos fortes e concretos de realização de sonhos, objetivos esses que só aparecem onde a ação dos homens e mulheres se faz presentes no processo de desenvolvimento social, ratificando o caráter objetivo, casual e determinado pelas leis, relações e ligações próprias do desenvolvimento da vida em sociedade.

As influências da família, de professores, colegas de escola aparecem fortemente para essas alunas-professoras leigas como ligações e propriedades inevitáveis (tendo origem externamente) cujas causas parecem residirem nas próprias influências emanadas do círculo de relações sociais, cuja opção e escolha da profissão de professora se tornaram necessárias, pelas circunstâncias em que se desenvolviam as muitas causalidades.

Destaco dos relatos críticos estudados, quatro escritos que precisariam de uma análise mais minuciosa para poder resgatar deles os motivos que geralmente levam as pessoas, na sociedade em que vivemos, escolherem sua profissão.

Comecei o curso de magistério no ano de 1996, porque desejava muito ser professora (RR4); Em 1979, optei por ingressar no curso de magistério na Escola São Carlos, tornando possível a minha formação com a qual tanto sonhara (CR6); ...meu desejo aumentava cada vez mais. Eu queria ser professora porque achava lindo poder ensinar, compartilhar o que aprendia com outras pessoas e, também, porque naquela época o magistério era uma profissão que valia a pena economicamente (CR4); Apesar de meu sonho ser professora, a situação econômica de meus pais me impediu que cursasse o magistério, por ser esse um curso particular (SR8) e Jamais iniciaria este relato dizendo que sempre sonhei ser professora, pois meus sonhos enquanto criança e adolescente eram muito inconstantes, ora queria ser desenhista, ora veterinária, ora mecânica de automóveis e, até mesmo professora, ma nunca me senti determinada a seguir nenhum deles. Iniciei o curso normal por não querer ficar longe de minhas amigas, todavia não tinha certeza se queria ser professora (SR1).

3.3 O TRABALHO DE FORMAR PROFESSOR PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Se estamos buscando uma superação da forma como a superestrutura é estabelecida, precisamos, então, começar a pensar em desenvolver em nós, por meio de outras práticas, conteúdos com novas particularidades para as forças produtivas existentes. Formar professores é formar forças produtivas. Mas não pode ser realizada simplesmente pelo desejo ou pelo sonho a ser realizado. A formação de professores como parte fundamental para a educação é inseparável da categoria trabalho. Uma vez que, para que o exercício do magistério, enquanto uma atividade social acarreta apropriação de conhecimentos, habilidades e valores que são produzidos no processo educativo e que precisam estar a serviço da emancipação humana. A formação de uma consciência revolucionária é fruto da objetividade vivida e não do meramente pensar.

Para afirmarmos que formar professores é formar forças produtivas, estamos entendendo que essas forças produtivas englobam o conjunto dos meios de produção, os seres humanos e os conhecimentos produzidos ao longo do processo de trabalho. Esse conjunto de elementos articulados dinamicamente compõe o processo de trabalho que irá revelar o grau de desenvolvimento técnico do domínio do ser humano sobre a natureza, isto é, a sua capacidade técnica, socialmente configurada, de manipular a matéria para produzir bens de uso ou mercadorias, necessários à produção e a reprodução da sua existência.

Assim, formar professores tem se organizado de modo a formar meios de produção, enquanto força de trabalho, que ao produzir conhecimentos que agregue valores-de-uso e que satisfaça na plenitude possível o modo de produção capitalista. “A produção capitalista, que essencialmente é produção de mais valia, absorção de trabalho excedente, ...” (Marx, 1984, p. 301).

Nair Casagrande, professora/pesquisadora da Universidade Federal da Bahia, em sua tese doutoral: “A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI”, baseada em alguns pensares de Ivo Tonet, ressalta desse autor alguns requisitos que aproveitaremos para reforçar não só nossa perspectiva teórica e objetivos, mas para amparar nossas teses.

A Contribuição trazida por Tonet (2005) para referendar nossas hipóteses, funda-se em alguns requisitos que segundo ele precisam ter primazia nas práticas educativas que pretendesse desenvolver condições próprias para a emancipação humana. Em nossa pesquisa, os relatos críticos das alunas-professoras leiga enfatizam a falta de diretividade e finalidade em suas formação inicial. Assim, buscamos no autor o princípio da finalidade da educação

como suleador da formação de professores, [...] o conhecimento, o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso a emancipação humana (2005, p. 226).

Nesse sentido ratificamos com nossa pesquisa,

[...] não basta um compromisso subjetivo, uma preocupação, um desejo de ter a emancipação humana como objetivo. Na maioria das vezes, no entanto, esta problemática é rapidamente descartada, como se bastasse proferir a expressão emancipação humana ou algum outro termo como “libertação” ou “socialismo” para que este problema estivesse resolvido (TONET, 2005, p. 226 - grifo em negrito nosso).

Na verdade não se pode pretender formar professores efetivamente críticos, emancipados e protagonistas da história se praticamos idéias errôneas, confusas ou inconsistentes sobre o que é emancipação ou se não conseguimos demonstrar que os seres humanos são de fato os sujeitos da história. Tonet (2005) chama a atenção para o fato de que a formação de uma consciência revolucionária não é apenas subjetiva, mas igualmente objetiva.

Outro requisito exposto por Tonet, refere-se ao conhecimento mais amplo possível necessário sobre o processo desenvolvido na realidade objetiva, sob pena de qualquer formação profissional ser desenvolvida descolada das situações reais. Para o autor, “**é a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares**, uma vez que o processo educativo se desenvolve em um determinado mundo historicamente determinado e em situações concretas” (2005, p. 232) (grifo em negrito nosso)

Os relatos críticos mostraram a necessidade das professoras leigas conhecerem criticamente seu papel político no processo de desenvolvimento das condições adequadas para uma nova forma de relação social.

Ainda para o mesmo autor, isso está :

[...] no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação. O mesmo é necessário não para garantir um pretense território, que seja próprio dos educadores, mas para permitir o cumprimento da função específica da educação na construção dessa nova forma de sociabilidade (TONET, 2005, p. 233).

A insistência marcante do corpo docente desse curso em desenvolver com as alunas-

professoras leigas o hábito de estudo e de pesquisa⁴⁹ do que ainda não sabem, tanto no coletivo das reuniões de grupos de estudo, como no individual, ficou registrado nos TCC dessa alunas como uma prática desenvolvida no curso para capacitá-las de modo que pudessem, com o seu trabalho, explicar e compreender de forma interdisciplinar as diferentes abordagens sociológicas, econômicas, filosóficas e educacionais do processo de produção e do modo de produção no qual vivemos, para que não ficassem alheias da forma como nossa sociedade trata seus sujeitos, seu processo educacional.

Em mais um dos requisitos proposto por Tonet, referenda nossas confirmações ao longo dessa pesquisa no que tange da necessidade de se conhecer a realidade objetiva e seu desenvolvimento o máximo possível quando diz:

[...] o domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber, sejam eles integrantes da natureza ou das Ciências Sociais ou da Filosofia. [...] de nada adianta, para as classes populares, que **o educador tenha uma posição política favorável a elas se tiver um saber medíocre**, posto que a efetiva emancipação da humanidade implica na **apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e técnica produzidos até hoje** (TONET, 2005, p. 234 - grifo em negrito nosso).

O uso, a aplicação, a vivência, o experimento “do que há de mais avançado em termos de saber e técnica produzido até hoje”, estamos considerando de prática social, que envolve a totalidade do processo social, isto é, a atividade objetiva na realização da qual os homens e as mulheres empregam todos os seus meios humanos, todas as suas forças e também seus recursos espirituais.

Por fim, ainda vamos destacar um último elemento, entre muitos possíveis, que aparecem nos TCC como necessidade a ser suprida na prática formadora de professores, em especial na formação de professores leigos. Esse requisito se constitui em realizar um currículo que desenvolva práticas educacionais que permitam os educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo livre para recreação, uma vez que a classe dominante impõe uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o ser humano dominado.

Para Tonet, esse requisito é assim explicado:

⁴⁹ Para Paulo Freire (2000) ensinar exige pesquisa. Segundo Freire “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade. (Pedagogia da Autonomia: Paz e Terra, RJ. p. 32)

[...] **está na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas**, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva. Ainda, é necessária uma articulação subordinada da educação ao trabalho, posto que cabe ao trabalho, do ponto vista ontológico, a transformação da sociedade, e não à educação (TONET, 2005, p. 235 – grifo em negrito nosso)

A superação da forma alienante como hoje são formados os profissionais de modo geral e os professores no particular é tarefa prioritária da educação, porém de uma educação que exige uma “revolução cultural” radical para ser colocada em prática.

[...] **a atividade educativa é tanto mais emancipadora quanto mais e melhor exercer o seu papel específico**, ou seja, possibilitar ao indivíduo a apropriação daquelas objeções que constituem o patrimônio comum da humanidade. O que supõe, obviamente, a luta pelas condições que permitam atingir o mais plenamente possível esse objetivo (TONET, 2005, p. 236 – grifo em negrito nosso)

Emir Sader, prefaciando o livro de István Mészáros, Educação para além do Capital inicia o prefácio dizendo que: “O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana” (2005, p. 15). Porém, a educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento gerador de um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Assim, para Sader, os que lutam contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do capital – têm como tarefa educacional a “**transformação social ampla emancipadora**” (2005, p. 18 – grifo em negrito nosso).

Para todos nós envolvidos com formação de professores precisamos ficar atento a tudo para podermos decifrar que prática, enquanto ação revolucionária, e que teoria, enquanto pensamento atual, precisamos desenvolver no campo da educação e do trabalho – como lócus da emancipação humana.

Para Tonet:

A realização desta tarefa essencial é sempre o momento determinante da atividade educativa. Outros momentos – atividades sindicais, lutas econômicas, políticas, etc. – são imprescindíveis e, em certas circunstâncias, poderão até assumir o papel de momento predominante. É preciso ter bem claro, porém, que **de modo algum se pode inverter a relação entre estes dois momentos**, sob pena de eliminar o caráter emancipador da atividade educativa (2005, p. 237 – grifo em negrito nosso).

4. INGRESSO E PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

O ingresso dessas alunas-professoras na universidade, em especial no Programa de Formação de Professores Leigos da FURG, aconteceu como necessário pela forma como foi transitando os diálogos da Universidade com a Prefeitura Municipal de SVP. Com toda a burocracia organizada, as duas instituições de pleno acordo com o combinado, a aprovação nos conselhos da FURG e o convênio assinado, o curso de um modo sincrético passou a existir como uma totalidade, com alunos, professores, teorias, disciplinas, programas, conteúdos, com suas relações, ligações, leis, contradições, práticas, qualidade, entre outros elementos e propriedades gerais de todos os fenômenos material social além das propriedades específicas que singularizam essa formação de professores como particular nesse estudo.

Compreender o processo organizativo de um curso de formação de professores em uma universidade pública e a forma como ele poderá acontecer, exige o conhecimento da função de cada uma das etapas do processo que essa formação realiza como desenvolvimento proporcional de sua totalidade. Mészáros (2005) em sua obra “Para além do Capital”, analisando a obra de Lukács (1974), História e Consciência de Classe, salienta que para se compreender determinada realidade, “o ponto de vista da totalidade” é a única linha viável. Diz ele: “Apenas a concepção dialética da totalidade de um fenômeno material social pode nos capacitar a compreender a realidade como um processo social”. (Mészáros, 2005, p.27)

Compreender a realidade como um processo social e nele poder interferir para transformar exige de quem o faz desenvolver um pensamento que permita no todo estruturado dialeticamente compreender racionalmente um fato qualquer. No fenômeno material social concreto sensível – Formação de Professores – consiste em compreendê-lo “na sua função real no interior do todo histórico a que pertence, isto é, de o perceber no interior da unidade do processo histórico”. (LUKÁCS, 1974, p. 27)

Formar professores sem essas considerações significa negar-lhe a possibilidade de participar de um processo de libertação e emancipação do jugo do capital. A formação de professores sob o jugo do capital desvela contradições marcantes nos currículos e nas práticas desenvolvidas no interior da universidade. Para Cláudia Köhler, professora no Município de Bom Retiro do Sul, RS, ressalta em sua dissertação de Mestrado que “... em busca de aperfeiçoamento profissional, o professor percorre um caminho que aperfeiçoa a sua própria exploração” (2005, p. 112).

“Pedagogia da Autonomia”, livro em que Paulo Freire (2002) nomeia e explica alguns saberes que para ele são necessários para a prática educativa progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos-educadores. Freire (2002) procura convencer a todos, especialmente no processo de formação – nesse caso dos professores leigos – de que é preciso, sobretudo, que os alunos em formação de professores, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, possam assumir-se como sujeito também da produção do saber. Diz o autor que o estudante de professor precisa “se convencer definitivamente de que ensinar não é 'transferir conhecimentos', mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (Freire, 2002, p. 25)

Essa espiritualidade freireana perpassou todo tempo dessa formação de professores de forma materializada nas práticas que os professores podiam desenvolver em sala de aula da universidade. Freire (2002), nessa última obra organizada em vida, ainda nos propõe problematizar a relação professor-aluno, ensino-aprendizagem como “situações-limite” que precisam ser superadas para que a realização de práticas emancipadoras sejam facilitadas. Assim se expressa:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é um sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e são sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2002, p. 25)

Sob esse entendimento, como perspectiva pedagógica os docentes que lecionaram nesse curso foram se constituindo como grupo de trabalho. Esses docentes são os mesmos do corpo docente da FURG, que atuam, ainda hoje, nos cursos regulares da instituição, que por suas práticas educativas, apresentavam, na época, a compreensão muito próxima ao que Freire (2002) nos aponta para uma formação de professores. Quanto às alunas, elas eram professoras leigas que atuavam de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental da rede pública municipal.

As contingências que levaram o corpo docente do curso, bem como as alunas, a se tornarem elas necessárias para a realização dessa formação em serviço, estão nos diferentes desvios particulares que condicionaram essas alunas e docentes a seguirem uma tendência de desenvolvimento que, a princípio, se encontrava fora de seus projetos de vida.

O grupo de alunas desse curso de formação de professores leigos, por sua vez, foi se constituindo, pressionado pela cascata de efeitos dos acordos neoliberais realizados pelos sucessivos governos, como tática de maquiagem na melhoria da qualidade de vida da população terceiro-mundista. Acordos esses que criam condições a favorecer meios para proporcionar, na lógica do capital, a formação de professores que atuam na área, porém com formação mínima, no momento, mas que necessitaria de maior titulação para o exercício da profissão em tempos próximos futuros. Essas exigências criadas passaram a fazer parte da legislação oficial da Educação Brasileira, impondo a esses professores leigos uma formação em curso superior – e os docentes da universidade assumiram esse desafio, pelo próprio exercício de suas atividades na FURG.

Estar sendo, essas alunas, professoras na precariedade com que exerciam o magistério era promovido pela necessidade econômica em que viviam, enquanto que, naquele momento ter a formação específica para lecionar era uma mera contingência. Com a legislação criada, a formação tornou-se uma necessidade para tal, então, para essas professoras leigas, ingressarem como alunas da universidade se tornou necessário.

No relato de aluna-professora desse curso, aponta para uma série de situações que de um modo geral, poderia representar o momento histórico vivenciado por cada uma das demais que permaneceram até a conclusão como alunas da universidade. A forma como encaminha seu relato, mostra alguns momentos de suas vivências por onde encontrou as melhores condições de começar seu TCC.

Começarei narrando a minha vida acadêmica que começou no ano de 2000 após ter recebido e aceito o convite da SMED para freqüentar o curso de Pedagogia oferecido pela FURG, em convênio realizado com a prefeitura de SVP. O curso oferecido foi divulgado pela prefeitura municipal através de ofícios mandados às escolas e no noticiário da rádio local. Após a primeira insistência feita por parte da própria SMED que ligava para a granja, tomei ciência das pretensões do secretário de educação e de sua equipe em qualificar os professores da rede municipal de ensino. No começo não dei a importância devida, pois acreditava tratar-se de mais uma combinação política, tendo em vista que estávamos em ano eleitoral. Por outro lado, já estava formado no curso de magistério, contratado, pelo 3º ano consecutivo, para trabalhar como professor na escola Brasilino Patella que fica no 4º Distrito do município de Santa Vitória do Palmar, Granja do Salso, **e para as necessidades da zona rural, não havia sentido ainda a necessidade de realizar um curso superior.** A forma de contratação e o regime de trabalho para a zona rural impedem qualquer pessoa de poder freqüentar um curso superior. Primeiro, pelo custo em relação ao salário que os professores recebem, segundo, pela própria situação dos professores em relação às distâncias das localidades até a sede. A segunda insistência foi por parte da direção e do corpo docente da escola que me alertaram da **oportunidade única de fazer um curso universitário sem nenhum custo.** Foi quando tomei a decisão de ir até a cidade e preencher na SMED a ficha de inscrição. No momento de preencher a ficha de inscrição nada foi preciso fazer, pois meu nome com todos os meus dados já estavam escritos na ficha, restando-me apenas assiná-la juntamente com um termo de compromisso de trabalhar, pelo menos nos oito anos seguintes como professor para a prefeitura, sujeito a pagar multa senão o cumprisse. A multa de que tratava este documento referia-se a qualquer processo de desistência que pudesse ocorrer depois da conclusão do curso, como por exemplo: não querer continuar a trabalhar na rede municipal como professor. Esta multa estava prevista como ressarcimento dos valores pagos pela prefeitura à FURG pelo custo de cada aluno. Como eram recursos do FUNDEF, próprios para esse tipo de qualificação profissional, concordei com a cláusula. O real motivo do convênio entre Prefeitura Municipal de SVP e a FURG foi a LDB aprovada em dezembro de 1996, trazer em suas disposições transitórias referências à qualificação de professores num período que a lei chamou de “década da educação”. O capítulo da lei sobre os profissionais da educação refere-se basicamente aos artigos 61 e 62, e enfatiza a titulação necessária para os professores que vão atuar ou já estão atuando nas séries iniciais do ensino básico poderem exercer o magistério. Influenciado pelas interpretações da lei, analisei as condições oferecidas e ouvindo colegas de maior experiência, hoje estou aqui, escrevendo meu TCC de Pedagogia (MR6 - grifos em negrito nossos).

As diferentes maneiras como cada professor leigo da rede municipal de ensino foi tornando-se aluno da universidade reflete, por um lado, como foram encaminhadas aos pretensos alunos as condições para que pudessem matricular-se no curso de Pedagogia. Na concepção marxista da correlação do “necessário” e do “contingente”, evidenciado na escrita dessa aluna-professora leiga sobre o processo de seu ingresso, permanência e conclusão do curso, podemos destacar as palavras de Cheptulin (1982) a respeito dessa correlação, diz ele:

A necessidade e a contingência não existem de forma separada, uma do lado da outra. Elas encontram-se em ligação orgânica e em interdependência e pertencem aos mesmos fenômenos. Cada fenômeno, cada formação material é, ao mesmo tempo, necessário e contingente. Algumas de suas propriedades e ligações são condicionadas pelas causas internas e traduzem a natureza de seus elementos formadores, outras são condicionadas por suas causas externas, por sua interação com o meio ambiente (CHEPTULIN, 1982, p. 250)

A compreensão da realidade que construímos pelo fato de aceitarmos que o contingente pode transformar-se em necessário e o necessário em contingente, e que se conhecermos as condições em que essa passagem se efetua, poderemos recriá-las artificialmente e transformar as propriedades contingentes em necessárias e as necessárias em contingentes, em função de interesse prático. Assim, se processou também, na formação do grupo de docentes da universidade, que atuando em cursos de formação de professores em regime regular, em função de interesses práticos se tornaram o corpo docente desse curso.

A forma como se foram criando as condições para aqueles professores leigos municipais se tornarem alunos da universidade e os docentes da universidade atuar nesse curso foram as contingências que se tornaram necessárias para a formação inicial do fenômeno. No projeto do curso constavam os critérios de ingresso. Tais critérios não feriam a legislação – porém a ausência da realização do vestibular exigia de cada pretendente: a) estar atuando nas séries iniciais de Ensino Fundamental; b) permanecer em sala de aula de uma escola municipal como professor dessa etapa do ensino e c) continuar pelo mesmo tempo de duração do curso, na mesma rede municipal de educação. Isso impunha a necessidade de na data do ingresso, faltar no mínimo oito anos para que os pretendentes a uma vaga na universidade pudessem pleitear sua aposentadoria.

Como o projeto foi financiado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – pela legislação deste Fundo, só poderiam realizar essa formação os professores efetivos, o que impossibilitava de realizar o curso de Pedagogia, um grupo considerável de professores que tinham contratação emergencial, não eram efetivos – concursados – como precisariam ser – conforme rezava o convênio de acordo com a referida lei.

A negligência do sistema estava em ambos os lados. De um, ter professores sem concurso e sem titulação atuando na rede, em regime precário, sem poderem usufruir das condições legais no seu todo. De outro, a impossibilidade de se qualificarem com recursos oriundos do FUNDEF. Foi acertado então, para contemplar as reais necessidades, que o município entraria com parte dos recursos de sua própria receita e ofereceria as condições necessárias para que pudesse atender a todos desejosos de qualificação.

Assim, pelas circunstâncias estabelecidas foi possibilitado a todos os interessados a participarem desse processo de formação. As diferentes situações assim são relatadas pelos professores candidatos.

No ano de 1999 foram realizadas inscrições para o curso de Pedagogia Séries Iniciais, para professores leigos no município. Só poderiam ter acesso ao curso professores efetivos a partir do ano de 1983. Realizei a inscrição, pois sempre tive vontade de ter um curso superior, só não fazia por falta de recursos financeiros. Achei que seria difícil eu vir estudar, pois, afinal morava distante da cidade (MCR1); Quando recebemos o comunicado da secretaria de educação oferecendo-nos um curso superior ministrado por uma universidade federal, não pensei duas vezes. Logo aceitei. Sabia que a distância de onde mora até a sede é de 25 km de estrada de chão. Sabia, também, que, quando chove, fica muito difícil sair da granja. Mesmo assim, resolvi enfrentar as dificuldades para ter uma formação em nível superior (CR9).

Buscar a razão que reuniram em duas turmas – professores desejosos de serem alunos de uma graduação superior – de universidade pública - enquanto gratuita, é trazer para esse estudo as manifestações que naquele momento, necessariamente se tornavam, para eles, condições apropriadas para o ingresso na universidade. Ligar a intencionalidade da LDB-96 em seu caráter particular com a educação nacional, onde influencia um grande círculo de fenômenos, indica a necessidade de mudar pelo seu próprio conteúdo, as relações no processo formativo dos professores. Na mesma medida em que se processa o desenvolvimento das forças produtiva, das exigências de qualificação profissional, a LDB-96 com seu conteúdo geral torna-se particular para a formação de professores, que se singulariza quando estabelece critérios que servem para um círculo mais restrito do fenômeno educação – Formação de Professores Leigos – Curso de Pedagogia Séries Iniciais.

A forma de ingresso e possibilidade de permanência na universidade, as condições de trabalho na escola e as perspectivas de melhoras, constitui-se em alguns dos motivos que levaram essas professoras leigas a realizarem esse curso superior. Os relatos mostram a íntima ligação entre a necessidade como regra em determinadas condições objetivas, que enquanto possibilidade precisa das condições favoráveis para se transformar progressivamente em realidade, e as causalidades como um complemento da forma como se manifestam tais necessidades. Assim a articulação, a convergência e o impacto dos desejos das professoras leigas acabam por formar uma determinada tendência de desenvolvimento que tem, conforme os relatos analisados, um caráter rigorosamente necessário.

No ano de 1999 foram realizadas inscrições para o curso de Pedagogia Séries Iniciais, para professores leigos no município. Só poderiam ter acesso ao curso professores efetivos a partir do ano de 1983. Realizei a inscrição, pois sempre tive vontade de ter um curso superior, só não fazia por falta de recursos financeiros (MCR1); No segundo semestre desse mesmo ano, a Prefeitura Municipal havia enviado para as escolas municipais uma folha de inscrição para professores em serviço ingressarem no Curso de Pedagogia da FURG. Porém, podiam fazer as inscrições apenas os professores que faltavam 08 anos para encerrar a carreira profissional, principalmente os que estavam no regime celetista, ao professores efetivos. Então, por não preenchimento de todas as vagas, a Secretaria de educação (SMED) possibilitou aos professores contratados ingressarem no mencionado curso (CR5); O conflito sentido durante anos, corporifica-se no ano de 2000, quando surge a oportunidade de cursar a Universidade e, com ela, realizar um sonho há muito acalentado (CR3).

As circunstâncias que vivenciaram tais alunas-professoras leigas, em suas infâncias, suas adolescências, suas relações familiares, seus comprometimentos se mostram talvez casuais em relação aos seus desenvolvimentos históricos, enquanto organizadores e sistematizadores da constituição de seus seres sociais. Mas é graças a essas circunstâncias causais que se efetuaram os processos necessários para essa formação profissional.

O pensamento marxiano salienta a importância do estudo, com toda a atenção devida das causalidades, pois nelas vamos encontrar o caráter necessário das relações causa-efeito dos fenômenos materiais sociais. Na compreensão de seus desenvolvimentos será sempre possível antever imprevistos indesejáveis, prevenir ou diminuir suas ações negativas, bem como, por outro lado, aproveitar as causalidades positivas para efeitos desejados. Compreender conexões e propriedades causais se torna essencial em um estudo científico, para poder explicar do ponto vista da ciência os processos que ocorrem no mundo, em específico, com o fenômeno social material – Formação de Professores Leigos de Santa Vitória do Palmar realizado pela FURG.

Compreender suas leis e com base no conhecimento dessas leis objetivas, poder interferir e dirigir os demais processos sociais no que tange a formação de professores. A forma como as alunas-professoras leigas se desvelam nos presentes relatos, indica os fatores, premissas, causas e condições para o aparecimento de novas e propícias perspectivas de intervenção que vise um aprimoramento desse tipo de formação de professores.

Nos relatos surge com frequência o desejo de querer ter facilitado probabilidades de realização das possibilidades formais, ainda que abstratas, como que suas realizações fossem acontecer quase que automática pelo ingresso em um curso superior, como se ingressar nele, já se constituísse em condições adequadamente amadurecidas para o sucesso profissional. Partem em seus relatos das condições de trabalho que enfrentam no cotidiano da escola e na

sociedade, narrando como foram seus ingressos na universidade, deixando, em certas passagens, os reais motivos para que ingressaram.

A idéia proposta pela FURG para essa formação de professores há muito tempo vinha sendo preparada, tanto pela universidade como pela administração municipal, considerando as exigências legais e os resultados obtidos por outras vivências semelhantes desenvolvidas anteriormente. A necessidade do município em qualificar seus professores leigos não surgiu de repente e de forma acabada. Como sabemos, o processo de desenvolvimento de um fenômeno, ou mesmo a passagem de um estágio qualitativo em outro mais evoluído só acontecem se as condições para seu aparecimento, resultante do progresso anterior já se formaram. Assim, o porquê do ingresso desses professores como alunos desse curso de Pedagogia e não outro é resultado do desenvolvimento da realidade, realidade essa que já vinha sendo preparada pelas próprias possibilidades com que cada aluna-professora leiga estava desenvolvendo sua prática social.

No cotidiano social desses professores que se tornaram as alunas do curso de Pedagogia realizado pela FURG em Santa Vitória do Palmar, havia confrontos de diversas forças sociais que exigiam delas determinadas relações quer na escola onde atuavam como professoras leigas e com suas concepções pedagógicas, quer frente à administração do município enquanto orientação política de partido. O compromisso com o ensino, os conhecimentos que trabalhavam, as verdades que perseguiam orientadas pelas formas de desenvolvê-los, mesmo que denunciado por essas professoras leigas nesses relatos já se constituíam pela forma como narram, que o desejo de realizarem um curso superior, fora as condições legais, transformava a possibilidade enquanto sonho, em realidade, pois para essa realização já existiam premissas necessárias. As atitudes que cada uma tomou para seu ingresso e permanência no curso exigiu uma atividade prática, orientada pelas possibilidades reais que esse grupo já havia criado, ou em fase final de sua realização.

4.1 SONHO E REALIDADE E O MEDO DE MUDAR

Na vida em sociedade, onde cada pessoa age com consciência e vontade, o processo transformador do “sonho possível” em realidade concreta não é automático como acontece com a natureza, mas depende das atividades conscientes dos seres humanos. Acreditamos por isso, na análise dos TCC, que só as condições objetivas apresentadas como possibilidades do vir a ser aluna da FURG, não chegaram para a realização de tão almejado sonho. Eram

também indispensáveis as condições subjetivas, isto é, a compreensão de efetuar transformações, mudanças radicais, tomadas de decisão sérias e efetivas para que o sonho se realizasse.

No relato das professoras leigas, as impressões positivas e negativas durante o curso de Pedagogia nos permitem representar o quanto cada uma lutou e relutou para permanecer no processo de desenvolvimento de sua qualidade enquanto aluna-professora. Anunciam o “medo de mudar”, frente à própria proposta do curso, à necessária ruptura nos conceitos tidos como verdadeiros e sólidos, ao próprio referencial que as oportunizou as condições adequadas e necessárias inicial para o ingresso no curso.

É nesse sentido que até podemos afirmar que a transformação de um sonho, de uma vontade em realidade em muito depende da consciência de cada um. Os sentimentos apresentados pelas alunas-professoras, como angústia e preocupação em pensar que não vivenciaríamos as diversas “situações-limite” que se apresentavam no passar das aulas, ao mesmo tempo em que a medida que compreendiam e conheciam um pouco mais do processo pedagógico necessário à “mudança radical” da realidade que se apresentava como fixa e imutável, se enchiam de satisfação, prazer e esperança para continuar.

É que a existência de forças contrárias determina, também, o aparecimento de possibilidades diferentes. Resistir ao novo ou aderir às descobertas, superar o velho ou nele permanecer são possibilidades que se realizarão dependendo em grande medida da ação destas forças e do desfecho da luta entre elas. Nesses relatos estão estampados diferentes momentos em que a luta desses contrários favorecem uma transformação qualitativamente superior na prática pedagógica e social dessas professoras leigas.

As categorias empíricas que constituem o fenômeno material social – Formação de Professores - trazem em sua essência uma quantidade de aspectos e ligações, próprias de cada uma dessas categorias empíricas, que tomadas no conjunto de suas independências representam a totalidade do fenômeno. Ao buscarmos explicar, cada uma delas, com suas correlações, o processo que constitui seus conteúdos – à medida que evidenciamos as ligações que se fazem necessárias surge como alternativa viável organizar esses conhecimentos em um todo único – para assim podermos representar os aspectos e ligações necessárias para compreender a Formação de Professores Leigos realizada em SVP pela FURG como manifestação exterior de todas as suas superações interiores.

Nas manifestações interiores desse fenômeno – Formação de Professores – encontram-se necessariamente além de sua essência, as causas que provocam a necessidade dele assim se desenvolver, a lei, enquanto tudo aquilo que se manifesta necessariamente, nas

condições adequadas para tal. O tratamento que se tem oferecido – a Formação de Professores – com estudos intermitentes sobre seu movimento, não tem conseguido propor e realizar uma prática que consiga desenvolver um conhecimento verdadeiro de sua essência, pelo fato de sempre se ter permanecido no fenômeno em si.

É preciso distinguir o fenômeno de sua essência e saber o que um deforma o outro. Nesse estudo de caso, o seu conteúdo é definido pela sua essência, essência essa que reúne o conjunto dos aspectos e das ligações necessárias no seu interior, bem como, considerada sua determinação tal qual se apresenta, compreender a influência das condições exteriores de sua existência – as interações com outras coisas e processos que também se encontram em constante mudança.

Um exemplo possível nesse fenômeno – Formação de Professores leigos em SVP na FURG – foi as alunas-professoras, ao escreverem seus TCC e reunirem neles aspectos essenciais e não essenciais, conseguiram dentro das possibilidades construídas, escreverem os diferentes significados nos acontecimentos que resultou na conclusão do curso de Pedagogia. Relatam elas as mais diferentes situações, com suas relações e ligações que tornaram necessária a passagem do estágio de alunas-professoras leigas de Pedagogia passar para a qualidade de professora habilitada e titulada.

Karl Marx, no Prefácio do livro “Contribuição à Crítica da Economia Política”, nos alerta para situações importantes caso desejarmos compreender o movimento que desenvolve a sociedade no seu todo. Afirma que:

Uma organização social nunca desaparece antes de se desenvolverem todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer (MARX, 1983, p. 25).

Essa postura marxiana de compreender o desenvolvimento da realidade objetiva nos possibilita compreender o processo que foi desenvolvido em cada aluna-professora leiga, desde alimentarem o desejo de realizarem um curso superior, nele ingressarem e permanecerem até sua conclusão, já estava demonstrando nelas a capacidade que tinham desenvolvido para satisfazer esse desejo. Isso, certamente, exigiu de cada uma nesse processo, organizarem as condições adequadas para tal, dentro das diferentes peculiaridades existentes para cada uma e a semelhança dos desejos e necessidades de todas.

Uma das contradições marcantes entre o ideal e o real no que tange não só à formação de professores, encontra-se na relação entre a prática e a teoria. A prática é sempre material e é a base do conhecimento; e, por conseguinte, da teoria. Por meio da prática podemos conhecer a realidade objetiva, captar suas relações, suas propriedades, sua essência. A teoria, como reflexo da prática, precisa ser entendida como um conjunto de conceitos, sistematicamente organizado e que reflete a realidade dos fenômenos materiais sobre a qual foi construído e que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender o mundo objetivo. Toda a teoria é histórica, pois tem um tempo de validade, uma vez que, tanto o mundo natural como o mundo social, encontra-se em permanente mudança e transformação, o que significa na prática dizer teoricamente que os fenômenos materiais e sociais nunca seguem eternamente os mesmos.

A prática pedagógica na formação de professores torna-se a atividade objetiva na realização da qual os professores e alunos empregam todos seus meios humanos, todas suas forças e principalmente os seus recursos espirituais para alcançarem os níveis de verificação dos conhecimentos originados de outras práticas que se constituíram como ciência. Os docentes formadores de professores e os professores em formação realizam práticas que constituem conhecimentos. Estes conhecimentos devem ser problematizados pelos professores e seus alunos porque eles – os conhecimentos – são, poderíamos dizer, práticas cristalizadas.

O que ignora os conhecimentos alcançados por uma determinada época, no caso específico do magistério, os avanços da Pedagogia como, por exemplo, a compreensão econômica, política, cultural e social dos fatos que formam a realidade, caminha de forma assíncrona na perspectiva de atender as necessidades humanas de descrição, interpretação, explicação e compreensão do mundo objetivo para que ao mesmo tempo em que com práticas diferenciadas de aprendizagem modificam a realidade que é a deles, modificam seu modo de pensar concomitantemente em que modificam os reflexos de seu modo de perceber e agir. Nesse sentido, estamos a situar no âmago da contradição que se manifesta entre teoria e prática, entre o proposto e o realizado, porque não tem coincidido o “estado de coisas” social e o da consciência dos professores e alunos, nesse caso específico da formação de professores.

Fica então uma pergunta: - Será que as condições para melhorar as relações entre o ensinar e o aprender ainda não fazem parte do saber dos professores e por isso não conseguem desenvolver aulas significativas para atingirem a sociedade que desejam, ou mesmo para atingirmos a “auto-emancipação” revolucionária de quem faz educação?

As percepções, as análises, as explicações, as compreensões, as superações de dificuldades estavam mudando constantemente nas alunas-professoras leigas dentro da medida de duração do curso (3.210 horas) – período esse necessário para a organização e sistematização de saberes que lhes possibilitassem conhecer que condições podemos criar ou recriar para transformar as propriedades contingentes que se apresentam no cotidiano da escola, por exemplo, em propriedades necessárias, em função de interesses práticos.

... não estava acostumado a passar o dia estudando e realizando leituras complementares para que pudesse acompanhar o ritmo imposto pelo curso. A turma achava muito difícil, eu em especial, porque muitas destas avaliações tive que refazer, talvez pela minha carência de conhecimentos básicos para acompanhar o nível de conhecimento exigido. Acredito que me faltava tudo: desde os fundamentos primários, hábitos de estudo, comprometimento social e político, práticas adequadas, entre outros tantos pressupostos necessários para quem deseja ser professor, pois **a quem ensina deve-se exigir rigorosidade metódica, pesquisa e leitura** (MR6); No início das aulas enfrentei várias dificuldades nas leituras e nos assuntos discutidos, já que não tinha o hábito de ler. Muitas vezes tinha que ler e reler para entender o que o autor queria dizer. A escrita também foi outro grande problema e penso que obtive melhoras durante o curso (MCR2); **Ser professora implica em assumir-se como ser provisório**, que está em permanente construção, numa certeza de que a formação tem caráter de continuidade, o que supõe ter muito a aprender (RR9); Não foi fácil a leitura dos livros, porque sentia dificuldades nas interpretações e nas falas dos professores, mas peguei firme no estudo e consegui superar todas as dificuldades (CR5 – grifos em negrito nossos).

4.2 OPÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

A opção por uma formação em universidade pública em contraposição a de uma universidade particular se constituiu nesses relatos como possibilidade de se cursar o ensino superior para essas professoras leigas. A crítica imposta ao Ensino Superior Privado no município de Santa Vitória do Palmar pelas alunas, parte primeiramente pelo custo mensal ser superior ao salário do professor com a formação de “Normal Médio” – professores dos anos iniciais – condições que inviabilizavam naquele momento cursá-lo.

Por outro lado, afirmam que uma das vantagens da universidade pública, em específico nesse tipo de formação de professores leigos consiste em que tem possibilidades qualitativamente novas e consideravelmente maiores de produzir um conhecimento de uso em um domínio mais amplo da vida social. Comparam as aprendizagens e constataam que os saberes trabalhados na universidade pública não se restringe somente ao espaço e ao tempo das séries iniciais do ensino fundamental.

O destaque do ensino público frente ao ensino privado está em sua própria natureza de público que acaba por suprimir a sensação de privatização dos conhecimentos desenvolvidos pela formação de uma universidade pública, como meio de produção – transformando as alunas-professoras leiga não como reprodutoras ou mesmo perpetuadoras de saberes fragmentados e descolados da realidade, mas transformando-as em trabalhadoras com um senso crítico – com uma consciência portadora de reflexos de liberdade e democracia.

Em virtude da convivência social, política e ideológica, todos os membros de qualquer sociedade, ou grupo social, a seus modos estão interessados no progresso. As escolas e universidades por meio de seus alunos e professores também acabam expressando teoricamente essa premissa. Porém, é impossível, diante do relato das alunas-professoras leigas do Curso de Pedagogia – Anos Iniciais – desenvolvido pela FURG em SVP – detectar em seus escritos diferenças entre a formação realizada na instituição pública e a formação de mesmo grau realizada na instituição particular.

Salientam, para não destacar somente o valor da mensalidade, inexistente nas instituições públicas, a relação professor-aluno-produção de conhecimento – avaliação do processo ensino-aprendizagem – prática de ensino – nível de exigência de leituras – entre outros aspectos que não reconhecem como prioritário para formação de educadores na instituição privada. A ênfase é a pontualidade no pagamento da mensalidade! Por isso, a instituição pública, na concepção das alunas-professoras leigas, proporciona mais perspectiva para por em prática o que é novo do que a instituição privada.

4.3 MUDANÇAS

Outro aspecto que destacam no processo de desenvolvimento das experiências vivenciadas pelas alunas-professoras leigas nos relatos apresentados como TCC de Pedagogia foram o modo como cada uma protagonizou sua profissão – antes de ter tido acesso à universidade e a forma como foram percebendo e realizando as transformações exigidas em suas salas de aula. À medida que o tempo de estudo no curso passava, registram elas em seus relatos críticos a mudança na qualidade de percepção e compreensão da importância e necessidade de interferir nas respectivas realidades de modo mais insistente e incidente.

Há nesses relatos críticos – como registros da experiência profissional – os diferentes métodos de trabalho pedagógico, onde são reconhecidos como um único método que chamam de tradicional – priorizam o conteúdo, a memorização – um mecanismo na aprendizagem

como metodologia que melhor respondesse as necessidades dos alunos e as exigências da escola e secretaria de educação. A produtividade para o momento significava competência dos professores e inteligência nos alunos.

A reprodução e perpetuação da velha escola, com métodos tradicionais era a forma nova com que os alunos da universidade haviam começado sua vida profissional – repetindo e imitando alguns de seus professores, pois encontravam em suas práticas o desejo para serem professores. Pensavam que as práticas pedagógicas de seus professores, tanto no ensino fundamental como, principalmente, no curso de magistério, quanto do início de sua formação como educadoras podiam absolutizá-las, desconsiderando as condições concretas do lugar, do tempo, e fora do contexto onde eram vivenciadas.

Como que isoladas da vida e da própria prática social, as alunas-professoras leigas demonstram em seus relatos como operavam os conceitos e conteúdos, métodos e técnicas que aplicadas inadequada e inoperantemente a fenômenos e fatos da realidade, impediam um desenvolvimento crítico no pensar das crianças. A repetição mecânica, como professora, de tudo que foi aprendido como aluna, nega necessariamente a possibilidade dos conhecimentos e a própria fidelidade dos saberes científicos.

Ao relatar pontos da experiência profissional, enfocando as relações com pais dos alunos, começando no estágio supervisionado realizado como práticas de ensino de magistério normal médio começaram a perceber as contradições existentes na prática em relação às teorias estudadas. O contato com pais e alunos – professores com maior tempo de serviço, a percepção da necessidade de mudanças não só dentro da sala de aula como na escola em sua totalidade, gera nessas professoras leigas a angústia e impotência frente às práticas existentes.

4.4 EXPERIÊNCIA E PRÁTICA SOCIAL

Em seus relatos, a experiência profissional começa a se caracterizar como uma prática social à medida que os saberes produzidos na universidade, como reflexo das ligações, conexões e dos próprios objetos e conceitos determinados pela prática realizada nas aulas e no desenvolvimento do curso, estava possibilitando às alunas-professoras leigas a relacionar com o conhecido, com as necessidades concretas das escolas – dos alunos – da comunidade como resposta ou mesmo apoiando-se no que a prática oferece como real.

No processo de desenvolvimento de qualquer fenômeno, pela concepção teórica desse trabalho de pesquisa, pressupõe a existência de dois pólos, onde somente os aspectos

diferentes que apresentam tendências e orientações de mudança e de desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição. Um exemplo disso é possível se percebido nas contradições que surgem em certos momentos do desenvolvimento do currículo de formação de professores. Algumas vezes, em decorrência do trabalho insuficientemente exatos das organizações do planejamento de programas de disciplinas, bibliografia, aulas, metodologia, aparecem não porque essas organizações sejam diferentes, mas porque no seu desenvolvimento aparecem diferentes tendências de uma discrepância, o que pode explicar, acarretar no início da existência de contradição. As diferentes perspectivas teóricas desenvolvidas nos diferentes conteúdos programáticas desenvolvem contradições muitas vezes antagônicas, mas que acabam por se resolverem ao longo da prática pedagógica.

Para Alexandre Cheptulin,

A contradição começa a partir de uma diferença não essencial e passa em seguida ao estágio de diferença essencial. Nas condições adequadas, as diferenças essenciais tornam-se contrários. A partir desse estágio e em seu desenvolvimento, contrários entram em conflito, passam um no outro, tornam-se idênticos e, exatamente por isso, condicionam a resolução das contradições. Uma vez as contradições resolvidas, a formação material chega a um novo estado qualitativo, incluindo um novo grupo de contradições (1982, p. 293).

A caracterização, dada acima por Cheptulin, do processo do desenvolvimento como a luta dos contrários é, sem dúvida, demasiado geral: aplica-se a qualquer processo de desenvolvimento e, por isso, se torna insuficiente para a explicação de qualquer um deles. Isso porque contrários em geral não existem, mas sempre existem “contrários concretos determinados”, como nos choques de aspectos ou tendências que havia na formação dos professores leigos realizados pela FURG em SVP. Nesse fenômeno, a teoria e a prática que desenvolvíamos em sala de aula da universidade e a prática de ensino que se realizava em sala de aula das escolas municipais pelas alunas-professoras leigas do curso de Pedagogia materializavam esses choques colocando em evidências as tendências e concepções de ensino e aprendizagem propostas e a possíveis. Pelo ideal intencional de escola e educação projetado pelas teorias e pelos “sonhos”, “utopias” daquelas professoras leigas, e a realidade objetiva enfrentada no cotidiano da escola e da vida naquela sociedade demarcavam as reais possibilidades de mudança.

Cada coisa ou fenômeno contém inumerável multiplicidade de aspectos em ações recíprocas uns com os outros, e com a formação daquelas professoras leigas não era diferente. A formação de professores está, também, ligada às coisas e processos circundantes que nos permite descobrir diferentes contradições externas e internas, que potencializam a

compreensão do desenvolvimento desse fenômeno. Nesse estudo, encontramos no desenvolvimento do currículo a contradição principal da formação dessas professoras leigas. Encontramos o “determinante” desse processo, seus contrários concretos que atuam reciprocamente dentro dele, qual a forma que toma a sua luta e qual o papel que nela desempenha este ou aquele aspecto da contradição.

4.5 A INFLUÊNCIA DA UNIVERSIDADE NAS VIDAS PROFISSIONAL E PESSOAL

Heráclito – filósofo grego de Éfeso (540 – 480 a.n.e.) – considerado por muitos como o pai da dialética, afirma que tudo está em constante transformação. “Tudo flui”, em linguagem atual. Podemos dizer que tudo o que existe é um processo em desenvolvimento e transformação. “Não posso banhar-me duas vezes na água de um mesmo rio. Na segunda vez, já nem eu nem a água seremos os mesmos”. Há uma transformação constante em tudo. Essas afirmações de Heráclito nos fornecem as idéias de que tudo o que ocorre no mundo são processos. Nada é permanente, nada é estável tudo tende a desaparecer.

[...], recordando minha prática anterior a minha formação acadêmica, [...] minha prática pedagógica apresentava todos os vícios de aulas tradicionais, ou seja, os conteúdos eram trabalhados de forma desarticulada, não apresentando uma ligação com a realidade vivida pelos alunos e suas famílias, bem como, com as demais situações vividas por todos na escola; eram desconexos desta realidade e da realidade proposta pelas demais disciplinas, em nada se relacionava entre si. Os conteúdos de cada disciplina não se articulavam e se apresentavam incompatíveis para uma interdisciplinaridade (MR3 p.06); Com o conhecimento que obtive no curso, vi que a preocupação era por uma verdadeira aprendizagem para o aluno. A partir daí minha prática pedagógica foi tomando novos rumos em relação a educação. Antes, chegava em sala de aula, passava um texto no quadro e cada aluno lia esse texto para os colegas e logo após fazia-se a interpretação da mesma com perguntas feitas no quadro, onde as respostas eram quase iguais. Na matemática as operações eram soltas, sem dar um sentido as mesmas. Os primeiros alunos a terminarem de completar os exercícios iam ao quadro e resolviam as operações. Os textos e as situações problemas que estavam muitas vezes longe da realidade do nosso aluno, falando muitas vezes de lugares e Estados que eles nem conheciam e também palavras totalmente desconhecidas do seu cotidiano escolar. Assim as aulas se tornavam monótonas e turbulentas, aí eu saía com eles para o pátio da escola e dava uma bola para os meninos jogarem e uma corda para as meninas brincarem. No curso de Pedagogia percebi uma forma deferente de abordar as disciplinas, pois estas permitiam que os educandos participassem das aulas, [...] (MCR6).

A influência da universidade na linguagem e pensamento das autoras dos TCC apontam mudança no nível de qualidade do exercício do magistério e também na vida pessoal de cada uma. A percepção política, social, econômica da sociedade – do mundo – da educação

desenvolvida em suas análises e estudos começa a exigir uma outra conduta frente ao cotidiano. Tanto a prática como a teoria vai encontrando-se em processo de desenvolvimento constante, como dois aspectos importantes e inseparáveis para a organização e sistematização do conhecimento das alunas-professoras leigas.

Ao descreverem sobre suas compreensões pedagógicas, concepções de educação, avaliação, organização de aulas, planejamento, conhecimento teórico e práticas pedagógicas, desvelam os desafios que a formação de professores está impondo como direção do desenvolvimento entre as velhas práticas e concepções de aula, ensino e aprendizagem, por práticas e concepção de educação diferentes, novas. Nesses relatos é possível também perceber o quanto o velho ainda resiste ao novo, ao mesmo tempo em que essa resistência vai enfraquecendo à medida que vão se criando situações de aprendizagem que conduzem a uma outra compreensão da realidade vivida.

A formação de professores, enquanto um dos processos de desenvolvimento histórico da sociedade, não é senão o processo da substituição de uma formação teórica prática por outras superiores, da educação conservadora por uma educação progressista. Com essas alunas-professoras leigas, no tocante ao domínio da evolução do conhecimento, algumas condutas e saberes tidos como corretos e verdadeiros na prática pedagógica dos professores aos poucos foram sendo substituídos por outros, que refletiam melhor e mais adequadamente a realidade.

4.6 A BUSCA POR NOVOS SABERES

A questão do aperfeiçoamento profissional se apresenta de forma marcante na história das alunas-professoras leigas. As necessidades criadas pelo diferentes contextos e busca por uma valorização do trabalho profissional e de uma identidade como professor ligado pela exigência da legislação vigente, desafia cada uma dessas professoras leigas a lançar-se no processo dialético de negar o grau de desenvolvimento que cada uma delas se encontravam, criando novas condições, por meio também da universidade, de suprimir aqueles velhas concepções pedagógicas à medida que já iam concebendo as novas.

Esses elementos novos que começam a se gerar no íntimo, no interior de cada uma, com a ajuda dos saberes e das velhas práticas que se deixam ser suprimidas para a afirmação de novas idéias, concepções e práticas. O novo na realidade nunca destrói o velho totalmente,

pois dialeticamente o processo de negação sempre irá conservar o que o velho, o antigo tem de positivo, enriquecendo o novo com o que de melhor que o desenvolvimento anterior tinha.

As alunas-professoras leigas, nesse sentido, relacionam algumas vezes, que o antigo, o velho, o tradicional ainda estão muito presentes nas práticas pedagógicas das escolas, e que a formação continuada é um dos meios possíveis de se criar condições para que se desenvolvam os elementos sãos e progressistas que existem no velho, se estabeleça as ligações possíveis de etapas do desenvolvimento progressivo que pressupõe a superação do que é velho, tradicional no processo pedagógico. A história da educação brasileira, bem como a história de toda humanidade demonstra como no seu desenvolvimento se conservam e se acumulam as melhores realizações e experiências do trabalho e do pensamento, sendo cada etapa do desenvolvimento mais rica e substancial em comparação com a precedente.

Uma das alunas-professora leigas registrou em seu TCC:

[...] durante muito tempo, a educação vem se dando de forma restrita, **formando cidadãos para uma sociedade capitalista**. O aluno é considerado pelo professor como produto. Fazer pensar não é o objetivo dessa educação que não possibilita ao aluno pensar, refletir e questionar. Quando penso nos educandos de hoje, consigo perceber o quanto está explícita e clara a forma que vinha sendo adotada pelos professores na educação, a da repetição e memorização. (RR7 – grifo em negrito nosso)

Miguel Arroyo critica a escola existente porque, “proclamando a distribuição equitativa dos bens culturais, de fato corresponde a um projeto educativo para as classes subalternas que visa fazer delas **cidadãos e trabalhadores submissos** aos interesses burgueses” (Arroyo, 1986, p.17 – grifo em negrito nosso). Entretanto, o problema não se resume à distribuição, mas assenta-se no próprio processo de produção social.

Segundo o autor:

[...] para construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da **destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos**, feito para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe (ARROYO, 1986, p. 17-18 – grifo em negrito nosso).

Com essa realidade conhecida, começa aí a se constituírem condições para a negação daquilo que não serve mais e que impede a escola, a universidade, a formação profissional possível e necessária acontecer. Embora as contradições na educação brasileira não se esgotam com a luta entre o novo e o velho modo de ensinar e aprender, mas precisamente no curso do qual o novo supera o velho, quando tendo passado o seu tempo, o velho perece,

determinando assim o caráter do desenvolvimento da educação. Encarando, pois a escola/universidade como invadidas pela luta de classe, na atual correlação de forças a tarefa a ser realizada consiste em “destruir e construir a escola nas práticas pedagógicas que vem sendo tentadas” (Arroyo, 1986, p.18).

Na conferência “O trabalho docente como síntese: da prática à construção de uma nova prática”, proferida em 1989 no “Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino” o professor Miguel Arroyo refere-se a uma “pedagogia do trabalho e da prática”, segundo a qual a educação pode ser entendida, antes de tudo, como um processo de produção e não de inculcação. A superação, pois, dessa outra contradição – produção/inculcação – que ora assume posição fundamental na luta dos contrários é desvelada nos relatos das alunas-professoras leiga, como impasse para uma prática emancipatória. Na crítica da educação vigente, elas anunciam as falsas identificações e inversões que essa educação desenvolve ao ser submetida, nas condições em que vigora o modo de produção capitalista.

4.7 TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A teoria e a prática precisam ser consideradas na sua unidade, tendo em conta que a teoria não só se nutre da prática social e histórica, como também representa uma enorme força transformadora que indica à prática os caminhos da remodelação revolucionária do atraso secular e da construção da nova vida. Tanto a prática como a teoria encontram-se em processo de desenvolvimento constante, no qual o papel determinante pertence à prática. Essa afirmação tem se configurado verdadeira, principalmente pelas atitudes e comportamentos que as alunas-professoras leigas narram em seus TCC, considerando a forma normal de intervir ou só de participar nas ações da vida diária.

Relatam o descaso com o estudo – a falta de hábito de leitura – o descompromisso na realização de leituras solicitadas no decorrer do curso, as inúmeras brincadeiras em sala de aula que não permitiam a concentração e um prestar de atenção, que pudesse dar condições para acompanhar e compreender sobre o que se explicava ou se trabalhava nas diversas disciplinas componentes da grade curricular do curso. O critério para o que se está fazendo é sempre relativo, porquanto em cada época dada pode confirmar ou refutar os nossos conhecimentos dentro dos limites do desenvolvimento da produção social e das relações sociais.

Isso nos possibilita avaliar que os comportamentos e atitudes de algumas alunas-professoras leigas não correspondiam a uma prática que pudesse confirmar a validade objetiva dos conhecimentos que possuíam. A falta de conhecimento que as mesmas alegavam ter, como condição necessária e prévia para compreender a realidade que estavam vivenciando no curso e nas escolas não permitia outro tipo de vivência em sala de aula e nos encontros diários com seus alunos, bem como, essa prática não lhes possibilitava uma outra forma de perceber a realidade.

Se a forma reprodutivista de participação tanto na produção social e nas relações sociais do e no cotidiano dessas professoras leigas representava a atividade social e suas práticas como ponto de partida e a base principal daquele conhecimento surgido e desenvolvido por esse tipo de prática e trabalho realizado. Como a forma de interagir com o mundo e com o social apresentava-se na maneiras como as alunas-professoras leigas relatam em seus TCC, os conhecimentos que traziam com elas no momento inicial do curso, não podiam ser outros a não ser o reflexo dessas práticas, que os levavam a ficar desatentos, assustados, angustiados e com medo de se exporem frente a tudo que precisavam fazer.

A necessidade de mudar a prática que realizavam como ativismo de ações desvinculadas das necessidades do contexto, sobretudo para sistematização e organização de outras produções, que precisavam de constatação no cotidiano da escola tinham como objetivo verificar no cotidiano da escola sua veracidade, dando impulso e ratificando certas teorias que a princípio não as compreendiam como conhecimento válido para o desenvolvimento das soluções dos problemas da vida cotidiana. A necessidade de assumir outras atitudes frente ao novo, proposto como formação profissional, foram se desenvolvendo pelo próprio processo de conhecimento que surgiram e se criava devido às necessidades da prática, e das necessidades que a vida universitária estava impondo.

4.8 IDÉIA DE COLETIVO A INFLUÊNCIA DO OUTRO: O COLETIVO NA FORMAÇÃO DO SER SOCIAL

A influência do outro – o coletivo na formação do ser social dessas alunas-professoras leigas, a colaboração – a ajuda do outro – o significado do partido político – do apadrinhamento, as levou a uma outra concepção de relações que as movimentaram no processo de sempre permanência do novo – na superação “do eu” de cada uma, a fim de tornarem-se sujeitos transformadores daquele *status quo*.

A função de criação, conhecimento, prognósticos, orientação para o futuro e a criação de brechas para tal, é sumamente importante para a criação das condições adequadas para o surgimento de outro modo de produzir relações sociais e conhecimentos para a concretização da nova escola – no caso específico dessa análise, mas com olhar mais profundo na efetivação da nova sociedade, sociedade da democracia popular e porque não dizer do “socialismo científico”.

As alunas-professoras leigas, dentro do processo alienante em que se constituíram como seres sociais, acabam por deixar de usar poderes que lhes são inerentes como “seres universais”, os quais deixam de ser exercidos por serem transformados um poder impessoal que acontece pela forma como o magistério é homogeneizado em suas relações prioritárias em relação às demais relações sociais de produção existente nessa nossa sociedade. Nesse sentido, se torna cada vez mais necessária a busca do rompimento com o modo de produção capitalista, pois esse não tem interesse em proporcionar condições de outras possibilidades para que os seres humanos cheguem a um patamar superior de sua realização.

Dentro da forma como o metabolismo do capital tem acontecido, torna-se difícil organizar um contexto que o erradique por inteiro, pois quando sua dinâmica entra em ação, adquire um modo próprio de reprodução. Mesmo sabendo que isso é resultado dos atos dos próprios seres humanos, e que somente nós, enquanto humanos, poderemos erradicá-lo, arruinando sua matriz principal que se constitui na forma como se compra e se vende a força de trabalho, do trabalhador assalariado no geral e do professor no particular. Para tal, precisamos ter em nossas mãos a direção do processo.

Para Ivo Tonet (2002), em sua obra “Sobre o socialismo”, refere-se de certo modo a essa direção, dizendo que ela passa exatamente pelo estabelecimento de uma outra forma de trabalho, que possa a ser a base de uma nova e superior forma de sociabilidade. Essa forma chama ele de “trabalho associado”, ou seja, tal como o capitalismo tem como base o trabalho assalariado, o socialismo deverá ter em sua base o “trabalho associado”.

Quando as alunas-professoras leigas vão buscar uma associação – grupos de estudos – para melhor desenvolverem seus trabalhos e assim melhor se desenvolverem como humanas, rompem com a lógica do individualismo e da competição, próprios do “ser menos” imposto pelo capital, por meio das pedagogias tradicionais incentivadas como modo de produzir força de trabalho acrítico. Assim, Tonet explica o trabalho associado:

Em que consiste o trabalho associado? O trabalho associado é uma forma de trabalho em que os indivíduos põem em comum as suas forças e o resultado deste esforço coletivo é distribuído para todos, de acordo com as necessidades de cada um. Para além de qualquer outra marca, esta forma de trabalho tem como característica essencial o controle consciente e coletivo dos produtores sobre o processo de produção. Desse modo, **são os homens que regem o processo de produção e não os produtos, transformados em mercadorias pela compra-venda da força de trabalho, que dominam a vida humana.** É evidente que **esta forma de trabalho é muito mais humanamente digna porque neste caso são os próprios homens que decidem como, o quê e de que forma será realizada a produção.** Sob esta forma, então, o trabalho terá adquirido a sua forma mais digna, humana e livre possível. E, é por isso mesmo que ele poderá ser a base de uma forma de sociabilidade onde os homens poderão ser não apenas, mas realmente livre e iguais (TONET, 2002, p. 14 – grifos em negrito nossos).

No que tange à formação de professores e em especial a de professores leigos, o processo do “trabalho associado” é sugerido meramente como processo pedagógico de se avançar no coletivo com a produção de conhecimentos adequado para as relações que se apresentam na escola e fora dela, considerando sempre o outro como suporte para nossas aprendizagens. CR7 assim se expressa ao perceber a necessidade de reunir-se em grupos para superar algumas “situações-limite” que se apresentavam no dia a dia de sua formação:

Assim, resolvi procurar algumas colegas e após muito debate, resolvemos montar um grupo de estudos para que pudéssemos discutir, planejar, estudar e compartilhar idéias, cita russo e Vian (1997, p. 24) “Trocar experiência é um ponto favorável e essencial ao nosso desenvolvimento, pois freqüentemente aprendemos muito com nossos colegas nas conversas informais e nas reuniões pedagógicas ou administrativas. Ao compartilhar atividades e metodologias, dúvidas ou certezas, temos a grande chance de aprimorar nossa técnica [...] (CR7)

Os trabalhos em grupos, principalmente os realizados em sala de aula, comuns nos cursos de Licenciatura e predominante nos de Pedagogia, não podem ser mais uma atividade complementar de carga horária substitutiva pela necessidade de ausência do professor em sala de aula, ou como forma convencional de criar condições para que os alunos se tornem estudantes. Na formação de professores leigos essa particularidade começa a se estruturar a partir do momento em que as alunas-professoras leigas sentem a necessidade de buscar no além do âmbito das aulas na universidade, uma outra forma de prática social com características de processo educativo.

Em depoimento de uma das alunas-professoras leigas esse processo foi assim escrito:

Acredito que as leituras dos livros, discussões em sala de aula não foram suficientes. Foi preciso mais. **Foi preciso organizar grupo de estudo** que buscasse os mesmos objetivos para a alfabetização. Então criamos um grupo de estudo só com alfabetizadoras de primeira etapa, ele foi **formado por afinidades e objetivos pessoais e profissionais**. O grupo é até hoje, formado por seis professoras. Começamos a nos reunir todas as segundas-feiras, onde discutíamos no coletivo, pois acreditávamos que **no coletivo é possível aprendermos muito mais**. A troca de experiência, o diálogo e a fundamentação teórica são fatores importantes para ampliar nossos conhecimentos e dos nossos alunos. Nessas reuniões no chamado “Grupos de estudos” são realizados planejamentos diários, são abordadas discussões sobre a aprendizagem e as dificuldades dos alunos de cada uma dos integrantes do grupo. Também, é discutido no grupo a pertinência das atividades propostas aos alunos. Pois há atividade que reproduzem saberes e outras que ampliam conhecimento. **As que reproduzem não são cabíveis e nem aceitas por nós** do grupo, pois queremos alunos produtivos, criativos e pensantes. Por isso, buscamos atividades que levem o aluno a pensar e a criar suas próprias hipóteses sobre a leitura, a escrita, bem como, sobre a resolução de problemas (SR8, grifos em itálico nossos); O grupo de estudo se reúne há dois anos. No ano passado (2003) as dúvidas de como planejar? Como fazer projetos? Que atividades propor? Eram bem maiores do que esse ano. Acredito que para nós, a dificuldade maior era de encontrar atividades diversificadas para as aulas diárias. Parecia que as atividades que oferecíamos aos alunos, seriam sempre as mesmas, mas com as orientações das professoras da universidade essas dúvidas foram sanadas, pois entendemos que as atividades apesar de terem a mesma estrutura se diferenciam nos conteúdos temáticos propostos por serem de assuntos/temas diferentes (IR5); Feliz por poder colocar em prática a teoria que passeia acreditar, mas com medo de ainda não estar preparada para trabalhar a partir das orientações da teoria da psicogênese da língua escrita, fui procurar ajuda. **Formamos um grupo de estudo** de 1 etapa, composto inicialmente por oito professoras que são alunas da FURG. [...] Acredito que **o grupo de estudo reforça a teoria na qual acreditamos** por meio do debate, da pesquisa, da troca de experiência, das angústias e do compromisso que temos com os alunos. Permite buscar alternativas viáveis para a solução de nossos problemas confrontados cotidianamente em sala de aula. A ajuda do **grupo de estudos foi muito importante para dar sustentabilidade a minha prática pedagógica** (SR5 – grifos em negrito nossos); São fantásticas as reuniões do grupo de estudos, nas quais debatemos sobre teoria, elaboramos projetos de trabalho, roteiros diários e discutimos sobre conflitos que encontramos nas escolas. Durante o curso, formamos um grupo de estudo com as colegas D., T., M., E., G., V., com as quais dividi todos os problemas e angústias e medo. Esse grupo teve oportunidades de construir conhecimentos, aprendizagens e de enfrentar desafios. Cada dificuldade surgida só contribuía para sabermos mais, dando-nos competências de desenvolver um trabalho significativo na nossa sala de aula. **Estávamos juntas**, líamos os livros, as teorias, os fundamentos proporcionados pelos professores da universidade, pelas disciplinas dadas no curso, o que dava-se um *maior embasamento durante as discussões*. **Apreendi, que é no coletivo que buscamos forças e sustentação para continuarmos a aceitar os desafios do “novo” numa perspectiva de transformar a sociedade**, tornando a nossa sala de aula mais estimulantes para nossos alunos, dando-lhes oportunidade de expressarem suas idéias através de pensamentos críticos sobre o que estava sendo estudado ou experimentado (CR6 – grifos em negrito nossos); Foi, então, que neste ano comecei a realizar os planejamentos diários junto com as colegas. Passávamos muitas horas lendo e relendo livros, [...] muitas Revistas Nova escola, entre outras obras que contribuíram muito para a elaboração dos nossos roteiros de trabalho diário. Ter alguém com quem planejar enriquece muito a nossa prática (CR4); Nesse ano, comecei a realizar os planos de aula, junto com a professora que era aluna da FURG e que atuava na turma 02. Após aplicar o plano, sempre comentávamos para poder analisar porque algumas atividades haviam dado certo com uma turma e com a outra não. Mas claro que vários fatores influenciavam, com as diferenças sociais e econômicas e a maneira como a atividade era realizada (CR1).

Reportando-nos novamente a Tonet (2002), respeitando as devidas circunstâncias e proporcionalidade sobre a forma de “trabalho associado” por ele requisitado como um dos meios possíveis de superação das relações de produção existente, e a necessidade que se tornou necessárias às alunas-professoras leigas para superar suas “situações-limite”, nos faz pensar nas condições necessárias para a existência dessas condições de trabalho.

Segundo Tonet (2002) será necessário um enorme desenvolvimento das forças produtivas (ciências, técnica, maquinaria, novas qualidades e habilidades humanas), de forma que a criação da riqueza⁵⁰ seja suficiente para atender as necessidades de todos garantindo uma base material a partir da qual possa surgir consciência, valores, comportamentos, relacionamentos, concepções de mundo efetivamente fraterno e solidário. A educação aparece como essa necessidade não material, que media a atividade produtiva dos seres humanos, e sem ela, em suas diferentes formas, as gerações dificilmente poderiam se apropriar do conhecimento produzido por seus antecessores, nem tampouco produzir sua existência.

A conscientização da necessidade da organização de grupos de estudos e de apoio mútuo e recíproco de cada um ao outro é apontado como uma maturidade. Maturidade essa, que era própria da possibilidade daquele momento, daquele determinado sistema de relações sociais. Os relatos críticos mostram que aos poucos as alunas-professoras leigas começavam a discernir e conhecer o que estava se passando na realidade e criando da maneira possível o conhecimento necessário para encontrar as possibilidades mais eficazes de transformar a situação que se encontravam frente às exigências do curso que realizavam e à carência apresentada pelas escolas onde atuavam como professoras leigas.

A consciência enquanto forma superior e especificamente humana de reflexo da realidade objetiva, nesse grupo de alunas-professoras leigas, reflete o produto do trabalho que elas têm desenvolvido como professoras da rede municipal e alunas do curso de Pedagogia – FURG, e como o resultado de seus próprios desenvolvimentos sociais na comunidade santavitoriense. Para que a consciência do grupo de alunas se torne um elemento ativo é necessário formá-la cientificamente, explorando o enorme poder de organização, sistematização e transformação que a consciência possuiu. A conscientização que aos poucos se efetivava nas alunas-professoras leiga estava na dependência do grau de desenvolvimento das relações sociais existente, da prática humana e do nível de desenvolvimento das suas consciências para

⁵⁰ Riqueza aqui está superando a riqueza material, assumindo o conhecimento como resultado de “atividades e necessidades do tipo ‘espíritual’ têm, assim, sua base ontológica última na esfera da produção material como expressões específicas do intercâmbio entre o homem e a natureza, mediado de formas e maneiras complexas” (Mészáros, 2006, p. 78).

transformar a realidade que as impedia de “vir-a-ser mais” e modificar as condições materiais de suas existências.

O conhecimento das formas particulares do ser dessas professoras leigas dá-se no decorrer da atividade prática de cada uma, quando essas atividades estão orientadas em direção a uma meta e a realidade presente. À medida que o conhecimento se desenvolve vão se destacando, no seu processo de transformação certas ligações e propriedades particulares que se expressou não só nos conceitos produzidos no decorrer do desenvolvimento do conhecimento desse grupo de professoras leigas, mas igualmente é refletido pelos meios e formas de trabalho que elas realizam.

Assim, o estudo aprofundado das informações agrupadas em categorias empíricas, formadas dessa ou daquela situação histórica, reflete – se não somente a especificidade do estágio correspondente à maturidade do desenvolvimento intelectual de cada uma dessas professoras leigas, mas principalmente, na singularidade em que cada uma reflete a forma com que realizam suas atividades tanto como “cidadãs”, como profissionais da educação.

As condições que no decorrer do Curso de Pedagogia foram se desenvolvendo algumas das contradições marcantes entre as práticas pedagógicas antigas e as novas correlações, interações e modificações das ligações que se criavam, à medida que no processo de efetivação das aulas, dos seminários, dos trabalhos, das vivências, das leituras, das intervenções, tudo era colocado em uma outra correlação e ligação que não aquela existente antes do início da participação no curso de Pedagogia.

Agrupar os registros escritos (auto-reflexões) das alunas-professoras leigas em categorias empíricas e, a partir daí, romper com elas para analisar, explicar e compreender todas e cada uma das informações contidas nos destaques dos relatos críticos – fazendo com eles relações diretas, profundas e concretas com as categorias do materialismo histórico e do materialismo dialético.

5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS DE SVP

O desenvolvimento da contradição entre o professor titulado e o professor leigo tem raízes em um passado longínquo. Na Colômbia, por exemplo, destaca Uzcátegui (1973, p. 66):

Os mestres de escola eram gente sem título profissional e sem ofício conhecido, muitos militares mutilados ou doentes, estudantes fracassados e todo aquele que possuísse algumas luzes sem ter capacidade para outra coisa, e que necessitava ganhar a vida. O município fixava a esses professores salários miseráveis. (in TRIVIÑOS, 2003, p. 28)

No Brasil também não foi diferente, até nossos tempos ainda existem professores trabalhando com formação precária – sem titulação adequada e salários miseráveis. O município de SVP com o advento da LDB-96, preocupou-se em titular seus professores, primeiro como exigência legal; segundo, por ter recursos específicos para tal. Porém, a forma de contratação e as práticas existentes na rede municipal de ensino, a formação dos professores efetivos no quadro docente, a crescente população escolar e a insuficiência de professores titulados, ocasionou a necessidade de formação de professores que exerciam o magistério sem as condições que a nova lei estava exigindo. Estas causas e suas interações também carregam contradições determinadas pela contradição principal ou sujeita à influência desta. A luta entre o novo e o velho, cada vez mais pronunciado se tornam a separação e a contraposição dos aspectos “revolucionários” e “conservadores”, nesse fenômeno em estudo.

Interessante perceber a importância com que é considerada a Educação no pensamento para a libertação da América Latina, principalmente nas políticas públicas educacionais adotadas pelos governos desses países, sob a égide do Banco Mundial. As políticas públicas implementadas pelos governos latinos americanos e, em especial pelo Brasil, são desenvolvidas por serem levadas, pela ideologia dos órgãos financiadores

internacionais, a considerá-las com importância decisiva para modificar consideravelmente os fatores econômicos da classe trabalhadora, como um antídoto à pobreza com que se está acostumada.

As propostas de formação de professores e sua proliferação, com a guarida dos órgãos governamentais, facilitando todas as situações para que o país fique repleto de professores, e esses de alunos – não importando sua qualidade, reforçam o modo de pensar da ideologia neoliberal. A ênfase que está sendo dada ao aligeiramento da formação do profissional quer no sistema de Educação à Distância, quer pela displicência das exigências de condições mínimas nos cursos regulares como facilitadores para a conclusão e formação de professores. Essa forma como está se proliferando a formação de professores para a educação básica só reforça as contradições que anima a dinâmica concreta do mundo do trabalho – à medida que aligeira a formação dos professores, como processo de antecipar um futuro promissor para todos que concluem o processo educacional oficial.

A Educação Básica e o Ensino Superior reduzem os direitos sociais e do trabalho, provendo brechas para o futuro das pessoas. Cabe, nessa lógica, à educação a função de ser o meio por excelência para melhores empregos e maiores salários. Segundo Roberto Leher “é como se”, “a educação pudesse ser o principal meio para a distribuição de renda no porvir” (1998, p. 83).

Leher, em sua tese doutoral encontrou nos documentos mais recentes do Banco Mundial, informações onde a Educação passa a ocupar a listagem das políticas prioritárias, “extrapolando a esfera das políticas sociais, para assumir o lugar de pressuposto fundamental e de tema fundamental da formulação do banco”, como meio de se minimizar a pobreza. Nesse sentido podemos perceber que o pedagógico nesse processo não é o fundamental. Fundamental é criar condições necessárias para a reprodução econômica e ideológica do capital, tornando principalmente a formação de professores, o meio por excelência em tornar o potencial do professorado de realizar as mudanças necessárias na sociedade em resultados de uma educação escolar com concepções suficientemente despolitizada sobre as reais condições sociais de trabalho existentes na sociedade, que levam os professores a imaginar sua “profissionalização como dom divino, aptidão de trabalho e mérito de estudo”.

Leher (1998) chama atenção aos pesquisadores em educação principalmente, para os cuidados que precisaremos ter para não desviarmos o eixo principal da educação necessária para provocar mudanças sociais e a preferida pelas políticas do Banco Mundial. Assim o autor se expressa em sua tese de doutorado:

A Educação, como definida pelo Banco Mundial, constitui um problema complexo de investigação que irá obrigar o investigador a fazer ampliações, buscando as determinações que produzem a necessidade de se pensar a Educação nos termos por ele definidos. De fato, a maneira de pensar a Educação como prática decisiva para aliviar a pobreza e promover a ideologia da globalização e o fato de que a Educação seja pensada em tais termos configuram um problema que extrapola o âmbito pedagógico. O mais importante a destacar é o pressuposto axial de que a Educação é uma condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital. A Educação (e mais especificamente, a formação de profissionais a ela associada) tem como uma de suas principais funções transformar imaginariamente a divisão social do trabalho em resultados escolares, despolitizando, por meio das noções de dom, aptidão e mérito, as contradições fundamentais do capitalismo”. (LEHER, 1998, p. 84)

Afirmar que existem contradições no currículo de formação dos professores leigos desenvolvido em SVP pela FURG é afirmar a relação entre a universalidade e a particularidade. O geral reside no fato de as contradições existirem em todos os processos e neles penetrarem, desde o princípio até o fim. Movimento, coisa, processo, pensamento, tudo é contradição. Negar a contradição nos fenômenos é negar tudo. Está aí uma verdade universal na perspectiva dialética, válida para todos os tempos e para todos os lugares, sem exceção. Porém, como pólo principal dessa contradição está a teoria proposta e a prática desenvolvida pelas professoras leigas.

Conhecer, interpretar, explicar e compreender as contradições existentes nesse processo de formação de professores leigos remete ao currículo do curso, em todas as suas relações e ligações como prioritário nesse fenômeno. O currículo de qualquer curso de formação tem sido considerado como “determinante” para a qualidade esperada. É por meio dele que irão se estabelecer os conteúdos a serem trabalhados por determinadas disciplinas que orientarão a bibliografia, as metodologias, a avaliação, as exigências de leitura, discussões, seminários, integrações, diálogos, autores, docentes, práticas, toda a dinâmica do curso.

A prioridade dada ao currículo está no seu conteúdo, que é o conteúdo da categoria de quantidade como conjunto de todas as partes e propriedades que traduzem o volume e as dimensões do currículo. Isso nos permite dizer, baseado em Cheptulin (1982), que o currículo – como fenômeno material, encerra igualmente o fato de que esse conjunto de todas as partes – quantidade – está organicamente ligada à sua qualidade, e de que em um estágio determinado de sua mudança produz-se uma mudança de qualidade e que suas características dependem das características qualitativas.

Pensar, pois, que o desenvolvimento de um currículo envolve diretamente uma quantidade de ações necessárias para a formação docente, e essas ações, ao mesmo tempo,

trazem propriedades que caracterizam não só a qualidade desse currículo mas também as leis da correlação da quantidade e da qualidade, nos remete a pensar, então, nas contradições inerentes à prática docente dos professores da universidade que atuaram no curso, pode não ter possibilitado uma atuação mais audaciosa deles frente às necessidades das alunas-professoras leigas.

Nessa hipótese, atribuímos ao corpo docente parte das causas que possibilitaram o currículo ter aquele desenvolvimento, conduzindo a uma prática pedagógica própria a essas condições. Essas condições que se criaram ao longo do curso, resultado de múltiplas práticas daquele cotidiano, interferiram sobremaneira na formação dessas alunas-professoras leigas, o que creditamos ser a causa do desenvolvimento do currículo como processo produtor das práticas exercidas naquele momento da história.

Uma das compreensões que precisamos para transformar a “Formação de Professores” e colocá-la a serviço da transformação social é que não basta alterar os conteúdos nela propostos e ensinados: é preciso mudar o modo da formação.

Temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. **Isso não pode ser feito sem desafiar as formas altamente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal.** (MÉSZÁROS, 2005, p. 55 – grifos em negrito nossos).

À medida que confundimos escola com educação estamos correndo o risco de confundir a história no seu todo, como se fosse somente mudanças de aspectos físicos as necessidades prioritárias. Muitos têm concebido a escola, a universidade, ou outras instituições que se intitula escola, como o prédio onde as relações pedagógicas acontecem. Nesses equívocos têm-se priorizado os prédios como quantitativo para a escola ser de boa qualidade. Lembrando Zeferino Vaz, fundador da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em uma de suas frases de impacto salientou que a universidade não é feita de prédios, mas de professores e alunos. Podemos hoje, aprimorando sua verdade, ampliá-la dizendo que a escola – universidade, realmente não são seus prédios, mas as relações sociais nelas desenvolvidas.

A forma como precisamos entender a escola e a universidade não pode ser como um mero objeto, ou um simples local, mas como os marxianos concebem o capital, precisamos compreender a Formação de Professores, e com ela todas as formas objetivas da economia

política, não como uma coisa, “mas como relação social entre pessoas, mediatizadas por coisas (Lukács, 1974, p. 62).

Na formação de professores, como em qualquer outra, as mediações tomam formas de posturas conscientes da historicidade das relações sociais e do seu reflexo na ideologia, servindo de prontidão para captar, no dado histórico, a tendência do movimento. Nesse estudo procuramos perceber no processo dessa formação desenvolvida pela universidade como as alunas-professoras leigas interiorizam as pressões causadas pelas mediações que se estabelecem no seus cotidianos.

Hoje, mais do que antes, precisamos compreender as relações sociais que se desenvolvem dentro e fora das escolas e universidades para que possamos, enquanto “intelectuais orgânicos”, reconhecer a autonomia das contradições nelas existentes frente às concepções e representações que podemos ou não ter delas. Compreender que a forma como as contradições existentes dentro e fora da escola e da universidade se desenvolvem, são passíveis de outro “devir histórico”, logo, predestinadas a desaparecerem.

Realizar estudos para procurar desmistificar o “quefazer” do professor em relação aos saberes apropriados no decorrer da vida e, em específico, no Curso de Pedagogia, frente às “situações-problema” que impedem a formação profissional como um campo de diálogo entre múltiplas disciplinas, saberes, pensares e práticas, requer do pesquisador uma conduta política comprometida com uma concepção clara de ser humano, mundo e sociedade, para que possa com objetividade questionar questionando-se sobre: - O que fazer para que esse diálogo aconteça numa estrutura que fragmenta, divide e, portanto, impede e dificulta a interação, a relação e a inter-relação entre os campos disciplinares?

Vivendo em uma sociedade em que o “modo de produção tem desaparecido o ser humano como pessoa”, onde o professor, como os demais trabalhadores, sofrem os desmandos do capital que se nutre principalmente do lucro, da extração da mais valia, ou seja, da exploração do trabalho assalariado, faz-se necessário aos trabalhadores organizar e sistematizar práticas e conhecimentos com finalidade de negar concretamente essas condições sociais existentes de um modo mais decisivo e mais radical do que puderam fazer todos aqueles desejosos de transformações e mudanças radicais da sociedade.

Marx (1984) já nos leva a entender que esse modo de produção vigente em nossa sociedade, igualmente domina não só as atividades da fábrica, da agricultura, mas de todos os setores produtivos da sociedade. Nesse sentido, a educação na forma de mercadoria, como esta sendo comercializada nesse início de século, tem levado os professores a assumirem determinados valores próprios dessa forma de existência.

Em Marx vemos:

Supomos assim que o modo de produção capitalista domina, além da atividade fabril, a agricultura, isto é, que esta é explorada por capitalistas que de saída só se distinguem dos demais capitalistas pelo setor em que aplicam o capital e o trabalho assalariado mobilizado por esse capital (...) A suposição do modo capitalista de produção se ter apoderado da agricultura, implica que ele domina todas as esferas da produção burguesa. O modo de produção capitalista desapropria o trabalhador das condições de produção e, do mesmo modo na agricultura subtrai a propriedade ao trabalhador agrícola e subordina-o a um capitalista que explora a agricultura para conseguir lucro (MARX, 1985, vol. VI, p. 706).

Segue Marx com a explicação:

O lucro, essa forma de mais valia, mesmo quando o lucro se converta em capital, não constitui a fonte de novo capital. A mais valia passa simplesmente, de uma forma, para outra, mas não é essa mudança de forma o que faz dela capital. O que funciona então como capital é a mercadoria e o valor dela (MARX, 1985, vol. VI p. 706).

Essa contradição apresentada pela lógica do capitalismo nos faz crer, segundo Wood (2003), que é necessário e urgente refletirmos criticamente sobre o modo de produção vigente e excludente, e que façamos nessa crítica o anúncio de que “as leis do movimento capitalista não são leis universais da história” (p. 31), buscando no materialismo histórico crítico, cujas raízes estão na crítica da economia política, uma crítica ao capitalismo que derrote a convicção de que de muitos de que nada mais é possível.

Uma vez identificada que a formação do professor se constitui como efeito do modo de produção de sua vida material, não deve ser precária e academicizada, separadora da relação intrínseca entre teoria e prática, entre cotidiano escolar e identidade profissional, entre currículo e as culturas que compõem a vida social, se faz necessário pensar que forma ou que estrutura de cursos precisam ser desenvolvidos, para impedir que os diagnósticos já conhecidos sejam prescrições, dadas como sem solução.

Georg Lukács (1974), usando Marx em sua obra “História e Consciência de Classe”, nos dá a compreender que os currículos, por exemplo, desenvolvidos nas Formações de Professores, enquanto forem considerados em sua forma como algo que não pode ser modificado, como algo que está estabelecido pela própria natureza do processo, com se as leis que a ligam fossem naturais e eternas, não teremos as condições necessárias para realizar uma crítica das teorias existentes e suas conseqüências, contrapondo com práticas que dissolvam o caráter cristalizado, natural e imune das concepções de educação – formação de professores –

mudança social hoje concebidas como tarefa que têm de eliminar do processo da história tudo aquilo que tem um sentido, que visa um fim, sem considerar a época histórica e seus sujeitos.

Lukács se expressa assim:

A esse dogmatismo, Marx contrapõe um criticismo, uma teoria da teoria, uma consciência da consciência. Este criticismo é, sob muitos aspectos, um crítica histórica que começa por dissolver o caráter cristalizado, natural, imune ao devir das configurações históricas; que revela que estas configurações têm uma origem histórica e que, por conseguinte, se encontram, sob todos os pontos de vista, sujeitas ao devir histórico e também predestinadas ao declínio histórico (LUKÁCS, 1974, p. 60).

É preciso mudar o modo da escola/universidade realizar suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com novos objetivos da formação de cidadão, capazes de participar ativamente da construção da nova sociedade. Isso não implica que essas mudanças na escola/universidade sejam somente as mudanças dos conteúdos, dos alunos e professores, das situações etc., considerando os princípios sociais eternamente válidos, mas como meio de compreender como os seres humanos se reúnem em sociedade, como estabelecem e dominam as relações econômicas objetivas entre si, consigo mesmo, com natureza, etc.

A. Cheptulin, quando se refere a essa possibilidade de ao conhecer o fenômeno e compreender o seu porquê de ser o que é, fica explícito que na busca de seu fundamento está a intenção política e pedagógica de interferir na realidade e transformá-la.

Tendo atingido a compreensão do fundamento, que se manifesta sob a forma de fundamento completo, o sujeito conhecedor, apoiando-se sobre ele, pode explicar todos os outros aspectos e ligações necessários, que constituem a essência do objeto estudado e reproduzir na consciência, no sistema dos conceitos abstratos, a independência necessária, que existe entre eles (CHEPTULIN, 1982, p. 285).

Na análise que realizamos nos relatos das alunas-professoras leigas, nossa preocupação fundamental priorizou o descobrir as contradições presentes no currículo desse processo de formação. Essas contradições, como fundamentais, presentes na essência do currículo, mostraram-se para nós sendo a teoria desenvolvida, a princípio, igual para todos, com os diferentes tipos de conhecimentos propostos no currículo; e a prática de cada um, que vai se diferenciar pelo fato de cada aluno na sua organização da vida material, com sua cultura e nível de percepção e abstração da realidade e como essa teoria se apresentou na prática de ensino das alunas-professoras leigas, como prática profissional.

Uma vez conhecido o fundamento que constitui a existência do fenômeno – Formação de Professores Leigo de SVP – como se apresenta na realidade, estamos apontando nesse trabalho contingências que precisam se tornar possibilidades para podermos interferir no conteúdo de seu desenvolvimento, e assim criar outras condições para que uma outra possibilidade possa se tornar realidade. Pois, conhecendo essas ou aquelas possibilidades que resultam como fundamento dessa ou daquela qualidade particular da formação profissional, poderemos interferir no curso objetivo dos acontecimentos e criar artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade.

Em nossa sociedade o currículo aparece como um ajuste neoliberal na educação. José Clóvis de Azevedo destaca o significado do currículo em nossa sociedade, apontando seu compromisso com o modo de produção vigente, o que ratifica em nosso entendimento a função determinante do currículo na formação, dos profissionais, em específico aqui, do professor. Azevedo (1995) concebe o currículo, como instrumento da classe dominante, que propõe a educação como uma mercadoria, cujos saberes por ele produzido precisa atender as necessidades do mercado. Essa escola é chamada pelo autor de *mercado escola* e seu currículo assim é entendido:

O currículo da *mercado escola* é visto como uma estratégia para integrar as novas gerações às demandas do mercado(...) Os autores da *mercado escola* consideram a desigualdade um valor positivo e natural. O mérito individual aos “melhores” estimula a competição, a liberdade dos cidadãos, a concorrência necessária para a prosperidade de todos . (...) Trabalha um conhecimento padronizado, da ótica e dos interesses sociais dos grupos dominantes. (...) O sucesso individual, avaliado à luz das referências mercadológicas, expressará a reconversão cultural daqueles que assimilam os ensinamentos e os comportamentos requeridos pela “nova ordem” (AZEVEDO, 1995, p. 31).

Esse currículo, em nosso entendimento, pode se desenvolver na forma de interação social, no mesmo quadro das demais transformações históricas, devendo buscar uma proposta político-pedagógico progressista voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas, propiciando uma ação pedagógica, dialética, em que se efetive a organização e a sistematização de saberes e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento por toda a comunidade escolar, tanto dos professores, dos alunos, quanto dos pais e dos funcionários, através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela “curiosidade epistemológica” de forma: dinâmica, criativa, crítica, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, investigativa, prazerosa, desafiadora, original e lúdica, como testemunho rigoroso da decência da ética e da boniteza da estética (Freire, 2002).

Conhecer, interpretar, explicar e compreender as contradições existentes no processo de desenvolvimento do currículo do curso formação de professores leigos realizados pela FURG em SVP, analisar e interpretar o significado das dificuldades que esse processo enfrentou, para assim poder propor sugestões de saberes e recomendações que sejam capazes de contribuir na elaboração uma nova proposta pedagógica para formação de professores em serviço e na construção de um novo currículo, com condições adequadas de conhecimentos aos professores em formação, para poder mudar suas vidas e transformar a realidade em que vivem, constitui-se uma atividade práticas de todos os professores, supervisores, direções e administrações públicas.

No resgate dos objetivos do projeto dessa pesquisa, lembro Marx (1983) quando recomenda no “Método da Economia Política” que após distinguirmos, através dos processos de abstração ou de análise, as partes mais importantes que constituem o fenômeno material sensível, devemos determinar, dentre os principais e não o principal, o elemento dominante. Cheptulin também nos aponta, indiretamente, para o processo de formação de professores, como qualquer atividade prática, como uma necessidade que tem origem no modo de produção capitalista, e por isso também precisa ser superada.

Toda a atividade prática dos homens baseia-se exatamente nessa lei. Com efeito, todas as operações do trabalho nada mais são do que ações que visam criar as condições necessárias para a realização dessas ou daquelas possibilidades conhecidas, próprias aos objetos e aos fenômenos da natureza, introduzidas nos processos de produção. Se a **atividade prática dos homens baseia-se na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade**, torna-se indispensável analisar a fundo essas leis e estudar as possibilidades sob seus diferentes aspectos (CHEPTULIN, 1982, p. 95 – grifos em negrito nossos).

5.1 OBJETIVO DESTA PESQUISA

Analisar e interpretar o significado das dificuldades que o processo de formação de professores enfrenta, que impedem o comprometimento desses profissionais em práticas coerentes com os anseios da classe trabalhadora da sociedade e com a construção de saberes socialmente úteis e referenciados, tendo em vista a função crítica-social do processo educativo, é a proposta primeira dessa pesquisa.

Nesse objetivo de pesquisa, que procura dar suporte ao problema de estudo, aponta para a análise possível e necessária do desenvolvimento do fenômeno material social – Formação de Professores em SVP – a partir não só de sua história específica, mas na história

na qual as condições materiais e a reação entre sujeitos objetivamente manifestada, são essenciais.

Assim, não só a Formação de Professores em SVP – mas qualquer outro fenômeno particular – voltado à formação de professores pelos princípios da dialética marxista, precisa considerar dentro da “história mundial” (contexto mundial) qual o processo de vida de seus sujeitos (Marx, 2002).

Em uma fala de Lênin – apoiado no pensamento de Hegel, coloca ênfase nas relações de choque existente nos fenômenos. A Formação de Professores, por se constituir um fenômeno de estudo nas ciências sociais, também nos defrontamos com esses “choques”. Choque este que são processos opostos, nele decorrentes, de assimilação e desassimilação, de crescimento e atrofia dos seus elementos integrantes.

Os representantes de qualquer ciência se defrontam com contrários e contradições. Por exemplos: na Matemática, tratam com operações opostas (simétricas) de adição e subtração, de diferenciação e integração; na Física (mecânica newtoniana) com ação e reação, atração e repulsão eletrostática; no Eletromagnetismo, com cargas elétricas positivas e negativas; na Química, com a combinação e a dissociação das moléculas; na Biologia (fisiologia) do sistema nervoso com a excitação e a inibição no encéfalo; na Ciência Social com a luta de classes e muitas outras oposições, e portanto, contradições.

O pensamento e o conhecimento humano também se submetem ao princípio da contradição dialética. No processo do conhecimento, por exemplo, podemos perceber “choques” de concepções opostas, contradições entre velhas teorias e novos fatos. Assim, para analisar e interpretar o significado das dificuldades que o processo de formação de professores enfrenta, é necessário reconhecer o processo de desenvolvimento do que estamos considerando dificuldades nessa formação.

Ao reunir os possíveis aspectos do fenômeno, por meio da realidade escrita pelas alunas-professoras leigas em seus TCC, relacionando os diferentes processos que cada uma delas vivenciou, buscando nesse todo organizado e estruturado compreender como interagem (interagiram) as unidades concretas que constitui o fenômeno, com suas relações e ligações, tanto nas diferentes etapas da vida de cada aluna-professora leiga antes de chegar na universidade, bem como o seu ingresso e permanência no Curso de Pedagogia.

Nessa unidade de todos os processos vivenciados pelas alunas-professoras leigas, caracterizando a diversidade na unidade do grupo e a certeza que cada uma dessas diversidades, por serem históricas, e passíveis de transformações dentro de um limite de tempo e espaço determinado, vão tomando outras formas. Nesses pequenos relatos

particulares, que gerou esse *corpus* de estudo, está a possibilidade de, dependendo da perspectiva de análise que for dada à leitura do trabalho final, influenciar o ensino e a aprendizagem de alunos e professores e a transformação que essa perspectiva espera da realidade. Não será um ponto final, como considera Marx (1983) os resultados de estudos de caráter dialético; mas, um ponto inicial, uma vez que o estudo da formação desses professores leigos aparece nesse trabalho com novas possibilidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, podemos superar com o conhecimento dos resultados de estudos já realizados, práticas ainda conservadoras de momentos passados. Para o docente formador de professores, a apropriação de uma quantidade de instrumentos necessários à produção de saberes será a condição que possibilitará a esses futuros profissionais o desenvolvimento de suas capacidades, dentro da totalidade possível que os seus meios de produzi-los permitiu. (Triviños, 2006, p. 124).

Descrever por meio das vivências de alguns anos de trabalho como docentes formador de professores na universidade pública – cria possibilidades um pouco mais problematizadas pela prática, de perceber contradições que se desenvolvem nas propostas pedagógicas dos cursos de Licenciatura. Se encontramos no cotidiano das escolas um desvio marcante entre o necessário exigido pela sociedade como um todo, e a função orgânica da educação – com um antagonismo entre as práticas existentes e os resultados esperados frente às teorias sociais e pedagógicas trabalhadas no decurso de uma formação – então será preciso rever tais teorias ou perceber que práticas serão próprias para mudar e quais as próprias para permanecer.

Gramsci (1981) insiste em seus escritos na necessidade de que as classes sociais abandonem o seu modo de pensar corporativo, produto das relações sociais e do modo de produção burguesa, que obstaculiza a formação de um projeto coletivo. Nesse particular, é sempre bom lembrar que formar professores precisa se constituir em uma prática capaz de exercer no campo das idéias e da cultura, uma capacidade de construir uma base que possibilite um outro modo de pensar, um outro modo de conhecer a realidade circundante.

Carlos Nelson Coutinho (1998) em seu artigo intitulado “Socialismo e Democracia: a atualidade de Gramsci”, chama-nos atenção para a direção “intelectual e moral” com que Gramsci insinua essa necessidade de se estabelecer uma prioridade da vontade geral sobre a vontade singular ou particular. Coutinho explica isso como uma característica na concepção de hegemonia em Gramsci, onde essa prioridade se expressa como um interesse comum ou público sobre o interesse individual ou privado.

A construção da hegemonia exige, assim, compromisso de classe, superação de interesses particularistas e individuais, aberturas de espaços para congregar as várias frações de classe. A partir da superação desse modo de ser e de pensar, a vontade coletiva avança e vai delineando uma nova consciência, que se manifesta e se concretiza na prática política. Construir-se como classe hegemônica significa, assim, “tornar-se protagonista das reivindicações de outros estratos sociais”... de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança “na luta por interesses comuns. (COUTINHO, 1998, p. 46)

5.2 O VELHO NECESSÁRIO COMO VIGOR AO NOVO

Lênin, em 1918, já havia alertado que sem uma teoria revolucionária será impossível uma prática revolucionária. Esse alerta se ratifica em cada TCC, pelo anúncio que cada aluna-professora leiga faz em seus escritos. Lembram as práticas anteriormente conhecidas, porque existentes, carregadas de “conservadorismo” para as exigências de nossa época, recheadas de quantidade de fazeres prontos, de ações esterilizadas que enfraquece o pensamento pedagógico gerador da criação da nova escola. Esse período de formação profissional, relatado por elas, refletiu na escola básica uma qualidade de educação que passou a ser questionada pelo seu próprio conteúdo (de)formador.

Conhecer com a profundidade possível as causas que estão levando a formação profissional desenvolver padrões de qualidade questionáveis frente as reais necessidades para quem a educação precisa ser instrumento de libertação – autonomia e emancipação, não se tornará fácil se abandonarmos as razões pelas quais essa situação surgiu. Para tal, será necessário privilegiar uma teoria – que seja revolucionária – como arma capaz de garantir a transformação dos cursos de formação profissional no geral e de professores em seu particular, para que esses assumam valores transformadores pela ação e eficácia da prática neles orientadas. Saber o movimento dos principais estágios que a formação de professores formação transpõe em sua evolução, nos facilitará prever com exatidão no que vai se transformar, e o que essa formação de professores em serviço poderá se tornar no futuro, em outras condições.

Quando neste curso de formação os professores foi trabalhada toda a carga horária proposta para cada disciplina, com duração de 60 minutos cada aula, e as alunas, mesmo protegidos pela legislação, poder se ausentar 25% de cada carga horária, essas ausências sempre eram compensadas com atividades e leituras extra-classe que pudessem suprir lacuna deixada pela falta de não tê-las realizado no coletivo do grupo. Estas ausências não aconteciam com frequência, tendo em vista o comprometimento de cada aluna com o curso, e

principalmente, com a instituição mantenedora, que contratava substituto para que as alunas-professoras leigas pudessem estudar sem que seus alunos ficassem prejudicados com seu afastamento para estarem na universidade. Faltar aulas na universidade havia dois sentidos, e um deles acarretava em não estar disponível para aquilo que fora dispensado, e o outro impasse, de ter que realizar uma leitura e uma atividade que suprisse a falta as aulas do dia. Visto que as aulas se desenvolviam em regime intensivo, faltar um turno significava faltar no mínimo quatro horas de aula.

Nesse Curso de Pedagogia a presença em sala de aula tanto dos alunos como dos docentes, a exigência de leitura, a produção textual, avaliações escritas e trabalhos complementares marcaram sua característica. A austeridade no tratamento com tudo que provinha e precisa retornar ao público fazia das práticas pedagógica e administrativa condições inquestionáveis para quem precisava superar momentos necessários que impediam uma outra percepção do ser professor.

Uma aluna-professora leiga relata:

Tínhamos muitas dificuldades de interpretação e não tínhamos o hábito de leitura. Ao longo do curso **precisávamos ter posicionamentos teóricos**, cada vez mais consistentes, e cada um sabia que deveria dar o melhor de si. E assim a necessidade de leitura e de participação tornou-se natural e desse modo desvelamos novos horizontes. Quanto a metodologia de trabalho dos professores, percebo que todos buscavam que tomássemos uma atitude de sujeitos da aprendizagem. Em vários momentos **nos sentimos pressionados quanto à metodologia de trabalho defendida pelo curso**, principalmente no momento do estágio. Mas se não fôssemos impulsionados a mudar ou melhorar o que sabíamos, ainda estaríamos acomodados (IR5,– grifo em negrito nosso).

Frente a outros cursos superiores que se desenvolviam em SVP, ou mesmo na sede, em regime regular, o de Formação de Professores leigos se diferenciava pela prática proposta e exigida, como entendimento de formação de professores. O corpo docente do curso, dentro de sua experiência de magistério na universidade e, principalmente na educação básica, procurava priorizar, no curso de Pedagogia realizado em SVP, movimentos que criassem condições para que nossas alunas- professoras leigas compreendessem e pudessem explicar outros aspectos e ligações que constituem a essência da prática pedagógica revolucionária, a fim de que pudessem reproduzir na consciência, no sistema de conceitos abstratos, a interdependência necessária que existe entre todos os saberes que teoricamente precisávamos conhecer e compreender.

Apoiados nos saberes originados de práticas superadoras das contradições percebidas e resolvidas nos cursos que a FURG mantém em sua sede – cidade do Rio Grande, RS - pelas

orientações e observações realizadas nas práticas de ensino dos egressos da FURG nas escolas de Educação Básica, os docentes conseguiam – com o conteúdo de suas disciplinas – criar situações para que juntos analisassem, interpretassem, explicassem de modo a compreender os meios de criar possibilidades de intervir na evolução das causas de aspectos e ligações que costumam negligenciar a verdadeira aprendizagem para a transformação necessária. Era com os conhecimentos dessa prática que estávamos entendendo formação de professores.

O quadro de seqüência lógica do curso⁵¹, sem muito poder fugir do convencional dos demais cursos de Pedagogia avaliados e aprovados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Pesquisas Educacionais (INEP)/Ministério da Educação (MEC) embora sendo muito semelhante aos desenvolvidos nos cursos regulares da FURG, seus conteúdos se diferenciam por serem carregados de forma. Foi o modo que encontramos para minimizar as contradições marcantes, próprias de cursos que primeiro teorizam e depois praticam. Como se fosse possível, primeiramente, nos conscientizarmos para depois, então, sair à luta.

Hegel, lembrado por Lênin, há muito afirmou que “a dialética das coisas produz a dialética das idéias, e não o inverso” (Lênin in Bottomore, 2001, p. 38). Nesse mesmo sentido, podemos também lembrar Paulo Freire que deixa transpassar em seus textos que o processo de conscientização, de conhecimento, se dá na luta. “Para mim a conscientização não é propriamente o ponto de partida de engajamento. A conscientização é mais um produto do engajamento. **Eu não me conscientizo para lutar, lutando, me conscientizo**”. (Freire, 1985, p. 144 – grifos em negrito nossos).

Freire (1985), nos alerta que nossa prática, quando ciente de nossa intencionalidade, constitui-se em uma luta, que por sua vez se constitui níveis mais claros de consciência de classe, por exemplo. Na formação de professores precisa ficar explícito o significado da prática como origem do conhecimento. Esse não é presente do professor que sabe o que é consciência de classe e a doa a seus alunos. Ela se constitui na luta de classe. A conscientização de que nos propõe Freire, “é a tomada de consciência que se aprofunda. Esse aprofundamento é gerado na práxis e a reflexão sobre a própria luta que iniciou o processo de conscientização o intensifica” (Freire, 1985, p. 145). Nesse sentido, o processo implementado nessa formação consistiu em estudar a realidade história, o atual, que para a proposta do curso foi situar o espaço das professoras leigas na luta que travam no mundo. Com essa intencionalidade, os conteúdos e a metodologia desenvolvidos teve a finalidade de

⁵¹ O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de SVP se encontra em anexo no formato digital.

fundamentar esses professores para a luta e a criação de um novo espaço pedagógico, de uma nova escola, de uma nova sociedade.

A totalidade de todos os aspectos que envolvem a formação de professores, com suas recíprocas relações, explicam na prática real e concreta as relações de cada uma das alunas-professoras leigas em formação como “sujeitos que têm uma história, que pertencem a uma história, com outros sujeitos, que têm uma história mundial”.

O comprometimento, baseado na compreensão de mundo e realidade que havíamos construído ao longo de nossa formação como docentes, possibilitaram-nos reunir o corpo docente do curso, voltado a desenvolver uma formação capaz de se diferenciar do que estávamos acostumados a realizar com os alunos dos cursos regulares. As condições que se apresentavam, que não as existentes na sede, onde a FURG está instalada, favoreceram para que superássemos as práticas existentes nos cursos regulares da universidade.

Os cursos regulares da universidade recebem os alunos selecionados no concurso vestibular, que trazem como geral a seleção entre os candidatos. A contingência de serem esses e não outros os alunos regulares da FURG é proveniente das condições criadas pelos aprovados em contraposição aos não selecionados.

Reunir as condições para tal foi desenvolver uma quantidade de saberes, materializado em acertos. Esses, em pontos que atendessem a exigência mínima que satisfizesse uma medida criada pelo resultado de aplicações de equações matemáticas e estatísticas sobre o montante parcial dos acertos de cada um dos candidatos sobre a totalidade dos acertos possíveis no processo da seleção.

No curso de Pedagogia – para professores leigos – as condições exigidas não dependiam de conhecimentos/quantidade de acertos em concurso vestibular. A condição fundamental, além das legais, consistia em já ser professora e estar atuando em sala de aula. Essa prática profissional, como condição necessária para se tornar válida – transformou, singularizou esse curso com outra qualidade que não a exigida pelos cursos que têm seus alunos selecionados pelo concurso vestibular. Segundo Cheptulin, “a interação das formações materiais ou de seus elementos e aspectos, pode tanto ser contingente, isto é, devido a um concurso de circunstância quanto necessária, em razão de sua natureza específica” (1982, p. 249).

As condições criadas por cada aluna-professora leiga para estarem aptas à realização das possibilidades de serem selecionadas e assim efetivarem a realidade de serem estudantes de Pedagogia, aparece em seus relatos, como superação de contradições, que pensamos ser fundantes para quem os forma. Conhecer e compreender, para assim, organizar e sistematizar

práticas que possam descobrir como as contradições podem engendrar, inevitavelmente diferentes espécies de práticas formadoras de professores em determinadas etapas históricas desenvolvidas pela própria sociedade de classes como a nossa.

Essas práticas formadoras de professores, por mais que se proponham a ser diferentes, é parte de um todo da prática social. As alunas-professoras leigas que têm diante de si o mundo objetivo, sua dependência dele, só conseguem realizar atividades por ele determinada. A forma histórica concreta como realizam suas atividades pedagógicas nas escolas também se encontram, como qualquer outra sociedade dependente, engendrada pelas forças produtivas e relações de produção lá existentes, condicionadas pelas “leis do mundo exterior” como base da ação possível dos seres humanos.

Falar em prática social é falar sempre de uma atividade material consciente, isto é, conduzida na base do que se sabe, do que se conhece sobre o mundo exterior. Porém, uma questão importante decorrente disso é sabermos como acontece no processo social geral da transformação da realidade objetiva em dependência desse processo, o conhecimento humano real.

A prática, como tem apontado os relatos das alunas-professoras do curso de formação de professores leigos realizado em SVP pela FURG, constitui-se tanto como um processo social como um processo de transformação material da realidade objetiva pelos homens e pelas mulheres que, condicionados pelo modo de produção dominante da sociedade capitalista e pela situação econômica deles (homens e mulheres) – professores, acarretam mudanças que correspondem necessariamente às correlações das causas e dos efeitos que engendram as relações sociais causadoras das transformações materiais do seu contexto.

Enquanto processo social, a prática social dos indivíduos, e nela encontramos a prática social das alunas-professoras leigas do Curso de Pedagogia, começa por ter a qualidade de ser a base do conhecimento, ou seja, de representar o meio pelo qual as coisas da realidade objetiva, e as suas propriedades e relações, podem, de fato, tornar acessíveis aos indivíduos. Uma aluna-professora leiga, julgando-se um tanto conhecedora da teoria da psicogênese da língua escrita, sente-se feliz ao relatar sua prática com alfabetização de crianças, ao mesmo tempo em que sente medo de não conseguir praticá-la como a teoria já comprovou.

Feliz por poder colocar em prática a teoria que passei a acreditar, mas com medo de ainda não estar preparada para trabalhar a partir das orientações da teoria da psicogênese da língua escrita, fui procurar ajuda. Formamos um grupo de estudo de 1ª série, composto inicialmente por oito professoras-alunas da Furg. [...] Acredito que o grupo de estudo reforça a teoria na qual acreditamos que por meio do debate, da pesquisa, da troca de experiência, das angústias e do compromisso que temos com os alunos, podemos mudar nossa prática (SR5).

A iniciativa dessas professoras leigas em se reunir para discutir o que acontecia em suas práticas pedagógicas, constituindo em um agir de forma material, com sua presença, com seus apontamentos e observações, suas leituras e discussões realizadas na universidade e fora dela, é que estava sendo possível o conhecimento sobre o mundo objetivo que as rodeavam. Em outros relatos analisados fica expressa a necessidade da prática e não somente da escuta, da contemplação para o conhecimento da realidade objetiva. O conhecimento dessa realidade só pode surgir e se desenvolver a partir da nossa ação material sobre ela.

Esse caráter social da atividade professoral, como em qualquer outra atividade, resulta não só no fato dos elementos de sua atividade, tanto material como espiritual lhe serem oferecidos pela sociedade, pelas relações sociais e pedagógicas existentes dentro e fora da escola, mas também do fato de que todas as suas ações, determinadas por essa sociedade, em cujo quadro ela se desenvolve, leva ao desabrochar do seu ser pela humanização dos seus alunos e conseqüentemente de outros seres humanos.

O “quefazer” humano condiciona o reflexo da realidade na consciência dos homens e mulheres. Esse “quefazer” humano enquanto materializado como prática social se torna a base mais essencial do conhecimento, porque é ele que possibilita aos seres humanos, em geral, o acesso ao mundo material. As práticas sociais, como podemos chamar as ações sociais pelos seres humanos efetivadas, é a força motora decisiva do processo de conhecimentos. As práticas propostas pela universidade nessa formação exigiam que fossem realizadas ações pedagógicas voltada a atender as necessidades práticas dos alunos das escolas municipais a fim de guiarem o conhecimento para determinados objetos e tarefas que viessem a criar condições de progresso nos conhecimentos já sabido.

Foi marcante nos relatos críticos das alunas-professoras leigas a influência do curso em suas práticas profissionais. Relatam elas o quanto desconheciam a possibilidade de realizarem o mesmo trabalho com práticas diferentes.

Hoje, percebo que eles aprendiam, mas uma aprendizagem desconectada com sua realidade. Todo o trabalho desenvolvido era fragmentado e descontextualizado, criando um desinteresse pela leitura. O sistema de ensino que eu conhecia era o “tradicional”, o qual me fora transmitido no curso de magistério. Nunca havia estudado outra possibilidade de ensino (CR6); A minha prática pedagógica, nesse estágio (magistério), era voltada para o ensino tradicional, era fragmentada, sem integração entre os conhecimentos. A preocupação maior centrava-se na transmissão dos conhecimentos, com conteúdos pré-estabelecidos pelo sistema de educação do município. A partir do curso de pedagogia possibilitou-me ter uma nova visão sobre como **trabalhar os conteúdos pré-estabelecidos, relacionando-os com as vivências dos alunos**. É nas atividades que realiza, também na escola, que a criança aprende, cria e recria conhecimento, e não copiando e decorando o que o professor manda (MCR3); Ao ingressar na faculdade, deparei-me com uma proposta de aula completamente oposta a que realizava com meus alunos. Percebi que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. É preciso se perceber nela, contextualizá-la, respeitar o tempo de assimilação da criança para que a mesma possa ter uma boa aprendizagem realizando criativamente o que o professor propõe. (CR1)

A formação de professores, pela essencialidade que assume no processo de transformação de uma sociedade, não pode desconsiderar o tripé da concepção materialista da história (materialismo dialético, materialismo histórico e a economia política). Suporte teórico que nos possibilitam em todos os casos perceber, conhecer, interpretar, explicar e compreender com um maior grau de autonomia a realidade objetiva da qual fazemos parte.

Ignorar esses aspectos é fragilizar a compreensão dessa realidade e destruir as condições para nela intervir com criação de perspectivas de mudança radical do modo dela se constituir. É nesse sentido que temos insistido, como princípio de um processo de formação de professores em geral e para o Mercosul/Cone-Sul no particular, a necessidade dos cursos de formação desenvolverem práticas que possibilitem aos professores em formação produzir conhecimentos que os capacite cientificamente para “explicar e compreender, em trabalho interdisciplinar simultâneo, as abordagens sociológicas, econômicas, filosóficas e educacionais do processo de produção e do modo de produção no qual vivemos” (Triviños e outros, 2006, p. 21).⁵²

Exercer socialmente a profissão de professor requer conhecer-se como trabalhador para todos que a percebem e principalmente para quem o faz. Ser professor, para quem por esse tipo de trabalho optou, significa a forma vital para o seu desenvolvimento humano. Lembrando Marx (1987) ao exaltar o trabalho como essa necessidade vital para a humanidade dos seres humanos, retomo a questão do magistério como uma de tantas formas de trabalho que, em seu desenvolvimento, transforma a natureza e a si próprio.

⁵² Primeiro princípio da proposta de Formação de professores para o Mercosul/ cone Sul. Documento apresentado para discussão no XIV Seminário Internacional sobre formação de professores para o Mercosul/Cone Sul, realizado em novembro de 2006, no Brasil.

É com Marx (1984) que desejamos apontar para a necessidade do trabalho do professor; também precisar ser a materialização criativa do reflexo da compreensão materialista dialética e histórica da economia política, “do processo de produção e do modo de produção no qual vivemos” de modo a não reproduzir os efeitos por ele até então causados. Ao expressar em “O Capital” o trabalho enquanto gerador de “valores-de-uso”, nos oferece a possibilidade de relacionar o trabalho docente como um tipo específico nesse estudo sem abandonar a compreensão marxiana da categoria trabalho com a prática social que carrega em sua totalidade a humanização como essência. Cabe destacar que:

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem, quaisquer que sejam as formas de sociedade, é a necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1984, p. 50).

E ainda:

O processo de trabalho em seus elementos simples e abstratos é atividade dirigida com fim a criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é a condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas suas formas sociais (MARX, 1984, p. 208).

O professor, como todo o ser humano, precisa das condições da possibilidade de trabalhar porque, se tais condições não existem, esse professor se deteriora e perde o sentido verdadeiro da existência do profissional, concomitantemente com a sua existência humana. Magda Colao, professora e pesquisadora da Universidade de Caxias do Sul, em sua tese doutoral, ressalta, baseado na compreensão de Marx, o significado do trabalho como necessidade eterna na vida humana. Escreve ela: “uma sociedade que não oferece maneiras adequadas para atender este mandato natural e eterno destrói as bases de sua própria essência” (2005, p. 98).

Assim, formar um profissional, em especial um professor, é desenvolver práticas que possibilitem as condições adequadas para que seu trabalho gere saberes com valor-de-uso incontestáveis à classe trabalhadora, como a única protagonista da revolução necessária.

O processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre o qual atua por meio de instrumento de trabalho. O processo extingue-se ao concluir o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança da forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre o qual atua. Concretizou-se e a matéria está trabalhada. O que se manifesta em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora na qualidade fixa de ser, do lado do produto. Ele teceu e o produto é um tecido (MARX, 1984, p. 205)

5.3 AUSTERIDADE E RIGOR METODOLÓGICO – UMA NECESSIDADE PEDAGÓGICA

Vários foram os inícios desta escrita, muito deles porque não poderia enfeitar essa pílula, para não ser uma das muitas teses que falam do abstrato, do inexistente. Primeiro por imposição da própria perspectiva teórica desenvolvida, e segundo por estar em nós radicalizada uma concepção de mundo fortemente materialista.

Cada leitura mais específica sobre formação de professor que realizávamos, outro início acontecia – outra mentira estava preste a ser contada. Na realidade, este trabalho de pesquisa, sem a pretensão que poderíamos ter com ele, mas sim, como simples desejo nosso, precisaria se tornar um alerta para os formadores de professores, e destes para com seus alunos, da necessidade e significado de realizarem práticas que possibilitem perceber a realidade circundante para poderem nela interferir criando possibilidades de formação de outra qualidade de seres sociais comprometidos com práticas criadoras de causas à “revolução social necessária”.

Os textos produzidos pelas alunas-professoras leigas, na forma de TCC, denominado por nós de relatos críticos, mostram uma representação social e cultural dos professores e de seus alunos. Isso também é observado quando do estudo de dissertações e teses que apresentam as crises e as mudanças em suas vidas como processo dialético, mas analisam na ótica positivista, considerando a realidade como formada de partes isoladas, que podem ser observadas sem interessar-se por suas causas, ficando o conhecimento limitado ao possível de ser observado pelo mediato do fenômeno.

Os fragmentos, como são tratados os fenômenos em diferentes estudos já realizados, estão isolados, separados da realidade, que nos permite concordar com o professor Triviños e outros pesquisadores da área quando diz:

Quando conhecemos alguns livros sobre a formação de professores (as), e da escola, ficamos pensando que os autores dessas obras são “de outro planeta”, porque nos parece que esse tipo de escola e de educadores (as) que eles descrevem, pertence a outro mundo, ou são produtos abstratos, vazios, criados pelo desejo que fossem reais (2006, p. 134)

Nos relatos críticos apresentados pelas alunas-professoras leigas, elas estão dizendo que há muito a escola não cumpre com seu papel. Papel esse que fica com a opção da classe dominante em detrimento das necessidades da classe dominada. Nesse sentido é preciso alterar radicalmente o panorama da atual formação de professores, visto que “a realidade política, econômica e social se mantém com a elite (Colao, 2005, p.110).

Para ratificar Colao (2005), buscamos em Marilena Chauí (2001, p. 49) o pensamento sobre a elite no poder. Assim Chauí se expressa: “a elite está no poder, acredita-se, não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o aparelho do Estado, mas porque tem competência para detê-los, isto é porque detém o saber”. O saber entendido como um dos sustentáculos do poder faz o domínio do conhecimento a base do domínio econômico.

Assim, manter a classe trabalhadora na ignorância é mantê-la na miséria, por não ter condições de organização, de reivindicação de seus direitos, direitos dos quais elas nem mesmo tomam conhecimento. Logicamente, pois, para se acabar com as desigualdades é necessário que o saber seja socializado integral e igualitariamente para toda a sociedade. Segundo Sílvio Gallo, professor da universidade Estadual de Campinas, afirma que “é necessário que todos dominem o conhecimento disponível”(Gallo, 1992, p. 69).

Bakunin, por sua vez se inspirado na Pedagogia Libertária, mesmo podendo nos parecer que adquire um tom em alguns momentos bastante planfetário, defende, como democrata socialista uma educação necessária para um nova sociedade:

(...) e nós, democratas socialistas exigimos para o povo a instrução integral, toda a instrução, tão completa quanto o permita a capacidade intelectual do século, a fim de que acima das massas, não possa existir nenhuma classe que saiba mais do que eles, que os possa dominar e explorar (BAKUNIN, 1979, p. 32).

O sistema educacional da sociedade capitalista reproduz a divisão do trabalho ao educar os filhos da classe dominante para as funções de administração – trabalho intelectual – e os filhos da classe dominada para a produção das necessidades materiais – trabalho manual. Com isso acaba por legitimar e perpetuar a estrutura de classe e as injustiças sociais, sendo o sistema educacional injusto e classista.

Bakunin, em seu “Socialismo Libertário”, questiona:

Poderá a emancipação das massas operárias ser completa, enquanto a instrução que as massas recebem for inferior àquela que é dada aos burgueses, ou enquanto houver uma classe qualquer em geral, numerosa ou não, mas que, pelo seu nascimento seja chamada aos privilégios duma educação superior e duma instrução mais completa? (1979, p. 32)

As discussões que temos realizado sobre o modo de produção, sobre capitalismo e sobre superestrutura nos mostram que as relações de produção são de dominação e exploração, tendo em vista que alguns são donos dos meios de produção e o capital expropria parte do produto de quem trabalha, por isso a classe dominante e a classe dominada mantêm-se em luta permanente, com contradições antagônicas. A escola, a universidade, fazem parte da superestrutura, como instituições criadas para reproduzir e garantir as relações de produção.

Na “Ideologia Alemã”, Marx e Engels (2002) salientam que “a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também a classe dominante” (p. 48).

Com outras palavras dos mesmos autores da Ideologia Alemã: “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante” (p. 48).

Assim, a escola e a universidade em particular, bem como todas as demais instituições da superestrutura social, se transformam em aparelhos criados pelo grupo dominante para reproduzir seus interesses, sua ideologia, seu modo de pensar. A universidade, também como escola, passa a ser na lógica do capital aquela instituição superestrutural, na maioria das vezes imposta, obrigatória e controlada pelos que detém o poder. “A classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante” (Marx e Engels, 2002, p. 48).

Compreendermos os efeitos do capital no comportamento social nos permite, por um lado, entender certas atitudes de que precisaria fazer parte do processo que envolve a educação no seu todo – como por exemplo, o exercício orgânico dos intelectuais que exercem a função intelectual no âmbito particular da escola/universidade e no geral de todas as demais relações sociais. A teoria gramsciana nos leva a pensar que os intelectuais desempenham certas funções enquanto categoria social de conservação e de transformação da ordem vigente.

Para Gramsci (1991), o intelectual, onde se situa o professor, é uma figura que tanto pode agir para a transformação da sociedade quanto para sua reprodução. Assim, tendo por base uma compreensão das funções e dos lugares ocupados pelos intelectuais - em nosso estudo os professores e seus formadores - será possível elaborar na perspectiva de transformação, na qual os professores e seus formadores desempenharão um papel central.

Seguindo com Gramsci, por favorecer a compreensão da função do professor como organizativa não só da cultura - educação - mas das demais dimensões da vida em sociedade, “o professor como intelectual, ao refletir sobre sua prática e sobre sua relação com a sociedade terá como função social cada vez maior se capacitar para organizar” (1981, p. 6-7) os seres humanos - seus alunos - e o mundo em redor de si. Nessa divisão social, a construção da “hegemonia” exige compromisso de classe, (separação de interesses particularistas e individuais). Nesse sentido, a classe dominante tem sabido se manter hegemonicamente com o poder cooptando os intelectuais da classe dominada a trabalharem para si. A classe dominada precisa abandonar o “medo” como (seu) modo de pensar (concebido), tendo o seu “opressor como ser da verdade” e deixar de buscar uma identidade com ele. Abandonar o seu modo de produzir as relações sociais e o modo de ser da sociedade burguesa.

A escola com seus professores e a universidade como centro formadora precisam criar outras condições para que o modo de pensar e de ser, uma vontade coletiva avance e delineie uma nova consciência que se manifeste e se concretize na prática política pedagógica dos professores. Buscar conhecer os pólos contrários dessa contradição se torna indispensável para impedir a reprodução das relações que na escola e na universidade se manifestam - resolvem - e se desenvolvem.

A formação de professores leigos em SVP foi se desenvolvendo dentro de uma organização que julgávamos que fosse necessária para se alcançar um nível considerado de qualidade. A experiência vivenciada em outro município⁵³ - em outro tempo - 1998-2002, haviam nos mostrado na prática algumas coisas que precisariam ser consideradas, para que certas falhas em nossa compreensão não mais ocorresse.

Os ajustes que foram incrementados advinham de situações que se criaram da forma que se desenvolveram não garantindo o esperado pelas ações propostas. Passamos a cuidar melhor das condições que criávamos e que se criava, enquanto efeitos necessários pelas condições que se tornavam causas para o alcance dos objetivos propostos.

⁵³ Outro município é São José do Norte, RS, que vivenciou experiência semelhante entre os anos de 1998 e 2002.

Situação como o atendimento pleno da carga horária do curso e a presença física do docente e dos alunos em sala de aula e atividades – eram fatores preponderantes para que se universalizassem naquele grupo as discussões, debates, leituras, trabalhos e experiências. Situações que se criavam como processos de elaboração de saberes necessários para a prática pedagógica das alunas-professoras leigas. O trabalho docente desenvolvido com esse grupo de alunas – no curso de Pedagogia em SVP, considerava a homogeneidade do corpo docente como um valor – fator – fundamental, para que a qualidade se refletisse como fruto da intensidade do trabalho e do empenho de cada docente.

Cada uma das ações pedagógicas, cada um dos encontros, aulas, diálogos, exposições, seminários desenvolvidos, cada atividade considerada útil para a formação daquelas professoras leigas, carregava um conjunto de muitas propriedades que dependendo do momento servia para uma ou outra finalidade. A forma como desenvolvíamos as aulas em geral, as disciplinas, nos colocavam em processo constante de “desvelamento” do desenvolvimento do que se apresentava em todos os momentos de cada fenômeno que se vivenciava em sala de aula na FURG em SVP – na prática de ensino das professoras-alunas leigas nas escolas de Ensino Fundamental como a luta e a unidade dos contrários – a luta entre a variedade dos padrões de medida quantitativa das leituras, discursos, compreensões a serem exigidas como satisfatória, para ser possível contribuir para a transformação possível.

O fato das alunas-professoras apresentarem algumas dificuldades na compreensão daquilo que estava sendo proposto, principalmente no início do curso até o 4º bloco/semestre – levou a coordenação – corpo docente – a sugerir e incentivar a organização de grupos de estudos para que, juntas, por meio de suporte teórico pela compreensão que se estava desenvolvendo no decorrer do curso, pudessem melhor organizar e sistematizar os saberes provenientes das realizadas, tanto na universidade como nas salas de aula da escola fundamental.

A estrutura do curso suporta um tempo de quatro semestres para que cada aluno assumira uma opção metodológica de curiosidade frente ao saber necessário para o momento e ajude na construção de condições favoráveis para tal. Como nesse período uma série de dificuldades por elas apontadas como causa de um aproveitamento ainda insuficiente para o pretendido, a sugestão, quase que diretiva de organizarem um estudo, concretizou-se pela própria necessidade de permanência como aluna do curso.

O predomínio das disciplinas e seus conteúdos nessa etapa do desenvolvimento do curso de quatro semestres, compreendido por um período de adaptação ao novo, curso superior, universidade pública, leituras, avaliações, produções textuais, compreensões,

formação de concepções filosóficas, entre outras situações, próprias da formação inicial (universitária) de professores leigos. Até esse momento da formação desses professores, a forma como estava sendo concebida suas atitudes frente ao proposto, recebia o respaldo da compreensão do grupo de docentes frente à realidade que essas alunas-professoras leigas traziam de suas vivências familiares, de trabalho, e do modo como até então construíam-se como seres sociais.

A mudança que a vida universitária acarreta exige, quando séria e comprometida, um outro envolvimento dos universitários no seu cotidiano. Na especificidade dos alunos do curso de Pedagogia – SVP – exigia uma outra prática social que não mais aquela que vinham vivenciando. A ligação do ser professor municipal com o ser aluno da FURG, alterava a medida que um provocava alteração no outro e vice e versa. A importância do ingresso e permanência no curso superior ficou comprometida com a prática pedagógica na sala de aula.

Uma das compreensões que precisamos para transformar a “Formação de Professores” e colocá-la a serviço da transformação social consiste em não confundir mudança radical do modelo com meras reformas de cunho estrutural no projeto do quadro de seqüência lógica curricular. Não basta alterar os conteúdos nele proposto e ensinado. É preciso mudar o “modo de produção “ de formação.

As mediações tomam forma de condutas conscientes da historicidade das relações sociais e do seu reflexo na ideologia, servindo de prontidão para captar, no dado histórico, a tendência do movimento – da formação desenvolvida na universidade. É preciso mudar o modo da escola/universidade desenvolverem suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com novos objetivos da formação de cidadãos, capazes de participar ativamente da construção da nova sociedade. Desenvolver no professor em formação a criatividade pedagógica, sem o que a nova escola será muito difícil.

As práticas pedagógicas oferecidas pela universidade em seus cursos de formação de professores leigos – nesse caso particular – não pode mais reproduzir as relações determinadas pelas exigências do modo de produção capitalista. É que as universidades que realizam cursos de licenciatura integrem a formação de professores de professores, questões políticas com dimensões próprias do trabalho pedagógico e em consonância com as exigências de um outro plano sócio-político no qual a prioridade desse trabalho no domínio pedagógico é desenvolvida na perspectiva revolucionária.

Lembrando novamente Lênin, em sua fala no “I Congresso do Ensino” realizado na Rússia em 25 de agosto de 1918, nos põe a pensar sobre as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas nas universidades, enquanto espaço adequado para formação docente, e

como esses ensinamentos têm se apresentado como práticas de seus egressos, como professores nas escolas de Educação Básica. Lênin em Pistrak, em seu discurso assim falava: “Nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia” (1981, p. 09).

A formação de professores precisa ser concebida como um instrumento que qualifique os professores a compreender seu papel na luta internacional contra o capital. Compreender qual espaço precisa ser ocupado pela classe trabalhadora nessa luta, bem como o papel de cada um de seus estudantes, para que cada um saiba, no espaço que estiver, travar a luta contra as estruturas antagônicas que se apresentam. É nesse sentido que afirmamos também, ratificando quase noventa anos depois, o discurso de Lênin, alertando para a impossibilidade de se conservar a educação como ato apolítico; parece-nos, em qualquer processo existente de educação, colocar, principalmente, a formação de professores fora da política. Essa contradição precisa ser identificada, para que conhecendo suas causas, possamos recriá-la com outras condições que favoreça a mudança necessária em vez de perpetuar o modo da hipocrisia da classe dominante enganar as massas populares.

Michel Löwy em seu livro “A teoria da revolução no jovem Marx”, ao analisar a “XI tese de Marx sobre Feuerbach”, refere-se de forma bastante enfática para a compreensão do impasse que cria a contradição principal do currículo de formação de professores na atualidade. Comenta ele: “Noutros termos, a oposição sugerida pela Tese XI situa-se entre a interpretação que contribui para a perpetuação do estado de coisas existentes e uma interpretação crítica ligada a uma prática revolucionária” (2002, p.172).

Os programas, as disciplinas, os conteúdos, as atividades da formação de professores enquanto se fundamentarem somente no estudo das relações do homem com a realidade que acontece na forma de luta de classe, será difícil educar educadores para que tenham práticas pedagógicas com seus alunos capazes de educá-los conforme a realidade do momento histórico, compreendendo-a em sua contradição, para adaptando-se a ela e, por sua vez, na prática, reorganizando-a de forma crítica. Para Löwy (2002), situações como estas poderiam ser assim pensadas; “No fundo, nem mesmo se trata de uma interpretação 'ligada' ou 'acompanhada' por uma prática, porém de uma atividade humana **total**, atividade **crítica-prática**, na qual a teoria já é práxis revolucionária e a prática, **carregada de significação teórica**” (p. 72 – grifo em negrito nosso).

Essa realidade nos programas – no currículo – precisa ser estudada e trabalhada como processo em desenvolvimento, como um processo dialético, enfatizando a interdependência

transformadora – essência do método dialético – enfatizando o ensino pela pesquisa, condições para a transformação do conhecimento em concepções ativas. A formação de professores para cada fase do sistema escolar – no caso específico dessa formação em Pedagogia – anos iniciais precisa instrumentalizar esses professores, para que desenvolvam em seus alunos, por meios de atividades, vivências dentro e fora da sala de aula e da escola – proporcione à eles questões científicas cujas respostas a escola pode/precisa oferecer, efetivando assim a integração da realidade (econômica e política) e a ciência – uma escola não acadêmica.

Marx em sua “XI Tese sobre Feuerbach”, afirma que “os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diferentes maneiras; trata-se é de transformá-lo”. Nessa tese, fala dessa realidade objetiva de duas maneiras. A primeira, acompanhando a exposição da tese, como objeto contemplativo, de interpretação e a segunda, como objeto de ação dos homens e das mulheres, de suas atividades práticas, ou seja, como objeto de sua transformação. Pré-requisito para a primeira parte dessa tese.

A formação de professores precisa inserir-se na linha em que a educação é também uma forma de ação político-social, que não se limita a interpretar o mundo, mas que procura, pela prática educativa, desenvolver uma ação transformadora do real. Vasquez, em “Filosofia da Práxis”, nos ajuda a perceber a necessidade de romper com o pensamento tradicional sobre formação de professores, se desejarmos desenvolver uma formação que seja incontestável para as necessidades da classe trabalhadora, quando nos remete à relação entre “ação-reflexão-ação” e o somente reflexão.

A Tese XI deve ser situada exatamente em relação a práxis revolucionária como ação sobre as circunstâncias que é inseparável de uma ação sobre as consciências. Ela define a conexão histórica entre filosofia e a ação, e, por sua vez, a relação que o marxismo mantém com a prática, rompendo com toda filosofia tradicional. (VAZQUEZ, 1977, p. 161)

Isso foi cada vez ficando mais acirrado, pois os fundamentos teóricos e metodológicos estudados em sala de aula na universidade precisavam estar se refletindo na sala de aula da escola pública onde nossas alunas eram professoras. A intencionalidade de uma formação docente – essa especificamente, precisava, pelas condições que se foi criando ao longo dos semestres que mudanças também ocorressem na prática das alunas-professoras leigas. Algumas delas relatam em seus TCC momentos em que percebem a mudança sofrida no decorrer do curso e evidenciado na prática de sala de aula:

O curso me proporcionou meios para que percebesse a realidade e a necessidade de uma mudança na educação **e que esta é possível**, portanto, em minha prática procuro, agora, proporcionar aos educandos uma metodologia que os faça pensar, refletir, questionar. Refletindo sobre minha prática pedagógica, constato que houve grandes mudanças em minha atuação em sala de aula, uma vez que procuro possibilitar aos educandos, com os quais trabalho, a liberdade de expressão, valorizando os seus conhecimentos, problematizando situações para que tenham uma verdadeira aprendizagem. Porém, várias dificuldades são encontradas que é para mim um grande desafio, como por exemplo, alunos na quarta série têm muita dificuldade para ler, interpretar, trocam letras com frequência, escrevem com boa caligrafia, todavia não conseguem ler uma frase completa. Isso me leva a refletir sobre a importância da alfabetização nas séries iniciais, pois muitas vezes, as crianças escrevem mecanicamente sem entenderem o significado de cada palavra (RR1 – grifos em negrito nossos).

5.4 PRÁTICA DE ENSINO

No quarto bloco/semestre iniciou-se oficialmente, pelo quadro de seqüência lógica do curso (grade curricular), a disciplina de prática de ensino. Salienta-se esse aspecto oficial, pelo feito de que somente no quarto semestre começaram as visitas e as orientações individuais as alunas-professoras leigas, uma vez que desde o início do desse curso superior, estavam em sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental da educação básica, 200 dias por ano e 4 horas por dia completando as 800 horas determinada pela LBD 96, por exigências dos critérios estabelecidos para o ingresso e permanência no curso. Essa situação que serviu no primeiro momento como condição de ingresso, desenvolveu-se por resoluções e superações de ininterrupta situações de ensino e aprendizagem como destruição dos motivos que ocasionara seus ingressos no curso, e agora pela transformação desse estado qualitativo de aluno iniciante do curso de graduação em outro, se torna condição para seu término, como consequência de certas mudanças quantitativas, vantagens de toda uma fundamentação teórica desenvolvida no desenrolar das disciplinas.

As primeiras observações realizadas com visitas à sala de aula dessas alunas-professoras leigas ficaram marcadas pela forte evidência de que os saberes trabalhados e desenvolvidos como verdadeiros para realizar uma avaliação escrita – obtendo aprovação nas diferentes disciplinas e conteúdos, não condizia com os saberes que a prática observada nas escolas refletia. O discurso de sala de aula, as análises de diferentes práticas, teoricamente, que haviam convencido os docentes da universidade de que o nível de aprendizagem, organização e sistematização desses saberes, estaria oportunizando uma prática profissional real, onde o uso adequado daqueles fundamentos e metodologia estaria garantindo um sucesso na prática pedagógica das alunas-professoras leigas na escola onde lecionavam.

Discutimos com as alunas-professoras leigas esta incoerência teórico-prática – do antagonismo que estava acontecendo entre a prática discente e a prática docente delas. Que não seria possível se ter absorvido um discurso tão progressista enquanto alunas do curso de Pedagogia e estar ainda, vivenciando na escola, práticas (conservadoras e tradicionais) diferentes da proposta na formação até então desenvolvida na e pela universidade. Podemos afirmar isso, pela própria declaração de uma aluna-professora leiga em seu TCC:

Mesmo evidenciando pequenas mudanças, ainda estava com a prática aprendida no magistério. Seguiu fazendo planos como se fossem receitas de bolo e que para ter uma educação de qualidade tinha somente que motivar os alunos, equívoco este já superado. Os professores estão habituados a conviver num círculo vicioso que foi antes a eles ensinado, no curso normal que é a realização de mera cópia e reprodução, tornando isso um dos nossos principais vícios que precisam ser rompidos. (MR6).

Em reunião de avaliação do curso como um todo, decidimos trocar os pólos. Enquanto que nos primeiros quatro blocos/semestres havíamos dado ênfase – prioridade – para a fundamentação teórica das alunas-professoras leigas, esquecendo propositalmente a prática docente delas, agora, pelo fato das visitas terem apontado um contraditório, voltamos a priorizar a prática de ensino nas escolas que lecionavam, sem abandonar porém a fundamentação teórica necessária. “Eu tinha consciência de que aquilo não se podia fazer, porque já havia estudado e ouvido falar várias vezes durante o curso” (RR2).

6. TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO E PRÁTICAS DE ENSINO

Nos TCC encontramos, com certo predomínio, registros de vivências de sala de aula – comparando o desenvolvimento das aulas antes de ingressarem na universidade – momentos de relutância com a mudança e as necessidades imperiosa de mudar. Aparece, também, nitidamente nos TCC nas práticas pedagógicas tomadas como exemplos – a preocupação com a aprendizagem da criança, que está ligada ao momento histórico vivido por cada uma das alunas-professoras leigas.

O significado do meio, da escola, dos colegas de trabalho, da própria construção da suas realidades subjetivas, a influência da formação do magistério – Normal Médio – com práticas aceitas como absolutas – únicas para a aprendizagem do aluno, coloca-as em “choque” com as perspectivas de ensino e aprendizagem – educação – conhecimento desenvolvido no curso de formação de professores ou formação em Pedagogia.

As transformações que estavam nelas ocorrendo nas concepções de mundo/realidade/escola/aprendizagem exigiam, à medida que compreendiam o processo, a necessidade de alterar suas práticas em sala de aula. A transformação exigida pela quantidade dos diversos estudos, discussões, trabalhos, tempo de curso, desenvolviam (acumulavam) condições que constantemente rompiam violentamente as concepções e práticas exercidas anteriormente.

Qualidade com que aos poucos cada aluna-professora leiga desenvolvia suas atividades pedagógicas, oferecendo novas percepções a todos. Sempre é bom salientar que na perspectiva teórica com que realizamos as análises dos documentos escritos (relatos críticos) elaborados pelas alunas-professoras leigas; qualidade se distingue da representação sobre qualidade na vida cotidiana, não estando ligado à valoração do fenômeno sobre sua boa ou má qualidade. Aqui estamos considerando o conceito filosófico de qualidade, como o conjunto

dos traços ou características essenciais, que fazem de dado fenômeno o que ele é, e distingue dos demais fenômenos. Assim sendo, a qualidade com que as alunas-professoras leigas percebiam suas atividades pedagógicas eram oriundas das descobertas das relações sociais mais essenciais, características do processo ensino e aprendizagem, da relação professor e aluno e a sua estrutura que se distingue das relações de ensinar e aprender que se proliferava nas escolas municipais.

6.1 INCLINAÇÃO DE ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Dentre alguns recortes podemos, mesmo que sutilmente, compreender como essa qualidade foi se formando pela superação dos diferentes níveis de consciência com que as alunas-professoras leigas desenvolviam seus sentidos e a percepção de si mesmas, da realidade da escola, dos alunos, etc. Nos relatos críticos é majoritária a ênfase no processo de alfabetização:

Ao analisar a minha trajetória criticamente, relato a minha satisfação em conhecer as teorias de **Piaget, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Vygostsky, Freinet** e poder tê-los como embasamento na minha ação pedagógica. A metodologia empregada com os alunos antes de ingressar no curso era a que o aluno copiava o que estava no quadro, reproduzia sem questionar o porquê. As atividades eram mecânicas. Após conhecer e estudar novas teorias, estas me serviam de base para entender e instrumentalizar a minha prática. Pude perceber por meio destas teorias, que a aprendizagem não é mera cópia ou reprodução e sim o aprender de forma significativa. A criança aprende com o concreto, nas trocas de relações com o meio (IR6 – grifos em negrito nossos).

De outro relato destacamos a aprendizagem sobre o desenvolvimento cognitivo da criança: “Ela apresenta **estágios de desenvolvimento cognitivo**, sendo que estes devem ser levados em consideração bem como seus limites precisam ser respeitados” (CR1 – grifos em negrito nossos).

A seguir um outro escrito que focaliza a descoberta do significado da aprendizagem da leitura:

Na época em que estudei o 1º grau e o magistério, nunca usei a leitura como deleite, a não ser aquelas que eu considerava, na época, interessante como: romances, histórias policiais, fotonovelas, gibis. Agora, leituras que me ajudassem a fazer uma análise mais crítica do texto, buscar a compreensão do lido para mim, não sabia fazer. O medo me paralisava e me vencia antes mesmo de tentar, devido à incompreensão que eu possuía. Não entendia o que lia, pois não 'dialogava' com o escritor. A leitura era mecânica, pois só passava os olhos nas páginas (IR5).

Ainda destacamos, pelos relatos das alunas-professoras leigas, como o processo da transição dialética da quantidade à qualidade promovida pelas práticas desenvolvidas durante esse curso de formação, tem importância particularmente grande para a compreensão do processo de desenvolvimento que elas vinham apresentando na compreensão do ato de ensinar e aprender, como relação pedagógica, uma vez que essa compreensão explica, na prática, o aparecimento de nova qualidade, sem a qual não há desenvolvimento.

Era impossível ler de forma crítica, como exigiam os professores na universidade, pois parava a leitura quando não havia entendimento e não me instrumentalizava para continuar e melhor fazê-la como, por exemplo, utilizar o dicionário. Por isso, compreendo hoje, que a leitura deve ser um trabalho paciente e persistente. Para que a leitura não se torne uma obrigação para nossos alunos, esta deve ser estimulada desde as séries iniciais, provocando neles o gosto e o prazer de ler (MCR2).

A história do aparecimento e do desenvolvimento das ciências comprova convincentemente o fato de que a ciência e o conhecimento se originam, em geral, das exigências da prática, que a prática constitui uma condição necessária e a base do conhecimento. Uma constatação disso nos apresenta uma aluna em seu TCC, que nos coloca em prontidão em relação à formação de professores, em especial alfabetizadores⁵⁴ para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental.

A falta de leitura em toda a minha vida escolar me prejudicou muito no curso de Pedagogia. Hoje reconheço e compreendo o quanto se ganha confiança e saber ao recuperar essa necessidade de ler. Depois de realizados tantos refazer⁵⁵, agora, percebo que seria desnecessário fazê-los, caso eu tivesse sido mais aplicada e interessada quanto às leituras (MCR2)

6.2 O VELHO E O NOVO COEXISTINDO NA PRÁTICA

Nas suas atividades práticas, os seres humanos, e em especial nesse estudo, as alunas-professoras leigas se apresentam em relação imediata com o mundo que as cerca, submetidas à ação e à transformação, às coisas e objetos que descobrem e revelam aos demais as suas qualidades, que lhes eram antes desconhecidos. A utilização dos objetos é, ao mesmo

⁵⁴ Estamos entendendo que o processo de alfabetização, no mínimo precisa se prolongar até o final da primeira etapa do ensino fundamental, ou seja, as quatro séries iniciais, mesmo considerando que esse processo deva se dar a vida inteira.

⁵⁵ Refazer era a atividade proposta a todos os alunos que não atingiram uma qualidade de respostas, argumentos, compreensões sobre os conteúdos de práticas necessárias a serem vivenciadas como processo de formação docente proposta no curso de Pedagogia – Séries Iniciais – FURG – SVP.

tempo, também o seu conhecimento. Assim, quanto mais práticas, vivências melhor formação possibilitaria aos seus alunos conhecerem as possibilidades desses professores em formação, que serão tanto mais amplas, quanto mais rica e variada é a prática desenvolvida.

A luta entre as velhas práticas e as novas que vinham se gestando eram conseqüência da negação de saberes fragmentados, isolados, concepções errôneas sobre aprendizagem e seu processo, conhecimentos desatualizados, velhos. À medida que as contradições existentes entre esses dois pólos antagônicos se acirravam e a ruptura estava se tornando eminente, aumentavam os conflitos nas relações de dentro da escola. Não tinha mais tanta importância na mudança as novas perspectivas pedagógicas percebidas e compreendidas no Curso de Pedagogia, mas o como saber resolver os conflitos e atritos com direção, coordenação e colegas que não estavam com vínculo com o modo de formação desenvolvida pela FURG.

Paradoxalmente, se assim seja permitido dizer, nas escolas da rede municipal, onde os cargos-chave como direção, supervisão e aqueles que por antigüidade e/ou apadrinhamento político, mesmo com curso superior – Pedagogia – ou outros, contraponham as mudanças incrementadas pelas alunas-professoras leigas. Nesse nosso dizer – reflexo do que foi observado nas escolas e percebido nos relatos críticos das alunas-professoras leigas, mostra algumas das “situações-limite” que vivem a grande maioria das escolas de SVP.

A experiência de anos na escola, a experiência com direção – coordenação pedagógica, e outras vivências de cunho político partidário, como influenciadoras do cotidiano na escola e na sua administração, recusam as propostas desenvolvidas no Curso de Pedagogia pelo que ele trazia de novo, de desacomodação. A descrença na pessoa do aluno – suas possibilidades e capacidades – desmanchavam e mesmo incentivavam a ilusão de que nada mais é possível em educação.

Com isso, as relações universidade-escola se mantinham em permanente conflito. A universidade propondo outras perspectivas de ensinar e aprender, necessitando do espaço escolar – sala de aula e da aluna-professora que desenvolve uma prática docente como ponto de partida para uma avaliação dialética – entre teoria e prática – ambas como se propondo como critério de verdade entre o aprendido e o trabalhado – entre a objetividade do ensino e a subjetividade da aprendizagem. É a escola negando-se implicitamente ao experimentar o que julgávamos novo.

A formação de professores na especificidade deste estudo está a carecer de práticas avançadas que desenvolvam um conhecimento capaz de colocar em choque o seu próprio cotidiano. Conhecimentos que permitam, por sua vez, a realização de novas práticas. A prática e a teoria, em nossa perspectiva teórica, são opostas uma à outra, como são a atividade

material e a atividade espiritual dos seres. Mas, ao mesmo tempo, estes contrários se interpenetram um ao outro e formam uma unidade, como dois aspectos da vida social indissoluvelmente ligados em ação recíproca.

É por isso que podemos afirmar que quando as práticas alcançam os níveis de verificação na realidade, o conhecimento que surge dessas práticas pode ser denominado ciência, arte, embora essa ciência, essa arte precisam ser dominadas por todos com a intenção de satisfazer as necessidades humanas. As práticas, sejam elas quais forem, estão historicamente determinadas como também estão os conhecimentos, pois dependem das condições dos sujeitos, do meio, do momento histórico que vivem.

Saber isso nos proíbe esquecer, para compreensão desse fenômeno, o modo como cada aluna-professora leiga, seus alunos, os administradores do município, as direções das escolas, os supervisores produzem suas existências, nos proíbe de ignorar juntamente como suas relações e ligações formam a totalidade real do município. É pois, na análise, interpretação, explicação dessas práticas que podemos compreender a formação social desses sujeitos e os conhecimentos que os constitui, para assim, pensar em novas perspectivas de práticas.

Nos relatos críticos, quando as alunas-professoras leigas materializam seus pensamentos sobre a realidade objetiva de momentos anteriores ao ingresso na universidade, são demonstrados por elas a forma como sentiam e ou percebiam essa realidade. Os cursos de formação (ou mesmo de ensino fundamental e de magistério como fundamento da educação básica), pelo qual passaram para se tornarem professoras, não chegou a lhes acarretar qualquer dificuldade de aprendizagem.

Acreditamos, pelo que se apresenta nos relatos críticos, que seja o próprio reflexo da formação proposta pelos formadores de professores. A forma como pensavam a possibilidade de realizar um ensino superior estava cheio das concepções trazidas dessa formação inicial:

Realizar tais leituras, os trabalhos propostos da forma como estava sendo exigido pelos professores, já não era mais aquela “moleza” que estávamos acostumados no curso normal, em que tínhamos uma facilitação por parte dos professores que não exigiam o mínimo de nós, já que as coisas não se realizavam com a seriedade que agora estava acontecendo no Curso de Pedagogia da FURG (MR6).

Muitas dessas concepções oriundas de cursos aligeirados e descompromissados com um nível sustentável de qualidade se tornam um vício de comportamento e de atitude nos alunos em formação. Formação desse tipo, de alguma forma, se reflete em compreensões equivocadas do significado da relação professor-aluno, da relação ensino-aprendizagem frente

“as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso” (Mészáros, 2005, p. 76).

Ingressar na universidade e nela permanecer, era uma questão de entrar e dar tempo para sair – no pensamento inicial do grupo. Porém, à medida que os créditos, os conteúdos, as práticas iam sendo desenvolvidos, essa concepção também se modificava. Vários dos relatos críticos analisados reconhecem isso.

6.3 ADESÃO À CONCEPÇÃO EDUCACIONAL FREIREANA

Das concepções pedagógicas desenvolvidas nesse Curso de Pedagogia, nenhuma fugia, em sua essência, da perspectiva freireana. Isso deu a tônica a essa formação de professores. Com a diretividade preconizada por Freire (1987), as aulas foram se desenvolvendo de forma a garantir o mínimo de coerência entre a proposta e o acontecido.

Vivências relatadas pelos alunos conseguem explicar algumas práticas e aprendizagens desenvolvidas nesse curso que, porque hoje estão esquecidas em nome de uma democracia representativa, se caracterizam como antídoto à emancipação social de todos. Como podemos ler nos destacados a seguir, a referência à pedagogia de Freire aparece acentuadamente na prática das professoras leigas do curso que apresentavam a convicção de “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”, (Freire, 2000, p. 28) para poder compreender a realidade objetiva de forma crítica e consciente.

No transcorrer do curso comecei a perceber a importância dessa universidade. Estaria assim, me especializando na educação. Era um equívoco pensar no curso como a conquista de um certificado. Aos poucos, fui percebendo como era importante pensar na qualidade do ensino. Graças aos professores competentes do curso, uma nova visão do ensino começou a se despertar em mim. Sei o quanto é necessário parar e pensar a nossa prática docente, pois o professor é sem dúvida um dos responsáveis pela obra educativa. Sabe-se que hoje não basta ensinar, mas também possibilitar ao educando desenvolver as suas habilidades, para pensar e agir de forma crítica e consciente (RR7).

Freire aparece no próximo destaque como fruto das aprendizagens desenvolvidas pelas alunas-professoras sob a compreensão do corpo docente de que: “uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis” (Freire, 2002, p. 28). “Para formar cidadãos capazes de interferir e modificar a realidade, é necessário uma **proposta pedagógica consistente e atualizada e um rigor nas exigências**” (CR5 – grifos em negrito nossos).

No trecho salientado a seguir, revigoramos Freire tanto no entendimento das alunas-professoras leigas, como a prática desenvolvida em sala de aula na universidade, condição que para todos ia se constituindo como formação docente.

A partir do segundo dia de aula ocorreram várias novidades para todos e foi um impacto a maneira pela qual eram administradas as aulas do curso pelos professores. Pois estávamos acostumados com aulas do curso normal que se restringiam **a forma da educação bancária, onde apenas o professor detinha o conhecimento e os alunos eram meros depósitos do saber.** Na educação bancária, educar é o ato de transferir conhecimentos de um que o detém para o outro que nada sabe (MR6 – grifos em negrito nossos).

É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2002, p. 29).

Hoje, a escola para mim tem um sentido diferente, porque vejo que este espaço, que antigamente servia para **depositar conteúdos nos educandos**, fazendo eles memorizarem para serem cobrados numa avaliação, passa a ser um espaço socializador do conhecimento. A escola assume um caráter socializador à medida que proporciona não apenas o acesso, mas a apropriação do conhecimento. O professor ou a professora passa a ser o mediador e facilitador da aprendizagem (IR5 – grifos em negrito nossos).

Seguindo com os saberes que Paulo Freire (2002) pensou ser necessários à prática educativa e reconhecido pelas alunas-professoras em seus relatos críticos, ratificam a prática perseguida como foco principal no desenvolvimento do currículo proposto para essa formação. O autor Freire (2000, p. 29) afirma que:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiências da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, serem simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de **verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos** da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2000, p. 29 – grifos em negrito nossos).

No curso de Pedagogia, os professores tinham a preocupação para que transformássemos a nossa prática em uma prática de qualidade e que **valorizasse o conhecimento**, tornando-o significativo, apresentado-nos assim, os estudos com base em grandes teóricos [...] fundamentando e trazendo uma melhor compreensão da prática utilizada, totalmente ao contrário da formação anteriormente existente, que “nada” exigia dos alunos, a não ser o pagamento da mensalidade em dia (RR4 – grifos em negrito nossos).

Ao analisar os relatos críticos dos alunos professores leigos, em suas representações sociais, mesmo que traga um grau de consistência no conhecimento das idéias e pensamentos de Freire, é possível dizer que suas práticas são ainda incipientes, uma vez que, em seus relatos, não fazem referências ou mesmo indicações com exemplos às categorias de Freire que dizem seguir em seus trabalhos e práticas. A tomada de consciência na formação de professores especialmente precisa torna-se conscientização.

Embora o corpo docente do curso tenha enfatizado em sua prática e discurso o significado político e pedagógico dos pensamentos de Freire, a teoria de Freire e suas categorias não são mencionadas claramente nos relatos. Falam com facilidade o revolucionário, mas não listam como fazer a revolução. É-nos possível pensar que para essas alunas professoras leigas, no específico dessa formação, estão a confundir que a teoria consiste exclusivamente em ler e citar livros. Essa é uma contradição que se apresentou nesse currículo de formação de professores, onde a prática pedagógica de sala de aula, não conseguia desenvolver-se como reflexo da teoria apreendida com os estudos na universidade.

Percebe-se, pois, a importância do papel do educador, formador de educadores, “o mérito da paz com que viva a certeza de que parte de sua **tarefa docente** não apenas ensinar os conteúdos, mas também **ensinar a pensar certo**” (Freire, 2002, p. 29 – grifos em negrito nossos).

6.4 O CURSO SOLICITADO E A PRÁTICA FORMATIVA DESENVOLVIDA

Embora o Curso de Pedagogia tenha sido encomendado pela administração municipal como uma forma acertada de qualificação da educação por meio da formação de seus professores leigos, os dirigentes não souberam explorar o feito para que os efeitos se tornassem causas de transformação do processo educativo nas escolas da rede. A proposta pedagógica do curso, como projeto oriundo da universidade pública, tinha dificuldades em se desenvolver plenamente. Os aspectos teóricos metodológicos enquanto permaneciam no âmbito da sala de aula da FURG, no âmbito da subjetividade das alunas-professoras leigas – no âmbito do eminentemente discurso, não afetava as relações universidade-escola.

No momento em que a universidade começou a exigir de suas alunas a prática dos saberes até então produzidos como fundamentação teórica – na prática escolar fundamental – expressa nas atividades produtivas das professoras leigas, os conflitos entre a mudança e permanência se iniciavam.

A organização e funcionamento do sistema escolar no âmbito administrativo mantinha da mantenedora todo o poder de influência sobre os dirigidos/dirigentes na condução da escola. Como escrevem duas alunas-professoras leigas:

Aqui em nosso município, é muito comum o poder público ser partidário, no sentido exato da palavra. O poder, o mandar, o inventar, sempre coube nas mãos de quem apoiou o partido político que comandava a situação em determinado período. Para os demais mortais, restava apenas a pseudo-democracia, ou seja, ouvir, fazer, calar. Discutir? Opinar? Jamais (CR3); Aqui em Santa Vitória do Palmar não poderia ser diferente do resto do Brasil, pois muitas vezes, em função da política partidária há manipulação das pessoas. A escola pode sofrer interferências, no sentido de perder sua autonomia didático-pedagógica. Percebo que na maioria das vezes, não é o medo do novo que apavora, mas sim o medo de perder o cargo conquistado politicamente (SR7).

A idéia dessa formação de professores pelo grupo de docentes que o desenvolvia, concebia a mudança como um dos efeitos necessários do projeto – onde nossas alunas-professoras leigas se envolvessem em situações de maiores amplitudes, que lhes permitissem com os demais professores da rede municipal, atuações diferenciadas na estrutura social. Para tal, todos precisavam entender a complexidade daquele sistema, suas relações, suas forças antagônicas para termos uma visão crítica do que realmente consistia a educação no município.

O medo que envolvia nossas alunas-professora leigas em propor e vivenciar novidades na educação local, e o receio dos dirigentes em não desejarem um processo de desconforto, de desafio para o momento, por tudo o que isso pudesse lhe causar como efeito, criou um forte impasse entre o que estávamos propondo como formação docente e a prática (possível) permitida na escola.

A escola, na sua estrutura social, é considerada por Bernard Charlot (1979), uma sociedade em miniatura. Apresenta ela uma dialetização entre os meios e as relações de produção didática – técnica – administrativa. Essa dialetização entre a base e a estrutura do funcionamento da escola, enquanto unidade do sistema público de ensino, não pode ser compreendida pelos professores e pelas administrações das instituições formadoras que o que está posto, o que nela acontece, assim será sempre, muito menos aceitar que a mudança virá para se instalar de vez.

O que precisamos compreender é o empenho de conservação de ambos os lados da estrutura escolar – base e estrutura – em contraposição com o esforço por sua transformação. Para quem faz a escola, se torna necessário compreender que, o que por um bom tempo caracteriza as relações entre o proposto e o permitido, não é a mudança proposta propriamente

dita, nem tampouco a permanência tomada em si mesma, mas a “duração” da contradição entre ambas, onde, na verdade, uma delas vai ser preponderante sobre a outra.

Paulo Freire, em “Ação cultural para a Liberdade e outros escritos” explica essa possível relação da seguinte maneira: “Na estrutura social, enquanto dialetização entre infra e a supra-estrutura, não há permanência da permanência nem mudança da mudança, mas o empenho de sua preservação em contraposição com o esforço por sua transformação”. (Freire, 1981, p. 38).

O papel do professor como um agente social não se dá única e exclusivamente no processo de mudança, ele se desenvolve num domínio mais amplo, no qual a mudança é um dos aspectos. E, nesse sentido, é preciso sempre que for necessário, lembrar que a universidade precisa estar atenta à realidade para poder propor situações que encontre respaldo na concreticidade da escola-alunos-direção-submissão, etc. A universidade e a escola estando alienadas – alheias ao que realmente acontece, não consegue desenvolver, propor uma educação fora daquilo que percebe e compreende, por estar presa a práticas absolutas e isoladas sem considerar a condição social e histórica de seus protagonistas.

Em uma concepção materialista ainda pré-marxista seria possível compreender a percepção que a escola, universidade, de um modo geral, pelas práticas que têm desenvolvido nos processos formadores de profissionais, tem assimilado da realidade a qual influencia e a desenvolve. Mao Tse-Tung consegue em uma de suas obras trazer para discussão a contradição análoga que se vive na escola/universidade em relação ao que ela tem feito e a sua função social na superação da sociedade vigente.

O materialismo pré-marxista não podia compreender a dependência do conhecimento em relação à prática social, isto é, a dependência do conhecimento em relação à produção e à luta de classe, porque ele examinava o problema sem levar em conta a natureza social do homem, nem seu desenvolvimento histórico (MAO TSE-TUNG, 1961, p. 272).

Em um dos trabalhos escritos como TCC, uma aluna-professora leiga vem relatando suas dificuldades em criar novas situações em que ela percebia a necessidade de serem superadas e que de alguma forma em dimensões bem maiores do que a miniatura da sala da aluna coloca como constatação, uma problematização para a Formação de Professores. Assim ela escreve em determinado momento de seu TCC:

O professor que não tem domínio da teoria pedagógica dificilmente consegue explicar a dimensão da prática pedagógica. Isso acontecia comigo, quando lia artigos, quando tentava fazer um roteiro diferente, quando queria alfabetizar de forma que não fosse a tradicional. Tinha conhecimento que existiam outras teorias, mas não as conhecia para poder colocar em prática, me faltava uma concepção filosófica de educação, consciente e criticamente construída, que pudesse definir e direcionar minha atuação como educadora. [...]. Acredito que, os problemas do cotidiano pedagógico vão ajudar a corrigir a inadequação teórica. Ou seja, **a prática possibilita ao professor aperfeiçoar a teoria, reorganizá-la, reestruturá-la gerando novos conhecimentos, novo saber, permitindo ao professor reconstruir a teoria a partir da prática** (SR7, grifo em negrito nosso).

Embora possa parecer deslocada aqui a escrita dessa aluna-professora leiga, ela pode nos remeter, e essa foi a intenção em inseri-la aqui, ao compromisso político da formação de professores, dizendo não poder ser qualquer formação que poderá subsidiar práticas revolucionárias no ensino e na educação da população trabalhadora. Daí que não possa ser o papel da Escola e da Universidade – como educadoras que são, “opacizadamente” neutro. Por isso também, Paulo Freire salienta; “para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados” (Freire, 2002, p. 6).

Optar pela busca de conhecer e compreender a realidade objetiva, com as distorções ideológicas dominantes, se torna um bom desafio para a Universidade propor uma formação que enfrente os antagonismos entre mudança e permanência, trabalhando de forma problematizadora essa realidade conflitiva, própria de nossa sociedade classista. Assim, se as propostas de formação de professores não se apropriarem desse contexto, e nele não se inserirem como ocupação constante, a mudança necessária não terá as condições adequadas para se realizar. Nossa aluna-professora leiga faz o seguinte comentário:

Com base nas idéias de Freire fica clara a posição de acomodação que a escola se encontra. [...] a educação não pode ser neutra e para que isso ocorra, as pessoas precisam de uma bagagem teórica para poder argumentar suas posições. O que é novo enfrenta sempre a descrença dos que pensam que nada adianta projetar uma boa escola se não houver vontade política dos que governam (SR7)

De volta a Freire, novamente, para nele, respaldar o dizer, da necessidade que tem a escola e a universidade, enquanto formadoras...

(...) de conhecer a realidade em que atua, o sistema que enfrenta, para conhecer também o seu “viável histórico”. Em outras palavras, para conhecer o que pode ser feito, em um momento dado, pois que se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. Isso significa ter a compreensão clara das relações entre tática e estratégia nem sempre, infelizmente, seriamente consideradas. (FREIRE, 1981, p. 39)

6.5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Na ordem sistematizada de como o curso estava organizado, uma atividade que preconizava a prática de ensino nas escolas, onde as alunas-professoras leigas já lecionavam, foi a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A necessidade dessa atividade teve como objetivo duas situações básicas: a primeira consistia na importância das alunas-professoras leigas conhecerem a realidade onde a escola se situava no contexto do município, ligada à importância de criar condições das alunas vivenciarem a experiência de “pesquisarem” o contexto sócio-histórico, em que viviam seus alunos e familiares; Na segunda, que estampava essa atividade, estavam as condições a serem criadas para desenvolver o conhecimento necessário para programar a escola para atender os anseios da comunidade onde estava inserida.

Com a construção do PPP da escola, as alunas-professoras leigas tinham por meio das concepções filosóficas de ser humano, mundo, sociedade, conhecimento, aprendizagem, ensino, avaliação uma reflexão sobre a finalidade da escola, e a explicitação de seu papel social. É necessário se afirmar que os debates em torno da construção do PPP exigem uma reflexão acerca dessas concepções e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão crítica e coletiva sobre o ideal intencional de ser humano – aluno, o qual a escola deseja formar, a cidadania e a consciência crítica que irão evidenciar em suas práticas.

Segundo a professora Ilma Passos Veiga:

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (PASSOS VEIGA, 2001, p. 13)

Incluir no processo de formação de professores a organização e a sistematização de um PPP que reflita a realidade dos sujeitos da escola, significa oportunizar ao professores em formação compreenderem a importância do conhecimento dos sujeitos da escola, para assim poder desenvolver planejamentos, projetos, atividades, aulas e outras formas de organização do trabalho pedagógico que venham a atender os objetivos principais e gerais da escola – elaborados a partir da pesquisa que o originou.

Nos objetivos das disciplinas que propunham a elaboração desse documento – PPP – estavam também implícitos os critérios para observação da prática profissional das alunas-professoras leigas, uma vez que as aulas estavam sendo planejadas, tendo como ponto de partida o PPP por elas elaborado. Uma aluna-professora leiga assim escreveu no seu TCC: “O projeto pressupõe um sentido definido, **explícito sobre o que se quer mudar. Isso porque ele projeta um futuro coletivamente.** O PPP deve atender as necessidades dos alunos que queremos formar, preparando-os para os desafios da vida, tornando-os críticos e conscientes” (SR7 – grifos em negrito nossos).

Em outro relato crítico aparece:

Sabemos que “a implantação do PPP próprio é condição para que se afirme (ou se construa simultaneamente) a identidade da escola, como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania” (Veiga, 1996). Porém, a percepção do processo de construção do conhecimento que possuem os professores que ainda atuam de forma reacionária, também contribuiu para a **inviabilidade da construção coletiva** do PPP nas escolas onde atuaram alunos do curso de Pedagogia (MR1 – grifos em negrito nossos).

Embora a construção do PPP pelos órgãos das administrações diretas da educação em todos os Sistemas Municipais de Ensino, bem como pelos coordenados pelos Sistemas Estaduais, estivesse no auge de sua obrigatoriedade para cumprimento da legislação vigente⁵⁶ - Lei 9394/96 – muitos municípios, e entre eles o de SVP, relutava em desencadear o processo, ou mesmo permitir sua construção. O preceito legal se sustenta na idéia de que cabe a escola assumir, como uma de suas principais atividades, o trabalho de refletir sobre a intencionalidade educativa a partir da realidade exposta e criar as condições para a superação adequada das contradições existentes que impeçam a transformação necessária.

Os relatos críticos estão repletos de considerações sobre a proposta de construir o PPP nas escolas como uma atividade curricular do curso, sua importância para a autonomia da escola e sua identidade. Em um deles, uma das alunas-professoras leigas escreve:

Entre tantas experiências inovadoras uma outra foi a elaboração do PPP da escola onde estava atuando. Esse trabalho como atividade curricular do curso, prendia-se a um pré-requisito para nossa prática de ensino. Durante a realização desse trabalho, vivenciamos várias situações de autoritarismo dentro da nossa rede de ensino municipal, tanto por parte de representantes da Secretaria da Educação como das direções reacionárias e submissas da ideologia da classe dominante. Elas não aceitaram uma elaboração democrática do PPP dentro da escola (MR1).

⁵⁶ A LDB – Lei 9394-96, prevê em seu artigo 12, inciso I, que: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Como relatam as alunas-professoras leigas que precisavam, para sua formação profissional, vivenciar esse tipo de prática – construir o PPP de sua escola – e servir como requisito base para desenvolverem uma prática de ensino orientada dentro de perspectiva filosófica proposta como concepções da escola em termos da educação desejada, as administrações das escolas se negavam a participar sob a proteção da SMED.

[...] organizamos o PPP da Escola onde atuava, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Dr. Francisco Osvaldo Anselmi. A princípio, pensamos que não haveria problemas maiores na organização deste documento; porém, quando chegou o momento de partirmos para a ação propriamente dita, começaram a surgir os primeiros empecilhos. A Secretaria Municipal de Educação não abriu espaço que precisávamos para elaborar uma proposta que integrasse as intenções da comunidade escolar. Precisamos, então, montá-la somente com as professoras, alunas que estavam participando deste Curso. Reunimo-nos nas casas das colegas e, após a pesquisa diagnóstica, começamos os estudos e definições das categorias que considerávamos ser necessárias contemplar no PPP. Foram inúmeros encontros e discussões que originaram a primeira versão do documento, apresentado aos professores do curso em agosto de 2002 (CR3).

Para Ilma Veiga (2001) “a legitimidade de um projeto político pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos como processo educativo da escola, o que requer continuidade de ações”. Como podemos constatar agora pelos TCC, e como constatávamos na época pelos conflitos que se estabeleciam entre os discurso da administrações e professores e a prática das alunas-professoras leigas da FURG, não havia nas escolas uma unidade a respeito do conhecimento necessário para discussão, elaboração e implementação do PPP. Uma aluna-professora leiga da FURG, em sua escola, faz a seguinte avaliação em seu TCC: “Quando o PPP foi discutido na escola, ficou bem clara a posição das pessoas quanto a sua elaboração. Alguns estavam interessados, e a grande maioria não tinha fundamentação teórica para a discussão”(SR7).

Antônia Carvalho Bussmann, em seu artigo “O projeto Político Pedagógico e a gestão da escola”, nos afirma:

(...) na organização escolar, que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se buscam e se desejam práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução. (BUSSMANN, 1995, p. 43)

Como necessidade curricular os alunos construíram o PPP da escola, mesmo com a ausência das direções e colegas. Como validade, esse processo oportunizou, na prática,

mesmo que incompleto, a compreensão da dimensão que o PPP pode apresentar para o desenvolvimento de uma educação menos alienante. Sua validade teve seus limites restritos às aprendizagens desenvolvidas pelas descobertas das indagações feitas no momento da pesquisa sócio-histórica dos sujeitos da escola. Ficou entre as alunas-professoras leigas...

[...] que o PPP, apesar de não ter sido organizado considerando as posições da comunidade escolar, atingiu parte dos objetivos a que nos propusemos, ou seja, o conhecimento dos alunos da comunidade, as expectativas que essa comunidade tem em relação a escola e a oportunidade de reavaliar os posicionamentos e as ações pedagógicas tidas até então e, também, o que fazer a partir desta reflexão (CR3).

Ficou como aprendizagem para todas as alunas-professoras leigas que a educação precisa continuar a ser um direito de todos, inclusive delas como estudantes de Pedagogia, e que não pode se constituir em um serviço, uma mercadoria, um processo centrado na ideologia da competição e da igualdade para poucos. Nesse sentido, a Educação Básica precisa estar alicerçada nas múltiplas necessidades humanas como processo articulador das relações sociais que se travam na sociedade.

Com o mesmo objetivo com que Marx (1984) se propôs a analisar e estudar o metabolismo do capital, para poder negá-lo, estudar a formação de professores apresenta também propósitos fundamentais que precisam ser descobertos como determinações deste modo de formar professor, com o preciso fato de negá-las. Como percebemos dificuldades de romper com esse modo como se tem desenvolvido a formação de professores no sistema capitalista de ensino (classista) se torna importante – necessário – identificar dentro do possível, na sua contradição interna, o principal, o essencial, que dá forma aos currículos dos cursos de formação de professores.

As contradições internas com essas características se apresentam na Formação de Professores, condicionando o movimento que desenvolverá a solução que provocará a passagem da qualidade do curso para um novo estágio de desenvolvimento. Porém, as condições externas, as contingentes, as não fundamentais e não principais que também interferem no desenvolvimento da formação de professores precisam por nossa parte também serem estudadas e conhecidas. A interferência das direções e o apoio da SMED a elas dado, para impedir a construção do PPP das escolas, condicionando o funcionamento e o desenvolvimento de um dos domínios da formação daquelas alunas e da própria superação da escola em seus status quo dificultaram, mas não impediram que a formação acontecesse.

As contradições que se apresentam dentro do Sistema Municipal de Ensino de SVP caracterizam pela forma como se desenvolvem um modelo autoritário e prepotente de relação

com seu público, quer seja ele os professores, alunos, funcionários, pais e a comunidade de um modo geral, pois priva a todos de terem acesso a uma outra forma de produzir educação, por não conseguir ainda superar essas contradições, mantendo-se com práticas necessárias de serem revistas, atualizadas para que atenda senão as necessidades materiais e espirituais da sociedade santa-vitoriense, pelo menos as especificadas na LDB de 1996. “A proposta do PPP foi um grande desafio pois naquele momento não foi aceito pela Secretaria Municipal de Educação e nem pela escola onde lecionava. Assim, depois de esboçado foi engavetado até os dias atuais, posto em prática apenas pelas alunas universitárias” (SR7).

6.6 POR QUE A INTENCIONALIDADE DO CORPO DOCENTE NÃO FOI CONTEMPLADA NOS TCC?

Compreender o porquê das contradições existentes nesse fenômeno estudado implicou necessariamente buscar no modo como cada aluna-professora leiga veio produzindo a sua existência. Os relatos críticos, dentro desse período, oferecem condições para se tornar sensível o desenvolvimento desse curso de Pedagogia. A criticidade dessas alunas é parte da reconstrução do curso em estudo/análise e nela encontram os embates políticos que o próprio desenvolvimento da formação veio a criar na educação de SVP.

De fato, é mais simples reconhecer as mudanças que começavam a acontecer desde o início da formação superior dessas alunas-professoras leigas como algo natural da superação da formação tida no magistério – normal médio, que sem rupturas, mas como prolongamento das complexidades, do que compreender, que nessa formação, a forma como ela estava acontecendo ou aconteceu, foi construído a partir das superações da formação anterior, embora subordinado a ela.

Se aceitarmos, como muitas alunas relatam, que entrar na universidade nos mesmos moldes que cursaram o magistério – a idéia de transformação não tem sentido, pois estaria sendo deslocada apenas para atender a lei 9394-96. Porém como histórico, esse ingresso, permanência/desenvolvimento no curso pode ser transformado e em vez de aprimorar as forças produtivas, a capacidade intelectual dos professores, para manter as contradições do modo de produção capitalista, trabalhar saberes que possibilitem esses professores a compreenderem o processo metabólico do capital identificando a contradição força produtiva/relação de produção para romper com os limites da ordem autoritária existente no

município. Salientamos que essa ordem autoritária não é exclusividade de SVP, senão de todo o mundo capitalista sob o julgo burguês.

Ao pensar, organizar e estruturar esse curso de formação de professores tínhamos em mente uma organização e estrutura que ficou registrada quando do projeto a ser aprovado tanto pelos conselhos da universidade, como também pelos avaliadores do INEP/MEC, que dariam seu reconhecimento para validar e oficializar o processo desenvolvido. O elenco de disciplinas desenvolvidas no decorrer dos oitos semestres mantinha um equilíbrio tanto na carga horária prevista para cada disciplina desenvolver seus conteúdos, bem como as próprias disciplinas se interligarem em um processo de mútuo apoio naquilo que de conteúdo apresentava como saberes necessários para o objeto proposto – formar professores para aturem nos anos iniciais.

As condições organizadas necessitavam que determinado grupo de professores fossem os docentes do curso e não outros, e isso deu propriedades gerais, características específicas a formação das alunas-professoras leigas. Conseguir reunir um corpo docente, que como professores isoladamente, pelas características do trabalho do docente na universidade, vem se constituindo, realizam uma prática pedagógica voltada a romper com a conservação de métodos e técnicas de ensinar e aprender no estilo tradicional da aprendizagem mecânica.

Diferentes fatores convergiram favoravelmente para que o propósito de se realizar essa formação de professores se aproximasse das reais necessidades do momento. Esse grupo de docentes, cada um a seu modo, na idealidade de suas consciências, conseguia representar as condições necessárias para que a formação de professores pudesse atender os princípios básicos para uma transformação social.

O ideal intencional de pessoa, de mundo, de sociedade, de educação, de formação, como uma forma de subjetividade da consciência, e existente como mundo interior – espiritual – de cada professor desse grupo de docentes, fazia-se comum, como reflexo da realidade objetiva da qual participávamos. Nossos pensamentos sendo constituídos por cópias, fotografias da realidade, ambiente, proporcionaram o ânimo para esse trabalho.

Assim, como essa representação que construímos da realidade objetiva, e condicionada por ela, fomos desenvolvendo as disciplinas e seus respectivos conteúdos, insistindo em manter-se o mais próximo possível daquilo que nos era permitido entender por formação de professores. Com a característica de cada docente, com verdades oriundas das práticas sociais vivenciadas, cada um priorizava no seu conteúdo a ênfase em saberes que fossem incontestáveis para nossas alunas como orientações delas na realidade presente.

Apoiávamos sobre compreensões que considerávamos pertinentes a realidade, sobre conhecimentos que vínhamos construindo ao longo de nossa constituição como docentes e pesquisadores em educação, para que pudéssemos forma possível colocar em prática nosso ideal intencional de formação de professores.

Cheptulin, em sua obra “A dialética materialista”, ao responder a pergunta - “Mas qual o papel que a compreensão do que se produz desempenha na vida dos homens?” para ele mesmo formulada, assim se refere:

Ela é a condição necessária da orientação do homem na realidade. Apoiando-se sobre uma compreensão justa da realidade, sobre o conhecimento de certos aspectos e ligações necessários, o homem, como se previsse o futuro, reproduz sob a forma de imagens o que ainda não existe, mas que deve se produzir em decorrência dessa ou daquela modificação da realidade que o rodeia, dessas ou daquelas ações exercidas sobre ele (CHEPTULIN, 1982, p. 102-3).

As aulas desenvolvidas ao longo do curso eram práticas ligadas a objetivos que correspondiam à PPP do mesmo, como reflexo antecipado da realidade, pois tínhamos a consciência de que uma formação de professores que desejasse ter como seu produto, a superação das atuais práticas de sala de aula, precisaria ao romper compreender o que a realidade estava propondo como mudança e permanência no processo formador desenvolvido pela escola e pela universidade.

Buscando no “materialismo dialético” essa compreensão saliento a fala de Cheptulin: “A antecipação do futuro, baseada no conhecimento dos aspectos e ligações necessários dos fenômenos do mundo exterior e sobre a compreensão do que se passa na realidade ambiente, e a fixação, em consequência disso, constitui a função essencial da consciência” (1982, p. 103).

Marx (1984) de forma bastante organizada explica que quando os seres humanos – nesse caso formadores de professores – executam funções essenciais da consciência, estão se diferenciando dos animais. A atividade pensada do ser humano é que distingue o comportamento do mesmo do comportamento do animal. A atividade racional, próprio dos seres humanos, das ações instintivas dos animais.

Uma aranha, escreve Marx, realiza operações semelhantes às do tecelão, e a abelha, pela estrutura de suas células de cera, confunde a habilidade de mais de um arquiteto. Mas o que distingue, antes de tudo, o pior dos arquitetos, da mais esperta das abelhas, é que ele constrói a célula em sua cabeça antes de construí-la na colméia. O resultado ao qual se chega com o trabalho pré-existe idealmente, na imaginação do trabalhador (Cheptulin, 1982, p. 103).

A visão de mundo e sociedade oferecida pela realidade objetiva (é possível enfocar aqui a ideologia como essa possível percepção da realidade) aos poucos era desmistificada por outros modos de perceber esse mesmo mundo, essa mesma sociedade, pela prática exercida pelos docentes da FURG. As respostas oferecidas pelas alunas-professoras leigas provocavam novas reações e ações conseqüentes no corpo docente – que buscava subsidiar o grupo de alunos para que pudessem perceber naquilo que se apresentava a eles como única verdade, poderia ter outra possibilidade de ser.

Para Cheptulin, no decorrer de nossa vida, de nossa atividade prática, passamos progressivamente da tomada de consciência de alguns aspectos e de algumas ligações da realidade para outros, o que faz com que o conteúdo de nossa consciência modifique-se constantemente. Ao mesmo tempo, o conjunto de conhecimento que entram na esfera da nossa consciência também muda continuamente. Alguns desses conhecimentos animam-se e entram na esfera da consciência, enquanto que outros, depois de ter cumprido sua função, saem dessa esfera e passam para o domínio do inconsciente. (1982, p. 100)

Nessa compreensão interrompemos esse relatório, como parte do processo da pesquisa, para ratificar aos professores em formação e seus formadores que todos os que dispomos foram produzidos no decorrer da evolução da consciência humana, mediante a modificação na prática do reflexo da realidade percebida. Logo, desenvolver práticas significativas e audaciosas na formação de professores, sejam eles leigos ou não, tornam-se imprescindíveis para a produção de uma consciência de saberes revolucionários.

Levando em conta o fato de que todos os conhecimentos dos quais o homem dispõe foram adquiridos no decorrer da evolução da consciência social e do reflexo da realidade, a partir de sua modificação na prática, é fácil perceber que o conhecimento é um aspecto necessário da essência da consciência, sem o qual seu funcionamento e seu desenvolvimento são impossíveis (CHEPTULIN, 1982, p. 101)

A formação de professores, conforme Triviños, não tem por objetivo conceder receitas; diz ele:

A escola existe num contexto ao qual o professor deve considerar conscientemente. A maior consciência do professor assegura uma visão mais exata e verdadeira da realidade na qual está inserido. Isso lhe permitirá propor mudanças e transformações. O professor é um crítico que argumenta, sente a realidade na qual vive, seja social, econômica, cultural e educacional. [...] A realidade para esse professor é contraditória e está em constante movimento. (TRIVIÑOS, 2003, p. 38-39)

7. ÚLTIMAS ABORDAGENS

Nessas últimas abordagem deste estudo, destacaremos alguns elementos problematizados na análise do fenômeno material social da pesquisa – Formação de Professores Leigos – onde priorizamos nossa “situação problema” na questão da teoria e da prática como pólos da contradição fundamental no desenvolvimento do currículo do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais – realizada pela FURG em SVP.

Nesse processo localizamos o contexto mais geral da formação de professores, frente aos diferentes projetos que se confrontaram historicamente no Brasil até a elaboração e promulgação da LDB – Lei 9394/96, seguindo com críticas aos desdobramentos das interpretações dadas a essa mesma lei.

O Curso de Pedagogia – Séries Iniciais – para formação de professores leigos, já vinha sendo realizado pela Universidade Federal de Pelotas⁵⁷ – UFPel – e seguido no seu exemplo pela FURG em 1998, mantendo-se até nossos dias. Os cursos já realizados e em realização são desenvolvidos a partir das necessidades dos municípios que buscam na universidade solução para seus problemas, e a universidade os assumiu, tendo como fato problematizador críticas aos formatos tradicionais de formação de professores, predominante nas universidades não públicas, onde o prioritário não se constitui o desenvolvimento dos seres sociais – os professores como sujeitos históricos. Essa formação de professores aqui

⁵⁷ A origem do programa de formação de Professores leigos da FURG teve como base os cursos que estavam sendo desenvolvidos pela vizinha Universidade Federal de Pelotas, que já tinha um levantamento completo das necessidades de formação de professores dentro da região dos municípios da AZONASUL da FAMURS, e já experimentava com algumas turmas as vivências desse tipo de formação. A Universidade Federal de Pelotas disponibilizou seu projeto de formação de professores que vinha desenvolvendo, colocando-o a disposição da FURG, tendo em vista, primeiro, a impossibilidade de assumir a formação docente de professores leigos em outros municípios além daqueles que estava atendendo em Pelotas. E, em segundo lugar, pois acreditava, na época, que São José do Norte por estar mais próximo de Rio Grande caberia a FURG assumir esta função de qualificar os professores desse município.

pesquisada foi objetivada com uma perspectiva libertadora na concepção freireana, e procurou engendrar as condições para tal.

A tese principal que orientou nossa pesquisa nesse estudo de caso ficou confirmada, em um primeiro momento pela realidade em que se desenvolveram os dois pólos prioritários do estudo e em segundo lugar pela própria perspectiva teórica em que está fundada. A tese principal foi apresentada para um estudo que buscou desvelar: - **Que contradições se apresentam no processo de formação dos professores leigos realizado pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande em Santa Vitória do Palmar, e como elas se manifestam na prática pedagógica desses professores.**

Foi com base nos relatos crítico das alunas-professoras leigas que podemos confirmar nossas hipóteses iniciais, pois nas vivências por elas descritas mostram como na prática foi acontecendo o desenvolvimento do currículo como trabalho pedagógico na sala de aula da universidade – enquanto espaço de produção, organização e sistematização de conhecimentos – fundamentação teórica para a prática profissional que se destinava, e as atividades na sala de aula das escolas municipais enquanto espaço de interpretação, descrição, explicação, compreensão e aplicação prática desses conhecimentos.

No Curso de Pedagogia pesquisado, os efeitos do processo de formação das professoras leigas realizado pela FURG em SVP mostraram contradições quanto a: mudança e permanência do *status quo*, assujeitamento e resistência ao processo de conscientização desenvolvido, imposição e opção de práticas desveladoras da realidade circundante, concepção pedagógica tradicional e concepção pedagógica relacional como forma de ensinar, possibilidade e realidade de criar condições determinadas para que uma transforme-se na outra, materialidade e espiritualidade, humano e divino, individual e coletivo, avaliação classificatória e emancipatória, teoria e prática como unidade no processo de ensino e aprendizagem no domínio do conhecimento, entre tantas outras não tão marcantes.

Essa afirmação é o reflexo que aparece na exposição das informações trazidas pelas referidas alunas-professoras leigas nos relatos críticos, em especial, na descrição do trabalho pedagógico realizado pela universidade, quando da análise dos elementos que o constituíram, caracterizando as finalidades ou objetivos dessa formação profissional, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo de duração, o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação, as relações de trabalho – estudo – na universidade e nas relações de trabalho – atividade profissional – na escola básica.

A análise nos apresentou o processo de conscientização da necessidade de transformar a universidade/escola em espaços de crítica e de revolução no desenvolvimento

de práticas cotidianas de todos que da universidade/escola fazem parte, embora convivendo com o fantasma do “medo” de se libertar para tal.

Quanto às teses secundárias, também foram confirmadas. Essas alunas-professoras leigas com anos de atividade docente, não têm conseguido, mesmo sendo conhecedores de saberes, teorias e fundamentos de educação que podem lhes permitir fazer uma análise mais crítica e politizada da sociedade e da educação, usar esse saber, essas teorias, essa fundamentação para que o processo de aprendizagem aconteça de forma diferenciada do seu tempo de aluno por estarem ainda condicionadas pelo nível das práticas pedagógicas existentes nas escolas daquele município. Embora essas práticas estejam condicionadas pelo tipo preciso de realidade objetiva, elas dependem basicamente do grau de desenvolvimento da totalidade dos sujeitos que a praticam.

A primeira tese secundária consiste na premissa de que ‘existem contradições fundamentais no currículo de formação dos professores leigos desenvolvido em Santa Vitória do Palmar pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande’ que impedem ou dificultam uma prática coerente com a perspectiva emancipadora da teoria trabalhada no curso.

Frente às contradições levantadas, nos TCC das alunas-professoras leigas, trazemos algumas contribuições de Tonet, que enfoca a relação entre educação e a perspectiva de emancipação humana que uma teoria pode favorecer a uma prática educativa atual.

Tonet (2005) nos possibilita qualificar o momento histórico dessa formação de professores leigos ao realizar sua reflexão, marcado pela crise estrutural da forma de sociabilidade regida pelo capital. Essa crise estrutural apresenta elementos que demonstram que as mudanças na sociedade capitalista têm limites e necessitam ser articuladas no modo de produção da vida. Essas mudanças nesse contexto atual, são necessárias para provocar cada vez mais o desvelamento das contradições presentes nele, e assim podermos criar outras condições para a humanidade alcançar um outro nível de realização.

Para Tonet, o momento atual trata-se de uma crise de produção material, e não somente de uma crise de valores, como afirma ele:

[...] a matriz, o fundamento da crise do mundo atual está na economia, na forma como os homens se relacionam entre si na produção. Todos os outros aspectos – éticos, políticos, ideológicos, educacionais, etc.- são expressões, cada um na sua forma específica, daquela raiz mais profunda, estabelecendo-se, a partir daí, uma determinação recíproca. (TONET, 2005, p. 208)

Ao mesmo tempo em que o estágio atual do capitalismo intensifica a barbárie, ele também possibilita produzirmos condições para que se construa relações apropriadas de

emancipação, onde a educação apresenta possibilidade para tal ruptura qualitativa acontecer. A educação sendo inseparável da categoria trabalho, oferece a esse a necessária “apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos objetivos etc., comuns ao grupo” (Tonet, 2005, p. 213).

O autor ainda demonstra assim o quanto a educação é fundamental para a (re)produção do ser social. O trabalho enquanto objetividade e a educação como subjetividade, não separados compõe o ato humano no seu todo. Portanto, para ele:

[...] a educação como integrante do momento da subjetividade é, do ponto vista ontológico, tão importante quanto a ação concreta e direta sobre a realidade a ser transformada. Quando se trata, então, da atual transformação revolucionária da sociedade, a ação sobre a consciência é de capital importância para a formação de uma consciência revolucionária. (TONET, 2005, p. 219)

A possibilidade organizada por meio dos relatos críticos analisados ofereceram as condições de comprovação dessa primeira tese secundária. E que, portanto, a formação dessas professoras leigas tem apresentado em sua essência a resolução dessas contradições, caracterizando-se como uma formação com predomínio emancipador, o que nos permite, como necessário, a partir dessas vivências, sugerir o aprofundamento do trabalho político-pedagógico que já vem sendo desenvolvido nas escolas onde essas professoras, agora não mais leigas, conforme a legislação vigente, estão atuando na continuidade de suas práticas pós-conclusão do curso.

À universidade cabe continuar a aperfeiçoar sua prática formadora de profissionais, mantendo um nível de qualidade sempre superior à graduação anterior, ao mesmo tempo em que possibilite cursos de especialização nas diferentes áreas da educação.

Mészáros, debatendo sobre a educação para além do capital, nos situa nos dias de hoje sobre a necessidade de mudança radical da “educação para além do capital”⁵⁸, abordando “a incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação” (2005, p. 25).

Diz ele ainda:

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar...O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76)

⁵⁸ Educação para além do capital é título do livro de Iztvan Mészáros, publicado pela Boitempo Editorial em 2005, no Brasil. Nele o autor faz a distinção entre os fenômenos materiais sociais capital e capitalismo. Segundo ele o capital antecede ao capitalismo, isto é, o capitalismo se caracteriza como uma das formas possíveis da realização do capital.

A segunda tese secundária nos apresentava as situações-problema – “medo” – que levam as alunas-professoras leigas que estão construindo um referencial teórico-crítico em sua formação profissional, a não vivenciá-los como prática pedagógica revolucionária com seus alunos, aparecem nos relatos críticos como algo que pode ser superada com um processo qualitativo da formação profissional cuja preocupação seja em evitar o enfoque descontextualizado, desistoricizado, generalizado e abstrato de professor.

O professor – como intelectual – necessita ser formado inserido socialmente num universo de formação material concreta da sociedade, isto é, a relação da produção dos conhecimentos do professor, como crítico do seu contexto social e material em que ele próprio ocupa determinada posição, a fim de comprometê-lo com a transformação social da sociedade existente.

Porém, o “medo da liberdade” (Freire, 1987), o medo de comprometer-se se apresenta nos relatos críticos na forma de sublimação do possível, na espera de outras possibilidades, como se essas não precisassem ser criadas e desenvolvidas pelas próprias alunas-professoras leiga, a partir de experiências anteriores.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 1987, p. 34)

Ao nos debruçamos nos relatos críticos para entender as atitudes desse grupo de alunas-professoras leigas, no qual evidenciam um domínio e compreensão razoável das principais teorias críticas que podem ser trabalhadas em cursos de formação de professores, em especial no Curso de Pedagogia, em qualquer de suas habilitações, mas, apresentam medo e ou receio em vivenciá-las em sala de aula, frente as práticas administrativas e pedagógicas das direções, supervisões e colegas professoras, nos remete ao significado que assume a formação do profissional da educação com objetivos revolucionários de inserção social e o real processo de produção da sociedade.

Toda a sociedade constitui um produto humano e, também, um modo social de produção desse produto, o que a determina como tendo sido transformada e, portanto, transformável. A experiência da sociedade no geral e a da santa-vitoriense no particular é, nesses termos, também dialetizada no âmbito da perspectiva da totalidade considerada acima. Essa tem sido nossa compreensão da posição de Marx (1984), que sempre chamou a atenção

para a necessidade de se procurar entender, para além do funcionamento da sociedade existente, o funcionamento da própria formação social desta.

A idéia trazida por Freire, no que tange à “liberdade”, assume o sentido por nós compreendido de que ela seja uma conquista, e não uma doação, e que exige de todos uma permanente busca e organização. Por outro lado, segundo o mesmo autor, esta busca permanente “só vai existir no ato responsável de que a faz”. E, “ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem...” (1987, p. 34).

Marx (1984) nunca fala do ser humano isolado, do ser humano abstratamente e absolutizado, pensa-o sempre como participante de uma totalidade concreta, que estamos concebendo como sociedade. Assim, o reflexo da realidade objetiva que se apresenta como mediadora entre o possível e o existente na formação profissional crítica do professor é também uma produção humana – considerado em seu conjunto. A crítica a essa formação profissional é a cobrança do possível diante do real vigente.

Descobrir como superar as contradições que se apresentam em todo o processo de formação dos professores, quando se descobrem que, não sendo livres para assumirem um prática revolucionária não conseguem ser autênticos, quando querem ser, pelo domínio de teorias revolucionárias, temem ser, suas lutas se travam entre assumirem na prática os conhecimentos construídos no desenvolvimento do curso, ou terem a ilusão que atuam na atuação opressora das direções e supervisões das escolas.

Este, nos parece, tem sido um trágico dilema dos estagiários e egressos dos cursos de formação de professores; se desalienarem ou se manterem alienados; serem espectadores ou serem atores; dizerem a palavra ou não terem voz, tolhidos no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.

Não adianta, pois, formar profissionais, se não for para inseri-los no existente, de forma que ele possa se expressar com um potencial crítico e amplo ao diagnosticar a realidade do processo de produção da sociedade. Toda a vez que não for aproveitada a oportunidade histórica, concreta e viva de realizar uma formação profissional orgânica e frutífera entre o possível e o existente, entre as necessidades humanas, em específico da classe trabalhadora e os conhecimentos existentes como possibilidade objetiva de vincular a classe trabalhadora e

seus intelectuais, estaremos optando pelo “realismo não revolucionário⁵⁹” estabelecendo tão somente uma relação com a sociedade que é de adequação a ela.

Para Wolfgang Leo Maar (2007), “no Brasil, a produção do intelectual transita, em grande parte, do enfeite utópico à utilidade pragmática”. Onde essas duas fases correspondem perfeitamente, segundo o autor “as idéias fora do lugar, convertidas seja em frases seja em louvações”. As formações dos profissionais do ensino não podem escapar da perspectiva de totalidade, e se moverem estritamente no plano da formação social vigente, sem o sentido sério e profundo da dialética que a envolve.

Para Freire (1987), a superação dessas contradições é um “parto” que traz ao mundo esse professor, não mais oprimido, alienado, dependente, temeroso, mas um professor libertando-se.

Esse curso de formação de professores leigos, como todos os demais cursos de formação profissional, se constituem em possibilidades objetivas, mas que não podem em hipótese alguma “hipostasiar seu saber limitado como verdade [e] não podem mais suportar ruptura [...] entre a manifestação e a essência”⁶⁰, sob pena de perderem a perspectiva da totalidade que capacitaria um crítica efetivamente transformadora da sociedade.

A terceira tese secundária se confirma muito sutilmente pela forma como os docentes criaram laços de afetividade com as alunas-professoras leiga relegando em muitos momentos o conflito e o enfrentamento necessário para a mudança, próprio da luta e unidade dos contrários desenvolvidos nas diferentes fases do processo de ensinar e aprender, da mudança e permanência, do assujeitamento e resistência, da imposição e opção, da concepção pedagógica tradicional e concepção pedagógica relacional, da possibilidade e realidade, da materialidade e espiritualidade, do humano e divino, do individual e coletivo, da avaliação classificatória e emancipatória entre outros. Marx, em Miséria da Filosofia, afirma: “Sem antagonismo não há progresso” (1982, p. 64).

Esses contrários, como sabemos, não se encontram, em um curso de formação profissional, um do lado do outro, mas sim em uma unidade como aspectos da contradição e desempenham papel decisivo no desenvolvimento profissional dos seres humanos, nesse estudo em específico, das professoras leigas.

⁵⁹ Realismo revolucionário opõe-se ao realismo não revolucionário pela dimensão de produção real da sociedade em suas contradições, a possibilidade objetiva “antes” (no sentido da potencialidade a ser efetivada) de ser realizada. “Após uma etapa utópico-revolucionária, de 1919 a 1921, após um curto, mas monumental apogeu **realista-revolucionário**, entre 1922 e 1924...” (Löwy, 1998, p. 253 – grifo em negrito nosso)

⁶⁰ Trata-se de referência à semiformação ou semicultura, conforme apreendida por Theodor Adorno e Max Horkheimer em Dialética do esclarecimento, citado da página 182.

Mészáros (2005) tem reforçado em seus textos a necessidade de sermos radicais em nossa prática, como forma de organização e sistematização das condições adequadas para a transformação radical da educação e assim da formação de seus profissionais.

A relação docente-estudante, tanto na educação básica como na universidade, não pode mais ser sustentada com a ausência do conflito necessário para a percepção da realidade que nos circunda se optarmos pela transformação radical do capital, do trabalho e do Estado. Nesse sentido, a formação dos profissionais do ensino está a exigir esse tipo de práticas desafiadoras frente às formas dominantes de representação social, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal, tornando, por todo o contexto existente e ratificado pelos escritos das alunas-professoras leigas a necessidade urgente de práticas que oportunizem o desenvolvimento de outras representações sociais, coerente e sustentada, que não se esgote na negação e que defina seus objetivos fundamentais tal como a criação de alternativas abrangentes concretamente sustentáveis ao que já existe.

Para tal, Mészáros (2005) nos alerta que apenas a mais ampla das concepções de educação pode nos ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, criando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital, o que contrasta com a tentação dos reparos que a afetividade da relação professor-estudante escamoteia ao ficar aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido pela lógica auto-centrada do capital.

Os docentes desses cursos de formação e em particular o realizado pela FURG em SVP em suas experiências, vivenciam experiências reificadas de luta, cuja crítica é o maior desafio intelectual do presente. Por não fazê-la adequadamente, essas experiências apresentam contradições inerentes a esse tipo de prática docente desenvolvida pela universidade em não possibilitar uma atuação mais audaciosa deles frente as necessidades dos professores leigos.

A escola e a universidade pública, enquanto instituições de ensino destinadas predominantemente à classe trabalhadora, não têm conseguido estar do lado dela. Sobrepõe-se toda vez que assume as exigências burocráticas de organização e sistematização de conteúdos, de gestão escolar, de planejamento curricular e do mercado de trabalho, escamoteando sua real finalidade enquanto deixa de enfrentar os desafios necessários que, em geral, não fazem parte da percepção dos profissionais.

Para Suárez (1995), os professores de modo geral precisam:

Perceber que existe um princípio educativo da Nova Direita, e que esse princípio propõe um novo ordenamento ético e político da escolarização das massas. Esse conjunto mais ou menos coerente de conceitos, valores representações e imagens tem o objetivo de deslocar os conteúdos culturais e políticos implicados nas noções modernas de “cidadania”, “bem comum”, “democracia” e “educação pública” e substituí-los por outros produzidos no quadro da “ética do mercado do livre consumo”. Essa substituição traz sérias conseqüências no que diz respeito as estruturas do currículo e a possibilidade de construir uma escola democrática e igualitária. (SUÁREZ, 1995, p. 253)

Suárez em sua obra salienta, em nosso entendimento, que tanto os docentes da universidade, como formadores de profissionais, e os professores da escola básica precisam questionar com práticas radicais o princípio educativo da “Nova Direita”. Para a professora Janes Siqueira (2004, p. 298) “No processo de suas lutas, podemos dizer que a vanguarda dos professores **não alcançou**, de certa forma, **esse nível de compreensão**” (grifo em negrito nosso).

Sem ficar muito explícito, os relatos críticos das alunas-professoras leigas nos possibilitam comprovar a hipótese onde a prática do corpo docente da universidade se constitui parte das causas que condicionaram o currículo ter o desenvolvimento que teve, por dificultar aos docentes uma atuação mais audaciosa que viesse atender integralmente as necessidades da alunas-professoras leigas para uma prática pedagógica própria, voltada aos interesses históricos do proletariado e de seus filhos – alunos das escolas públicas. Essas condições que se criaram ao longo do curso, resultado de múltiplas práticas daquele cotidiano, interferiram sobremaneira na formação dessas alunas-professoras leigas, o que pode ser a causa do sentimento de medo, como processo daquele momento da suas histórias.

Em História e consciência de classe, a evolução do pensamento lukacsiano nos permite compreender a necessária superação ou abolição da oposição entre o ser e o dever ser ao enfrentar, por exemplo, as diferentes “situações problemas” que os cursos de formação de profissionais do ensino enfrentam. No específico desse estudo, ao se centralizar na questão do ser da prática necessária, que pode se desenvolver na perspectiva designada por Löwy (1998) como o “realismo revolucionário”, não pode mais apresentar oposição com a prática da teoria possível. O “realismo revolucionário” de Löwy (1998) se contrapõe ao utopismo revolucionário do “olhar arrogante ao interesse momentâneo”.

“A educação é revolução⁶¹” e como tal, necessita uma formação de profissionais que experimente a sociedade como essa é efetivamente produzida pelos homens e mulheres em suas relações de trabalho e experimentada também de modo contraditório, numa experiência

⁶¹ “Educacion es Revolucion” dizeres estampados em camisetas usada pelos militantes da revolução bolivariana, em prol da universidade pública e popular da Venezuela. (novembro de 2007)

dialética, aberta simultaneamente à adequação e à transformação. Adequação, no sentido de aproveitar o que há de bom no “velho”, para com isso transformar o que não serve mais em algo novo.

Nesse sentido, estamos considerando a formação profissional seja ela qual for como uma “ação revolucionária justa” – que segundo Lukács assim conceitua:

A ação revolucionária justa é aquela que se funda num conhecimento dialético da realidade, que descobre, não em fatos isolados, mas na totalidade dinâmica, as tendências dirigidas para o objetivo final. Mas “esse objetivo final não se opõe como ideal abstrato ao processo, ele é como um momento da realidade, com sentido concreto de cada etapa atingida, imanente ao momento concreto”. (Lukács in LÖWY, 1998, p. 210)

Portanto, a formação dos profissionais do ensino é estratégia nessa luta. Mészáros (2005) salienta que a atividade educacional é concomitante a atividade de uma transformação social. Para ele, elas são inseparáveis. A transformação social radical se torna inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido mais amplo. O que vem a reforçar as palavras de Freire (PED Esperança) “A educação não é a alavanca da transformação social, mas a transformação social não se dará sem a educação”.

Ao nos propormos perseguir certos objetivos, ficamos convencidos que esses, bem como as hipóteses levantadas para comprovação, podem sofrer modificações pela própria natureza da pesquisa. Porém, desde o início da proposta, pelas relações e envolvimento intermitentes entre os sujeitos pesquisadores e pesquisados, os objetivos e as hipóteses delineados foram se mantendo os mesmos como base de busca da satisfação da curiosidade epistemológica que cada vez mais as práticas escritas nos TCC provocavam.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

A formação de professores nessa “época estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente” (Mészáros, 2005, p. 76). É, pois, nesse espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper com a lógica do capital e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que “vá além do capital” (Mészáros, 2005), que um curso de formação de professores, independentemente da instituição que o realiza, precisa ir além do respeito pelo funcionamento da sociedade existente, precisa ser desenvolvido para além do funcionamento da própria formação social dessa sociedade.

A escola com seus professores e as universidades como centro formador, com outra perspectiva teórica que não a vivenciada hoje, podem criar outras condições para que o modo de pensar e de ser com uma vontade coletiva avance e delineie uma nova consciência que se manifeste e se concretize na prática política pedagógica dos professores.

Atendimento pleno da carga horária do curso e a presença física do docente e dos alunos em sala de aula, atividades, grupos de discussões, problematizações, debates, leituras, trabalhos e vivências consideradas significativas e a homogeneidade do corpo docente como um valor-fator-fundamental, para que a qualidade se reflita como fruto da intensidade do trabalho e do empenho de cada docente, se mostram prioridade em um curso de formação de professores.

Isso significa que uma Pedagogia, para ser revolucionária, precisa acertar na criação de condições adequadas para sua efetivação, e não ignorar em sua totalidade a história do grupo que se forma. Nela estão causas que impedem ou restringem a criação de situações para que o planejado não sofra contingências inesperadas.

Assim, à luz dos resultados da pesquisa podemos apontar algumas sugestões de saberes e recomendações que sejam capazes de contribuir na elaboração de novas propostas pedagógicas para formação de professores em serviço – que na construção de seus currículos ofereça condições adequadas de produzirem conhecimentos incontestáveis aos professores leigos transformarem radicalmente a realidade em que vivem e concomitantemente poder mudar suas vidas.

São elas:

1. Revisão dos atuais currículos de formação de profissionais para atuação na educação básica, desenvolvendo saberes que visem a uma sólida formação ao professor leigo que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental.
2. Inclusão da pesquisa nos currículos de formação dos profissionais do ensino como um dos pilares da identidade docente, formando assim o professor pesquisador.
3. Efetivação da presença constante do professor em sala de aula, bem como o contato permanente com seu aluno nas atividades propostas.
4. A formação de professores, na perspectiva proposta, pode ser concebida como um instrumento que qualifique os professores a compreender seu papel na luta internacional contra o capital.
5. A frequência e a assiduidade de professores e alunos em sala de aula com envolvimento em um número maior possível de atividades acadêmicas práticas.
6. Ênfase nos currículos de formação de professores para que em suas propostas pedagógicas desenvolva uma compreensão “verdadeira”, mais “profunda” possível do que acontece em torno das práticas dos professores e alunos.
7. Insistir em posturas “austeras” de práticas formadoras, como protagonistas de um conhecimento revolucionário.
8. A prática pedagógica pode acontecer concomitantemente com a produção da fundamentação teórica.
9. Os currículos para uma Pedagogia revolucionária acertam na criação de condições adequadas para sua efetivação, quando toma como objeto de suas investigações o processo da vida real dos seus alunos e professores, não permitindo cada um dos pólos da relação ensino e aprendizagem se deixar guiar pelas representações e pensamentos que fazem a cerca das suas vidas.
10. Atribuir mais diretividade e finalidade na formação dos professores, em especial os leigos.

11. Organizações do planejamento de programas de disciplinas, bibliografia, aulas, metodologia se não observadas criteriosamente podem desenvolver contradições tão antagônicas que fragmentam a formação.
12. Organização de grupos de estudos como processo pedagógico de se avançar no coletivo com a produção de conhecimentos adequado para as relações que se apresentam na escola e fora dela, considerando sempre o outro como suporte para nossas aprendizagens.
13. Explorar o enorme poder de organização, sistematização e transformação que a consciência humana possui e formá-la cientificamente.
14. Cuidados para não ser desviado o eixo principal da educação necessária para provocar mudanças sociais e a preferida pelas políticas do Banco Mundial.
15. Faz-se necessário pensar que forma ou que estrutura de cursos precisa ser desenvolvida, para impedir que os diagnósticos já conhecidos sejam prescrições, dadas como sem solução.
16. Pensar um modo da escola/universidade realizar suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com novos objetivos da formação de cidadão, capazes de participar ativamente da construção de uma nova sociedade.
17. Revisão das teorias propostas e que práticas serão próprias para mudar e quais as próprias para permanecer.
18. Realização de práticas que possibilitem perceber a realidade circundante para poderem nela interferir com possibilidades de formação de uma qualidade de seres sociais comprometidos com práticas criadoras de causas à “revolução social necessária”.
19. Criação de condições para que o modo de pensar e de ser como vontade coletiva avance e delineie uma nova consciência que se manifeste e se concretize na prática política pedagógica dos professores.
20. Não basta alterar os conteúdos propostos e ensinados dos cursos de formação de professores leigos. É preciso mudar o “modo de produção” dessa formação.
21. Desenvolvimento no professor em formação da criatividade pedagógica, sem o qual a nova escola será impossível.
22. Desenvolver práticas pedagógicas em cursos de formação de professores leigos que evitem reproduzir as relações determinadas pelas exigências do modo de produção capitalista.

23. Os cursos de Licenciatura integrem na formação de professores, questões políticas com dimensões próprias do trabalho pedagógico e em consonância com as exigências de um outro plano sócio-político no qual a prioridade desse trabalho no domínio pedagógico seja desenvolvido na perspectiva revolucionária.
24. Concepção de formação de professores como um instrumento que qualifique os professores a compreender seu papel na luta internacional contra o capital.
25. Compreensão de qual espaço precisa ser ocupado pela formação de professores e o papel de cada um de seus estudantes, para que cada um saiba, no espaço que estiver, travar a luta contra as estruturas antagônicas que se apresentam na sociedade.
26. Planejamento de práticas avançadas que desenvolvam um conhecimento capaz de colocar em choque o próprio cotidiano dos professores em formação e de seus docentes.
27. Conhecimentos que permitam, por sua vez, a realização de novas práticas.
28. Como desafio para a formação de professores, optar por um currículo que busque o conhecimento e a compreensão da realidade objetiva, com as distorções ideológicas dominantes que enfrente os antagonismos entre mudança e permanência.
29. Inclusão no processo de formação de professores a organização e a sistematização de um PPP que reflita a realidade dos sujeitos da escola.
30. Na formação de professores pode ficar explícito o significado da prática como origem do conhecimento.
31. A busca do rompimento com o modo de formação/produção capitalista, pois esse não tem interesse em proporcionar condições de outras possibilidades para que os seres humanos chequem a um patamar superior de sua realização.
32. O aprofundamento do trabalho político-pedagógico que já vem sendo desenvolvido nas escolas onde essas professoras, agora não mais leigas, conforme a legislação vigente, estão atuando na continuidade de suas práticas pós-conclusão do curso.
33. À universidade cabe continuar a aperfeiçoar sua prática formadora de profissionais, mantendo um nível de qualidade sempre superior ao estágio anterior, ao mesmo tempo em que possibilite cursos de especialização nas diferentes áreas da educação.

REFERÊNCIAS

- AGGIO, A. (org). *Gramsci: A vitalidade de um pensamento*. São Paulo: UNESP, 1998.
- ARROYO, M. Construção da proposta político-pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte. In: *Espaços da escola*. Ano 4, n.13. Ijuí (RS): Unijuí, 1994.
- ARROYO, M.G. (org) *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.
- AZEVEDO, J.C. *Educação e Neoliberalismo*, Paixão de Aprender nº 9. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre, dez, 1995, p. 31.
- BENJAMIN, W. Infância em Berlim. In: *Obras escolhidas II*, Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987b.
- BENSAID, D. Trabalhar para a incerteza. In: LÖWY, M.; BENSAID, D. (Orgs). *Marxismo, modernidade e utopia*. São Paulo: Xamã, 2000.
- BENSAID, D. *Marx, o intempestivo: grandezas e misérias de uma aventura crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BRAGA, J.C. *A financeirização da riqueza: macroestrutura financeira e a nova dinâmica dos capitalismo centrais*. Campinas (SP): Economia e Sociedade, n. 2, 1993.
- BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. Lei 9.424/96. Brasília: Câmara do Deputados – coordenação de publicações, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Brasil: um projeto de reconstrução nacional*. Brasília, MEC, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Censo do Professor*. Brasília, INEP, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Constituição federal de 05 de outubro de 1988*. Brasília, MEC, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *I plano setorial de educação e cultural: 1972 – 1974*. Brasília, MEC, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *II plano setorial de educação e cultura: PSEC 1975 – 1979*. Brasília, MEC, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *III plano setorial de educação, cultura e desporto: PSECD – 1980 – 1985*. Brasília, MEC, s.d.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional: n. 9.394/96*. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano decenal de educação para todos: 1993 – 2000*, 1990.

BRASIL/MEC. Decreto Presidencial 3.276 de 06/12/1999.

BRASIL /MEC. Constituição Federal de 05 de outubro de 1988. Brasília, MEC, 1988.

BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano nacional de educação: proposta do executivo ao Congresso Nacional*. Brasília, MEC, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano nacional de prioridades sociais*. Brasília, MEC, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Política nacional de educação infantil*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa nacional de alfabetização e cidadania*. Brasília, Secretaria Nacional de Educação Básica, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa nacional de alfabetização e cidadania: marcos e referência*. Brasília, SENEb, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório desenvolvimento da educação: 1992 – 1994*. Brasília, MEC, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Secretaria do ensino fundamental*. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Associação Nacional pela Formação do Profissionais da Educação – ANFOPE. Documento final. 1996, Belo Horizonte. In: *VIII ENCONTRO NACIONAL ANFOPE*, 1996. (Mimeogr.).

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 295/69.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução CNP/CP n.1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei n. 9.394, de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de Publicações, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. *Informe estatístico: Brasil, Regiões e Unidades da Federação; Censo Escolar – 1996*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Instituto Nacional de Educação Especial – INEP. *Procedimento de elaboração do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/INEP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Educação Especial – INEP. *Roteiro e metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/INEP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL/MEC. *Banco Mundial. Fundescola*. Projeto Nordeste. Boletim Técnico nº 32. Ano IV, 1999.

BRASIL/MEC. Portaria Ministerial nº 181, de 23/2/96 que estabelece diretrizes para autorização e reconhecimento de cursos. Brasília, 1996. (Mimeo.)

BRASIL/MEC/SESU. Referenciais para formação de professores - Material Mimeografado. Maio/1999, p. 40.

BRASIL/MEC/CEB. Parecer CNE/CEB, nº 04/97 – Proposta de resolução referente ao programa especial de formação docentes no nível superior para as disciplinas que integram as séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional em nível Técnico.

BRASIL/MEC/CEB nº 01/99. *Diretrizes curriculares para formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio*. Brasília: CEF, 1999. (Mimeo)

BRASIL/MEC/CEB. Parecer CNE/CES nº 970/99. *Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia*. Brasília: CFE, 1999. (Mimeo)

BRASIL/MEC/SEF/DPEF. Coordenação geral de estudos e pesquisas. *Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1997 (documento preliminar).

BRASIL/PR. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841.

BRAVERMAN, H. *Trabalho do Capital Monopolista: a degradação do trabalho no Século XX*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BUHR, M.; KOSING, A. Práxis. In: MAGALHÃES, V.; VASCO (Orgs.) *Práxis*. Lisboa: Livros Horizontes, 1980. Volume I e II.

BUSSMANN, A.C. *O projeto Político Pedagógico e a gestão da escola*. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

Caderno do III CONED. III Congresso Nacional de Educação. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Brasília, nov, 2000.

Cadernos Cedes. *Políticas educacionais na América Latina*. Campinas (SP), n. 34, 1994.

Cadernos de Educação. *Plano Nacional de Educação: algumas considerações*. Brasília, n. 2, nov, 2000.

Cadernos de Pesquisa. *Globalização e políticas educacionais na América Latina*. São Paulo, n. 100, maio, 1997.

Cadernos de Pesquisa. *Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação*. São Paulo, n. 55, nov, 1985.

CAMPOS, B. *Introdução à filosofia marxista*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1988.

CASAGRANDE, Nair. A pedagogia e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. UFRGS/FACED. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Tese de Doutorado.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. São Paulo: Zahar, 1979.

CHAUÍ, M. *Ideologia e educação*. Educação e Sociedade. Campinas (SP): Cortez/Cedes, n. 5, 1980.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1982.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHEPTULIN, A. *A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-omega, 1982.

CHESNAIS, F. *A fisionomia das crises no regime de acumulação sob dominância financeira*. Novos Estudos Cebrap. São Paulo, n. 52, nov, 1998.

COLAO, M. Modo de Produção e Modo de Produção Capitalista. Porto Alegre: Pós UFRGS. Documento preliminar de trabalho. Internet digitado. 2004.

COLAO, M.M. A formação do técnico e do tecnólogo no curso de viticultura e enologia no CEFET de Bento Gonçalves – Um estudo de caso. Porto Alegre; UFRGS/FACED. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005. Tese de Doutorado.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtiem, Tailândia, 1990.

- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Anais. Brasília: MEC, 1994.
- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. “II Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira”, 2. belo Horizonte, 1997.
- CORAZZA, V. *Categorias do Materialismo Histórico: Ideologia*. Porto Alegre: Pós UFRGS. Documento preliminar de trabalho. Internet digitado. 2004
- COUTINHO, C.N. Socialismo e Democracia: A atualidade de Gramsci. In: AGGIO, A. (org). *Gramsci: A vitalidade de um pensamento*. São Paulo: UNESP, 1998.
- CUNHA, M.I. *Da prática pedagógica do “bom professor” – influências na educação*. Campinas (SP): Papirus, 1993.
- CURY, C.R.J. *Ideologia e Educação Brasileira – Católicos e Liberais*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- DELORS, J. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília, UNESCO.
- Editorial Avante, Karl Marx. *Biografia*. Lisboa Edições Progresso – Moscovo, 1983, p. 468.
- EAGLETON, T. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, UNESP, 1997.
- EAGLETON, T. *Marx e a liberdade*. São Paulo: UNESP, 1999. (Coleção Os Grandes Filósofos).
- EAGLETON, T. *As Ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- ENGELS, F. *Dialética da natureza*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FERNANDES, F. *Formação de profissionais especialistas nas faculdades de filosofia*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 85. Rio de Janeiro: MEC-Inep, v. 37, jan./mar. 1962,
- FEUERBACH, L. *A essência do cristianismo*. São Paulo: Papirus, 1988.
- FIORI, J. L. Globalização hegemonia e dinheiro. In: *Poder e dinheiro: uma economia política da globalização*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998a.
- FIORI, J. L. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998b.
- FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. et al. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*.17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FRIGOTTO, G. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, C.M. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FROMM, E. *Conceito marxista do homem*. 8.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1980.
- GALLO, S. *Pedagogia do Risco*. São Paulo; Papyrus, 1996
- GOLDMANN, L. *A origem da dialética*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GARCIA, W. *Educação e tecnologia - o professor sempre mestre?* Revista: *Tecnologia educacional*, vol. 26, n.143, out/dez., 1998.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HARNECKER, M. *Explorados e exploradores*. São Paulo: Global, 1979.
- HERNANDÉZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: TRIVIÑOS, A.; NETO, V. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física*. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.
- IANNI, O. *Teorias da globalização*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- JINKINGS, I, Peschanski, J.A. *As utopias de Michel Löwy: reflexões sobre um marxista insubordinado*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- KRAPIVINE, V. *Que é o materialismo dialético?* Moscou: Progresso, 1986.
- KONDER, L. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- KRAMER, S. Linguagem e história – O papel da narrativa e da escrita na constituição de sujeitos sociais. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- KÖHLER, C.R. *O fracasso escolar na 1ª série do 1º grau nas escolas municipais de Bom Retiro do Sul-RS*. Santa Cruz do Sul (RS): FISC, 1990. Faculdade de Educação, Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul. Monografia. 73 p. datilografado.

KÖHLER, C.R. *A Base e a Superestrutura*. Porto Alegre: Pós UFRGS. Documento preliminar de trabalho. Internet digitado, 2004.

KÖHLER, C.R. A vida profissional dos professores – Um estudo de caso no município de Bom Retiro do Sul –RS. Porto Alegre; UFRGS/FACED. Programa de Pós-Graduação, 2005. Dissertação de Mestrado.

KONDER, L. *A poesia de Brecht e a história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996

KONDER, L.; LUKÁCS, G. *Fonte do Pensamento Político*. Porto Alegre: LPM, 1980.

KOPNINK, P.V. *A dialética como lógica do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978,

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. Linguagem e História – O papel da narrativa e da escrita na constituição de sujeitos sociais. In: FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.) *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

KRAPIVINE, V. *O materialismo dialético*. Moscou: Progresso, 1986

KRUG, A.; AZEVEDO, J. *Ciclos de formação: mitos, diferenças e desafios*. Pátio revista pedagógica, Porto alegre, v.4, n.14, p.9, ago./out. 2000.

KUENZER, A. (Org.). *A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. Curitiba. Setor de Educação da UFPR, s.d. (Mimeogr.)

KUENZER, A. *Ensino Médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Revista Educação e Sociedade*. 2.ed., número especial. Campinas (SP): Cedes, nº 68, dez, 1999.

LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, Unesp, 2000.

Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEHER, R. *Da ideologia da desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese de Doutorado, USP, 1998.

LÊNIN, V. *Obras escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

LÖWY, M. *Ideologia e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1985.

LOWY, M.; BENSİD, D. *Marxismo-Modernidade-Utopia*. São Paulo: Xamã, 2000.

LÖWY, M. *Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1985.

- LOWY, M. *A teoria da revolução no jovem Marx*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- LÖWY, M. *A evolução política de Lukács: 1909-1929*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LÜDKE, M. *A questão dos ciclos na escola básica*. Pátio revista pedagógica. V.4, n.13, 2000,
- LUKÁCS, G. *Historia e Consciência de Classe: estudo de dialética marxista*. Porto: Publicações Escorpião, 1974.
- LUZ, D. *O materialismo histórico de Marx e as categorias de meios de produção e meios de trabalho*. Porto Alegre: Pós UFRGS. Documento preliminar de trabalho. Internet digitado. 2004.
- MCLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. *Pedagogia revolucionária na globalização*. [Trad. Márcia Moraes]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MANNHEIM, K. *Ideologia e Utopia*. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MAO Tse-Tung. *Sobre a prática e sobre a contradição*. São Paulo: Expressão Popular, 1999.
- MÃO Tse-Tung. *Obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1961. Vol. 1.
- MAQUIAVEL, N. *O príncipe* - comentado por Napoleão Bonaparte. São Paulo: Hemus, 1977.
- MARQUES, M. *A formação do profissional da educação*. Ijuí (RS): UNIJUÍ, 1992.
- MARX, K. *O Capital*. (Crítica da Economia Política) 9.ed. São Paulo: DIFEL, 1984. Livro I Volume 1 e Volume 2.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção Clássicos).
- MARX, K. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 21.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fonte, 2002.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Teses sobre Feurbach*. Obras Escolhidas. Vol 3. São Paulo: Alfa-Ômega, s/a. p. 210.
- MASETTO, M. *O professor universitário em sala de aula*. São Paulo: Editores Associados, 1990.
- MELLO, J.M.C. *A contra revolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana*. In: TAVARES, M.C.; FIORI, J.L. *Poder e Dinheiro*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

- MÉSZÁROS, I. *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005
- MINASI, L.F. *Utopia – Ser Social e Consciência Social*. Porto Alegre: Pós UFRGS. Documento preliminar de trabalho. Internet digitado. 2004.
- MINASI, L.F. *Formação de Professores em Serviço: Controvérsias, dificuldades e impasses na prática pedagógica*. Porto Alegre;UFRGS/FACED. Programa de Pós-Graduação, 2005. Projeto de Tese de Doutorado.
- MOLINA, R.M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRVIÑOS, A.; MOLINA, V. (Orgs). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS: Sulina, 1999.
- MÜNSTER, A.; BLOCH, E. *Filosofia da práxis e utopia concreta*. São Paulo: UNESP, 1993.
- O.V. Kuucien. *Fundamentos do Marxismo Leninismo*. Rio de Janeiro: Itambé, 1962.
- OYARZABAL, G.M. *Categorias do materialismo histórico: Classes Sociais*. Porto Alegre: Pós UFRGS. Documento preliminar de trabalho. Internet digitado. 2004.
- OYARZABAL, G.M. Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: Um estudo de caso em Porto Alegre. UFRGS/FACED. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. Tese de Doutorado.
- PEREIRA, B. *A diferença está no debate*. Folha de São Paulo, C1, F3, 20/12/99.
- PEREIRA, E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. *Revista Educação e Sociedade*. 2.ed., Número Especial. Campinas (SP): Cedes, nº 68, dez, 1999.
- PIRES, R. *Materialismo histórico: Ideologia - Comentário*. Porto Alegre: Pós UFRGS. Documento preliminar de trabalho. Internet digitado. 2004.
- PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- POULANTZAS, N. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- QUINTANILHA, M.A. *Dicionário de Filosofia Contemporânea*. 3.ed. Salamanca: Síngueme, 1985.
- RAMOS, M. *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. O “novo ensino médio” à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. In: *Boletim Técnico do Senac*. Vol. 29, n. 2. Rio de Janeiro, 2003. p. 19-27.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 23.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

SANTOS, D. *Forças Produtivas, Relações de Produção, mais valia e lucro*. Porto Alegre: Pós UFRGS. Documento preliminar de trabalho. Internet digitado. 2004.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, D. *Histórias das idéias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M.A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Revista Educação e Sociedade*, nº68, 1999/2ª edição/especial, Cedes, Campinas/São Paulo.

SCHEIBE, L. *Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas*. 26ª Reunião Anual da Anped. Poços de Caldas, out. 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio.html> - Acesso em: 19 dez 2003.

SILVA, M.A. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas (SP): Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SIQUEIRA, J.T.F. A luta do jovem trabalhador e estudante nas escolas estaduais de Porto Alegre – um estudo de caso. UFRGS/FACED. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004. Tese de Doutorado.

SUÁREZ, D.H. O princípio educativo da nova direita - Neoliberalismo, ética e escola pública. In: *Pedagogia da Exclusão*. Gentile, Pablo-(org). Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAVARES, M.C.; FIORI, J.L. *Desajuste global e modernização conservadora*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1971.

THOMPSON, E.P. *A formação da classe operária inglesa I – A árvore da liberdade*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

TOMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

- TONET, I. Educação, Cidadania, e Emancipação Humana. Ijuí (RS): Unijui, 2005.
- TONET, I. Sobre o Socialismo. Curitiba, HD Livros, 2002.
- TRIVIÑOS, A. *Introdução às abordagens dialética e hermenêutica da pesquisa em ciências sociais*. Porto Alegre. Mimeo, 2004.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.
- TRIVIÑOS, A.; ANDREOLA, B. *Freire e Fiori no exílio: um projeto-político no Chile*. Porto Alegre: Ritter do Reis, 2001.
- TRIVIÑOS, A.; OYARZABAL, G.; ORTH, M.; GUTIERREZ, S. (Orgs.). *A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- TRIVIÑOS, A.; MOLINA.V. *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.
- TRIVIÑOS, A. *Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa*. v. 4. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.
- TRIVIÑOS, A.; BÚRIGO, C.; COLAO, M. *A formação do educador como pesquisador no Mercosul - Cone Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *O método dialético na pesquisa em ciências sociais* (documento preliminar) Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros*. São Paulo: Moderna, 2004.
- VEIGA, I.P. *Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico*. 5.ed. Campinas (SP): Papirus, 2001.
- VASQUEZ, A *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VIERO, A. Categoria História. Porto Alegre: Pós UFRGS. Documento preliminar de trabalho. Internet digitado. 2004.
- WOOD, E.M. *Democracia contra Capitalismo – a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ALUNO: Luís Fernando Minasi
ORIENTADOR: Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente Termo de Consentimento Livre, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informada, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetida.

Fui, igualmente, informada:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- da garantia de que não serei identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Luís Fernando Minasi (Fone (53) 99453733), sob a orientação do Prof. Augusto Nivaldo Silva Triviños, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (Fone: 3316-3428).

Data __ / __ / __

Aluna Professora Leiga

Nome:

Aluna Professora Leiga: Curso de Pedagogia Santa Vitória do Palmar
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Luís Fernando Minasi