MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SILVA GAMA NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE

PERCILA SILVEIRA DE ALMEIDA

ORIENTADORA: PROF. DRa. NEIVA AFONSO OLIVEIRA

Pelotas, abril de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSERES NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SILVA GAMA NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE

Dissertação realizada por Percila Silveira de Almeida como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, sob orientação da Prof. Dra. Neiva Afonso Oliveira.

Pelotas, abril de 2010.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A447r Almeida, Percila Silveira de
Representação e objetivação da formação de professores na escola de ensino médio Silva Gama no município do Rio Grande / Percila Silveira de Almeida; orientadora: prof. dra. Neiva Afonso Oliveira. – Pelotas, RS, 2010.
155 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação, 2010, Pelotas, RS, Brasil.

1. Formação de professores. 2. Ensino Médio. 3. Representação. 4. Objetivação. I. Oliveira, Neiva Afonso. II.Universidade Federal de Pelotas. IV. Faculdade de Educação. V. Programa de Pós-Graduação em Educação. VI. Título.

CDU 371.13

Bibliotecária responsável: Juliana Kerschner – CRB 10/1956

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

PERCILA SILVEIRA DE ALMEIDA

REPRESENTAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SILVA GAMA NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dra. Neiva Afonso Oliveira – UFPEL - Orientadora

_____
Prof. Dra. Conceição Paludo
Professora da Faculdade de Educação – UFPEL

_____
Prof. Dr. Luis Fernando Minasi
Professor do Instituto de Educação - FURG

_____
Prof. Dra. Vânia Chaigar
Professora do Instituto de Educação - FURG

Nem o medo das injustiças sociais, nem a simpatia cega pelos que tentam, devem guiar os povos em suas crises, nem aquele que as narra. Apenas serve dignamente a liberdade quem, com risco de ser tomado por seu inimigo, preserva-a sem temer os que a comprometem com seus erros. Não merece o epíteto de defensor da liberdade quem perdoa seus vícios e seus crimes pelo temor feminino de parecer tíbio em sua defesa. Nem merecem perdão os que, incapazes de domar o ódio e a antipatia que o crime inspira, julgam os delitos sociais sem conhecer e pesar as causas históricas de que nasceram, nem os impulsos de generosidade que os produzem.

Um drama terrível
José Martí

RESUMO

No sentido de compreender as representações e o intencional de formação que é desenvolvido cotidianamente pelos professores em exercício no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama (EEEMSG), enfocamos como tema principal nesta pesquisa a formação que eles desenvolvem e as contradições que se apresentam e se expressam em seus fazeres pedagógicos. Para atingirmos esse objetivo, partimos da realização de um estudo acerca das características históricas da formação de professores, com o propósito de refletir sobre sua constituição de modo geral e de um modo específico sobre a formação dos professores constituintes da pesquisa e como se operacionaliza a transposição dela no cotidiano escolar. Para atender aos questionamentos propostos no corpo do trabalho, utilizamos os pressupostos da metodologia de pesquisa qualitativa, o que culminou na necessidade de estudo dos documentos oficiais da escola: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Currículo Formal do Ensino Médio; da realização de entrevistas semi-estruturadas com professores que lecionam no Ensino Médio da Escola e de observações nas aulas que esses professores realizam. Em posse do material oriundo dos recursos metodológicos foi possível estabelecer relações com as representações que os professores têm sobre o processo de formação e o cotidiano escolar. Ao fim, objetivamos a elaboração de um referencial com base em categorias que se apresentavam de forma imperiosa nas falas dos professores e, a partir delas, elaboramos sugestões, no intuito de contribuir com os debates tocantes aos processos educacionais que são desenvolvidos no Ensino Médio da EEEMSG.

Palavra-chave: Formação de Professores – Representação – Objetivação – Ensino Médio

RESUMEN

En el sentido de comprender las representaciones y lo intencional de La formación que es desenvuelta cotidianamente por los profesores en ejercicio en la Enseñanza Mediana de la Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama (EEEMSG), planteamos como tema principal en esta investigación la formación que ellos desenvuelven y los contradichos que se presentan y si expresan en su hacer pedagógicos. Para alcanzar ese objetivo, partimos de la realización de un estudio acerca de las características históricas de la formación de profesores, con lo propósito de reflejar sobre suya constitución de modo general y de un modo especifico sobre la formación de los profesores constituyentes de la pesquisa y como si opera la transposición de ella en el cotidiano escolar. Para atender a los cuestionamientos propuestos en el cuerpo del trabajo, utilizamos los presupuestos de la metodología de pesquisa cualitativa, lo que acarreo en la necesidad del estudio de los documentos oficiales de la escuela: el Proyecto Político Pedagógico (PPP) y lo Currículo Formal de la Enseñanza Mediana; de la realización de entrevistas semi-estructuradas con profesores que enseñan en la Enseñanza Mediana de la escuela y de observaciones en las clases que eses profesores realizan. En posesión de lo material oriundo de los recursos metodológicos fue posible establecer relaciones con las representaciones que los profesores tienen sobre el proceso de formación y el cotidiano escolar. Al final, objetivamos la elaboración de un referencial con base en categorías que se presentaban de forma imperiosa en el habla de los profesores y a partir de ellas, elaboramos sugestiones, con la intención de contribuir con los debates referentes a los procesos educacionales que son desenvueltos en la enseñanza mediana de la EEEMSG.

Lista de abreviaturas e siglas

ANDES-SN	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFANS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPB	Confederação de Professore do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
EEEMSG	Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPES	Instituições Privadas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SMEC	Secretária Municipal de Educação e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

1. Introdução.....10
1.1 Relação Com o Fenômeno.....13
2 Breve Histórico.....21
2.1 Contexto.....22
2.2 Revolução de 1930 e a Educação.....24
2.3 As Constituições e as Suas Propostas para Educação.....28
2.4 Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....32
2.5 Ditadura de 1964 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 5.692/71.....35
2.6 Década de 80 e as Mobilizações no Campo Educacional.....37
2.7 A LDB 9.394 de 1996 e Suas Implicações.....41
3 Aspectos Suleadores.....00
3.1 Representação Social e Prática Pedagógica.....00
3.2 Breve Caracterização da Escola.....00
3.3 Estudo dos Documentos.....00
4 Discutindo a Pesquisa.....00
4.1 A Escolha de Nossos Sujeitos.....00
4.2 Nosso estudo em sua realização.....00
5 Categorização - Um Processo Necessário.....00
5.1 Inserção no Mercado deTrabalho.....00
5.2 Formação Para o Mundo do Trabalho.....00
5.3 Competências, Habilidades, Valores e Cidadania.....00
5.4 Construção de um Sujeito Crítico, Reflexivo e com Sucesso.....00
5.5 Prática Docente/ Trabalho docente.....00
6 Algumas Considerações.....00
7 Referências.....00
8 Anexos.....00
9 Apêndices.....00

1 Introdução

Há muito tempo, as preocupações com a qualidade de ensino, com o ambiente da escola, com os aspectos educativos e pedagógicos, bem como com a totalidade das questões que relacionam e correlacionam educação e sociedade, têm servido de motivação para muitos trabalhos de investigação.

Ao conciliar educação e sociedade, a partir do contexto político e econômico vigente no modo de produção capitalista, e face às exigências desse contexto em relação à prática docente, ao papel que os educadores desenvolvem junto aos educandos, aos valores, às habilidades, às competências, à formação de hábitos e atitudes, fomos impulsionados a sustentar a importância de um estudo voltado à formação de professores, considerando suas representações[1] e suas ações objetivas na sociedade.

Os indicativos educacionais e muitas das pesquisas realizadas em educação, têm revelado uma realidade que muito tem nos preocupado. Haja vista que, em nossos dias, leis e políticas são implementadas nos deixando frente a inúmeras mudanças de cunho técnico-científicas, o que nos faz presenciar avanços de uma crise social, que acentua e aprofunda historicamente as formas mais acríticas do sistema de produção da sociedade, o sistema capitalista.

Os desafios que nos apresentam são muitos e os processos necessários para a superação do sistema social que se vive, tem parecido estar cada vez mais distante de se resolver em prol da igualdade humana. Nossa tarefa histórica de surpreender

[1] Em nosso entendimento, as representações sociais são o conjunto de conceitos e definições que se constituem no modo como os indivíduos conhecem e se comunicam cotidianamente com a realidade, com o intuito de compreendê-la. Neste sentido intentamos compreender o conjunto de conceitos e definições que os professores possuem em relação à formação e que os ajudam a entender a prática escolar que vivenciam.

esse sistema injusto, parece estar cada vez mais presente e necessária em nossa prática social.

A resposta a isso, segundo Mészáros, é que os desafios que nos colocam "[...] são mais prementes hoje do que jamais foram no passado. Essa é a verdadeira medida da tarefa que se tem para o futuro". (MÉSZÁROS, 2009, p.18).

Ao considerar tanto nossa formação enquanto profissionais da educação, quanto os processos de ensino e aprendizagem que vivenciamos com nossos colegas e professores dentro da sala de aula, quer na escola básica, quer na universidade, foi se desenvolvendo, desde nosso tempo de estudante, a necessidade de refletir sobre o tom que a prática educativa assume na prioridade dos discursos pedagógicos frente à proposta de educação que se realiza nas escolas.

Nesse discurso, precisamos identificar como se apresenta a prática educacional e as concepções que os professores possuem de seu trabalho em sala de aula, assim como, o exercício que fazem dos saberes que aparentemente não se ligam aos fins últimos do processo educativo, ou mesmo, dos objetivos gerais da educação.

As teóricas desenvolvidas pelos professores há muito já apresentam debilidade frente à necessidade de transformação da forma de ensinar e aprender, uma vez que, as concepções existentes na forma do trabalho escolar têm sido, quase sempre, em grande medida, dominadas pela convicção de que os objetivos e os meios são somente ideias desconexas da realidade objetiva.

Ao buscar em nossas memórias as ações de produção de conhecimento que realizávamos em sala de aula na graduação e relacionando-as com as aulas frequentadas na Educação Básica, constatamos que, em grande parte, as relações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar nos possibilitam pensar que as teorias estão pré-destinadas a somente produzir ideias e não práticas.

Contemporaneamente, nos está sendo possível compreender o discurso dos professores, os conteúdos desenvolvidos, a forma proposta de memorização ou a capacidade de raciocínio dos alunos, que eram e ainda continuam sendo manifestações de ideias; isto tem demonstrado ser o enaltecimento de dados, informações,

configurações e interpretações dos reflexos do cotidiano escolar, que, por fim, acabam por representar na consciência dos alunos ideias de ideias.

Os cursos de Licenciatura na universidade, enquanto lócus específico da formação de professores, têm nos feito perceber também, que as representações sociais objetivadas pelos professores, e assimiladas como saberes pelos alunos, têm sido sistematizadas como uma realidade inerte, fragmentada, quase morta. Essas especificidades são reflexo de uma formação acadêmica que demonstra estar ainda presa as concepções idealistas de mundo e desatreladas do concreto, pois propõe práticas artificiais do "que fazer" pedagógico e, desta maneira, são assimilações idealistas por parte de quem ensina e de quem apreende a realidade objetiva escolar.

A história do pensamento pedagógico brasileiro quase sempre esteve pautada na tradição hegeliana de pensar o mundo: o pensamento idealista[2] de que é a ideia que move e transforma a realidade. Entretanto, o idealismo inerente às atividades e ao pensamento escolar é ainda de maior alcance se refletirmos sobre as dificuldades que o materialismo dialético[3] encontrou, e encontra, por sua concepção materialista da história dos fenômenos, tendo em vista sua ruptura com o tipo de representação arraigada e desenvolvida pela percepção da realidade de cunho idealista hegeliana.

Nesse âmbito, as dificuldades de uma pesquisa qualitativa dialética que, com muita ousadia, tentamos realizar, encontram-se no desafio de desvelar a força do idealismo no campo das representações sociais que os professores possuem e o modo com que exercem suas atividades profissionais, isto é, o campo do discurso teórico e a transposição à prática escolar.

É dentro dessas dificuldades que esta pesquisa tem o esforço de conhecer como que as ideias, neste caso, as representações sociais que os professores desenvolvem

---

[2] Segundo Bottomore, no Dicionário do Pensamento Marxista, o conceito de Teoria Idealista para Marx é quando se vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito ou das ideias. (BOTTOMORE, 2001).

[3] Para Marx, a partir da interpretação de Bottomore expressada no Dicionário do Pensamento Marxista, o Materialismo Dialético é a designação da filosofia que entende que a matéria prescede a consciência e que a realidade é organizada por um conjunto de leis e princípios específicos. (BOTTOMORE, 2001).

da realidade, afastam-se das diretrizes pedagógicas existentes e indicadas como necessárias para a formação de professores de forma geral.

Nossa intenção está sendo a de abordar, no âmbito dos processos sociais, a educação, os processos educativos e as diretrizes pedagógicas dos profissionais da área, para encontrar meios de problematizar e discutir outras práticas que respondam aos anseios necessários da sociedade que deseja mudar.

Pretendemos ter trazido para o bojo das discussões a formação de professores em seu caráter ontológico, na forma como eles foram se constituindo educadores. Buscamos, dentro do aprofundamento possível, descrever a forma do desenvolvimento da formação dos profissionais da educação participantes dessa pesquisa, a fim de, na sua historicidade, entender que situações contribuíram para que a formação deles tivesse que se desenvolver da maneira como a sentimos ainda hoje. Isso significa abordar a constituição e os desafios que os educadores ainda terão de enfrentar, se voltados a engendrar as condições necessárias para realizar radicalmente seus desejos de mudanças.

O que nos tem motivado nesse estudo vai ao encontro da importância de tematizar: a formação de professores, o exercício dos profissionais da educação, as políticas públicas educacionais, os cursos de formação em nível médio e os de nível superior e as estruturas e diretrizes constituintes; tendo em vista a relevância de entendê-las, para assim, poder modificar as relações que compõe a qualidade da formação de professores.

O processo investigativo que estamos apresentando visa, acima de tudo, interpretar e compreender os fenômenos materiais sociais em sua totalidade, tendo claro que eles não são processos acabados e que estão em constante relação e ligação com outros na realidade. Soma-se a isso, o nosso interesse em anunciar que as relações estabelecidas entre os fenômenos acontecem em um tempo e espaço onde é possível conhecer, analisar, interpretar e compreender as contradições que os movem, uma vez que, estamos convictos que essas contradições são processos fundamentais e, por sua vez, responsáveis pelo movimento e desenvolvimento da realidade objetiva.

1.1 Relação com o Fenômeno

Nossa vida é sempre cheia de hipóteses que nos determinam a fazer muitos questionamentos para poder constatá-las, substituí-las ou abandoná-las. Na busca por respondê-los nos lançamos na intenção de problematizar a formação de professores e, nessa totalidade, abstrair – de forma crítica – a formação escolar dos estudantes desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama (EEEMSG), no Cassino, Rio Grande – RS, a partir das representações e objetivações desenvolvidas pelos professores em seu contexto. A escolha recai nessa escola, por ser ela, o local que melhor evidencia, no momento, as tensões do ensinar e apreender, dentro das necessidades que vivemos hoje, as questões que são evidenciadas e colocadas como problemas concretos.

No momento em que propomos essa discussão, se faz necessário esclarecer como tem se dado a nossa relação com o fenômeno que investigamos e como ele se apresentou para nós como problemática.

Tal relação teve seu início no momento em que, ao concluirmos o Ensino Médio – na modalidade regular presencial, optamos por realizar na Universidade uma graduação que pudesse nos encaminhar a uma aprendizagem que, no seu geral, se constituísse especificamente no seu “quefazer” de professor. Ao mesmo tempo em que nos auxiliasse a organizar e sistematizar condições de tematizar, discutir e problematizar os saberes necessários aos profissionais da educação e às práticas desenvolvidas, com a finalidade de problematizar a consciência pedagógica revolucionária, como qualificação técnica de acordo com o compromisso político.

Assim, ingressamos no curso de Pedagogia – Habilitação Ensino Médio, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, mediante a seleção e aprovação no Concurso Público do Vestibular.

Durante os quatro anos da duração de nossa graduação foram trabalhados e desenvolvidos os estudos de teorias de conhecimento, políticas públicas de educação, estrutura e o funcionamento das escolas e do sistema educacional brasileiro, as diferentes perspectivas de práticas pedagógicas, além de outras nuances que

compõem a matriz curricular do curso. Nesse processo, fomos formulando questões que não conseguíamos respostas e que nos deixavam bastante angustiados em relação à forma como estávamos sendo formados professores e pedagogos.

A compreensão que trazíamos conosco até então, eram as vivências como estudante do Ensino Médio e, portanto, tínhamos como referência somente os compromissos e as práticas dos professores desse nível de ensino. Na universidade, começamos a experimentar outras vivências, agora a dos professores universitários que nos apresentavam também como verdadeiras as práticas que eram consideradas as mais adequadas para o desenvolvimento e aprofundamento dos conteúdos programáticos de um curso de Pedagogia.

Em nossa turma, durante as aulas, estávamos sempre questionando a formação a partir da efetiva prática de nossos professores e a compreensão da realidade que era socialmente objetivada por eles.

Sentíamos que, na grande maioria, as discussões pouco tinham de aprofundamento em seus conteúdos, permanecendo no nível de senso comum, na superficialidade das coisas, no incipiente e no imediatismo dos fatos em debate.

Assim, colocamos como meta, fazer parte de um grupo, o Diretório Acadêmico do Curso de Pedagogia, e construir no coletivo a política estudantil, de modo que, pudesse oportunizar a reflexão crítica acerca do momento que era vivido na nossa formação profissional e, posteriormente, nessa linha de intencionalidade, realizamos um seminário, durante a VII Semana Acadêmica, para debater o tema: “Formação de Professores: para quê?”.

A proposta foi discutir o tipo de formação de professores que se tinha na universidade, para quem e quais interesses ela estava servindo. Os eixos que se fizeram centrais para o debate foram as políticas públicas em educação e o compromisso das práticas dos professores, além da realização de um resgate histórico, amparado nas ações das gestões dos Secretários de Educação do Município de Rio Grande, delimitado nas últimas quatro administrações da Secretária Municipal de Educação e Cultura – SMEC.

Essa proposta apresentava-se com dois grandes objetivos para nós. O primeiro deles era o de conhecer, por meio dos planos de desenvolvimento da educação municipal, qual perspectiva o magistério, que era formado no Curso de Pedagogia, estava levando para a rede escolar - ao mesmo tempo em que nos possibilitava conhecer que tipo de profissional o curso em discussão estava formando. O segundo objetivo foi o de trazer para a discussão os saberes e as práticas desenvolvidas pelos professores da Universidade, enquanto momento de crítica ao que acontece nas escolas, principalmente nas públicas, como manifestação da prática política e pedagógica vigente.

Na apropriação dos resultados dos questionamentos vivenciados no Seminário, que contou com a participação fundamental dos alunos dos Cursos de Pedagogia da Universidade e das alunas e professoras do Curso de Magistério do Instituto Estadual de Educações Juvenal Miller, especialmente convidadas, sentimos a necessidade de nos lançar na busca por problematizar a formação de professores, em consonância com as reflexões que também estávamos fazendo na sala de aula da Universidade.

A busca de respostas a estas angústias, serviu de fator motivador para nos envolvermos em um Grupo de Pesquisa[4] com professores e colegas da Universidade que estivessem dispostos a investigar o porquê daquele tipo de formação que se tinha e o porquê de não termos outra.

Aceitamos o desafio, proposto por um dos professores do Grupo de pesquisa, de realizar um estudo sistemático sobre a perspectiva dialética e a forma como ela apresentava a compreensão da realidade. Assim, com bastante dificuldade de entendimento inicial, o andar do estudo começava a nos mostrar uma perspectiva que desse conta de entender o homem em sua constituição sócio-histórica, na totalidade de suas relações e interações dialéticas com a sociedade.

Nesse caminhar, passamos a compreender de forma elucidativa o modo como cada pessoa e cada profissional produz sua existência e como cada um forma o seu Ser Social e a sua compreensão da realidade objetiva.

---

[4] Grupo de pesquisa denominado CPMM (Café, Pão, Manteiga e Marx - café de sábado), que se constituiu no ano de 2005 (aproximadamente), e que até hoje continua se reunindo aos sábados para estudar autores que trabalham na perspectiva materialista dialética.

O processo de aprendizagem, amparado na perspectiva materialista dialética, começava a nos possibilitar a realização de outras “leituras” das aulas, dos conteúdos desenvolvidos, das práticas dos professores e dos interesses subjacentes que vivenciávamos.

A partir do embasamento teórico desse grupo de pesquisa, nos envolvemos com outros estudos e passamos a trabalhar com cursos de extensão. Ao passo que fomos nos apropriando da teoria e desvelando na realidade as leis que desenvolvem as contradições existentes nos fenômenos materiais sociais, percebemos que as superações das contradições resultam em outros fenômenos com formas superiores às anteriores.

Essa linha de entendimento da realidade nos possibilitou sair da imediaticidade da aparência e nos motivou a procurar representar as essências dos fenômenos, de maneira que o conhecimento da sua totalidade fosse se tornando possível.

Sobre isso, um dos autores estudado pelo grupo, Karol Kosik (1989), nos afirma que:

> Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (KOSIK, p.12).

Resgatar no pensamento de Kosik a ideia marxiana de que, se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis, isto é, se nós aprendêssemos imediatamente as conexões, para que serviria a ciência? Essa compreensão de que a realidade é a unidade do fenômeno e da essência, e que a essência dos fenômenos não se manifesta diretamente, começa a demonstrar a necessidade de intensificar nossas leituras sobre a dialética materialista.

Na medida em que desenvolvíamos nosso estudo, ele nos levava cada vez mais a querer vivenciar em nossas análises o conhecimento da essência, enquanto conjunto das ligações e aspectos que formavam os processos pedagógicos que se desenvolviam em cada disciplina e em cada aula do Curso de Pedagogia.

Aprofundávamos o desejo de saber, provocados por nossa curiosidade de conhecer a fundo, como as subjetividades dos professores e de alguns colegas se materializavam em suas práticas, e como se manifestava o reflexo da compreensão de mundo e de sociedade que eles constituíam. Tendo em vista que a compreensão de mundo e da realidade objetiva não pode ser outra coisa senão uma imagem ideal, uma imagem subjetiva do mundo objetivo.

Os questionamentos e as dúvidas que criávamos com o que presenciávamos em sala de aula, e na Universidade como um todo, nos instigava a conhecer e problematizar, nos encontros e nas discussões com outros colegas, as práticas existentes no Curso de Pedagogia, já que acreditamos ser, por meio da comunhão e do diálogo com os outros, possível nos desenvolvermos e superarmos as situações que se colocam como limites e desafios.

À medida que problematizávamos as questões que se apresentavam e que estudávamos para respondê-las, percebíamos que nossa curiosidade nos lançava no sentido de conhecer mais e de problematizar outras situações que se criavam com base naquilo que temos como perspectiva teórica para conhecer a realidade, e nela, poder intervir. Aprendíamos juntos ao pensar a realidade, como forma de compreender as relações sociais que vivenciávamos.

Para tanto, começamos a perceber que nos processos educativos as relações que se estabelecem são sempre no coletivo e na mediação dos homens com a realidade. Em relação a isso, Paulo Freire (1987), em seu livro Pedagogia do Oprimido, nos diz que:

> Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa em si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, p. 69).

A forma bancária, como tem se desenvolvido a formação dos profissionais em geral, e dos professores em especial, tem nos levado a questioná-la. Para tanto, estamos colocando como fundamental nesse estudo a formação de professores que atuam como docentes no Ensino Médio da Educação Básica.

Como licenciada no Curso de Pedagogia, com habilitação para lecionar as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, pretendemos compreender como os cursos que estão formando alunos no Ensino Médio trabalham os conteúdos didáticos e pedagógicos.

O estágio docente, obrigatório a todos os alunos formandos nos cursos de licenciatura, realizados na universidade, é experiência necessária para a conclusão do curso, muito mais do que uma vivência experimental de prática de ensino. Porém, esse modelo de estágio serve como aporte para o levantamento de várias questões sobre a forma como ele vem se desenvolvendo. Em nosso estágio, tais questões, com maior ou menor intensidade, também aconteceram, não sendo diferente de experiências anteriores.

Ao voltarmos à EEEMSG, como pesquisadora, após ter sido aluna no Ensino Médio, e também como docente estagiária do Curso de Pedagogia da FURG, trabalhando com alunos do Ensino Médio Diurno, na disciplina de Sociologia, e com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na disciplina de Filosofia, fomos agraciados com vivências que proporcionaram condições de insistir em nossa intenção de pesquisa.

Com essa vivência, passamos a centralizar nossas atenções em conhecer mais detalhadamente como a formação de professores está sendo organizada para atender as necessidades dos jovens dentro da estrutura escolar existente, e como os professores percebem a formação do sujeito profissional, relacionando, no bojo do estudo, a proposta pedagógica da escola de Ensino Médio, o Curso de Licenciatura – que os professores pesquisados realizaram, e as propostas desenvolvidas por eles em sala de aula.

Buscar compreender o entendimento dos professores dessa escola sobre: educação e o processo educativo, ensino e aprendizagem, homem, mundo e realidade social, trabalho, prática pedagógica e prática profissional; ajudou-nos a pensar que a formação se torna necessária se desejamos romper com a formação acrítica e mecanizada.

Dessa forma, estamos salientando a necessidade de trazer para a discussão a maneira como a formação continuada de professores tem se constituído em sua materialidade, enquanto reflexos do modo como cada um vem produzindo a sua existência como ser social, dentro dos ditames da sociedade capitalista em que vivemos.

Nosso interesse em levantar tais questionamentos dá-se por encontrarmos respaldos em vivências próprias e por perceber na realidade causas para que a sistematização e organização dos cursos de formação de professores não sejam problematizadas e discutidas com aqueles que compõem a sua totalidade.

A formação de professores, pelo modo como acontece seu desenvolvimento, necessita dar-se dentro das Universidades e Faculdades de Educação, com o intuito de formar profissionais com uma qualidade referenciada para o exercício do magistério em todos os níveis de ensino, para que não continue sendo relegada pela forma como está condicionada pela legislação.

Assim, para que os professores formados nos Cursos Normais de Nível Médio, que hoje são desenvolvidos nos Institutos Estaduais de Educação e em Escolas Normais da rede particular de ensino possam atingir o nível necessário, como resposta às exigências da classe trabalhadora, as suas formações precisariam ser realizadas por meio dos Cursos de Licenciatura Plena, realizados prioritariamente em Universidades e Faculdades de Educação.

O modelo de educação profissional, orientado pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Lei de 9.394/96, versa que o profissional formado em seu sistema de educação precisará trabalhar as diferentes “aptidões” para que consiga desenvolver a sua vida produtiva.

Nesse sentido, a LDB/96, no capítulo III, artigo 39, que trata da Educação Profissional, diz que “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente **desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”**. (BRASIL, Lei 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996, grifos nosso).

O Ensino Médio, desenvolvido na EEEMSG, vem com seus objetivos reafirmar as propostas instituídas na LDB/96, no momento em que tenta, com suas práticas, superar o enfoque tradicional da educação caracterizado como formação para atender o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, mas acaba direcionando o ensino, quase que exclusivamente, para o treinamento que prepara os sujeitos para o desempenho de tarefas e funções específicas.

Logo, em complemento a isso, encontramos presente nos conteúdos traduzidos por meio dos discursos propalados, a necessidade de se formar educandos, não para o mundo do trabalho, mas como sujeitos com competências e habilidades necessárias para o ingresso no mercado de trabalho.

Percebemos, dessa maneira, que existe a necessidade de se discutir com mais clareza essa questão, pois entendemos que preparar sujeitos para o mercado de trabalho significa preparar mão-de-obra fragilizada, que facilmente pode ser explorada pelo capital. Sua força de trabalho é apropriada de forma legalizada na superestrutura social, na qual a classe economicamente dominante se apropria para a produção de mais-valia: prática necessária e fundamental para a perpetuação do modo de produção capitalista que rege a nossa sociedade.

Ao mesmo tempo, percebemos que não cabe nesse trabalho de pesquisa aprofundar tais temáticas, pois o que trazemos à discussão são alguns tópicos que pensamos ser fundamentais enfocar no presente estudo.

Desde muito, sentimos que o ensino vivenciado nas escolas não tem dado conta de suprir adequadamente uma formação qualificada e articulada com a demanda das necessidades sociais, políticas, culturais e epistemológicas da classe trabalhadora.

Assim, conduzimos nossas investigações nos questionando sobre: Que políticas públicas de formação de profissionais da educação estão ideologicamente regulamentando e formalizando os Cursos de Ensino Médio? Que práticas são vivenciadas nos Cursos de Ensino Médio? Além de, questionamentos que buscam localizar quem se beneficia com essa qualidade de ensino. E por fim, a favor de quem e contra quem está essa formação?

Ao trazermos como pano de fundo a estrutura do curso que investigamos, surgiu para nós uma problemática que envolve a formação de professores em seu todo. A qual se apresenta a nós como necessidade de buscar compreender a leitura de mundo que estamos representando e vivenciando em nossa prática social diariamente.

Nosso intuito está sendo o de explicitar no corpo do trabalho a necessidade que estamos sentindo de nos problematizar não só como sujeitos, mas como profissionais do ensino – sobre as circunstâncias que engendramos na sala de aula, na relação professor-aluno, teoria e prática, conhecimento e consciência ingênua – e, também, a formação na universidade e a prática docente no Ensino Médio.

Problematizar a comunidade escolar como um todo e como peça fundamental na construção da formação profissional de seus sujeitos é nesse estudo apontada como prioritário. Nesse sentido, encaminhamos esse estudo, buscando trabalhar de forma contributiva para que essa pesquisa possa despertar uma avaliação dos processos formativos em desenvolvimento, tanto na escola básica, como nos cursos de licenciatura.

Para tanto, entendemos que a constituição de pesquisadores, que estejam comprometidos com um processo de investigação e de anúncio da realidade histórica, precisa desafiar a todos ao buscar na realidade o entendimento das questões colocadas em estudo, procurando na análise, interpretação e compreensão o desvelar do fenômeno material social. Buscamos com esse estudo, apontar contradições, que se superadas adequadamente, vão intervir nas representações e objetivações desenvolvidas por meio das compreensões teóricas e práticas que encontram-se inadequadas às necessidades dos alunos.

2 Breve Histórico

2.1 Contexto

Como parte da sistematização e organização de nosso trabalho, propomos esboçar uma análise da formação de professores e, em particular, dos processos formativos educacionais, fazendo uma retomada histórica da formação dos professores primários no Brasil.

Nosso trabalho teve a preocupação de não fazer um estudo linear da história, para tanto, queremos entender a forma como contemporaneamente se organizam os cursos de formação, buscando nos movimentos anteriores as permanências remanescentes.

Mas, nem por isso, nos permitimos estabelecer relações apenas lógicas ou idealistas de forma contínuas. O que nos preocupa é a permanência de motivações educacionais nos dias de hoje, totalmente descoladas da dinâmica histórica contemporânea. Saber por que mediações ideológicas ainda podem sobreviver estas "rugosidades" nas instituições atuais? Que forças de hoje dão vida a objetivos e estratégias de ensino que complicam e acentuam graves conflitos e contradições no cotidiano das escolas e que têm dificuldade de justificar sua permanência e mostrar sua legitimidade?

Percebemos que o fenômeno material social que trabalhamos, por se constituir historicamente, necessitou ser analisado no bojo de um período que, em nosso entendimento, foi fundamental e que influenciou significativamente a educação em geral no Brasil. Dessa forma, passamos a entender, no corpo do período pesquisado, o desenvolvimento político e econômico da época, as leis e diretrizes que regiam a formação de professores em tal período, bem como a estrutura e o funcionamento dos

cursos de formação de professores nos Institutos de Educação de Nível Normal Médio e que continuam, embora não mais prioritário, peça chave em nosso trabalho.

Nesse sentido, analisamos a educação, e em especial a formação de professores, bem como seu desenvolvimento no período que começa com a Revolução de 1930, culminando com os dias de hoje. Escolhemos esse recorte porque aí estão predominantemente as raízes da educação e da formação de professores que temos hoje.

2.2 Revolução de 1930 e a Educação

No Brasil, nunca houve, de fato, uma revolução e, no entanto, a propósito de tudo, fala-se dela, como se a sua simples invocação viesse a emprestar animação a processos que seriam mais bem designados de modo mais corriqueiros.

Porém, em nosso estudo, qualificamos como revolução, apoiados no pensamento de Luiz Werneck Vianna:

> [...] os movimentos políticos que somente encontram a sua razão de ser na firme intenção de evitá-la, e assim se fala em Revolução da Independência, Revolução de 1930, Revolução de 1964, todos acostumados a uma linguagem de paradoxos em que a conservação, para bem cumprir o seu papel, necessita reivindicar o que deveria consistir no seu contrário – a revolução. (VIANA, 1996, p.183).

Para esse autor, os processos que se intitularam revolucionários no Brasil assumem uma dialética que ele chama de “dialética brasileira”. Nesse sentido, para ele, “[...] nessa dialética brasileira em que a tese parece estar sempre se autodenominando como representação da antítese, evitar a revolução tem consistido de algum modo, na sua realização”. (VIANA, 1996, p.183).

No Brasil República, a chamada Revolução de 1930, não foi uma ideia fora do lugar, mas um movimento que buscou uma modernização, de acordo com seu passado,

e, por isso mesmo, podemos segundo Gramsci, caracterizá-la como o protótipo de uma "revolução passiva[5]".

Os anos que precederam a Revolução de 1930 foi um período de ascensão das massas populares, principalmente o proletariado e a pequena burguesia urbana, que avançaram como representação classista, principalmente pela queda da influência da antiga burguesia-agrária cafeeira, deposta em 1930.

Contudo, com a derrubada da aristocracia rural do café, não havia ainda uma classe ou grupo de classes suficientemente forte para substituí-la. Viveu-se no período de 1930 a 1945 grandes oscilações na gestão de Getúlio Vargas, entre os dois grupos imperialistas que influenciavam o mundo: os Ingleses e os Americanos.

Para Basbaum:

> A Revolução de 30 é pois uma revolução gorada, não propriamente pela sua "inutilidade", como disse o General Góis Monteiro - pois esse não é bem o termo apropriado – Mas por não ter atingido os seus *objetivos possíveis*, pois que nenhuma das classes e camadas sociais que dela haviam participado ou, pelo menos, lhe dado apoio, conseguiria a plenitude de suas ambições: os setores da burguesia-agrária, cultivadores dos produtos *menores*, gado, açúcar, algodão etc., que sonhavam assumir o lugar do café, ficaram onde estavam. A burguesia industrial e os grupos financeiros tiveram de limitar-se a uma modesta participação no governo. As classes médias, as mais sacrificadas, nada ganharam e, a partir de 1933-34, começaram a dividir-se politicamente; uma parte voltando-se para o integralismo e outra para a ANL e os comunistas. Só o proletariado, que pouco, aliás, havia participado da revolução, dela tirou proveito; as famosas "leis sociais trabalhistas", os Institutos de Pensões e Aposentadoria, a Lei de Férias, a estabilidade, a dispensa com indenização, e outras mais. Em troca, perdeu sua liberdade, e sua consciência de classe, envolvido a princípio pelo *queremismo,* e depois pelo "*trabalhismo".* E viu seus sindicatos, com largas tradições de lutas, transformarem-se em organismos passivos e em instrumentos da política de Getúlio, esmagado pelo terror policial, pelo peleguismo e, a seguir, pelo reformismo. O proletariado, sobretudo depois de 1937, foi uma fera enjaulada. Mas depois de 1945, já estava domesticada. (BASBAUM, 1981, p.155-156).

Lançando-se na compreensão da categoria de totalidade, como indispensável para uma investigação dialética, mesmo que esbocemos uma visão superficial, constatamos que a sociedade brasileira nessa época começava a se organizar de

[5] O conceito de Revolução Passiva, desenvolvido por Luiz Wernek Viana (1996), a partir do conceito atribuído por Gramsci, significa não uma reação integral a mudança social, mas sim uma contra-revolução.

modo a exigir uma sistematização em organização escolar. Por suas carências advindas dos tempos passados, começa a reivindicação de um processo de mudança acelerado, como resultado daquilo que estamos chamando de "Movimento Revolucionário de 1930".

A Revolução de 1930, enquanto etapa da revolução burguesa no Brasil, segundo Maria Luiza Ribeiro (1978), "[...] insere-se num processo mais amplo de redefinição da estrutura social mundial, determinada pelo aprofundamento da contradição capitalista fundamental entre burguesia e operariado". (RIBEIRO, p. 47).

Podemos observar, pelas leituras realizadas, que nas tentativas de organizar uma mudança radical na sociedade, em nenhum momento foi pensado em romper com o modo de produção capitalista. O "movimento revolucionário de 1930" teve como objetivo somente a superação de um modelo capitalista que tinha na agricultura de exportação o setor principal da economia, substituindo-o por outro igualmente capitalista, cujo setor principal foi a indústria de produtos destinados ao mercado interno.

Em nosso entendimento, a passagem do modelo capitalista agrárioexportador para o modelo capitalista industrial – mesmo que dependente – levou o Estado a se reformular, passando a ser um agente de planificação. Isto é, "[...] ao Estado Brasileiro, caberá planificar a ação que levará à concretização da opção política feita [...]". (RIBEIRO, 1978, p.51).

Na ascensão do desenvolvimento da produção industrial, e com isso, a exigência de uma mão-de-obra melhor qualificada, tem-se um período de redefinição estrutural, necessária ao grau de desenvolvimento que o Brasil começava a alcançar. Isso nos remete a pensar nos elementos mediadores para a solução da contradição quantidade e qualidade, existente na organização escolar brasileira.

Assim, nota-se que o sistema educativo da época beneficiava somente àqueles que detinham o poder, ou seja, as classes que obtinham lucro da produção industrial – a burguesia industrial. Uma vez que a educação escolar estava comprometida, como hoje em dia, com o "reaparelhamento institucional", principalmente em termos de recursos humanos.

A ação planificadora do Estado atingiu evidentemente a organização escolar, houve a ampliação de unidades escolares pela consequente ampliação de matrículas, o crescimento populacional e a necessidade de maior número de professores, que veio a ocasionar, também, certo grau de aperfeiçoamento no âmbito administrativo. Uma vez que, segundo Ribeiro:

> A variação de matrícula superior à do número de unidades escolares evidencia que o aparelhamento de ensino não se desenvolveu apenas na extensão, ou formalmente, mas em capacidade real [...]. Maior proporção de matrícula para cada unidade significa de um lado, maior procura de lugares por parte da população; de outro, melhora de organização, pois maior número de alunos em cada posto de ensino traz a possibilidade de adoção de medidas de coordenação e controle como as de graduação dos alunos e de mais efetiva direção técnica. (RIBEIRO, 1978, p.65).

Com toda atenção possível dispensada pelo modelo político, os aspectos desenvolvidos como motivadores da transformação da organização escolar, não foram suficientes para que a melhora dos trabalhos escolares fossem realmente significativas, uma vez que "[...] em números absolutos, mais alunos continuavam sendo reprovados". (RIBEIRO, 1978, p.65).

Isso acarretava na insuficiência do modelo, pois não conseguia diminuir o alto grau de seletividade predominante na organização escolar brasileira, ocasionando um número crescente de pessoas fora da escola. Lourenço Filho (1940), ao analisar os dados estatísticos de 1937, afirma que a escolaridade real da população brasileira, que era de três anos apenas, era causada por razões menos de ordem pedagógica que social e econômica.

Essas considerações, chamam-nos a atenção para a compreensão das reminiscências dos movimentos anteriores existentes, ainda na forma como se organizam os cursos de educação básica e, em especial, como se caracteriza o curso de formação do "professor primário" em nossos dias.

Um questionamento que podemos fazer tange a situação de ingresso do estudante, em busca de qualificação profissional e de sua permanência na escola. O ingresso na escola, desde os anos trinta do século passado, da população em idade escolar, até nossos dias, não tem garantido permanência e sucesso na vida escolar.

Por outro lado, diferente do que acontece atualmente, aqueles que conseguiam superar a barreira da escola primária e secundária, diante dos fatores que a constitui, pertenciam em grande maioria aos setores sociais privilegiados, tendo, a partir daí, melhores condições de manterem tais privilégios através da escolarização. Isso porque as turmas eram menores, com melhores possibilidades de serem conduzidas pelos professores.

Contemporaneamente, a escolaridade em seus maiores graus de desenvolvimento não tem garantido a ascensão social, ou algum tipo de privilégio que possa exigir melhores salários ou condições de trabalho. Isso é refletido na possibilidade de estudantes que concluíram o Ensino Médio, por motivos vários, já conhecidos, serem impedidos de prosseguir em nível universitário.

A escola média técnico-profissional, no período de 1930 a 1945, abriu a possibilidade para integrantes das classes populares ascenderem dentro do grupo social ao qual pertenciam. Possibilidade essa, confundida com a superação da inferioridade básica de grupo dominado, enquanto pertencente à classe proletária.

Assim, Ribeiro (1978) se expressa:

> O modelo de desenvolvimento industrial brasileiro, por seu turno, terá como uma das suas características o aproveitamento de mão de obra disponível e a baixo preço. É sem dúvida, como lembra Caio Prado Junior, uma "mão-de-obra; deficiente, é verdade, e muitas vezes precária e incerta". (RIBEIRO, p.82).

Portanto, buscamos na pesquisa realizada por Maria Luisa Santos Ribeiro, resultados que caracterizam esses quinze anos de "Getulismo" de forma muito análoga aos nossos dias, respeitando as devidas proporcionalidades da evolução dos tempos.

2.3 As constituições e as suas propostas para educação

Durante o período que inicia na década de trinta, algumas reformas foram realizadas e, no entanto, não se alterou em nada o sistema de favorecimento que estava instaurado no Brasil.

No ano de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, o que viabilizou, no ano seguinte, uma série de decretos sancionados e que deram atenção especial para a organização do Ensino Secundário e a criação das primeiras Universidades no Brasil. O Ministério, assumido por Francisco Campos, começa a organizar reformas importantes nessas áreas.

A Reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto n° 19.980, de 18 de abril de 1931, teve a preocupação com a formação no ensino secundário e com a seleção de professores para atuar nesse nível, mas trazia em sua essência a necessidade de se qualificar mão-de-obra para a burguesia industrial.

Porém, os processos educativos não estavam recebendo a atenção que precisavam. Ideias novas, que desde a década anterior vinham sendo difundidas por meio da literatura pedagógica e por conferências, bem como por uma série de reformas estaduais, refletiam a influência do movimento da “Escola Nova”, cujos representantes eram europeus e americanos.

Segundo Fernando de Azevedo (1944), o movimento da Escola Nova “[...] visava ao restabelecimento daquele sentido do humano, ameaçado pelas exigências econômicas, como pelas exigências políticas” (AZEVEDO, p.44), decorrentes da industrialização e da nacionalização que durante o século anterior pressionava a educação diretamente para o trabalho e para a nação.

A “Educação Nova” não pretendia anulá-la e sim, submeter tais exigências ao objetivo geral de desenvolvimento completo do ser humano. Nesse sentido, definir as bases da política educacional e discutir as bases da educação popular no Brasil, foi o tema que motivou Fernando de Azevedo a redigir um manifesto, que trazia com substância os rumos da “nova educação no Brasil”.

O manifesto, denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, foi redigido por Fernando de Azevedo e vinte e seis signatários, trabalhadores em educação, que deram sustentação ao texto. O documento, dividido em quatro momentos, no termo que trata “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito” defende a construção de um amplo e abrangente sistema nacional de

educação pública, que desse conta desde a Educação Infantil até a formação de educadores nas universidades.

No corpo do texto podemos perceber que o manifesto, e mesmo aqueles que o criaram, tinham especial preocupação com os rumos da educação, assim como que ela estivesse em constante consonância com o desenvolvimento da sociedade e com os processos políticos e econômicos da época.

Nas palavras de Fernando de Azevedo, o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova representa a publicação das "[...] diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e *planejada para uma civilização urbano-industrial"*. (AZEVEDO, 1944, p.397 – grifo do autor).

Sendo assim, Dermeval Saviani (2007), apresenta em sua obra o Manifesto, dizendo que:

> O "Manifesto" apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio, aliás, desse "gênero literário". Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. (SAVIANI, p.253 – grifo do autor).

A educação, a partir desse período, passa a ter destaque. Assim, a Constituição de 1934 ressalta que ela deverá ser gratuita, de direito de todos e ministrada pelos poderes públicos e pela família. Nesse período, fica a cargo da União a constituição do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação. Passando a ser obrigatório, então, a aplicação de recursos[6] no sistema educativo, por parte dos Municípios não menos do que 10% e por parte dos Estados não menos que 20%.

Porém, no desenvolvimento da década de trinta, a ressalva e os destaques para a educação estavam com os dias contados. Com a implantação do Estado Novo e com a instituição da Constituição de 1937, esse momento fica marcado pela distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, trabalho intelectual para os filhos das

[6] Pela Constituição de 1934, Art. 156, a União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

classes favorecidas e o desenvolvimento do trabalho manual e profissionalizante para os filhos das classes desfavorecidas.

A ênfase na educação dos jovens ao civismo e ao preparo militar passa a ser realizada nas escolas onde a exaltação à nação, o culto aos heróis e a integração nacional eram os lemas do sistema educacional da época. A Constituição de 1937, que surge com o intuito de enfraquecer o sentido democrático da Constituição de 1934, perpetuava a desigualdade de classes, acentuando o ensino profissionalizante para os filhos das classes pobres.

Em 1942, o então Ministro Gustavo Capanema, instaura outra reforma nos ramos educativos do Brasil. O sistema educativo passa a atender ao sistema econômico e os interesses dos que se favoreciam com os lucros das indústrias e das empresas, contribuindo assim, com o crescimento do processo de industrialização que o país estava atravessando.

O destaque era para o ensino profissionalizante e de preparação para o trabalho na área da indústria, formando mão-de-obra especializada para o trabalho nesse setor. Gustavo Capanema institui uma reforma na organização e estrutura da educação, por meio de oito Decretos-Leis.

Em seu livro, Dermeval Saviani (2007), assim apresenta os decretos:

> a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
> b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
> c) Decreto-lei n.4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
> d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
> e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino no Primário;
> f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
> g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC;
> h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, p.196).

Segundo o Decreto-lei n° 8.530, de 2 de janeiro de 1946, o ensino normal se organizava por ciclos que se dividiam em 2: o 1° ciclo em 4 anos de Curso Primário e 1 ano de Curso Complementar; o 2° ciclo tratava do Ensino Médio e dividia-se em 4 anos

de Curso Ginasial e 3 anos de curso Colegial. O ensino colegial perdeu o caráter propedêutico e de preparação para o Ensino Superior e passou a se preocupar com a formação em geral.

Nessa época, as reformas ocorridas certamente ofereciam o possível como educação à população que dela podia usufruir, porém, hoje, em condições diferentes, embora dentro do mesmo modo de produção, temos consciência das dificuldades que se têm enfrentado e das que ainda se está por enfrentar.

2.4 Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Com o enfraquecimento do Estado Novo, em fins de 1944, e pelo Golpe Militar contra Getúlio Vargas em 29 de outubro de 1945, o fim do período denominado Estado Novo e a transferência do poder para o Presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, é marcado pela criação de uma nova constituição – a Constituição de 1946. Constituição essa que toma como princípios a retomada de concepções da de 1934, e na área da educação determina que o ensino primário deveria ser cumprido, competindo a União legislar as diretrizes e bases da educação.

O Ministro Clemente Mariani, em 1946, assume a pasta da educação e ficam instituídas umas séries de políticas educacionais, que organizaram e direcionaram o ensino no país. Algumas dessas políticas são: a realização de concursos por meio de provas e títulos para exercício do Magistério, a descentralização do ensino, o caráter supletivo do sistema federal, o investimento da União nos sistemas dos estados e do Distrito Federal, a vinculação de recursos orçamentários para a educação de pelo menos 20% pelos estados, municípios e Distrito Federal e de no mínimo 10% pela União, a assistência aos alunos necessitados, a criação de institutos de pesquisa nas instituições de Ensino Superior e a responsabilidade da União em legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesse mesmo ano, foi criado pelo Ministro Clemente Mariani, uma comissão que tinha como objetivo uma grande reforma educacional no país.

A comissão, constituída por educadores do país e presidida pelo professor Lourenço Filho, dividia-se em três subcomissões: de Ensino Primário, de Ensino Médio e de Ensino Superior. Muitas discussões foram feitas, disputas de opiniões relacionadas às responsabilidades do Estado quanto à educação e a participação de entidades privadas de ensino, bem como sobre a tendência nitidamente predominante da concepção humanista moderna, devido a influência representada pelos pioneiros da Educação Nova na comissão.

Anos de discussão se seguiram e somente 13 anos depois, em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, foi promulgada, prevalecendo em seu bojo a estrutura, as políticas e os recursos que iriam reger o sistema educacional.

Com a vigência da LDB, ficou sobre organização e instalação de Anísio Teixeira, os Conselhos Federais de Educação (CFE), conselho que ainda em 1962, elaborou o Plano Nacional de Educação (PNE), documento previsto na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O Plano foi aprovado pelo conselho em 12 de dezembro de 1962 e homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro, no dia 21 do mesmo mês. Nas atribuições que a LDB vigente determinava, estavam a atribuição do CFE em elaborar o PNE referente a cada um dos três fundos, com parcelas iguais conforme as determinações da lei, ou seja, fundo para o Ensino Primário, para o Ensino Médio e outro para o Ensino Superior.

A LDB, Lei nº 4.024 de 1961, em seu ínterim e no que tange e dá ênfase à formação de professores e a formação dos profissionais da educação, trata com bastante importância o desenvolvimento do Ensino Primário e do Ensino Médio.

A formação de professores recebe atenção especial no tocante aos cursos de formação para o exercício do magistério Primário e Médio, habilitação para supervisores e administradores, ficando a cabo dos cursos normais desenvolver conhecimentos para trabalhar com Educação Infantil e, nesse sentido, nos atentamos para essas questões, por se fazerem necessárias para que o objeto de nosso estudo possa ser compreendido em sua essência.

Os cursos normais eram capacitados a formar profissionais para trabalhar nas séries do ensino primário, oferecidas nas escolas ginasiais e oferecidas por meio das disciplinas dos cursos secundários ginasiais e de preparação pedagógica.

As escolas normais, de grau ginasial, eram responsáveis por habilitar os regentes de ensino primário e as escolas de grau colegial para professor primário.

Já a formação de professores, que tratava em específico do Ensino Médio, seria desenvolvida nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, segundo o Art. 59, da LDB 4.024/61, ficou instituído que: “A formação de professores para o Ensino Médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de Ensino Médio Técnico em cursos especiais de educação técnica”. (BRASIL, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961).

A lei trazia em seu parágrafo único, que os cursos de formação em nível normal, poderiam funcionar nos Institutos de Educação, porém, deveriam funcionar dentro das leis estabelecidas pelas faculdades mencionadas. Ela ainda determinava que os cursos de formação dos professores, para trabalhar com as disciplinas específicas do Ensino Médio técnico, seriam oferecidos pelos cursos especiais de educação técnica.

Mas, a LDB de 1961, apresentou algumas surpresas em sua constituição. Alguns de seus artigos foram vetados pelo então presidente João Goulart, e um deles, tratava da carência e habilitação de professores para o exercício do ensino primário, desenvolvidos pelos Institutos de Educação e pelas Escolas Normais.

O art. 116 tratava dessa situação em específico:

> Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas Escolas Normais ou pelos Institutos de Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério a título precário até que cesse a falta, será feita por meio de exame de suficiência realizado na Escola Normal ou Instituto de Educação oficial, para tanto credenciado pelo Conselho Estadual de Educação. (BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

No entanto, o veto feito pelo presidente foi restabelecido por responsabilidade do Congresso Nacional, mantendo assim, o artigo em sua íntegra.

2.5 Ditadura de 1964 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 5.692/71

O período que compreende o início da década de 60 e avança ao início da década de 70, caracteriza-se como uma fase em que a história da educação no Brasil está atrelada ao movimento de 1964, denominado, por Saviani (2007), como a "Revolução de 1964", que colocou no poder os militares.

A preocupação do regime militar nessa época, era de que, o sistema econômico se desenvolvesse de forma segura, mas também, buscava erradicar a baixa produtividade do sistema de ensino e os altos níveis de repetência e evasão nas escolas.

Esse período marcou o momento em que se estreitavam os laços de relacionamento entre as empresas dos Estados Unidos e as do Brasil, provocando que as empresas nacionais importassem os modelos organizacionais que as empresas internacionais utilizavam, bem como o modelo organizacional no campo da educação.

No sentido em que essas relações capitalistas se constituíam e na medida em que a dependência políticaeconômica do Brasil com os Estados Unidos se acirrava, caía na educação a responsabilidade de consolidar essas relações.

O autor nos atenta que:

> O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporadas à legislação forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do "máximo resultado no mínimo de dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos. (SAVIANI, 2007. p.363).

Com o advento de novos rumos econômicos no país, uma série de decretos na área das Políticas Públicas da educação vem para corroborar o avanço do capitalismo na sociedade brasileira. O Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, vigora a reforma universitária que havia sido instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.

No mesmo dia 11 de fevereiro, o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 77/69 regulamentava os cursos de pós-graduação e os cursos de Pedagogia - segundo

Parecer do Conselho Federal de Educação n. 252, foram implantadas habilitações técnicas para o curso.

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases na Educação, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, trouxe consigo a necessidade de se "[…] estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia social" (SAVIANI, 2007. p.3). Dermeval Saviani enfatiza ainda, em sua crítica, que para se sintetizar a então expressão utilizada, "pedagogia tecnicista", não podemos deixar de pensar que no campo da educação:

> Difundiram-se, então, idéias relacionadas à organização tradicional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão "pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2007. p.367).

No tocante à formação de professores, e como essa temática ficava expressa na LDB de 1971, destacamos a importância dada a tal temática, no sentido de que em si, a lei no seu artigo 30, especialmente estipula que:

> Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
> a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
> b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
> § 1º Os professores a que se refere à letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes há um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.
> § 2º Os professores a que se refere à letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo há um ano letivo.
> § 3° Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (Brasil, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Alguns outros artigos também chamam nossa atenção quando tratam da estrutura, organização, remuneração e órgãos responsáveis por habilitar os profissionais que irão atuar no magistério, porém, não cabe aqui em nosso estudo,

devido às limitações de nosso trabalho, aprofundar tal questão, mas sim, destacar especial atenção ao fato de que o desenvolvimento educativo da época estava, em suma, atrelado ao desenvolvimento econômico do país e assim relacionava-se educação, ensino e escola ao processo produtivo, por considerar eficiência e eficácia como sinônimo de ensino.

2.6 Década de 80 e as mobilizações no campo educacional

As diretrizes, que orientaram a educação na década de 70 e que deram ênfase para a hegemonia capitalista, que estava instalada na sociedade em tal época, foram ferrenhamente criticadas pela análise que se faz da educação e da sua relação com a sociedade.

Percebemos que, no desenvolvimento histórico do fenômeno que estamos pesquisando, é atribuído à década de 80 o momento da explosão de mobilizações e críticas aos modelos educativos da época, bem como aos rumos reprodutivistas que a educação estava tomando.

Nossa percepção é de que se sentia a necessidade de se pensar processos contra-hegemônicos ao sistema sócioeducativo, assim instaurado, que fossem contrapostas às ideias dominantes que regiam esse momento.

O processo contra-hegemônico, que em nossa percepção estava instaurado na época, era o de se pensar não com os interesses e pensamentos da classe dominante, mas sim, articular a educação aos interesses das classes trabalhadoras.

Como sabemos, destacando o livro de Gomes (2006), quando resgata o conceito de Lênin, ele desenvolve que a hegemonia é a capacidade de direção, de conquistar alianças - a capacidade de fornecer uma base social para a classe trabalhadora. Assim, sentimos que a classe trabalhadora precisa conquistar o seu espaço, não podendo isso ser uma imposição, como fez o governo militar, implantando um reforma de ensino sem a participação popular e alheia a ela.

No final da década de 70, as entidades constituídas por professores de 1° e 2° graus de escolas públicas, filiaram-se à Confederação de professores do Brasil (CPB), que mais tarde, no ano de 1989, aprovou a mudança de nome para Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Com a organização das entidades em defesa da Escola Pública, que começaram no final da década de 70, movimentos de professores, principalmente os do Ensino Superior, tomaram para si o processo de união dos esforços dos professores dos diferentes níveis de ensino para garantir uma educação de nível qualitativo sustentável. Assim, os professores das universidades públicas assumiram a direção do movimento e criaram a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), instituições que se constituíram fóruns para discutir a educação em seu contexto, aglutinando educadores – independente de sua formação profissional – para as discussões.

A década de 80, que por muitos, foi considerada a década fecunda no âmbito do desenvolvimento do campo educacional, caracterizava-se assim, pelo surgimento de diversos setores organizados a fim de discutir a educação no país.

Em 1981, seguindo as mesmas características dos movimentos anteriormente citados, os docentes das universidades brasileiras fundaram uma associação nacional, com características de sindicato, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES - SN), que mais tarde foi transformada em sindicato.

Essas entidades realizaram uma série de Conferências, Congressos, Seminários, reuniões e encontros durante os primeiros anos da década de 80, com o o objetivo de sulear[7] a organização, as diretrizes e as Políticas Públicas da educação no Brasil.

[7] Paulo Freire usa a palavra “sulear”, termo que não consta dos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos leitores para a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-lo, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações. Norte é o Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior. Assim, Norte deixa “escorrer” o conhecimento que nós do hemisfério Sul “engolimos sem conferir com o contexto local”. Em Pedagogia da Esperança, Freire diz: “Por outro lado, apesar de alguns anos de experiências como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de ”suleá-los. (FREIRE, 1992, p.24).

Embora esses primeiros anos tenham sido marcados pela constituição de setores que sustentaram os movimentos de organização dos profissionais da educação, esse momento histórico trazia, em sua gestação, uma série de contradições, que em si, contribuíam para o enfraquecimento das diretrizes que os próprios setores haviam instituído.

Nesse sentido, poderia se perceber que na organização dos educadores estavam presentes dois interesses distintos: aqueles que se preocupavam com o caráter sóciopolítico da educação, buscando em seus movimentos políticos uma escola pública de qualidade referenciada, voltada para os interesses e necessidades da classe trabalhadora, em contradição àqueles interesses preocupados com o aspecto econômicoprodutivo; e os que buscavam, por meio de processos ativistas e de caráter reivindicativo, propor mobilizações e greves, em busca somente do aumento de salário.

As três organizações, ANDES – SN, CEDES e ANPED, se caracterizaram como o grupo daqueles que estavam preocupados com o caráter sócio-político da educação, segundo Saviani, e que estavam "[...] voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises e críticas e formulações de propostas para a construção de uma escola pública e de qualidade" (SAVIANI, 2007, p.402). Porém, a CNTE e a ANDES constituíam o grupo daqueles que incorporavam "[...] progressivamente preocupações econômico-políticas e, mesmo, especificamente político-pedagógicas, o que transparece nas temáticas dos congressos dessas entidades" (SAVIANI, 2007, p.403).

Conjuntamente a essa série de movimentos e organizações das instituições educacionais, o desenvolvimento históricopolítico do país, também vai tomando novas características que contribuem para o entendimento do objeto de nosso estudo.

Instaura-se então no Brasil, na primeira metade da década de 80, um processo de abertura democrática. A expansão de concepções contrárias às ideias dos governos militares, a Constituição de 1988, a campanha democrática de eleições diretas para presidente da República, o avanço para um governo civil em nível federal e os movimentos de mobilização dos educadores, indicam que tudo isso marcou a trajetória da educação e, nesse sentido, não podemos deixar de ressaltar uma série de propostas

que na década de 80 tinham o caráter de orientar a prática educativa no caminho dos ideais de transformação Social.

Nosso intuito, nesse momento, é o de ressaltar as propostas que nos dias de hoje, guardadas as devidas proporções históricas, teriam a possibilidade de sulear a educação contemporânea. Para tanto, propostas de "educação popular" orientadas pelos governos municipais do Partido dos Trabalhadores, gestados na segunda metade da década de 80, de discussão pedagógicoprática, desenvolvido por estudiosos como Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg, a construção crítica social dos conteúdos, as ideias trabalhadas pelos autores José Carlos Libâneo, Guiomar Namo de Melo, entre outros, constituíram propostas que, apesar de seu caráter ousado, não surtiram os efeitos esperados para a época.

Tais propostas, embora estivessem em ascensão no país as políticas neoliberais, instituídas pelos governos de orientação socialdemocrata, em consonância com as atribuições do Consenso de Washington[8], conseguiram encontrar respaldo somente em administrações municipais, como a "Escola Cidadã": proposta do governo da frente popular na cidade de São Paulo e nos municípios governados pelo Partido dos Trabalhadores, eleitos no ano de 1988 e seguintes, bem como em Belo Horizonte a "Escola Plural", coordenada por Miguel Arroyo.

Na área da educação, no decorrer do final da década de 80, com as propostas de se desenvolver políticas educativas democráticas, que fizessem oposição ao regime militar já enfraquecido, iniciam-se as discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, segundo o que instituía a Constituição de 1988, inicia-se também a formulação de outra LDB, documento que veio a exigir de todos os pesquisadores atenção especial, por ser a lei que oferece subsídio para que possamos entender na totalidade da educação, em particular a formação de professores no Curso Ensino Médio, nosso campo de estudo.

[8] 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).

2.7 A LDB 9.394 de 1996 e suas implicações

No que se refere à educação, no desenvolvimento da década de 90, a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, surgiram características nos processos educativos brasileiros que podem receber destaque em nosso estudo. Estamos nesse momento, atribuindo caráter de importância, porque percebemos que a LDB/96 é o documento fundante das discussões que iremos apresentar no desenvolvimento de nosso trabalho.

No corrente período, uma série de movimentos sociais exerceu forte influência política na constituição da LDB/96, influências essas, importadas de modelos sóciopolíticos de países como os Estados Unidos da América, que balizavam de modo geral a educação Latinoamericana, e nesse particular, a brasileira.

Nesse sentido, o Consenso de Washington, organizado com a intenção de discutir o conjunto das recomendações necessárias para a América Latina, planejava determinar os rumos da educação, propondo diretrizes para superar o fracasso da escola pública e a incapacidade do Estado de gestar o bem comum.

Para tanto, a lógica do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) prevalece nos discursos veiculados prioritariamente na década de 90, decorrentes da satisfação de interesses privados que foram guiados "[...] pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho". (GENTILI, 2002, p.51, apud SAVIANI, 2007, p.428).

A educação, nesse processo, passa a ter a função de promover o desenvolvimento do capital humano, preparando e habilitando para que, de forma competitiva, seja possível adentrar o mercado de trabalho nos diferentes ramos da empregabilidade, buscando uma educação que aumente a produtividade.

No que se refere às questões de ensino e aprendizagem, esse período também se constituiu pela importância da perspectiva construtivista, que adquiriu um caráter considerável no campo da educação.

Saviani (2007), em seu livro “História da Idéias Pedagógicas no Brasil”, faz referência ao construtivismo e sua identificação com as obras de Piaget, lembrando a origem do lema “Aprender a aprender”, ainda resíduo do movimento da Escola Nova:

> O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos mesmo considerar que se encontra aí a teoria que veio a dar base científica para o lema pedagógico “aprender a prender”. Efetivamente, o próprio Piaget em vários de seus trabalhos se reporta ao escolanovismo e chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a Antiguidade, porém de modo intuitivo (SAVIANI, p.432).

Também, fazendo na mesma obra, referência ao Relatório Jacques Delors:

> No relatório, denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, afirma-se que a exigência de educação ao longo de toda a vida para responder “ao desafio de um mundo em rápida transformação” já se vinha impondo faz algum tempo, mas “só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender” (SAVIANI, p. 431).

O lema “aprender a aprender”, utilizado na obra de Piaget (1984) e reforçado no Relatório de Jacques Delors (1996), publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, como um dos pilares da educação, toma como pressuposto que cada educando deve individualmente aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com novas situações e com a necessidade de atualização ao mercado de trabalho, tirando do professor seu papel central de educador.

As propostas que estavam instituídas no Relatório de Jacques Delors, estiveram também muito presentes na formulação dos PCN, documentos que foram propostos pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 1997.

No que concerne a LDB/96, cabe dizer que ela teve seu texto aprovado somente depois de oito anos de constantes discussões sobre o seu conteúdo. Duas propostas tramitavam para que o Projeto de Lei fosse construído, a primeira ficou conhecida pelo Projeto Jorge Hage, que foi discutida no Fórum Nacional da Escola Pública e apresentada na Câmara dos Deputados; a segunda foi elaborada pelos senadores

Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Ribeiro, em articulação com o MEC. O que divergia nas duas propostas era o papel influente do Estado na educação.

Na referida Lei ficam explicitadas as preocupações em se articular a educação, ao mundo do trabalho, às práticas sociais e aos processos formativos. Assim como, baseia seus princípios em ideais da Constituição Federal de 1988. Além disso, ela reitera a universalidade do Ensino Fundamental e a extensão do Ensino Médio.

No que tange a educação profissional ela deverá calcar suas bases no desenvolvimento de aptidões e habilidades que prepararem o indivíduo para a vida produtiva e inculque estratégias para qualificação da educação continuada em diferentes estabelecimentos.

Em referência especial à formação de professores, a LDB/96 propõe formação de profissionais para atender os diferentes níveis e modalidades de ensino. A formação dos docentes para atuar na Educação Básica ficou a cargo dos cursos de Licenciatura Plena em nível superior e a formação mínima para o magistério, permaneceu a cargo dos cursos em Nível Médio da Modalidade Normal, desenvolvidos nos Institutos de Educação.

A LDB/96, ainda estabelecia que a formação desenvolvida nos cursos de nível normal médio, seria extinta até o final do ano de 2007 e, assim, substituída pelos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, mas grande parte dos professores não tinha a habilitação necessária exigida pela lei, assim, seguindo o que indicava o PNE, o prazo para tal mudança foi alterado para 2011.

Com a intencionalidade de perceber o que preconiza a LDB/96 e, em meio ao resgate histórico e a discussão que estamos fazendo, trazemos como fundamental a legislação e as diretrizes que estiveram e estão contemporaneamente traçando os caminhos da educação no Brasil.

Cada vez mais nos sentimos instigados a aprofundar e a discutir, por meio da digressão apresentada em nosso estudo, como se apresenta a formação de professores e em particular o modo como se desenvolve nos cursos de formação dos Institutos de Educação. Por isso, vemos como fundamental o desenvolvimento de pesquisas na área educativa, o que Paulo Freire (1996), tão bem ressaltava:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres 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 e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.29).

Nosso compromisso é com a curiosidade e com a rigorosidade, elementos que, para nós, são fundamentais na constituição de pesquisadores.

3 Aspectos Suleadores

3.1 Representação Social e Prática Pedagógica

O tema que iremos desenvolver nesse capítulo, tem o sentido de apresentar os aspectos suleadores de nosso estudo. Aspectos esses, que procuram clarear em qual perspectiva fundamenta-se nossa discussão e, portanto, indica sob qual metodologia estamos nos apoiando para a realização da pesquisa.

A totalidade do fenômeno que investigamos, ou seja, a formação de professores na particularidade de como essa formação atende ao Projeto Político Pedagógico (PPP) desenvolvido no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama (EEEMSG) apresenta, por estar em movimento permanente, contradições próprias de seu desenvolvimento. O que nos permite estudá-lo de forma dialética para desse modo podermos desvelá-las e, assim, identificar as condições em que essas contradições se efetuam. Essa identificação nos permitirá recriá-las abstratamente sob a égide da suspensão teórica e, nesse caminhar, transformar as propriedades contingentes em necessárias, em função de interesses práticos que resultem no atendimento das necessidades humanas.

Para elucidar a compreensão da dialética e a sua íntima relação com a totalidade, presente em todos os fenômenos materiais, aos quais atribuímos significado em nosso trabalho, recorremos a Kosik, para dizer que:

> A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, por quanto à própria determinação de totalidade pertencem à gênese e o desenvolvimento da totalidade, o que, **de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como nasce à totalidade e quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento.** (KOSIK, 1976, p.49 - grifos nosso).

Apoiados nessa compreensão teórica de realidade e mundo, procuramos estudar e conhecer que contradições se apresentam nas representações sociais dos professores da EEEMSG, enquanto práticas políticopedagógicas desenvolvidas com os alunos do Ensino Médio dessa escola.

Na linguagem e na prática docente desses professores ampara-se nosso critério de verdade, haja vista a intenção de conhecer e interpretar como a formação desses professores, nos cursos de pedagogia ou em outras licenciaturas, estão representadas e são desenvolvidas no Ensino Médio da escola, considerando o que está explicitado no Currículo Formal e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. Compreender, a fim de melhor explicar e descrever o fenômeno estudado, exigiu identificar quando e de que forma foram evidenciadas a qualidade dessas representações.

Nesse processo, o reconhecimento das contradições existentes na prática dos professores em relação a sua representação, somado a necessidade de levá-las em conta no processo do conhecimento, confirmam a exigência de saber que as representações podem não corresponder à realidade, mas sim representam integralmente uma das condições mais importante para se conhecer a correspondência com ela. Assim, ficamos atentos nesse estudo, para podermos anunciar, como a prática pedagógica dos professores materializam as representações sociais de mundo, sociedade, educação, ensino, aprendizagem, filosofia, sociologia, entre outras do cotidiano escolar.

Tomamos por opção, desenvolver nosso trabalho na perspectiva do método materialista dialético, por entender que ele nos possibilita conhecer o fenômeno material social que estamos pesquisando, nas suas complexas relações e ligações com os outros fenômenos.

Esse método, possibilita-nos entender a constituição histórica do fenômeno, possibilitando criar as condições necessárias para que ocorra a interferência na realidade na qual estamos inseridos.

Entender o fenômeno no seu devir histórico e na forma como ele se apresenta em suas relações e ligações, significa, para nós, o mesmo que, conhecê-lo como ele interage na complexidade de sua totalidade, cujo processo de análise e abstração

relaciona-se às partes que compõem a totalidade do fenômeno, assim como, permite isolar os aspectos fundamentais de modo que possamos entender o movimento e o desenvolvimento presentes nele.

Para conhecer a formação de professores da EEEMSG, enquanto manifestação das representações sociais que os professores pesquisados apresentam por intermédio de suas práticas pedagógicas, buscamos no método desenvolvido por Marx, a possibilidade de garantir um caminho para a investigação proposta.

Sobre os passos metodológicos, Marx diz:

> O concreto é concreto por ser síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. **O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento.** (MARX, 1983, p. 218-219 - grifos nosso).

O método que Marx desenvolveu o possibilitou ter uma compreensão da essência da Economia Política na sociedade Inglesa, para assim, apresentá-la em sua concretude. No desenvolvimento de nossa pesquisa, trouxemos a proposta de problematizar a representação e objetivação dos docentes da EEEMSG, com o intuito de conhecermos a sua complexidade e, no aprofundamento dos estudos, intentarmos compreendê-la para, assim, apresentá-la com outra possibilidade de formação.

Conhecer, interpretar e compreender as representações sociais que os professores da EEEMSG apresentam aos seus alunos, como saberes profissionais que produziram durante as suas formações acadêmicas, para serem professores das disciplinas de Filosofia e Sociologia, nos levou a optarmos por realizar um Estudo de Caso que, segundo a perspectiva dialética materialista, é considerado como “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. (TRIVIÑOS, 1987, p.133). Ainda segundo Triviños, podemos considerar duas questões nesse tipo de estudo: “[...] a natureza e a abrangência do estudo e a complexidade do Estudo de Caso que está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho investigador”. (TRIVIÑOS, 1987, p.134).

Nosso entendimento caminha no sentido de que todos os fenômenos materiais sociais apresentam categorias e leis, ou seja, “[...] propriedades e aspectos gerais, que se repetem em cada objeto particular desse ou daquele grupo, são os pontos de referência que se refletem nesse ou naquele conceito geral ou categoria”. (CHEPTULIN, 1982, p.16).

Em nossa análise elencamos algumas categorias que precisarão ser explicitadas, embora uma série delas surgisse na medida em que desenvolvíamos a investigação. Nesse caso, em conformidade com as limitações de um trabalho dessa natureza, dedicamos especial atenção às categorias que entendemos serem as prioritárias da perspectiva teórica que evidenciamos ter usado.

A categoria da contradição se tornou importante para o entendimento de nosso fenômeno: representação e objetivação da formação dos professores do Ensino Médio da EEEMSG. Essa categoria se constitui como o *motor* da dialética. Por estar presente em todos os fenômenos é ela que fortifica, movimenta e condiciona a passagem de um estágio de desenvolvimento à concretização de outro.

Cheptulin, no tocante a isso, afirma que:

> Possuindo tendências opostas em seu funcionamento, sua mudança, e seu desenvolvimento, os contrários excluem-se reciprocamente e encontram-se em estado de luta permanente; entretanto eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõe-se um ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários. (CHEPTULIN, 1982, p.286-287).

As representações que os professores constituem da formação desenvolvida no curso de sua formação universitária, em contradição com o que desenvolvem em suas práticas, nos possibilitam sentir que:

> Pelo fato de que os contrários caracterizam uma única e mesma formação, uma única e mesma essência, eles devem necessariamente ter muitas coisas em comum, coincidir em toda uma série de propriedades essenciais porque, em caso contrário, sua interação não poderia criar uma contradição dialética viva, não poderia tornar-se fundamento da existência do fenômeno qualitativamente determinado correspondente. (CHEPTULIN, 1982, p.287).

Se ao entendermos, conforme a citação acima, que em nosso trabalho é necessário adentrar as relações entre as representações sociais e as práticas pedagógicas dos professores como fenômenos opostos, necessitamos, nesse caso, melhor explicitar o que estamos entendendo como representações sociais e práticas pedagógicas.

Sabemos que as representações sociais são elementos e processos que os homens e as mulheres sentem, percebem e representam como construções abstratas, resultantes dos reflexos conscientes da realidade objetiva, sendo mediadas, nesse caso, por suas interpretações e expressas materialmente/objetivamente por intermédio do uso de palavras e expressões corpóreas.

Para a dialética materialista, o conteúdo da nossa consciência tem como única fonte as particularidades objetivas apresentadas pelas condições exteriores em que vivemos, e que são dadas às sensações. Assim, a aprendizagem que os professores desenvolvem em sala de aula, e fora dela, são as representações sociais que possuem da realidade.

As representações são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito das situações reais e concretas dos indivíduos que as emitem. Cheptulin (1982), reforça o que estamos ensaiando, quando diz que:

> No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas **– o indivíduo "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.** (CHEPTULIN, p.10 – grifos nosso).

Ao falarmos de representações sociais, partimos também de outras premissas. A primeira delas é por estarmos convictos que elas são elaborações mentais, desenvolvidas socialmente a partir da dinâmica que se estabelece na unidade do subjetivo com o objetivo, entre o objeto e o sujeito do conhecimento. Portanto, vemos que a unidade que se dá na prática social e histórica da humanidade, se expressando por meio da linguagem, é uma das formas de manifestação da consciência dos sujeitos históricos.

Marx e Engels, elaboraram em “A Ideologia Alemã” a ideia de que:

> A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. (MARX; ENGELS, 2007, p.34-35).

Os pressupostos que nos orientam são de que, *a priori,* os professores constituem conceitos acerca do que estão entendendo do processo formativo e das práticas necessárias do ser professores, ou seja, partindo do que estão percebendo na realidade, refletem essas percepções e as representam em suas práticas cotidianas escolares, como o desenvolvimento ideal do que é concebido pela consciência.

Para elucidar essa abordagem, buscamos em Marx e Engels, especificamente no livro “Sobre Literatura e Arte”, algumas teses que comumente são encontradas nas obras dos materialistas franceses quando tratam das representações sociais.

Assim, eles se expressam que:

> Se o homem extrai todos os conhecimentos, sensações, etc., do mundo sensível e da experiência dentro do mundo sensível, o que importa, por conseguinte, é organizar o mundo empírico de tal modo que o homem experimente aí e aí adquira os hábitos do que é verdadeiramente humano, que ele se ponha à prova na qualidade de homem. Se o interesse bem compreendido é o princípio de qualquer moral, o que importa é que o interesse particular do homem se confunda com o interesse humano. Se o homem é não–livre no sentido materialista, isto é, se é livre não pela força negativa de evitar isso ou aquilo, mas fazer valer a sua verdadeira individualidade, não será necessário punir o crime no indivíduo, mas destruir os focos anti-sociais do crime e dar a cada um o espaço social necessário para a manifestação essencial da sua vida. Se o homem é formado pelas circunstâncias, é necessário formar as circunstâncias humanamente. Se o homem é, por natureza, sociável, só desenvolve a sua verdadeira natureza em sociedade e a força da sua natureza deve medir-se não pela força do indivíduo singular, mas pela da sociedade. (MARX & ENGELS, 1989, p.105).

Há que se considerar então, que as representações sociais refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições sócioeconômicas e culturais. Daí a importância e necessidade de se conhecer os espaços e contextos que os sujeitos de nossa pesquisa estão inseridos.

É necessário ampliar esse conhecimento por meio da compreensão de um ser histórico, que está participando em uma determinada realidade, que possui expectativas diferenciadas e que encontra dificuldades no seu cotidiano a partir dos diferentes níveis de apreensão crítica da realidade.

Marx e Engels (1989), destacam essa compreensão na “A Ideologia Alemã”, nos dizendo que:

> A produção das idéias, das representações e da consciência está antes de tudo direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens. É a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surgem, ainda aqui, como a emanação direta do seu comportamento material. O mesmo se passa como a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um determinado povo. São os homens os produtores das suas representações, das suas idéias, etc., mas os homens reais atuantes, tal como estão condicionados por um desenvolvimento determinado das forças produtivas e das relações que lhes correspondem, incluindo as formas mais vastas que essas forças e relações podem tomar. A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda a ideologia, os homens e as suas relações nos surgem de pernas para o ar, como uma câmara escura, o fenômeno resulta do seu processo histórico de vida da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva do seu processo de vida diretamente físico. (MARX & ENGELS, 1989, p.19).

Temos percebido que as representações que os professores têm expressado são ideias de ideias, produzidas através do que eles percebem e que, idealisticamente captam de produções teóricas. Mas, por serem apenas apreensões idealistas, acabam por se tornarem desconexas e sem relação com as suas vivências.

A dicotomia existente entre discurso e prática, ou teoria e prática, por muito tempo tem sido fonte de discussões no campo educativo. A ideia de existir diferença entre o que se diz e o que se faz, ou de que a teoria não se aproxima da prática, são problematizações que têm permeado nossa constituição enquanto educadores, bem como a educação de um modo geral.

Relacionar teoria e prática é fundamental no desenvolvimento dos processos educativos. Todavia, o que temos visto na centralidade da sociedade capitalista vigente e dos processos reprodutores da educação contemporânea é que os sujeitos, no desvelamento da realidade, não se apropriam dos elementos necessários para

conhecê-la, ou mesmo não se sentem capazes de superar tal contradição, por exigir deles a assunção enquanto sujeitos.

Os sujeitos, muitas vezes, engendram ideias que não exprimem os interesses de sua classe, mas os interesses de outra.

Nesse sentido, Mészáros nos alerta que:

> Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas á "legitimação constitucional democrática" do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa "contra-internalização" (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônias aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência da ordem existente. (MÉSZÁROS, 2004, p.61).

A distinção que comumente se faz de que a prática tem mais validade que a teoria, ou que a teoria pode ser construída sem ser conhecida na prática, era uma preocupação de Lênin. Sobre essa perspectiva, Lênin nos ampara, quando diz que: "[…] sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário*"*. (LÊNIN, 1986, p.18, apud GOMES, 2006, p.115). Essa reflexão sobre teoria e revolução nos subsidia quando pretendemos considerar que não há revolução nem mudança radical com verbalismo, nem tampouco com ativismo, mas somente com práxis e, portanto, com reflexão e ação incidindo diretamente sobre as estruturas a serem transformadas.

Buscamos nesse trabalho, explicitar as ideias enquanto representações que os professores constituem da realidade, assim como os indicativos que acabam por não se relacionar com o que eles constituíram como diretrizes pedagógicas presentes em suas práticas e expressas nos documentos legais do curso.

Marx e Engels (2001), corroboram com nosso estudo, quando dizem:

> Será necessário um exame mais profundo para compreender que, ao mudarem as relações de vida dos homens, suas relações sociais, sua existência social, mudam também suas representações, suas opiniões e suas idéias, em suma, sua consciência. O que demonstra a história das idéias senão que a produção espiritual se modifica com transformação da produção material. As idéias

> dominantes de uma época sempre foram as idéias da classe dominante. (MARX & ENGELS, 2001, p.57).

Sentimos, sem dúvida, a necessidade de conhecer o que os professores estão entendendo como prática social ou, em nosso caso, como se materializam em suas práticas as representações sociais que eles expressam e quais são as relações com o conteúdo do Currículo Formal e do Projeto Político Pedagógico do curso.

O trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático, específico de produção, de transformação e de criação de saberes, ou seja, de elaboração de teorias e de conhecimentos.

Vásquez (2007), em seu livro "Filosofia da Práxis", diz que a práxis é "[…] a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático" (VÁZQUEZ, p.117).

Os escritos de Vásquez nos faz entender que a teoria somente existe por meio de um sistema de práticas e de sujeitos que as produzam e as assumam. Nessa perspectiva é a pesquisa que possibilita a sustentação necessária à teoria e à prática. Uma vez que, todo trabalho humano exige do trabalhador um saber-fazer, o que, no caso, significa que a atividade consciente dos sujeitos é orientada para a transformação de sua realidade, constituindo assim, a práxis humana.

A prática, como *critério de verdade*, se constitui em compreender de que forma o Curso que pesquisamos e as representações que os educadores têm da formação são colocadas como metas e objetivadas em suas práticas.

Assim:

> […] a práxis exerce, para o processo do conhecimento social, o seguinte papel: ela é base e critério de verdade, força motora e meta do conhecimento. Por ((base do conhecimento)) entende-se aquilo por meio do qual o processo do conhecimento social alcança, em ultima análise as informações sobre a realidade; por ((critério de verdade)) entende-se aquilo que permite a comparação das idéias com a natureza efectiva da realidade; por ((força motora do conhecimento)) aquilo que faz mover historicamente o processo de conhecimento social; e por ((meta do conhecimento)) aquilo que o processo do conhecimento social serve. (MAGALHÃES-VILHENA, 1980, p.20 – grifos do autor).

Ao levantar essa discussão, precisamos até certo modo nos questionar sobre o que realmente se constitui o saber-fazer do professor? Nesse sentido, cabe enfatizar os apontamentos que delineiam a perspectiva em que nos apoiamos quando abordamos o saber-fazer do professor.

Precisamos, de antemão, considerar que, nos cursos de formação de professores, o papel do educador é fundamental, haja vista ele ser o mediador intencional e explícito do processo de elaboração das representações, que são planejadas no decorrer das relações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o educador é, além de mediador, também orientador e intelectual responsável pela formação crítica dos educandos.

A necessidade de que se tenha no ensino profissional educadores cada vez mais preocupados com a formação desenvolvida nos espaços educativos, exige que, existe um comprometimento de conhecer o campo no qual atuam. Sobre isso, Gramsci (1981) diz que "[…] não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um extrato de pessoas especializadas na elaboração conceitual filosófica" (GRAMSCI, p.21).

Paulo Freire (1987), já dizia que o educador, ou nesse caso, o intelectual formador, é aquele que preocupado com a formação dos educandos se preocupa em devolver os saberes de forma "[…] organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada". (FREIRE, p.84).

É necessário para isso, que o educador seja um profissional com autonomia e que constitua em suas práticas o seu intencional. Assim, a constituição de sua formação deverá partir de situações problemáticas e de práticas reais.

O intencional dos professores formadores, esta pautado em uma análise crítica de sua práxis e em uma visão política clara, demonstra sua posição de classe, bem como a opção pelas metodologias que dêem conta de problematizar o contexto social.

A análise crítica de suas práxis, em nosso entendimento, como também no explicitado no pensamento de Freire, significa a "ação-reflexão-ação" que os educadores necessitam fazer do modo como estão desenvolvendo as suas práticas em

relação aos sujeitos, no caso, os educandos, assim como devem analisar periodicamente se cumpriram aquilo ao qual se propuseram e planejaram.

No contexto da visão crítica é suposto a problematização de educadores e educandos acerca da real situação social, política, cultural e econômica que se desenvolve no seio da estrutura capitalista vigente. Diria Gadotti (1989) "[...] não educa realmente aquele que ignora o momento em que se vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca". (p.75). Essa perspectiva possibilita que percebamos que "[…] o ideário de uma educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas". (PISTRAK, 2000, p.23).

Intentamos a problematização de documentos que dão diretrizes ao Curso, como o seu Projeto Político Pedagógico e o Currículo Formal. Esses documentos, foram analisados com o intuito de perceber neles o fundamento da forma como o curso está estruturado, que tipo de sujeito se busca formar e como que o curso tem se operacionalizado.

Nossa preocupação é a de entender o conteúdo expresso nos documentos e como se desenvolvem as contradições em relação à realidade e às práticas pedagógicas dos professores.

Nossa opção pela pesquisa de cunho qualitativo recai sobre o fato de sabermos que é necessário se entender a realidade em sua abrangência complexa e em suas relações dialéticas. Ainda consideramos a necessidade de se conhecer a origem e captar a essência do fenômeno que pesquisamos.

Na abordagem do presente estudo, optamos por realizar a pesquisa de tal forma, que nossa contribuição possibilite perceber na formação de professores da EEEMSG as manifestações e as interações que fazem parte das situações de seu cotidiano escolar e, assim, de forma colaborativa, criar espaço para que seja construído formas de se superar as contradições existentes com vistas ao processo de unidade entre teoria e prática.

Ao abordar o fenômeno de pesquisa que estudamos, buscamos realizar uma investigação dentro dos pressupostos da pesquisa qualitativa, no intuito de conhecer a

realidade social em suas amplas abrangências. No que tange aos aspectos teórico-metodológicos desse estudo buscamos ser partícipes da sua constituição.

Assim, ao conhecer dialeticamente seu desenvolvimento histórico, na forma do desvelamento de sua processualidade, acreditamos ter criado a possibilidade de contribuir nas transformações necessárias dessa formação.

O estudo que ora realizamos não poderia estar ancorado em conceituações prévias, nem fazer generalizações, mas sim, perceber o fenômeno em sua singularidade, levando em consideração sempre os sujeitos, pois eles são sujeitos e fundamentalmente colaboraram em nosso estudo com tudo aquilo que eles trazem como representação de vida e manifestação de suas práticas.

Trivinõs (1987), quando fala sobre esse assunto, nos diz que, em um estudo compromissado com os sujeitos, é importante lembrar que: "[...] nem as hipóteses nem os esquemas de inquisição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda o assunto". (TRIVIÑOS, 1987, p.134).

E segue:

> Também a pesquisa qualitativa não pretende generalizar os resultados que alcança no estudo. Apenas pretende obter generalidades, idéias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram do estudo, que podem ou não ser aceitas pelos especialistas que se desenvolvem no campo no qual se realiza a pesquisa. (TRIVIÑOS, 2001, p.83).

3.2 Breve Caracterização da Escola

A Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama (EEEMSG), situada no Bairro Cassino, no município do Rio Grande, o qual tem como moradores fixos em torno de vinte e cinco mil pessoas, no total dos cerca de duzentos mil habitantes residentes no município. A escola possui em torno de mil e quinhentos alunos atualmente, distribuídos nos três turnos.

Inserida na localidade, a escola possui quarenta e uma turmas distribuídas desde a Educação Infantil até a última série do Ensino Médio, compreendendo também, turmas de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola atende, na grande maioria, filhos de funcionários públicos, de comerciantes e trabalhadores do balneário e vilas vizinhas. É uma comunidade ativa e participativa na sua maioria. A economia é principalmente de safra (verão-turismo-praia-mar), destacando-se assim, a importância do intercâmbio comercial, social e cultural com os países signatários que compõem o Mercosul. No período de veraneio, a população atinge a marca de mais de duzentas mil pessoas, principalmente nos finais de semana.

Para atender aos seus alunos, a escola conta com uma biblioteca, um laboratório de ciências e uma sala de informática para o uso do corpo docente e discente. Possui refeitório e cozinha, onde a merenda escolar é oferecida em todos os turnos de seu funcionamento.

Os diferentes segmentos da comunidade escolar compõem o Conselho Escolar, eleitos de forma direta por seus pares, constituindo-se como elemento importante e indispensável da Gestão Democrática, colocando-se como alternativa eficaz para o enfrentamento das questões educacionais com vistas à manutenção dos direitos e interesses dos alunos.

Alunos, representantes também eleitos, compõem o Grêmio Estudantil. Sem vínculo ou uso políticopartidário, constitui-se o Círculo de Pais e Mestres (COM), formado por integrantes da comunidade, do poder público, da escola e da família, contato esse que possibilita maior eficiência do processo educativo.

A escola é composta por uma equipe diretiva: direção, supervisão e orientação; contando também com cerca de cento e cinquenta professores e funcionários, que desempenham papéis específicos de forma interativa com o currículo, possibilitando bons êxitos nos rumos a serem dados à educação e à escola. E existência de uma interação da comunidade com a escola tende a aproximar-se do ideal de organização pedagógica, rompendo com a fragmentação do cotidiano escolar.

3.3 Estudo dos Documentos

A Representação e a objetivação que os professores realizam em suas práticas cotidianas das aulas no Ensino Médio da EEEMSG é uma singularidade que apresenta contradições em si. Contradições essas que estamos querendo desvelar, procurando evidenciar a relação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem. Conhecer a essência de como o curso se desenvolve, significa evidenciar essas dicotomias nas suas relações, apontando a relação das contradições que ocorrem na objetivação das representações dos docentes.

Com esse intuito, realizamos a análise dos documentos formais do curso, ou seja, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Currículo Formal. Percebemos neles, a expressão de como a escola está encaminhando a formação de seus alunos e o que ela pretende com eles.

Nos documentos, a formação de um sujeito capaz de desenvolver suas competências, suas habilidades, suas potencialidades, consciente da necessidade da cidadania, dos valores, do caráter e do cumprimento de suas responsabilidades e deveres, aparece como prioritário para justificar o tipo de educando que se quer formar na escola. Mas, aparece também o interesse em desenvolver um educando produtivo, válido e preparado para as situações cotidianas, sendo hábil para ingressar no mercado de trabalho.

O PPP da escola esclarece em sua justificativa que:

> Entendemos a educação como a formação da pessoa, através da construção de seus valores e de seu caráter, somados aos conhecimentos que adquira. Uma educação no sentido mais amplo para formar o cidadão válido, produtivo, consciente de sua responsabilidade, de seus direitos e de seus deveres. (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama, de janeiro de 2009, s/p).

No momento em que analisamos os documentos oficiais da escola sobre o que constitui um educando produtivo, não podemos deixar de considerar que essa menção

em nossa sociedade é voltada para a formação e preparação de mão de obra qualificada, capaz de produzir mais-valia para os proprietários dos meios de produção.

Para Marx, o indivíduo produtivo é aquele que:

> Primeiro: como, com o desenvolvimento da subsunção real do trabalho ao capital ou do modo de produção especificamente capitalista, não é o operário individual, mas uma crescente capacidade de trabalho socialmente combinada que se converte no agente (Funktionar) real do processo de trabalho total, e como as diversas capacidades de trabalho que cooperam e formam a máquina produtiva total participam de maneira muito diferente no processo imediato de formação de mercadorias, ou melhor, de produtos – este trabalha mais com as mãos, aquele trabalha mais com a cabeça, um como diretor (manager), engenheiro (engenieer), técnico, etc., outro como capataz (overloocker), um outro como operário manual direto, ou inclusive como um simples ajudante -, temos que mais e mais funções da capacidade de trabalho se incluem na conceito imediato de trabalhadores produtivos, diretamente explorados pelo capital e subordinados em geral a seu processo de valorização e produção. (MARX, 1978, p.71-72).

No que tange as relações sociais capitalistas vigentes e o processo de produção de nossa vida em sociedade, tem-se colocado como impositivo para a escola novos paradigmas, exigindo um processo de reprodução de modelos educativos desconexos da realidade social brasileira.

Nossa percepção está pautada no estudo dos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que discorrem sobre a necessidade de repensar a educação para que ela esteja preparada para os avanços e desafios do mercado de trabalho. Segundo nossa análise dos documentos, o desafio da educação contemporânea está atrelado ao desenvolvimento da qualificação de competências e habilidades, de forma que torne os alunos aptos a enfrentar as situações do ambiente profissional. Para o relatório da UNESCO:

> Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida – o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como alias sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar-se,

> de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento de setor de serviços. (DELORS, 1996, p.94).

O desenvolvimento de competências e habilidades está atrelado a um referencial de formação que não permita ao educando pensar ou avaliar suas ações, mas sim, preparar-se para um aprendizado “mecânico”, “técnico”, de padrões e de modelos que os enquadrem e os ajustem para a concorrência individualista e competitiva do mercado de trabalho. A formação torna-se desse modo, a capacitação de saberes, conhecimentos e atitudes com o resultante focado na produção. Nesse sentido, a educação deixa de ser um instrumento de formação crítica da realidade e passa a servir à formação de mão de obra qualificada, tornando-se mercadoria de pouco valor.

Pistrak (2000), ajuda a contrapor a concepção de formação para o mercado de trabalho, quando diz que:

> O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torna-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social. (PISTRAK, 2000, p.50).

O que referencia o intencional de educando da escola é um currículo que o proporcione estabelecer um intercâmbio com as diferentes culturas, explicitando conflitos e diferenças, para que eles sejam capazes de criticamente analisar o meio em que estão inseridos. Cabe à escola, oferecer situações práticas de interação e de participação de toda a comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico que se quer.

A preocupação que temos está na preparação dos educandos para a leitura mais profunda possível da realidade, que os possibilite entender que relações estão estabelecidas no mercado de trabalho, se elas são satisfatórias, se atendem aos interesses da classe trabalhadora, se elas existem na concepção sócio-histórica de classe e se são estabelecidas relações entre apropriadores e produtores.

Por isso, para Pistrak:

> [...] devemos formar entre os jovens não somente a aptidão para este tipo de vida, mas também a necessidade de viver e de trabalhar coletivamente na base da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos. Este é o único terreno que podemos escolher se quisermos obter resultados positivos na luta que se trava por um novo modo de vida. (PISTRAK, 2000, p.53).

Nosso entendimento, acompanhando os dizeres de Pistrak (2000), é de que o currículo precisa estar pautado em uma proposta de formação de educandos criativos, questionadores e conscientes da possibilidade de conhecer a realidade que os cerca, para assim, ter condições de transformá-la sempre que necessário.

As diferentes culturas precisam estar naturalmente contempladas no currículo, respeitando o pensamento e o interesse coletivo. Sendo possível constituir a estrutura necessária para o acesso de todos. O currículo precisa trazer em sua essência o intencional de educando que deseja formar, de modo que atenda às necessidades da própria comunidade e o retorno social que ela necessita.

Já o PPP precisa ser produto da construção coletiva, estando calcado política e historicamente em referenciais que atendam aos interesses da comunidade, de modo aberto para o debate.

Os documentos da EEEMSG, analisados, evidenciam como metas a qualificação e aperfeiçoamento dos professores, o compromisso da comunidade escolar com as ações que envolvem todos, o incentivo de ações e projetos que busquem a interdisciplinaridade, a incorporação e o uso da informática, a revisão das formas de avaliação e o desenvolvimento de práticas de preservação do meio ambiente.

Além disso, manifesta a pretensão de atingir tais metas por meio da distribuição de ações e organização de conteúdos, assim como a promoção da inter-relação entre os conhecimentos, por meio da transformação do objeto de aprendizagem em conhecimento, proporcionando um processo de aprendizagem interativo, no qual o educando aprenda a partir da prática e reflexão dos conteúdos em situações problematizadoras.

Cabe aos educadores, nesse ideário educativo, organizar práticas didáticopedagógicas que estimulem a aprendizagem de conceitos significativos, de

forma a dominar a área de atuação e desenvolvimento da formação continuada e, ainda, estar presente em sua prática à concepção de educação presente no PPP.

As concepções, expressas nos documentos, são percebidas por nós como o conjunto das influências sociais que os profissionais da educação engendram em sua prática pedagógica e, para tanto, as representações sociais se constituem como processo sensível de interação entre o indivíduo e a sociedade.

Assim, o presente estudo se deteve em estabelecer relações do intencional de formação, expresso no PPP da escola e no Currículo Formal do curso, com as práticas e compreensões implícitas nos documentos atrelados aos objetivos gerais da escola, para poder compreender na ação pedagógica dos professores pesquisados que contradições estão sendo desenvolvidas.

Por entender que teoria e prática formam um processo único, recorremos a Mao Tsé-Tung, quando diz que:

> A nossa prática testemunha que os fenômenos de que temos uma percepção sensível, não podem ser imediatamente compreendidos por nós, e só os fenômenos compreendidos podem ser percebidos em sua maneira mais profunda. A sensação só pode resolver o problema da aparência dos aspectos exteriores dos fenômenos; o problema da essência só pode ser resolvido pelo pensamento teórico e a solução desse problema não pode se separar em nenhum grau da prática. (TSÉ-TUNG, 1999, p.19).

4 Discutindo a Pesquisa

4.1 A escolha de nossos sujeitos

Nossa pesquisa envolveu um grupo de três professores da Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama (EEEMSG), que lecionam as disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio diurno e Sociologia e Filosofia no Ensino Médio noturno e na modalidade da Educação de jovens e Adultos (EJA).

A escolha de nossos sujeitos vem ao encontro com a proposta de compreender como eles sentem a formação de seus educandos e suas relações com os conteúdos, saberes que as matérias pedagógicas do curso trabalham.

A escolha dessas disciplinas são as que em nossa percepção melhor exprimem as relações necessárias para a análise de nossa pesquisa, pois nelas, as relações teoria e prática, ou representação e objetivação, se encontram bastante engendradas.

O grupo de professores em questão trabalha com cerca de quinhentos alunos que estão distribuídos nas diferentes turmas do Ensino Médio Diurno, Noturno e EJA.

A disciplina de Psicologia, também da área pedagógica do curso de Ensino Médio, não fez parte de nossa pesquisa, tendo em vista que a escola não possui professor dessa área para lecionar no momento.

4.2 Nosso estudo em sua realização

O estudo perpassou alguns estágios, que entendemos, agora, como necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Realizamos em estudo prévio do contexto do fenômeno de nossa investigação, e assim buscamos conhecer o entorno do EEEMSG, por meio das informações sobre o município, das referências da escola, do número de

alunos, do número de professores, do quadro de funcionários e a da estrutura e funcionamento da escola.

Fez-se necessário, nesse sentido, a busca dessas informações por meio de conversas informais com a equipe pedagógica, que revelaram saberes prévios que buscávamos conhecer, somente com o intuito de fazer uma identificação, tanto dos sujeitos quanto do espaço em que realizamos a pesquisa.

Lançamos-nos no estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Currículo, enquanto sequencia lógica formal das disciplinas e, assim, elencamos categorias expressas nas representações da formação existentes nos documentos que são indicativos da objetivação das representações na prática do Curso, aos quais destinamos um capítulo de nosso trabalho para análise e discussão dessas categorias.

Optamos por fazer um estudo tanto do PPP, quanto do Currículo Formal do curso, e documentos oficiais da escola. Entendemos que essa etapa se fez necessária pois, estes documentos trazem para nós a compreensão e a intenção de formação que a comunidade escolar busca desenvolver.

Assim, PPP e Currículo Formal:

> […] devem se desenvolver na forma de interação social, no mesmo quadro das demais transformações históricas, devendo buscar uma proposta político-pedagógica 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. (MINASI, 2008, p. 78).

Procuramos, nesse sentido, perceber, como foram formulados tais documentos e qual a sua aplicabilidade na prática cotidiana e na interação dos educandos com os professores da EEEMSG.

Com algumas informações prévias seguimos a aplicação de entrevista semiestruturada, com três professores que estão desempenhando suas funções no Ensino Médio e nas disciplinas de Filosofia e de Sociologia.

Durante as entrevistas, foram feitas cerca de nove perguntas, as quais duraram em torno de duas horas em média, pois geraram outras perguntas que correspondiam as nossas indagações e que o momento tornava propício.

Procuramos estabelecer um diálogo com os sujeitos da pesquisa, para que ela ocorresse de forma contributiva, tanto para nós pesquisadores, quanto para os sujeitos pesquisados.

Para corroborar a nossa pesquisa, entendemos que, na investigação que realizamos, nosso intencional se fez presente em todos os momentos. Para tanto, nossos objetivos e nossas hipóteses, à medida que desenvolvemos a pesquisa, serviram de pressupostos, como direções para encontrar nas análises da realidade estudada o que nos propomos anunciar.

Nesse sentido, entendemos Triviños (1987), quando afirma a necessidade de se privilegiar a entrevista semiestruturada "[…] porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perceptivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação". (TRIVIÑOS, p.146).

Realizamos também, observações livres de algumas aulas, por entender que, para analisar a prática em sala de aula se torna essencial relacionar as representações que os professores formulam em relação às que são expressas objetivamente. Assim, analisamos nosso fenômeno em seu contexto, para que fosse possível conhecê-lo em sua singularidade e em suas relações e ligações.

Na análise das informações coletadas, relacionamos o referencial teórico no qual nossa pesquisa se apóia, em particular no enfoque de natureza qualitativo dialético, a partir de categorias que entendemos fundamentais para assim relacionar a teoria, as representações dos professores e a prática docente que eles desenvolvem.

Sobre esse enfoque de pesquisa, Trivinõs (1987), considera que:

> […] o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas métodos que reúnem características *sui generis,* que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido,talvez sejam a *entrevista semi-estruturada*, a *entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clinico e o método de análise de conteúdo* os instrumentos mais

> decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o pesquisador qualitativo. (TRIVIÑOS, p.138 – grifos do autor).

Procuramos descobrir as possibilidades de tematizar as dificuldades e descrevê-las, de modo a organizar uma experiência em pesquisa qualitativa com o intencional de desmembrar os tensionamentos e as dificuldades de operacionalizar, nas disciplinas, as propostas explicitadas no PPP e no Currículo Formal do Curso. Com esse propósito, a pesquisa intenta não só contribuir no campo educacional, mas também, procura conhecer a realidade para nela interferir.

Nesse sentido, Mészáros (2005), relaciona educação e transformação social, nos dando suporte quando diz que:

> A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. (MÉSZÁROS, p.76).

5 Categorizando - Um Processo Necessário

No presente capítulo, temos a intenção de apresentar para discussão uma série de categorias que foram percebidas durante as entrevistas com os professores pesquisados e durante as observações de algumas aulas. Nesse momento, a luz de nosso referencial teórico e de nossas hipóteses, poderemos nos lançar no sentido de discutir tais categorias elencadas, e assim, possibilitar o desvelamento de nosso fenômeno.

A escolha dessas e não de outras categorias, se deu pelo fato de que nas conversas com os professores e nas observações de suas aulas, tais categorias foram as mais presentes e as que melhor expressaram a busca do que queremos discutir.

5.1 Inserção no Mercado de Trabalho

Consideramos como prioritária a discussão da formação que os professores estão desenvolvendo com seus educandos, que intencionalidades se apresentam em suas formações como manifestação marcante do significado de suas compreensões de mundo em seu trabalho profissional no dia a dia da escola.

Nesse sentido, percebemos que a educação/formação desenvolvida no Ensino Médio da EEEMSG tem a preocupação voltada para questão que hoje tem permeado a sociedade contemporânea, ou seja, a de educar seus educandos de forma a prepará-los à inserção no mercado de trabalho. Assim, a educação desenvolvida no curso é uma educação que forma trabalhadores, ou que pelo menos tem o intuito de instrumentalizá-los para tanto, tais apontamento estão amparando nossa afirmação na organização filosófica do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do próprio currículo da escola.

Tomamos como pressuposto que a formação dos docentes que atuam no Curso de Ensino Médio da EEEMSG, pode não estar possibilitando uma prática pedagógica profissional adequada à preparação para o trabalho e à cidadania do egresso, tendo em vista a prática pedagógica desenvolvida na escola como um todo e nas aulas dos professores pesquisados em particular. Todavia, estamos questionando nessa prática a concepção que os professores possuem da realidade objetiva, e a compreensão da teoria pedagógica necessária para a prática docente, prática essa, que crie condições adequadas para a emancipação do jovem que tem que trabalhar.

Nas entrevistas realizadas, os professores manifestaram entender a formação para o mercado de trabalho como necessária. Quando questionados em relação a isso um deles nos diz:

> **Prof. 2 :** Eu acho extremamente necessário.Em primeiro lugar, eu acho que o aluno da EJA vai recuperar dentro da escola um tempo que ele não teve na escola, ou um sucesso que ele não teve. Então, ele vem muito empolgado, com muita expectativa. E o que traz, eu acho; ele para escola; uma das motivações é com a vida prática é com o mercado de trabalho. Muitos vão para uma universidade, muitos para um curso técnico, muitos usam em seu emprego... então, eu acho que a escola sim, tem obrigação de corresponder a isso, senão, ela não vai cumprir com seu papel, **acho inclusive que esse é o papel da escola como um todo, preparação para cidadania, preparação para o trabalho, para a vida,** é que isso se vê com menos força nas turmas regulares de ensino fundamental, nas turmas diurnas do ensino médio. Eu acho que, nas turmas diurnas e de EJA, o aluno já entra com um planejamento visando à conclusão do ensino médio e o sucesso no vestibular ou o ingresso no mercado de trabalho, na primeiras aulas com eles, a gente percebe pelas conversas:"Ah! Eu vim aqui porque eu quero ingressar na universidade, ou porque eu quero fazer um curso técnico." Eu acho que lidar com essa expectativa, cria uma responsabilidade bastante grande de nortear a educação realmente para alguma coisa que tenha um resultado que se quer atingir, embora, não seja fixo e nem único para todos, mas eu digo, que é isso, a educação tem sim que haver como preparar para universidade, para o mercado de trabalho, eu acho que ver alunos que nos dão retorno, como por exemplo, um aluno que me veio comentar que trabalhava em uma empresa de ônibus, aqui da cidade, que só faz linhas urbanas; e ele precisava da formação na EJA para ascender para um cargo melhor em outra empresa. Porque o sonho dele era fazer viagens interestadual com essa empresa e ele conseguiu, ou os alunos que nos retornam dizendo que estão envolvidos com atividades em seus cursos na universidade, isso me deixa consciente de que o papel foi cumprido.

Outro entrevistado, assim se expressou:

> **Prof. 3:** Mas a questão do mundo do trabalho aparece todo tempo em minha

> disciplina, por exemplo, têm questões que eu não trabalho lá no 1º ano, porque acho que eles ainda são muito novos, mas no 3º ano, com certeza, a gente trabalha a questão do mercado de trabalho como a principal questão. E decorrente disso, o capitalismo, o socialismo, as principais correntes sociológicas e a questão do trabalho tiveram presentes em todo momento e eles questionam muito sobre o mercado de trabalho, até porque, depois eles sairão da escola e aí, o que eles vão fazer?

Ao nos depararmos com as respostas dos professores, percebemos que o desenvolvimento da formação dos educandos para o mercado de trabalho, ainda é estruturada de tal modo que não atende às exigências do mercado que hoje rege nossa sociedade.

Baseado no processo de desenvolvimento do ensino no Brasil, e sua ênfase na formação profissional, podemos perceber, pelo próprio histórico, que descrevemos em momentos anteriores, que tal formação desde sempre teve em sua essência o intuito de educar para o trabalho.

As divisões entre cursos rurais e cursos profissionalizantes, a dicotomia do ensino intelectual e ensino instrumental e a divisão entre ensino de cultura geral e o técnico foram algumas características que compuseram o quadro que apresenta o ensino brasileiro.

Em decorrência desse processo, as transformações no desenvolvimento industrial e o crescimento acentuado da economia, trouxeram um novo desafio à educação: qualificar mão de obra para o trabalho. Assim, vê-se que os novos paradigmas da sociedade produtiva capitalista, estão a exigir uma formação baseada na qualidade e na competitividade.

Esse mercado, para tanto, constitui-se de um trabalho que se manifesta histórica e concretamente como produtor de mercadorias que geram riquezas para o capital, enquanto o trabalhador troca sua força de trabalho por alguma forma de retribuição financeira, que é condição necessária para suprir suas necessidades básicas: comer, beber e vestir.

O modo de produzir dos indivíduos, que especifica como historicamente o trabalho se apresenta, tem mostrado que, no modo de produção capitalista, a exploração é a base do trabalho alienado.

Se, para Marx, o trabalho é a objetivação do homem, que ao transformar a

natureza transforma a si mesmo, por meio da produção do trabalho, o homem pode também estar estranho a essa natureza, alienado de tal processo.

Segundo o autor, em seus Manuscritos Econômico-Filosóficos:

> Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como [com] um objeto *estranho* estão todas estas conseqüências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. É do mesmo modo na religião. Quanto mais o homem põe em Deus, tanto menos ele tetém a si mesmo. O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence, mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. El não é o que é o produto do seu trabalho. A *exteriorização* (*Entausserung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa* (*aussern*), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele* (*ausser ihm*), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (*Macht)* autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe de forma hostil e estranha. (MARX, 2004, p.81).

O discurso de que o mercado de trabalho está à espera de indivíduos qualificados, preparados para partilhar o sucesso e os lucros que irão produzir, reforça a tese do caráter ideológico que envolve esses discursos e que muitas vezes aparecem como "[...] as teses da "valorização humana do trabalhador", a defesa árdua da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão. (FRIGOTTO ,1995, p.153 – grifos do autor), são falácias mentirosas, que hoje compõem o corpo dos desafios que estão colocados à formação que a educação brasileira precisa dar conta.

O Mercado de trabalho exige um tipo de trabalhador que esteja bem preparado e qualificado para determinadas funções, com a capacidade de produzir mais em menos tempo para o aumento do lucro daqueles que compram sua força de trabalho. Exige um trabalhador que não questione os processos de trabalho, que se adéque e se enquadre ao sistema para qual foi designado e que seja determinado e competitivo no desenvolvimento de suas funções.

Segundo Ricardo Antunes, em seu livro: "Sentidos do Trabalho", os processos de acumulação flexível do capital:

> Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho equipe, das “células de produção, dos “times de trabalho, dos “grupos semi-autônomos, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o envolvimento participativo dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. (ANTUNES, 1999, p.52).

E ainda diz que:

> Isso faz aflorar o sentido falacioso da “qualificação do trabalho”, que muito freqüentemente assume forma de uma manifestação mais ideológica do que uma necessidade efetiva do processo de produção. A qualificação e as competências exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a confiabilidade que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade aos interesses do capital (ANTUNES, 1999, p.52-53).

Sem dúvidas, cabe a nós, enquanto sujeitos atuantes e produtores desta sociedade, constituir outras relações que possibilitem a superação desse modo de produção, para que o trabalho não seja mais exploratório e desumano, reinando, assim, o mundo da liberdade.

5.2 Formação para o Mundo do Trabalho

Pensar uma formação que vá contra à hegemonia capitalista e ao tipo de trabalho que está estabelecido em nossa sociedade, requer da comunidade escolar, de um modo geral, a assunção do compromisso que se faz histórico. Segundo Marx, 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 resolver já existem, ou estavam, pelo menos em vias de aparecer”. (MARX, 1983, p.25).

Se em nosso entendimento, o trabalho que é a práxis humana e conjunto

material e espiritual das ações do homem, em sua relação com a natureza, produzindo condições para sua existência na constituição do mundo do trabalho, ele não mais poderá ser estranho, ou estar alheio àqueles que o executam. O trabalho necessitará ser um espaço no qual os trabalhadores irão desfrutar das mesmas condições de acesso a todos os bens naturais e culturais produzidos socialmente.

Em relação à escola, o que se coloca como questão é que tipo de valores, costumes, habilidades, competências e conhecimentos, serão necessários desenvolver, para que se forme, no espaço escolar, indivíduos capazes de dominar a base técnicocientifíca do processo de produção da sociedade.

Entendemos que a escola ainda não está capacitada para esse tipo de preparação, ou talvez ainda esteja preparando o terreno para se constituir como o espaço em que essas questões serão levantadas.

A escola tem sido sim, em nosso entendimento, reprodutora de valores que legitimam essas relações de trabalho, que naturalizam as relações sociais capitalistas e as tomam como ordem natural da vida.

Em nossa percepção, é necessário que se constitua um espaço no qual os educandos possam almejar a superação não somente dessas relações, mas de todas as relações que constituem a sociedade excludente contemporânea.

A formação de nossos educandos, além de ser uma formação com limites e condicionamentos, traz ainda resquícios de uma formação tecnicista, que está presente na prática de nossos professores.

Exemplo disso quando um dos professores diz que :

> **Prof 3:** Então é necessário, turmas menores, menos alunos, melhores condições e ainda, na EJA, um fluxo menor, uma maior continuidade com os alunos; pra que se possa fazer a leitura do aluno, a avaliação dele e de seu processo. Até porque, ainda, somos frutos de uma educação tecnicista e precisamos avançar.

Cabe a nós, enquanto educadores, nos questionarmos: Que preparação para o mercado de trabalho é essa? Estamos preparando sujeitos para ser força de trabalho produtora de lucro? Ou estamos preparando sujeitos para questionar e superar as relações de exploração do trabalho?

O autor Gaudêncio Frigotto nos diz que:

> É sob este ideário que a sociedade capitalista institui uma cidadania de direitos sociais, econômicos, culturais, lúdicos, educacionais para todos, e uma cidadania de segunda categoria para as maiorias. Também sem a necessidade de apelar pela vontade dos deuses, mas justificando pela má escolha individual, legitima processos educativos e formativos dualistas onde á classe que vive da venda da força de trabalho se reserva ao ensino técnico-profissional marcado pelo adestramento, treinamento, requalificação, formação de competências, no limite de uma perspectiva da polivalência regulada pelas necessidades da produção sob a égide do mercado capitalista. (FRIGOTTO, 1992, s/p).

Como explicar o “sucesso” da formação voltada para preparação ao mercado de trabalho quando no Brasil há milhares de desempregados, sem a qualificação necessária, subempregados e sem “carteira assinada”, além de crianças e jovens que trabalham em condições desumanas, excluídas do lazer, da educação e da cultura.

Que tipo de relações estamos constituindo e que não nos possibilita perceber que há um grande avanço técnico e científico, mas que grande parte da população não tem acesso nem ao atendimento de suas necessidades básicas.

A constituição de um espaço de aprendizagem coletivo, de entendimento e crítica à natureza da crise estrutural capitalista, das relações sociais desumanas e excludentes, demanda dos educadores, a busca por formas alternativas de qualificar os educandos, de modo que pensem acerca das relações sociais de cidadania e de formação humana democráticas, socialista e de igualdade. Nesse sentido, a sociedade como um todo tem o papel de constituir o passo inicial ao processo de eliminação dos processos excludentes, dos exploratórios e de diminuição das desigualdades sociais.

Nesse âmbito, a relação formação e trabalho será a fomentadora do acesso e da permanência nas oportunidades educacionais de forma igualitária, e em todos os níveis. O trabalho digno e humano ocorrerá sem discriminações de classe, de forma que a educação desenvolveria e aprimoraria as condições intelectuais e culturais do aluno para que ocorra a sua inserção nesse mundo do trabalho.

5.3. Competências, Habilidades, Valores e Cidadania

As representações sociais que estão expressas no ideário dos indivíduos, e que são percepções sensíveis deles sobre a realidade objetiva, nesse momento tomam importância essencial.

Na compreensão da realidade, os indivíduos, ao percebê-la, constituem concepções que os ajudam a compreender e balizar o mundo em que estão imersos, relacionado-se, social, cultural, política e economicamente com um determinado momento histórico.

Percebemos, no encaminhamento de nosso estudo, que as relações que se desenvolvem nas representações sociais dos professores de Sociologia e de Filosofia e as Diretrizes Pedagógicas, contidas no Projeto Político Pedagógico e no desenvolvimento do Currículo Formal do Ensino Médio da EEEMSG, estão estreitamente engendradas pela forma como esses professores compreendem o mundo e como se procede a sua participação nele, como questão teórica de sua formação enquanto profissional e ser social, ao mesmo tempo em que se torna uma questão de prática social.

Os professores trazem consigo um ideal intencional de educando, desde sua formação, no qual buscam materializar adjetivações, que nos seu ideário, possam contemplar a integralidade do aluno para o trabalho, quais seja: competências, habilidades, valores, entre outros. Adjetivações essas que são características, principalmente, dos cursos de ensino técnico e dos cursos profissionalizantes, mas que, no desenvolvimento do Ensino Médio, hoje, também se fazem presente.

Os professores justificam tal representação quando tratam da necessidade de:

> **Prof 1:** Se fala em competências, habilidades...e eu acho que tem uma série de competências ali que eu acho que a gente já desenvolve, por exemplo, cidadania. A questão de valores, eu acho que de certa forma, o professor que está mais “fresquinho”; se bem que têm professores mais antigos que desenvolvem um trabalho “legal”; mas os professores que têm uma percepção mais aberta para esse tipo de coisa, um professor que não fica só no vencer o conteúdo, de certa forma, já trabalha isso.

> **Prof 2:** Na verdade, eu acho que é um grande dilema, pensar nas competências e habilidades e não dar para a escola a estrutura e para o professor as condições para trabalhar essa formação, para trabalhar os valores, a capacidade desse aluno de aprender, de ele perceber que o conhecimento... não está pronto, então, eu acho que a gente ainda está um pouco longe dessa formação.

E ainda:

> **Prof 3:** Não sei nem se a escola prepara para o vestibular. Mas a questão do mundo do trabalho aparece todo tempo em minha disciplina, por exemplo, têm questões que eu não trabalho lá no 1º ano porque acho que eles ainda são muito novos, mas no 3º ano, com certeza, **a gente trabalha a questão do mercado de trabalho como a principal questão e decorrente disso o capitalismo**, o socialismo, as principais correntes sociológicas e a questão do trabalho tiveram presentes em todo momento e eles questionam muito sobre o mercado de trabalho, até porque, depois eles sairão da escola, e aí, o que eles vão fazer? (grifos nosso).

Na fala dos professores é possível interpretar suas representações-compreensões de mundo e realidade, inclusive, e principalmente, de prática profissional docente, evidenciada na ingenuidade com que concebem as relações de poder existente na sociedade, apartada da educação geral.

Aparece nos discursos dos entrevistados uma facilidade em anunciar a "cidadania" e os valores éticos e morais da sociedade vigente, como se essas fossem questões atinentes à estrutura escolar, enquanto que para as hipóteses desse estudo, são questões pertencentes à formação do docente e do seu comprometimento social com a classe trabalhadora.

Na fala do professor três, evidenciamos uma compreensão distorcida da função da escola, tendo em vista que ele considera que a escola precisa preparar para o vestibular, contraditoriamente às discussões sobre a preparação para vida, em que o trabalho se torna o fundamental para a existência humana. Ele concebe os alunos como desconhecedores empíricos do modo como a sociedade burguesa lhes trata, a partir da expectativa de serem seus futuros "trabalhadores alienados", ao passo que, na concepção do educador, "ainda são muito novos" para entender as relações do mercado de trabalho.

Há muito, vêm se discutindo a necessidade da ampliação da Educação Básica

como processo necessário para a formação profissional politicamente sólida. No Brasil, tal política é adotada com base nos documentos do Banco Mundial, que têm regido e impactado negativamente em todos os países que as desenvolvem. Tal concepção acelera um falso discurso de extensão da oferta de educação básica e profissional de qualidade para todos.

Para tanto, o Estado toma como responsabilidade apenas as oportunidades educacionais no limite restritivo ao Ensino Fundamental. Para os níveis posteriores, as políticas são parte de um organismo de leis e regimentos que acabam por formar trabalhadores subservientes e que se enquadrem na ordem metabólica do capital.

O currículo trabalhado no Ensino Médio, quase que em sua totalidade, tanto no diurno quanto no noturno, como também na modalidade da EJA, tem atendido àqueles poucos filhos de trabalhadores que concluem o Ensino Fundamental e que procuram capacitação para se integrarem ao mercado de trabalho, diferentemente da grande maioria excluída do sistema escolar, que não chega a concluir o Ensino Médio.

No que trata das políticas para Educação Básica, segundo Art. 35, Lei de Diretrizes e Bases, Lei n° 9.394/96, diz que o Ensino Médio, que é a etapa final da Educação Básica, tem por finalidade: "[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores". (BRASIL, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Nesse capítulo da Lei, a formação de competências, habilidades e valores, está pautada na ideia da capacidade de se unir formação e trabalho. A formação enquanto seu caráter pedagógico, identifica-se na construção de uma política curricular que contemple a interdisciplinaridade, a transdisciplinariedade e o currículo em rede, entre outras recomendações.

Sabemos que a implementação de tal proposta, visa na interdisciplinaridade, manter o caráter identitário de cada disciplina, porém, intenta a comunicação, a cooperação e o intercâmbio em diferentes áreas do saber, agrupando as afinidades que existem entre elas. Já a transdisciplinariedade busca a junção de um sistema que ultrapasse a relação entre disciplinas, para que construa a unificação epistemológica e cultural das ciências, com o intento de colocar como cerne da questão os objetivos disciplinares e não mais os sujeitos que dão sentido a tais objetivos.

Assim, o ensino toma outro sentido, não mais um projeto de formação coletiva, mas um projeto de formação pessoal e individual, cumpridora de tarefas pré-estabelecidas e estáveis, na qual a escola se envolve com os processos de memorização e repetição dos saberes.

No campo do trabalho, projetos com tais semelhanças corroboram na necessidade da qualificação, no sentido da qualidade total e no campo da formação, por intermédio de um ensino centrado em conhecimentos e saberes que os educandos serão capazes de memorizar e reproduzir em relação aos processos de trabalho.

É assim que a formação da personalidade de um educando flexível, maleável, dócil e subserviente se constitui, incorporando valores e costumes profissionais que os possibilite ocupar, sem questionamentos, várias áreas específicas. Implica ao educando que ele esteja disponível para as diferentes situações dentro de uma instituição, realizando diferentes tarefas de forma correta, sendo capaz de proceder o enfrentamento das diversas limitações. O resultante disso, um sujeito adestrado, treinado e eficiente para cumprir tarefas, hábil à obediência, um indivíduo funcional e ajustado à sociedade.

Segundo Acácia Kunzer nessa sociedade:

> É preciso ter claro que, nesta sociedade, em que o trabalho concreto significa trabalho precarizado, quem não desenvolver competências cognitivas que possibilitem usar o conhecimento de forma transdiciplinar para criar com rapidez soluções para problemas inéditos na história das relações sociais e produtivos está definitivamente excluído. (KUNZER, 1999, p.360).

No entanto, como estamos percebendo que o engodo de uma formação balizada em tais características não tem favorecido em nada a classe trabalhadora, ou mesmo aqueles excluídos dos processos de qualificação, que até então tem atendido a uma pequena minoria, vale ressaltar a urgente necessidade da educação e a sociedade incorporarem mudanças radicais prementes.

Os educandos, "[...] os trabalhadores e seus intelectuais serão tanto mais eficazes na sua práxis revolucionária quanto mais souberem ler e compreender o presente a partir do passado, como momento crucial do futuro. (KUNZER, 1985, p.181).

O discurso doutrinário das competências e habilidades não tem considerado uma série de condicionamentos que os educandos irão enfrentar nas atividades de trabalho,

tais como: as diferenças sócioculturais de etnia e etária, a heterogeneidade das estruturas, os meios e as condições do mercado de trabalho, a divisão, a organização, as qualidades das relações de trabalho e a distância entre a produção de conhecimentos e a possibilidade de aplicá-los em atividades profissionais específicas.

Avaliar e mensurar tais formulações se torna inoperante, por não atingir a compreensão necessária dos fatores subjetivos que estão implicados no papel dos sujeitos que sofrerão tais processos. É inaceitável se não considerarmos as percepções e constituições de saberes de cada educando, suas trajetórias, suas características singulares, seus conhecimentos já organizados, suas experiências e as suas aprendizagens.

Poderemos cair em erros fatalistas, se pensarmos em atrelar a Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio, à busca imediatista de inserção ao mercado de trabalho e ao atendimento à lógica capitalista, por meio de conceituações que buscam o acesso ao serviço e à empregabilidade, engendradas por uma materialidade distanciada da realidade brasileira e que não contemplam nossa densidade histórica.

A educação não pode ser unidimensional, voltada somente ao mercado, mas deve atingir todas as dimensões da vida humana, devendo ceder espaço à relação dos conhecimentos básicos com à produção, mediatizados pelas relações sociais.

5.4. Construção de um Sujeito Crítico, Reflexivo e com Sucesso

O ideal intencional de pessoa humana, associado ao que se concebe como ideal de educando que a escola pensa formar, é o mesmo que está presente no ideário de formação que os professores do Ensino Médio da EEEMSG trazem consigo como objetivo a alcançar, e que são conceitos que têm pautado também a constituição da formação educativa brasileira.

A constituição de sujeitos críticos, reflexivos e de sucesso na sociedade vigente, presente tanto no intencional do Currículo Formal do Curso, quanto no PPP da EEEMSG, torna-se tema problematizador da prática desenvolvida pelos professores do curso pesquisado.

Esses professores, quando pesquisados apresentaram tal intencionalidade, quando disseram que:

> **Prof 1:** Eu acho que o significado é o de desenvolver o pensamento crítico do aluno. Um sujeito crítico e reflexivo. E eu acho que quando a gente trabalha o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e aí, quando a gente trabalha, por exemplo, o conteúdo, acho que a gente está trabalhando nessa perspectiva, dessa construção desse tipo de aluno, então, eu vejo a relação nesse sentido, no sentido de trazer um debate, de trazer experiências da vida deles, refletir com eles em aula, eu vejo dessa forma.

> **Prof 1:** Eu acho que na faculdade, a gente tem muito forte a questão da consciência crítica e na aula, isso é o que mais eu tento desenvolver com eles. Perguntar "Por quê?", justificar as questões que eles colocam, porque que foi assim. Acho que a isso eu atribuo o sucesso porque mobiliza eles a pensarem. Penso que os alunos ainda não têm a percepção da preocupação com sua própria formação, muitos estão no ensino médio porque precisam estar, mas eles não têm esse sair de si e se olhar, não há essa preocupação. Mas a gente ainda vem tentando descobrir um caminho de ajudar o aluno a se descobrir como sujeito, sujeito de sua formação até, e capaz de fazer sua aprendizagem.

> **Prof 2:** Então, eu acho que a nossa preocupação básica tem tudo a ver com a formação do ser humano, formação desse sujeito, de sua vida que é capaz de continuar, de buscar conhecimento e de se inserir no mercado de trabalho, ser útil para a sociedade, ser feliz, ter sucesso e isso eu acho que a gente busca direto, e, na escola, como um todo, é o que se tem praticado, é o que se tem buscado, uma formação geral, a responsabilização do aluno pelo seu fazer, saber o que ele está fazendo, traçar metas. Eu acho que na nossa formação, se tinha uma concepção de formação de um sujeito crítico, de uma pedagogia crítica;crítico na leitura da sua realidade; mas acho que lá nos nossos documentos temos que tomar cuidado com o conceito, porque lá, não está dizendo que todos somos seguidores da pedagogia crítica, mas a formação de um sujeito hábil, que lida com a sociedade, que lida consigo mesmo, com sua permissidade que é agente nos dois sentidos, que sofre a formação, mas também, é produtor de seu conhecimento. Sujeito capaz de analisar, de ser criativo, que talvez tenha a ver com a luta de classe, mas acho que não tem a ver com isso.

Em nossa percepção, os professores, quando assim se expressam, estão buscando, em suas disciplinas, que os educandos tenham possibilidade de compreender como estão se relacionando com a realidade, à qual estão vivenciando. Assim como, buscam que eles estejam preparados para desenvolver uma consciência que os faça questionar, pesquisar, ir em busca de tematizar as questões que se apresentam no cotidiano. Porém, em nenhum momento das falas dos professores, mostra-se concretamente a proposta desenvolvida em sala de aula, como prática

revolucionária que possa conduzir seus alunos ao processo de conscientização pela prática e não pela intenção das ideias que, insistentemente, se apresentam como formas prescritas da solução necessária.

A possibilidade de realização do "sucesso", levantada pelo professores em relação aos educandos, tem sido entendida por nós como aqueles educandos que são resultantes de uma formação "eficaz", que os engajem no mercado de trabalho, em cursos de graduação ou em cursos técnicos. Tal situação, dá-se por acreditarem que aqueles educandos que constituíram as habilidades, as competências e as qualificações exigidas pelo curso, estão agora preparados para se "incluírem" nos esquadrinhamentos da sociedade vigente.

A preocupação desses professores é com uma formação crítica, de forma que proporcione espaço para a reflexão das ações e que fomente a formação de um sujeito de seu próprio processo formativo, no sentido de se tornar agente ativo e passivo da construção de seus saberes, de seus conhecimentos e de suas experiências.

Porém, não podemos deixar de considerar que nosso compromisso com a formação desses educandos vai mais além da mera preocupação. Uma vez que, pela forma como as condições materiais se apresentam em tempo e espaço limitado para o aprofundamento necessário das questões subjacentes às práticas revolucionárias, a "vontade" dos professores, em pressionarem os alunos a desvelarem seus próprios processos de emancipação não avança devido ao contexto socioeconômico em que vivem e limitam-se unicamente no estágio de "pré-ocupação".

Necessitamos sair das conceituações do senso comum, que nos aprisiona as práticas reprodutoras e tradicionais que não possibilitam aos nossos educandos relacionar as suas vivências com a realidade objetiva.

Segundo Freire, a reflexão crítica dos educandos é o processo necessário para a constituição de novos conhecimentos, assim:

> Para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se em um autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade "ação-objeto" ou, em outras palavras, sobre formas de "orientação no mundo". Este processo de abstração se dá na medida em que se lhes apresentam situações* representativas da maneira como o educando "se orienta no mundo" – momento de sua quotidianeidade – e se sente desafiado analisá-la criticamente. (FREIRE, 1981, p.41).

A reflexão crítica só tem sentido se é reflexão de alguma ação já realizada, e para tanto, é reflexão no sentido de transformar a ação. Reflexão e ação não são processos que possam estar dissociados. Nosso comprometimento implica em possibilitar que os educandos, diante da realidade que os mediatize, possam conhecê-la no processo da ação-reflexão-ação, reconhecendo a práxis como estágio essencial a condição de sua busca.

O sujeito crítico, o educando crítico, não pode ser aquele que se adapta e se conforma com as situações dadas, mas aquele que na ação investiga, se inquieta e busca saber mais, para assim descobrir a realidade que o determina. Somente nas próprias experiências, partilhadas com outros colegas, é que nossos educandos poderão realizar a crítica autêntica ao modelo de formação ao qual eles estão sendo incididos.

Nossas vivências tem nos permitido perceber que a sociedade do “sucesso” é uma minoria da sociedade, tendo em vista que por se ajustar aos padrões e ditames da sociedade capitalista contemporânea, está adaptada e, por isso, incluída na classe daqueles que estão inseridos no sistema. O “falso sucesso” serve somente àqueles que organizam os saberes e as condições para se tornarem massa de manobra, necessária à classe que vive da exploração da força de trabalho dos indivíduos.

A grande maioria de nossos educandos, filhos de trabalhadores, ou muitas vezes, educandos que estudam e trabalham, não partilham de tal “sucesso”, por não terem acesso e condições, ou mesmo, por não se enquadrarem no perfil que a sociedade produtivista capitalista está a exigir.

Porém, como poderemos contribuir na constituição de um sujeito que represente a realidade de forma crítica, no sentido de refleti-la e transformá-la?

Segundo Paulo Freire (1987), impõe-se para nós, enquanto educadores, a necessidade de “[...] um conhecimento tanto quanto possível cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá a ação, dá visão do mundo que tenham ou estejam tendo as massas populares, da percepção clara de qual seja a contradição principal e o principal aspecto da contradição que vive a sociedade”. (FREIRE, p.102).

5.5. Prática Docente/ Trabalho Docente

Quando do momento de nosso estudo, tomamos como a opção discutir a prática docente desenvolvida pelos educadores de modo geral e pelos educadores da EEEMSG em especial, sentimos a necessidade de não dicotomizar a prática docente de sua ação essencial, o trabalho.

O trabalho, entendido em seu sentido histórico e ontológico como o processo de interação do homem com a natureza, para satisfação de suas necessidades básicas, serve, nesse estudo, como alerta para a necessidade de compreensão do trabalho humano como categoria central de análise. O mesmo trabalho, enquanto uma categoria intermediária, possibilitou o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social, situa-se no centro do processo de humanização do homem.

Engels, em seu texto “Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem”, traz sua compreensão, dizendo que o trabalho, no tocante a sua dimensão essencial “[...] é a condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. (ENGELS, 2005, p.15).

Trazemos para o bojo da discussão, a prática docente como trabalho essencial dos educadores, por entender que as suas práticas, os saberes constituídos e as suas vivências, são processos que estão estabelecidos a partir das relações com a realidade concreta, assim como com o processo de produção de sua existência.

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que a prática docente, ou o trabalho docente, tem sido um ponto de preocupação no que concerne as discussões em torno da educação brasileira e das transformações sociais contemporâneas.

Quando situamos o trabalho docente dentro do metabolismo sociopolítico e econômico da sociedade capitalista vigente, se faz necessário estendermos que processos são resultantes desta relação.

Para tanto, vemos que os professores, que em nosso trabalho trouxeram seus entendimentos em relação as suas práticas docentes, levantam questões muito pertinentes nesse sentido. Portanto, entendemos que as representações sociais que eles evidenciam em seus discursos não correspondem com as práticas realizadas nas aulas das disciplinas de Sociologia e de Filosofia, necessárias como qualificação de

jovens que buscam no Ensino Médio o acesso à sociedade como trabalhadores sociais.

As questões que se referem à busca de autoformação, um ideal de professor que seja desacomodado, inquieto, criativo, mas que, por muitas vezes, necessita se enquadrar ao sistema educacional em que desenvolve seu trabalho, e que, ao mesmo tempo, possa estar preparado para uma crítica da estrutura social, são elementos que estão expressos nas falas e nas práticas dos educadores da EEEMSG e que têm desvelado os desafios, os dilemas, os enfrentamentos, os medos, as angústias, as alegrias, a esperança e as utopias das suas profissões.

Quando questionados sobre tais circunstâncias, os professores explicitaram que:

> **Prof 1:** Ser professor hoje é um grande desafio, porque têm várias questões que vão influenciando nossa prática, a questão financeira, a questão da profissionalização, a questão de estrutura e relacionamento com a escola, a questão de cobrança dos pais. Acho que a gente vive diversos dilemas e acho que a cada ano a gente vai se revigorando, cada ano é uma reflexão diferente, então, acho que ser professor hoje é estar aberto a estas mudanças é estar aberto a pensar e refletir sobre essas questões é estar aberto a novos conhecimentos.

> **Prof 2:** A minha estratégia para sair do campo de coisas que nos impossibilitam de fazer um bom trabalho é estar sempre refletindo, principalmente,m o que eu vou fazer, do como eu vou fazer, refletindo sobre as coisas que fiz, as coisas que deram certo, as que não deram certo, acho que refletir é fundamental, refletir sobre a prática.

> **Prof 2:** Pois é, eu tenho sobrevivido, vou fazer 24 anos de magistério, é lógico que chega um momento que tu estás cansado, destruído, mas aí, tu encontras um aluno, como eu encontrei em uma festa ano passado, e ele era aluno de uma das minhas primeiras turmas; e ele me dizendo que era formado em Economia; que tinha uma família bastante bacana, que estava trabalhando no Banco do Brasil, e então eu disse: “Poxa! Aquele aluno lá, daquela escola! Ele “virou gente” -, não que eles não sejam eu estou só brincando, mas aí, tu te dás conta como é bom ser professor. Tu sais bem desse tipo de conversa e isso é comum acontecer todos os dias encontrar ex-alunos, nós vemos alunos de nossa escola sem preparação de cursinho passar em escolas técnicas, viu se aprovar alunos no vestibular, daí eu vejo, poxa a gente não está desvinculado da realidade, a gente está fazendo o possíve,l a gente está tendo sucesso. Ver o sucesso de meus alunos é o que me motiva a superar as adversidades.

> **Prof 3:** Nosso desafio é não perder nunca essa curiosidade epistemológica, essa curiosidade crítica de pensar que nunca se está pronto. Porque o mundo está mudando, a sociedade está mudando e os interesses dos alunos também estão mudando. Um exemplo disso, é o avanço tecnológico, ou seja, o professor tem que estar atento para ver quando eles fazem cópias de trabalhos da internet; então, acho que é isso, estar sempre aberto. Porque os alunos vão

> criando as estratégias e a gente tem que se perceber aberto para enfrentar esses desafios.

A prática docente necessita constituir um processo que possibilite implicar em uma reflexão permanente sobre a realidade, sobre os conhecimentos e sobre as práticas que engendram sua concepção de educador, enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências de seu fazer docente.

No momento em que percebemos que a relação teoria e prática, presente nas relações estabelecidas pelos professores pesquisados, se apresenta em contradição, tem-se evidenciado as necessidades de se almejar outro processo educativo.

Os conteúdos, saberes e conhecimentos produzidos pelos professores apresentam, em nosso entendimento, ainda a característica de insuficiência para àquelas que têm sido as exigidas da hora atual, pois não tem se constituído como o suporte para que os educandos da EEEMSG alcancem os objetivos traçados e presentes, no intencional de educando desses professores.

A Classe Trabalhadora está a exigir, necessariamente, uma educação comprometida com as mudanças e transformações sociais. Essa classe, como se encontra organizadas na sociedade, desenvolve uma educação que, por ser social e historicamente construída pelo homem, carrega consigo dicotomias que impedem de abarcar toda uma diversidade de fatores que contemplam a formação integral do professor, dificultando a superação adequada das contradições nela existentes, para que atenda satisfatoriamente às necessidades humanas da classe que vive do trabalho.

Se queremos educandos críticos e reflexivos, se almejamos educandos de sucesso, se aceitamos o referencial das pedagogias das habilidades, competências e qualificação, e se buscamos a inserção desses educandos no mercado de trabalho, mas não possibilitamos a eles uma análise crítica desses processos, um buscar na essência dessas relações, precisamos constituir um espaço no qual os educadores coloquem em questão a avaliação de suas práticas educativas, no sentido de repensar suas atitudes, concepções, métodos e conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, como também é preciso repensar suas relações profissionais estabelecidas.

Em nosso estudo, tem ficado claro que se amanhã, outra educação for possível é porque, hoje, no interior de uma educação conservadora e reprodutora, já se encontram os elementos essenciais dessa nova educação, ou seja de uma educação que liberta.

6. Algumas Considerações

Diante das várias motivações, desafios e incertezas que se colocaram na caminhada desenvolvida por nós durante essa investigação, e no decorrer e desenvolvimento de nosso trabalho, que agora apresentamos como relatório final de dissertação de mestrado, sentimos a necessidade de apontar algumas sugestões que possam servir de temas geradores para discussões dos processos educativos vigentes, assim como, de aporte sugestivo para os sujeitos que vivenciaram conosco a pesquisa, em especial os professores do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama (EEEMSG).

Não poderemos esquecer que nossos apontamentos não são o fim de uma etapa, ou a conclusão de descobertas, mas poderão servir de ponto de partida para novas investigações.

Dentro desse contexto, os processos por nós aqui apresentados não pretendem, de forma alguma, fazer generalizações da realidade escolar brasileira, mas sim instigar, a todos aqueles que como nós estão envolvidos e comprometidos com a mudança necessária, que o modelo de educação vigente não está a atender aos interesses da classe trabalhadora, que anseia por mudanças radicais e urgentes.

Se partirmos do pressuposto de que a realidade é social e historicamente construída pelos homens e pelas mulheres, ela então, estará sempre nos apresentando necessidades de constituirmos os mais diferentes referenciais para enfrentamento e superação do constante processo de alienação imposta pelo metabolismo social que, vivenciamos diariamente sob égide do capital.

Para tanto, as possibilidades de reflexão e crítica sobre as práticas docentes, sobre os processos de ensinar e aprender, sobre a formação de sujeitos conscientes de sua posição no mundo, surge como prioridade de todos aqueles que envolvidos, e

comprometidos com a classe que vive do trabalho, tornem-se práticas transformadoras consistentes.

Ao evidenciarmos em nossa investigação que o quadro de sequência lógica das disciplinas do Ensino Médio, ou seja, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, em especial, não têm dado conta de preparar os educandos de forma a capacitá-los a fazer uma crítica sociológica e filosofica da sociedade e da realidade, essas evidências, nos colocam como necessário um repensar em relação à formação e ao seu desenvolvimento.

Assim, nossa investigação ousadamente nos desafia a buscar uma profunda revisão dos processos formadores dos educandos, sujeitos dessa formação, de modo que atenda as suas reais necessidades cognoscentes, para participarem criticamente da sociedade, assim como, dos profissionais formados nas universidades brasileiras, que não têm conseguido em suas práticas pedagógicas se desprenderem das "amarras" dos processos formativos que os formou.

As representações sociais e o intencional de pessoa humana que se deseja formar precisam estar coerentes com as práticas desenvolvidas em sala de aula, como práxis específicas para materialização dos objetivos e diretrizes da escola, garantindo assim, os espaços de aprendizagem e de desvelamento da realidade, próprios da escola integrada com seu corpus docente e discente, quando conscientes das dimensões históricas e sociais que marcam a necessidade da escola na sociedade.

Como constatamos no corpo de nossa dissertação, a transformação da escola exige uma reflexão teóricoprática consistente de seus "quefazeres". Precisa ela, estar respaldada em um referencial teórico, eminentemente crítico, que oriente os docentes, a buscar na formação continuada saberes adequados para as práticas da intervenção necessária na realidade, de modo a garantir nas mudanças causadas, a função social que tem a escola pública e popular na sociedade contemporânea.

A educação, nesse contexto, não poderá se voltar para o desenvolvimento e construção de indivíduos marcados pelo egoísmo, individualismo e competitividade, preocupados apenas com a produtividade, mas sim, necessita estar pautada em relações de cooperação e disseminação de cultura, de saberes e de aprendizagens que contemplem a realização mais plena possível dos sujeitos.

Sendo assim, para que a educação e a escola, nas práticas de seus professores e alunos, cumpram suas funções de socializar saberes e produzir conhecimentos, torna-se necessário um permanente processo de avaliação dos conhecimentos e práticas desenvolvidas na escola, de modo a desenvolver uma gestão do ensino e da aprendizagem que vise uma intervenção culturalmente crítica no meio sócio-histórico, com o intuito de tornar a escola executora de uma educação tão libertadora quanto suas práticas permitirem.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira:** Introdução ao estudo da Cultura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934.

_____. **Lei orgânica do Ensino Normal**. Decreto-Lei n° 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Rio de Janeiro: 1946.

_____. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.** Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: 1946.

_____. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n°4.024, de 20 de dezembro de 1961. Rio de Janeiro: 1946.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução nº. 3/98, de 26 de junho de 1998. Brasília: 1998.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República de 1930 a 1960**. 4. ed. Vol. 3. São Paulo: Alfa Omega, 1981.

BUHR, Manfred; KOSING, Alfred. **Práxis (Prática)**. In: MAGALHÃES – VILHENA, Vasco de. (org.). **Práxis:** A categoria materialista de prática social. vol. 1. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

CHARTIER, Roger. **A história hoje:** dúvidas, desafios, propostas. vol. 7, n° 13. São Paulo: Estudos Históricos, 1994.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e Leis da dialética, Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa - Omega, 1982.

DELORS, Jacques (org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez/Brasília, MEC-UNESCO, 2006.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem.** IN: ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

FREIRE. Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____.Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____.Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____.Paulo**. Pedagogia da Autonomia.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio**. Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____.Gaudêncio & CIAVATTA FRANCO, M.A**. Programa de Expansão e Melhoria da Ensino Técnico:** expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. Revista Contexto & Educação, Vol 7, Ijuí: UNIJUÍ,1992.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação:** um Estudo Introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Oziel. **Lênin e a Revolução Russa.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.

GRUPPI, Luciano**. O conceito de hegemonia em Gramsci.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da Fábrica**. as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Acácia. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LÊNIN, V.I. **Que fazer?** São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **O Capital, livro 1, capítulo VI (inédito)**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** Tradução de Maria Helena Barreto Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. Karl; **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **Sobre Literatura e Arte**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.

_____. Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2001.

_____. Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã.** Tradução Rubens Enderle, Nelio Shneider,Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____.István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. István. **Estrutura Social e Formas de Consciência.** A Determinação Social do Método. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINASI, L. F. M. **Formações de Professores em serviço:** contradições na prática pedagógica. 2008. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Tradução Daniel Aarão Reis Filho, 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RIBEIRO, Maria L. S. **Introdução à História da Educação Brasileira.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

STRECK, Danilo, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre a Prática e Sobre a Contradição.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. Augusto N. S. **Bases teórico-metodológicas da Pesquisa em Ciências Sociais:** Idéias gerais para a elaboração de um Projeto de Pesquisa. vol. 4, 2. ed. Porto Alegre: Faculdades Integradas – Ritter dos Reis: Cadernos de Pesquisa, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Clacso. 2007.

VIANA, Luiz Werneck. **Caminhos e Descaminhos da Revolução Passiva á Brasileira.** In: Revista de Ciências Sociais, vol. 39, n. 3, 1996.

Apêndices