

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARISA DE LOURDES CORTIANO

**FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR: EXPRESSÃO E RELAÇÃO COM
A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

CURITIBA

2008

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARISA DE LOURDES CORTIANO

**FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR: EXPRESSÃO E RELAÇÃO COM
A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial com vistas a aprovação para qualificação de Mestrado no Curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Orientadora: Prof. Dra. Joana Paulin Romanowski

**CURITIBA
2008**

AGRADECIMENTOS

À professora **Dr^a Joana Paulin Romanowski**, pelo profissionalismo, pela atenção que concedia nos momentos de orientação e, sobretudo por demonstrar o que lhe é nato: sabedoria, compromisso político com a profissão e generosidade.

Aos participantes da banca examinadora: **Prof^a Dr^a Pura Lúcia Oliver Martins** e **Prof^a Dr^a Andrea do Rocio Caldas**, pelas valiosas contribuições, na construção desse estudo desde a qualificação

Ao **corpo de docentes do mestrado** que com suas provocações acadêmicas durante as aulas me inquietavam pulsionando meu ser para continuar desbravando o conhecimento

À **direção, pedagogas, funcionários da escola** que permitiu que este estudo se concretizasse e carinho especial **aos professores** que além de dispensarem parte do seu tempo de suas vidas para dedicar-se em participar, compartilharam experiências e, sobretudo afeto

Às amigas, **Kátia, Cleusa, Edile, Raquel** pela sensibilidade de partilhar as angustias pela força mútua constante

À **Secretaria do PPGE** pela atenção e eficiência durante todo esse tempo de mestrado

A minha família e especialmente meus avós **Herminia Cortiano e Pedro Cortiano** (*in memorium*)

“Eu não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras praticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”

(Paulo Freire)

RESUMO

Essa pesquisa toma como objeto a prática educativa cotidiana como compromisso político na profissionalidade do professor, e parte da questão: Quais seriam os elementos que se evidenciam na prática cotidiana do professor e que indicam uma ação política comprometida com a sociedade na contemporaneidade? Assume como pressuposto que a formação do professor é política além de ser âmbito de uma competência técnica. Os saberes docentes ampliam-se do saber fazer, saber ser, saber decidir são necessários do ponto de vista pedagógico e profissional, pois contribuem para a formação do ser profissional comprometido com a sua identidade e profissionalidade. A dimensão política é, portanto o foco do estudo, dessa maneira buscou-se investigar quais os elementos evidenciados na prática cotidiana do professor indicariam uma ação política comprometida com a sociedade em tempos atuais. A pesquisa tenciona ainda analisar e identificar quais condições e situações no âmbito local e universal que podem vir a proporcionar uma formação de consciência política; indicar a partir da análise da prática quais compromissos políticos que se evidenciam na contemporaneidade. A pesquisa é desenvolvida sob a abordagem qualitativa, utilizou-se a aplicação de questionário, entrevista e observação. O estudo desenvolveu-se em uma escola da rede pública estadual de Curitiba, os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio no período diurno, participaram desta pesquisa 28 professores. Trata-se de um Estudo de Caso. Constituem-se suporte teórico os referenciais de Gutierrez (1988), Freire (1986), Martins M.A. (1984), Ribeiro M.L.S (1984), Nosella P. (1989), Biz O. (1992), Saviani (1991), Kincheloe J. (1997), Nóvoa A. (1992), Gentili P. (1996), Caldas (1998) entre outros. Os dados da pesquisa revelam indícios de que os professores apresentam momentos que vão da participação ao conformismo, a politização manifesta-se na prática cotidiana por diversos momentos desde indícios de um maior comprometimento, que se apresenta como um novo desafio aos professores, mas que sofre entraves desenhados pela estrutura do sistema capitalista, quer dizer as condições cotidianas nem sempre favorecem uma intensificação de uma prática transformadora.

Palavras-chave: prática política, compromisso, profissionalidade

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo la práctica educativa cotidiana, como compromiso político en la profesionalidad del profesor.

Parte desde el punto de vista de: cuáles serían los elementos que se presentan en el día a día de los docentes, y que indica, una acción política comprometida con la sociedad en la contemporaneidad? Podemos decir que la formación del profesor es política, además de ser ámbito de una competencia técnica. Los conocimientos docentes se amplían o van del saber hacer, saber ser, al saber decidir, son necesarios del punto de vista pedagógico y profesional, ya que contribuyen para la formación del ser profesional comprometido con su identidad y profesionalidad. La dimensión política es, por tanto el foco de estudio, de esta manera se busca investigar cuáles son los elementos evidenciados en la práctica cotidiana del profesor, que indican o que indicarían una acción política comprometida con la sociedad en tiempos actuales. La investigación se pretende identificar y analizar cuáles situaciones en el ámbito local y universal que pueden proporcionar una formación de conciencia política, indicar a partir de análisis de la práctica, cuáles compromisos políticos revelan-se en la contemporaneidad. La investigación es desarrollada sobre el abordaje cualitativo, se utiliza la aplicación del cuestionario, entrevista y observación. El estudio se desarrolló en una escuela de la red pública estatal de Curitiba, los sujetos que actúan en la enseñanza básica y media del período diurno, participaron 28 profesores, se trata de un estudio de caso e constituyen como soporte teórico, las referencias de Caldas (1998), Freire (1986), Boneti (2006), Biz O. (1992), Gutierrez (1988), Kincheloe (1997), Martins M. (1984), Martins P. (1998), Nóvoa (1992), Nosella (1989), Romanowski (2007), Saviani (1991), entre otros. Los datos de la investigación revelan indicios de que los profesores presentan momentos en que van de la participación al conformismo, y la politización se manifiesta en la práctica cotidiana por diversos momentos desde indicios de un mayor compromiso, que se presenta como un nuevo desafío a los profesores, pero que sufre obstáculos

Criados por la estructura del sistema capitalista, quiere decir que las condiciones cotidianas, no favorecen siempre a una manifestación de una práctica transformadora.

Palabras-clave: práctica política, compromiso, profesionalidad.

ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CCPE - Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE - Conselho Nacional de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

IES - Instituto Superior de Ensino

ONU - Organização das Nações Unidas

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PSS - Processo Seletivo Simplificado

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura

1. INTRODUÇÃO

Como professora de história do Ensino Fundamental, Médio e Superior, observo junto aos meus pares profissionais, a ocorrência de uma crise entre a prática pedagógica, a compreensão do momento histórico educacional e a percepção da importância do compromisso político com a sua profissionalidade e com a própria sociedade.

De maneira geral, instalou-se uma desconfiança em relação às práticas políticas, acarretando no afastamento dos professores nos diversos espaços de atuação política, levando a apatia ao conformismo e desilusão, diminuindo consideravelmente a ação consciente da prática política cotidiana.

Em encontros pedagógicos na própria escola em que atuo, nos intervalos entre aulas ou em outros momentos do cotidiano escolar, de maneira informal, busquei provocar junto aos meus colegas profissionais algumas discussões sobre a educação e ação política, nesses momentos escutei com frequência em pequenos grupos de professores com os quais eu buscava dialogar, expressões diversas que apontam para um vértice em comum, incerteza, apatia, medo, resistência e rejeição acerca da ação política educativa como compromisso político.

As manifestações através das “falas” dos professores denotariam o desinteresse pelo que acontece apenas no mundo político? Seriam justificativas para a repulsa pelos que exercem cargos públicos políticos, ou haveria o desconhecimento dos impactos dessa postura de “aparente neutralidade”? Quais os limites que estariam presentes na concepção de ser educador político?

A partir das “falas” dos professores ainda que abordadas e respondidas de maneira informal e assistemática e dos **questionamentos surgidos sobre a minha própria prática** pulsionou-me em direção a um entendimento mais denso sobre ser um profissional político na educação, sobre a formação política, o compromisso político da nossa prática cotidiana, e de como isso reflete na profissionalidade¹

Assim nascia o problema desse estudo. Visto que qualquer um de nós antes de ser um profissional é um ser que vive em sociedade, produz sua vida e a ela confere significado, resulta daí uma ação que tem caráter político, pois a educação é

¹ SACRISTÀN J. Gimeno (1995, p.65 in Nóvoa) conceitua profissionalidade aquilo que é específico na ação docente: “isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.”

uma prática social o que implica examinar nesta dimensão o compromisso político dos professores.

Deste modo, o **objeto** a ser investigado situa-se na área de formação de professores e **focaliza a prática educativa cotidiana como contribuição para formação política.**

A dimensão política é, portanto um dos aspectos importantes e impõe a este estudo a pergunta: **Quais seriam os elementos que se evidenciam na prática cotidiana do professor e que indicam uma ação política comprometida com a sociedade na contemporaneidade?**

Este estudo será investigado na perspectiva do desenvolvimento profissional, isto é, toma como ponto de partida o processo de formação política construído desde o curso de formação inicial, no desempenho profissional e no cotidiano² da prática pedagógica.

Tem como propósito analisar a prática pedagógica de um grupo de professores para identificar nela os elementos que compõe, interferem e contribuem para uma formação docente de compromisso político.

Especificamente o estudo busca:

1. Investigar a formação inicial e continuada do grupo de professores da escola investigada identificando indícios de contribuições para uma prática de formação da consciência política;
2. Identificar nas condições e situações do espaço da escola as práticas que podem vir a proporcionar uma formação de consciência política;
3. Indicar a partir da análise da prática dos professores quais compromissos políticos se evidenciam em diferentes esferas do cotidiano.

A formação política do professor tem sido descrita a partir de diversas ações, entre elas encontramos em Martins M. (1984, p.75) a indicação:

² O conceito de cotidiano nesse estudo deve ser entendido a partir do suporte teórico dos autores Heller (2000) e Duarte (1999). Dessa forma, pretende-se que o termo não apenas vincule-se ao sinônimo do dia-a-dia (aquilo que ocorre diariamente dentro de uma rotina), mas para além da cotidianidade, pois sendo o objeto de análise da pesquisa a prática pedagógica e mesmo esta se realizando diariamente, está impregnada de uma práxis. Assim, entendo que a relação do indivíduo com a esfera do cotidiano requer “apropriação das objetivações para-sí” o que caracteriza também o “não-cotidiano”(Duarte, 1999, p.39), ou seja, requer conscientização e reflexão na ação diária. É no cotidiano que se efetivam as práticas que coletivamente vão adquirindo uma dimensão de ação política.

Vínculo entre os meios e os fins que se indica para a educação, vontade, ou seja, consciência dos fins da prática e noção exata da própria potência dos atos para expressá-los na ação, e não voluntarismo, criatividade e não práxis reiterativa; conhecimento da realidade sobre a qual se atua, ação recíprocas entre educador-educando-meio.

Portanto, vê-se neste indicativo, que há uma ênfase na consciência da práxis, consciência que vai para além do pensamento contemplativo, supõe uma ação de transformação da realidade, ou seja, pressupõe que haja um posicionamento uma atitude sobre a realidade.

Em coadunação com Martins, Gutierrez (1988) reforça que para um educador fazer de sua profissão uma práxis política explícita deve ter consciência, deve fazer frente a realidade social, não tornar-se indiferente diante a injustiça, aos direitos humanos violados.

Em Freire (1986, p.16/21) encontramos indicações acerca da condição necessária de compromisso do profissional com a sociedade: "... agir e refletir – ação e reflexão – sobre a realidade". Daí que é impossível negar que o no processo educativo bem como no ato do professor apresente-se uma intenção de neutralidade, caracteriza-se dessa forma o ato educativo que é, sobretudo, de natureza política.

Ainda, evidenciando o vínculo entre ação política e educação e a intencionalidade no trabalho do professor, é significativa a colaboração de Nóvoa (1995, p.17):

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado de estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população, agentes culturais, os professores são também inevitavelmente agentes políticos.

Nóvoa ao enfatizar a ação educativa como ação impregnada de caráter político acentua o papel do professor como agente não apenas cultural mas agente

político transformador, seu trabalho ao concretizar-se no espaço escolar acaba por provocar a possibilidade aos educandos de tornarem-se agentes transformadores

Do ponto de vista do objeto de estudo deste trabalho, considero importante nesse momento situar o modelo neoliberal e suas expectativas com relação a educação e ao profissional docente, pois em termos analíticos pressupõe uma reflexão crítica da dimensão com a qual nos deparamos, e com relação aos desafios que vão desde o impacto que o projeto neoliberal desencadeia sobre o sistema educativo e que repercute na formação assim como no desenvolvimento do trabalho, do professor, a (des)“profissionalização”, à (des) “valorização” profissional, à insegurança da possibilidade de zerar todas as conquistas sociais, além de outros desafios que perpassam especificamente a prática pedagógica diária.

O capitalismo adquire novas formas de hegemonia. A implementação do neoliberalismo passou a configurar novas formas de produção e de consumo, há uma busca incessante pela “eliminação de fronteiras comerciais”, contudo, essas alterações parecem não eliminar a grande desigualdade social, a miséria e a exclusão, mas fomentam o crescimento das injustiças sociais e a desvalorização de determinados profissionais.

No conjunto dos impactos gerados pelo neoliberalismo, o Estado foi e vem sendo objeto de um intenso processo de debates e questionamentos, principalmente no que diz respeito ao papel que deve desempenhar na economia, disto resulta numa nova configuração para o Estado, ou seja, o Estado neoliberal.

No segmento da política, o Estado transita entre a limitação dos seus poderes, o chamado Estado Mínimo, projetado para a desregulamentação e privatização de serviços e ao mesmo tempo, ainda faz-se presente como Estado empresário, regulador, interventor, criando políticas frustradas do pleno emprego, da saúde, da educação, etc.

A proposta do Estado Mínimo é a característica fundamental do modelo econômico neoliberal, que tem como representantes intelectuais Frederick Hayek e Milton Friedman, que preconizam críticas as concepções de intervenção estatal, assim, como regulação social que atuam sobre a liberdade fundamental do indivíduo e que para os neoliberais põe em risco a liberdade econômica política e social.

Nesse sentido, Vergara apud Bianchetti (1997, p.79) alerta que: “na perspectiva dos autores neoliberais, o poder do Estado, que amplia sua esfera de

ação, se transforma em coerção direta, intencionada, ilegítima que obstaculiza a liberdade”.

Na ótica neoliberal, fica nítida uma concepção um tanto limitada de liberdade que acaba por evidenciar-se na própria concepção de democracia e que Macpherson (1978) considera: “ Na concepção do modelo neoliberal desprende que a democracia é tão somente um mecanismo de mercado os votantes são os consumidores, os políticos são os empresários”.

Dessa afirmação considera-se que democracia neoliberal é entendida como a não representação dos interesses da maioria, destinada a poucos, não atrelada a construção e ao benefício coletivo.

Sob a perspectiva de Hayek e Friedman, o intervencionismo estatal é visto como antieconômico e antiprodutivo, por provocar uma crise fiscal do Estado e fundamentalmente porque desestimularia o capital a investir, e por outro lado, os trabalhadores a trabalhar. Assim, com o intervencionismo, o Estado teria sido ineficaz e ineficiente, além de não conseguir eliminar a pobreza, o Estado estaria provocando o aumento deste tipo de contingente populacional ao substituir as formas tradicionais de proteção social. Dessa maneira, reforça-se a dependência do paternalismo estatal, esses teóricos afirmam que essa situação se constituiria numa violação à liberdade econômica, moral e política que só poderia ser proporcionada e garantida pelo capitalismo.

Frente a chamada crise do Estado, os neoliberais propõe a reconstituição do mercado, a competição e o individualismo, além da redimensão da intervenção do Estado na economia. Em relação a essa posição, é defendido que:

O Estado deveria limitar-se a estabelecer regras que se aplicassem a tipos gerais de situações e deixassem os indivíduos livres em tudo que depende das circunstâncias de tempo e lugar, porque só os indivíduos interessados em cada caso podem conhecer plenamente essas circunstâncias e a elas adaptar suas ações (HAYECK, 1977, p.72)

A aplicação das idéias neoliberais na economia e na política dos países dá início a uma conquista hegemônica deste sistema e, transforma-se num conjunto ideológico capaz de consolidar a reestruturação produtiva capitalista no contexto da globalização.

Em relação a classe trabalhadora, a implementação do neoliberalismo provocou impactos e conseqüências a ponto de, como afirma Antunes (2002, p. 61) “ter sido atingida tanto em sua forma como em sua organização sindical seus ideais e valores”.

Os impactos do neoliberalismo também ocorrem no âmbito da dinâmica familiar, na saúde dos indivíduos, na forma de lidar com as adversidades do presente, sobretudo nas situações de desemprego ou ameaça de perda dos direitos garantidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

No que se refere à educação, o modelo neoliberal incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado, ou seja, o mercado constitui-se no eixo da vida social e é, apresentado como a dinâmica a partir da qual somente nela dá-se a garantia das regras sócias, ao mercado é atribuído a capacidade de a tudo conduzir, conseqüentemente ter o poder de organizar o planejamento e coordenar a economia global.

Nessa perspectiva deixa-se de lado a lógica social que tem como ponto fundamental a pessoa humana portadora de direitos inalienáveis para se afirmar como tal.

Assim sob a perspectiva neoliberal são formuladas políticas sociais e educacionais, portanto a função da escola embora haja toda uma “roupagem no discurso” para transformá-la em local de “formação para a cidadania e articulação com o universo do trabalho”, acaba reduzindo-a em transformadora de capital humano³, a educação é vista como mercadoria, conseqüentemente instala-se um processo de mercantilização e a partir deste processo é alterado o papel estatal.

Na lógica deste modelo questiona-se a competência do Estado como gerenciador da educação, portanto, saem em defesa para que a educação seja transferida para iniciativa privada. As escolas públicas devem ser reduzidas ao mínimo e devem incorporar-se às leis de mercado competindo com outras escolas públicas e também com as privadas. Pode ser constatada essa realidade a partir do surgimento gradativo do número de escolas e instituições de ensino superiores privadas que proliferam em todo o país.

A partir do esboço desse contexto, entendo que seja um dos desafios com o qual nos defrontamos rediscutir e refletir a prática cotidiana educativa e a formação

³ O conceito de capital humano deve ser entendido neste contexto como Gentili P.(1995) conceitua: custo-benefício, taxa de retorno, custo-eficiência, custo-qualidade, determinantes da educatibilidade.

política do professor de forma que esta possa articular-se com a competência profissional necessária para estes novos tempos.

Ao usar o termo competência, é necessário certa cautela, nesse sentido é válido o debate proposto por Nosella nos anos 80, sob a luz do momento histórico em que se criticava ferozmente a pedagogia tecnicista, e por tempo do lançamento do livro de Guiomar Namó de Mello intitulado “Magistério de 1º Grau – Da Competência Técnica ao Compromisso Político, Cortez / Autores Associados, São Paulo, 1982.

Nosella (1983, p. 92) alertava para o fato de que:

A competência não pode ser entendida como uma categoria em si universal, acima dos interesses de classe, pelo contrário, sabe-se que competência ou incompetência são qualificações atribuídas no interior de uma visão de cultura historicamente determinada, pois existe o competente e o incompetente para certa concepção de cultura.

Dessa forma, questionava-se a competência vinculada ao termo técnico com finalidades específicas não somente ao grupo de dominação, mas vinculada ao projeto político econômico governamental. Nosella (ibid. id.) ainda propõe que há outra visão de competência, aquela que proporciona:

O encontro do sujeito humano com sua personalidade histórico-coletiva, fazendo com que o trabalhador compreenda seu valor individual no conjunto de uma classe social a qual possui uma força e uma perspectiva futura.

Assim, sob o caloroso debate gerado naquele momento, encontra-se em Saviani (1983, p. 120/121) uma contribuição que intencionava propor uma reflexão acerca das duas proposições:

Não cabe falar aí numa subordinação do compromisso político à competência técnica e nem mesmo de uma precedência desta em relação àquele. A competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja, é também (não somente) por seu intermédio, que se realiza o compromisso político.

Ainda em Saviani (ibd.) entende-se que a “incompetência técnica”, foi sendo “imprimida” aos professores, assim impedia-se a estes de construir o seu próprio método de trabalho, gerando professores que apenas repassavam conteúdos conforme modelos didáticos já estabelecidos.

Entendo que esse impedimento, foi sendo construído, influenciado e reforçado na própria historicidade da formação do professor, ou seja, na construção da sua identidade e pensamento.

Considero pertinente a retomada desse debate, pois no atual momento retoma-se a questão das competências na perspectiva do modelo neoliberal, competências e qualidade, flexibilidade e outros termos assumem nos discursos atuais aquilo que o sistema econômico espera, ou seja, atrelados aos interesses das políticas impostas à educação.

Nesse sentido concordo com Nosella, pois atribuir à profissionalidade do professor ser competente ou incompetente, capacitado ou incapacitado, está atrelado a condição dos interesses econômicos e políticos do presente momento.

A partir daí, pode-se levantar outros questionamentos, na sociedade brasileira contemporânea novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores, quase trinta anos se passaram, houve a superação da racionalidade técnica, em detrimento a formação política do professor? Qual seria o compromisso político em tempos atuais?

Considero relevante que a formação do educador profissional além de ser de âmbito de uma competência técnica, também é política, assim o conjunto de saber fazer e saber ser são fundamentais e necessários do ponto de vista pedagógico e profissional, pois contribui para formação do ser profissional comprometido com a sua identidade com a sua profissionalidade.

A melhora do trabalho do professor está atrelado a valorização profissional e a sua formação. Libâneo (2003, p. 15) descreve-a como “um processo que envolve desde a formação inicial à continuada, articulada identitária e profissional”.

O desenvolvimento profissional focado na formação dos professores vem se tornando alvo de preocupações de algumas propostas políticas educacionais, também tem sido amplamente discutido por estudiosos da educação nos últimos anos. Candau (2003) em sua obra, faz uma abordagem acerca das perspectivas de

análise sobre a formação de educadores, a partir de quatro categorias de estudo, sendo: estudos centrados na legislação; estudos centrados na formação técnica; perspectiva dos estudos centrados na formação humana; e estudos que tem como foco a referência ao contexto socioeconômico e político; e aponta para a possibilidade de uma perspectiva multidimensional, em que busca articular o processo de formação de educadores sob a perspectiva: humana, técnica, político-social, sugere que o desafio é construir uma visão articulada entre as várias categorias.

Com relação às produções mais específicas acerca do caráter da formação política constatei tratar-se de um tema menos abordado, entre os autores que promovem reflexões e anunciam a importância de uma formação profissional do docente, vinculada as questões do compromisso político e social estão Gutierrez (1988), Freire (1986), Martins M.A. (1984), Ribeiro M.L.S. (1984), Nosella P. (1989), Biz O. (1992), Saviani (1991), Kincheloe J. (1997), Contreras J. (2002), Nóvoa A. (1992), Gentili P. (1996), Giroux H. (1994), Apple M. (1989) Caldas (1998) e outros.

Entre os artigos pesquisados a maioria enfoca a formação inicial, a formação continuada entre outros temas voltados à prática pedagógica. Especificamente, sobre o tema formação política entra-se o artigo de Nosella P. (2005) intitulado “Compromisso Político e Competência Técnica: 20 anos depois”. Nesse texto o autor propõe uma releitura dos debates ocorridos em 1980, que giravam em torno do embate entre o compromisso político e a competência técnica⁴ do educador. Nosella também busca alertar que diante da atual realidade política, é necessário um novo entendimento sobre o conceito de política.

Assim, pretendo também nesse estudo redimensionar a compreensão do conceito de política a partir de estudos de Norberto Bobbio, Gutierrez e outros com vistas a compreender os espaços, limites, ações e relações imbricadas na política na contemporaneidade.

Nesse sentido, é relevante compreender também as novas articulações entre os diversos segmentos sociais e o Estado e a esse respeito é substancial a contribuição de Boneti (2006, p. 12):

⁴ O termo foi utilizado por Mello, Guiomar Namó de. Magistério de 1º Grau: Da Competência Técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1988. A autora preconizava como sendo “o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno.

Torna-se simplista entender o Estado como mera instituição de dominação a serviço da classe dominante, como ensina a tradição marxista. Ou por outro lado, torna-se simplista também entender o Estado como uma instituição regida pela lei, a serviço de todos os segmentos sociais (...) este entendimento nega a possibilidade do aparecimento de uma dinâmica conflitiva envolvendo uma correlação de forças entre interesses de diferentes segmentos ou classes sociais.

Assim, ressalta-se para este estudo conceber o Estado seu funcionamento e lógica sob o parâmetro proposto por Poulantzas (1978, p. 177):

Jogo contraditório, resultante da relação de forças de que o Estado constitui a condensação. Assim, por exemplo, as relações contraditórias atuais no seio (e entre eles) do aparelho político – partidos, parlamento, senado, etc. – do aparelho governamental, do aparelho municipal... os diversos aparelhos ideológicos – escolar, cultural de informação etc. – não são o simples efeito da luta de classes dominadas mas exprimem igualmente as contradições do bloco no poder.

Nessa proposta entendo o Estado como (Instituição e parte civil), sendo formado a partir das diversidades e de conflitos políticos, sociais e econômicos. A partir desse entendimento e levando-se em consideração o fenômeno da globalização e do modelo neoliberal, e seus reflexos torna-se fundamental a reestruturação do saber e da prática escolar, que se apresenta nesse contexto histórico como o desafio entre educação, formação e prática política do professor, pois os professores são funcionários do Estado, e acabam por recorrer a este para atendimento e reivindicações de suas demandas.

Considero a partir de então que a formação do professor esteja voltada não apenas à competência técnica, mas também política, nesse sentido Romanowski (2005, p. 12) contribui quando diz que:

O trabalho do professor, sua prática profissional, configura-se como prática intencional exercida nas instituições de ensino públicas, privadas, ou organizações sociais. Portanto, os saberes docentes gerados e desenvolvidos na prática são configurados sócio, histórica e politicamente. (...) a profissão do professor caracteriza-se como uma prática social contextualizada, conflituosa, ideológica, complexa, organizada para além do desempenho técnico.

Ainda no sentido de contribuir com essa idéia é significativo o alerta de Gutierrez (1988, p. 11):

O que ensinar o como ensinar não tem maior significado se ignoramos a estrutura social em que o ensino se dá. Devemos principiar avaliando até onde o que ensinamos serve para afiançar o sistema ou ajudar a remover os obstáculos que se opõe a concretização de estruturas mais justas.

Dessa forma o caráter político pressupõe tomada de decisões e nesse palco o profissional da educação é o responsável pelas inúmeras decisões que cercam sua atividade que vão desde selecionar (excluir) o que é (ou não) significativo a ser trabalhado com o aluno, e de que forma deve (ou não) articular seu conteúdo com a realidade social.

Assim, o discurso dos professores que se recusam em aceitar que a educação não neutra e tentam “manterem-se neutros”, configuram o aspecto que Kincheloe (1997, p.53) define como:

Cegos para o fato de que a forma como seus diretores governam a escola com diretrizes de cima para baixo sustenta uma perspectiva política implícita relativa à forma como o poder é distribuído (ou não) em uma instituição. Eles freqüentemente vêem quais sinais significam de quem é o conhecimento legítimo e de quem são as vozes que podem ser ouvidas, mas vêem nelas condutas neutras através das quais um significado não problematizado pode passar.

Silenciar ou contribuir para o desvelamento é comprometer-se, e tal como afirma Freire (1982, p. 19):

A neutralidade frente ao mundo frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutro. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível.

Considero dessa forma que é relevante a consciência e o compromisso com a política é condição determinante para a formação do professor assim, é necessário evidenciar a dimensão da ação política na prática pedagógica.

1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

O foco desta pesquisa direciona-se na busca pelos elementos que compõe ação política do professor em seu cotidiano a partir da perspectiva da formação profissional e tem como ponto de partida o processo da formação inicial à continuada. Para tal trajetória a questão metodológica torna-se fundamental como o norte para o desvelamento da compreensão de todo o trabalho.

Optar pelo Estudo de Caso de uma escola da rede pública estadual de Curitiba justifica-se na intenção de evidenciar a singularidade contida na organização do cotidiano pedagógico e na prática diária do professor. Esse tipo de modalidade de pesquisa torna-se significativo na medida em que: "...o conhecimento derivado do caso, é fundamental, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso"(ANDRÉ,M.2005 p.16). Também se considera a contribuição de Stake (apud André M.2005 p.18) quando explica que: " os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Podem revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido".

Os sujeitos da pesquisa são os professores de uma escola pública estadual específica, suas práticas e as representações que estes estabelecem entre a dimensão da ação cotidiana e política e a educação, para esta investigação, se utilizou a abordagem metodológica qualitativa, a opção por esta abordagem decorre do entendimento de que esta constitui-se no caminho investigativo que melhor possibilita elucidar o objetivo da pesquisa, assim como é pertinente na medida em que o caso a ser estudado transcorre no ambiente escolar, portanto ambiente natural e fonte da investigação.

Entre as diversas características que configuram uma pesquisa qualitativa, apresentadas por Bogdan & Biklen (1994, p.47) o trabalho encontra suporte de modo especial em três delas:

1ª) o caso a ser estudado transcorre no ambiente escolar, portanto “ambiente natural” e o “investigador o instrumento principal”; 2ª) a descrição dos dados que foram coletados: “ Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (ibidem p.48); 3ª) atribuição de importância pelo “processo” não apenas pelo resultado. Dessa forma, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa são os professores, suas práticas e representações a relação entre a ação cotidiana e a dimensão com a ação política, a análise e as descrições feitas através dessa abordagem adquirem significados ricos e mais densos.

1.2 A Pesquisa

A pesquisa de campo ocorreu no segundo semestre de 2007. O primeiro contato com a escola foi feito no primeiro semestre, momento em que esclareci junto a direção a minha intenção de pesquisa.

Percebi o interesse e o respeito com relação ao meu trabalho por parte da direção, contudo, em virtude de reformas estruturais em toda a escola, a diretora sugeriu que a investigação tivesse início a partir do segundo semestre, pois segundo a própria diretora meu trabalho se iniciado naquele momento de reformas poderia ser prejudicado uma vez que os horários eram constantemente alterados e o funcionamento era adaptado conforme o encaminhamento das obras.

Foi respeitada a sugestão e na última semana de julho quando iniciaram as atividades pedagógicas dei início ao trabalho de campo. A escolha para realização da pesquisa foi a escola da rede pública estadual. Antônio Moraes Moreira⁵ situada em um bairro de Curitiba, o critério para a escolha da escola referida deu-se por ser reconhecida como uma das escolas que mais se destacam como gestão democrática em todo o seu processo educativo pedagógico, além de ser considerada como escola que tem um engajamento político por parte do corpo docente.

Esta indicação foi obtida, de modo informal, junto a professores da rede pública de ensino que foram consultados sobre qual escola de Curitiba que é mais

⁵ Nome fictício, a escolha desta denominação se remete ao cantor Moraes Moreira, da década de 1970, tido como engajado politicamente, de certo modo reflete uma relação com o nome verdadeiro.

participativa nos movimentos de docentes. A escola funciona em três períodos distribuindo-se da seguinte forma: pela manhã a oferta da escolarização é para os alunos que cursam o Ensino Médio, e Magistério, no período da tarde a escola oferta o Ensino Fundamental e o noturno é dedicado ao Ensino Médio com cursos profissionalizante e técnico. A pesquisa foi realizada com professores⁶ que atuam no Ensino Fundamental e Médio no turno da manhã e tarde. Foi considerando que os cursos do noturno tem uma estrutura de funcionamento bastante diversificada, além de ter uma lógica que requer uma abordagem de análise teórico metodológica que leve-se em consideração, a cultura de mercado voltado para o Ensino Médio profissionalizante, além dos diversos elementos pertinentes aos cursos técnicos noturnos, sendo necessário portanto outro estudo.

Assim, optou-se pelo Ensino Fundamental e Médio normal e não técnico em virtude da experiência de atuação de trabalho da própria pesquisadora.

Considerando-se o fato de que alguns professores que ministram aulas nos dois períodos manhã e tarde também tem carga horária no período noturno, entendo que a análise realizada não foi prejudicada.

Depois de feito o contato com a direção para a explicitação dos objetivos do trabalho, apresentou-se a carta de autorização, com propósito do trabalho e a forma pela qual seriam coletados os dados bem como o compromisso ético do sigilo e confidencialidade.

Na primeira fase optei pela observação considerada por Vianna (2003, p.12) como "uma das mais importantes fontes de informação em pesquisa qualitativa em educação, sem acurada observação não há ciência".

Considerando que a observação seria o instrumento mais apropriado para o início da coleta dos dados, pois com a presença constante, intencionava-se estabelecer uma relação de confiança e aceitação, na medida em que transcorresse o tempo, as relações poderiam estreitar-se, "abrindo caminho para a utilização de outras técnicas para coleta de dados" (André, 1986), ressalta-se que as observações foram feitas simultaneamente às demais etapas.

A primeira observação deu-se na primeira reunião pedagógica do segundo semestre, momento em que a direção fez acolhida aos professores e também

⁶ Os professores participantes da pesquisa tiveram seus nomes verdadeiros substituídos por nomes fictícios, assegurando assim a privacidade de cada participante.

aproveitou para apresentar-me de maneira informal, explicou a minha presença na escola e deu-me boas vindas desejando um bom trabalho.

As observações totalizaram cerca de 20 sessões, foram feitas em determinados momentos da vida escolar, tais como: início das atividades, hora atividade dos professores, intervalo para o lanche, reuniões pedagógicas, conselho de classe, e a situação de sala de aula, priorizou-se, contudo, como lócus de observação a sala dos professores. Destaca-se que este momento (na sala dos professores) contribuiu para uma aproximação interpessoal com os docentes, e também por se tratar de ocasião a partir da qual se obteve significativos subsídios em relação a escola, seus problemas, dificuldades, assim como também em relação a ação cotidiana do professor, seus trabalhos, suas satisfações e insatisfações.

No que diz respeito a reuniões na escola, foi possível participar de dois momentos: o primeiro tratava-se de início de semestre, onde foram discutidos e repassados todos os encaminhamentos pedagógicos a serem cumpridos pelos professores, o segundo momento constituiu-se de reunião para estabelecer os encaminhamentos referente ao momento de atividade que a escola desenvolve com os alunos e professores denominado de Mostra Cultural.

Um segundo instrumento utilizado foi um questionário respondido por professores. O uso do questionário segundo Chizzotti (ano 1999, p.55) tem por objetivo "suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar, é uma interlocução planejada" assim possibilitando "exaurir todos os aspectos dos dados que se quer obter".

Dessa forma, após já ter havido uma melhor aproximação, foram entregues pessoalmente 40 questionários abrangendo os professores dos dois turnos da escola. A opção por entregar pessoalmente constituiu-se como uma estratégia com objetivo de captar o maior número de devoluções.

O questionário constituiu-se de questões abertas e fechadas a serem respondidos por 47 docentes, total de professores da escola.

Optei por entregar os questionários no momento da realização do Conselho de Classe, pois esse momento é marcado pela presença maciça dos professores. Os professores ausentes a esta reunião 7 não receberam o questionário e 2 não aceitaram participar da pesquisa. Foram distribuídos 38 e a devolução fez um total de 28 questionários. Assim, dos 20 questionários distribuídos no turno da

manhã foram devolvidos 13. No período da tarde, foram entregues 18 e devolvidos 15.

O uso deste instrumento teve como objetivo ser um canal através do qual os sujeitos investigados pudessem externar seus pontos de vista acerca de questões relativas a: formação inicial, participação política em suas várias dimensões, conceitos, compreensão da prática enquanto ação política entre outras.

Na primeira fase da leitura das respostas dos questionários, foi possível a elaboração dos critérios para a próxima etapa que consiste das entrevistas, na seqüência do trabalho, nesta etapa, foram analisadas e classificadas as respostas do questionário, sendo agrupadas em categorias.

A opção pela entrevista semi estruturada deve-se ao fato de que esse instrumento básico para coleta de dados é fundamental em abordagens qualitativas, Szymanski (2002, p.12) refere-se à entrevista como:

Situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado", nessa técnica, " a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra" (ibid.).

Para a realização das entrevistas foram selecionados 10 professores tendo como critério de escolha aqueles que tinham um tempo de trabalho na escola de quatro anos ou mais. Deste total de professores três não participaram em virtude de horário e muitos compromissos, mesmo na tentativa de agendamento conforme a possibilidade de cada entrevistado, não foi encontrado horário disponível destes três participantes, acarretando a não efetivação da entrevista, portanto foram coletadas as falas de 7 professores.

Antes do início da conversa os professores receberam o Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido, documento que constava o objetivo da pesquisa, o respeito a privacidade e a importância da participação, e só após o consentimento foi feita a entrevista.

As entrevistas foram realizadas de maneira geral no espaço da própria escola, com horários adequados da seguinte forma: 1 professora optou por ser

entrevistada logo após o término das aulas do dia, já que esta prolongava seu horário para o período da noite, 1 professor preferiu ser entrevistado no período noturno, 4 professores utilizaram o período da hora atividade e 1 professor preferiu ser entrevistado em sua casa.

Como recurso para a entrevista, utilizei a gravação em fita cassete, as entrevistas ocorreram de maneira geral com tranquilidade, havendo interação entre o pesquisador e os pesquisados, estes demonstraram um bom nível de cooperação, não somente em se disponibilizarem para a realização da atividade, mas, sobretudo respondendo prontamente todas as perguntas que lhes foram dirigidas, pode-se perceber também que assim que foram abordados para fazerem parte da entrevista, demonstraram satisfação.

Procurei criar um clima de estímulo na intenção de possibilitar o fluxo natural de informações dos entrevistados. À medida que as entrevistas iam sucedendo ficava evidente alguns pontos estratégicos que se faziam necessário para que eu viesse a explorar mais.

Dessa forma, aquilo que Bogdan & Biklen (ibdem p.136) assinalam como "estratégia-chave" para o entrevistador qualitativo como:

a) informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se a seguinte;

b) "clarificação", ou seja, quando se tornou necessário uma maior clareza referente a pergunta, procurava-se refazê-la sem o intuito de constranger ou desafiar o entrevistado;

c) "flexibilidade", utilizada com determinados entrevistados conforme o perfil e a idade buscaram-se adequar-se ao sujeito.

A entrevista girou em torno de quatro categorias assim definidas:

- 1) **Formação Profissional:** implica num conjunto de conhecimentos e habilidades específicas que são próprias a uma determinada atividade profissional, no caso específico ao profissional docente.

Para essa categoria apropria-se do suporte teórico trazido por Nóvoa(1995, p. 18) "Estar em formação implica em investimento pessoal um trabalho livre e crítico sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção de uma identidade que também é uma identidade profissional."

- 2) **Prática Cotidiana:** conforme dicionário Houaiss Antonio (2001, p.2278) : trata-se de um ato ou efeito de praticar; ato ou efeito de fazer (algo) ação execução”. Assim entendo tratar-se de um movimento, intencional, especificamente nesse estudo de uma determinada profissão (o professor), e como tal requer o domínio de certas regras e conhecimentos da atividade que realiza não apenas na cotidianidade (atividades que são voltadas diretamente para a reprodução do indivíduo, e que indiretamente contribui para a reprodução da sociedade); mas, para além, para o não-cotidiano (atividades que são voltadas diretamente para a reprodução da sociedade) HELLER, 2000.
- 3) **Participação Política:** para esse estudo considero como tomar parte, não ficar indiferente, é também comprometer-se com a vida em sociedade. É também processo de conquista, no qual os membros de uma unidade social vivenciam as diferentes etapas que antecedem e sucedem a uma tomada de decisão, e assim, responsabilizam-se pela sua execução e avaliação (BOBBIO 2002).
No espaço escolar a participação diz respeito aos processos por meio dos quais os agentes sociais que integram a comunidade escolar exercem um efetivo poder de influência e interferência na dinâmica de funcionamento da escola, tornando-a um espaço democrático.
- 4) **Relações de poder:** trata-se do poder aqui inserido nas relações interpessoais e também aquele vinculado ao poder estatal. Nesse estudo, poder é entendido como relação que implica necessariamente o outro. O poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se delega, se exerce. “O poder não deve ser encarado exclusivamente como algo que atua sobre nós como se nos limitássemos a ser objetos de sua ação. Ele também é exercido por nós o que nos coloca simultaneamente na condição de sujeitos objetos do exercício do poder”. (PARANHOS, 2000, p.56)

As categorias elencadas constituem-se em elementos norteadores da investigação, e ao priorizar tais categorias de análise, tanto em virtude da dimensão

de historicidade com que elas estão revestidas, como pela compreensão que tem-se sobre elas. Tais categorias integram as relações sociais sobre a qual se fundamenta uma sociedade democrática, além de constituírem-se como um dos determinantes da prática pedagógica cotidiana, portanto são instituídas .

Assim de posse dos três instrumentos utilizados (**questionário, entrevista e observação**) para compor a análise dos dados e tendo o marco teórico, que servirá de referencial para que a partir deste sejam confrontados, analisados e compreendidos os dados coletados inicia-se a análise das informações obtidas com as características dos sujeitos participantes da pesquisa.

Após este capítulo inicial segue-se o Capítulo 2, no qual procuro abordar as análises sobre o desenvolvimento profissional, ou seja, a formação do professor contemplada a partir da formação acadêmica, assim como, as implicações da escolha da carreira e o trajeto que o professor constrói e as motivações para o investimento em sua formação.

O capítulo 3 contém análises sobre a categoria da prática cotidiana, ou seja, a que constitui-se no saber-fazer do professor. Esta prática carrega diversas nuances e significados, implica nos vários saberes, além da sensibilidade cultivada ao longo da formação e atuação, e que resulta em uma prática singular.

Neste capítulo encontram-se as análises acerca da participação política e suas manifestações, para essa análise a dimensão da participação abrange a participação local e universal. Ainda, analisam-se as relações de poder e as implicações destas na prática do professor assim como no cotidiano da escola.

Após um balanço sobre os propósitos investigativos realizados, levando-se em conta todas as categorias, e direcionado o olhar sobre o caso estudado, o capítulo 4 destina-se às considerações finais.

Por último encontram-se as referências, assim como anexos os modelos dos instrumentos que foram utilizados no processo de coleta de dados.

2. OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO

O capítulo presente, tem como foco a descrição da formação inicial e continuada do grupo de professores da escola Antonio Moraes Moreira, identificando a partir das categorias de tempo de serviço, idade dos participantes a escolha profissional, a formação inicial e os motivos para investimento na formação os indícios contributivos para uma prática de formação da consciência política. Para tal análise os dados obtidos serão trabalhados a partir do questionário, da entrevista e das observações.

Considero a formação como um processo permanente e dinâmico e que ocorre em sua multiplicidade de movimentos e espaços e que é na troca com os demais profissionais do ensino, sociedade e outros agentes que se constroem as relações de saberes e conhecimentos do profissional docente, bem como sua identidade profissional.

Pretende-se neste trabalho que este conceito seja associado ao analisado por Marcelo (1989) que se vincula ao desenvolvimento pessoal, e que tem a ver com a vontade de formação.

Considera-se pertinente também a afirmação de Ferry (apud in Marcelo 1991, p.43) "formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo livremente imaginado, desejado procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura". Assim, sem desconsiderar as esferas diversas da formação, aquelas configuradas como "não formais" e que contribuem com o desenvolvimento da prática. Salienta-se que é na perspectiva do desenvolvimento profissional que o processo de formação política é construído, desde o curso de formação inicial, no desempenho profissional e no cotidiano da prática pedagógica.

Na atualidade, os professores sentem em sua prática cotidiana os reflexos das mudanças aceleradas propostas pelas reformas socioeconômicas e educacionais, assim como enfrentam as novas exigências pertinentes à sua formação.

As contínuas inovações tecnológicas as mudanças culturais, a globalização econômica, marcam um novo período histórico em que se torna emergente ao profissional da educação saber pensar, refletir, tomar decisões e ter atitudes que

busquem evidenciar que o professor em sua prática cotidiana tem um compromisso político com a sociedade.

Nesse contexto, a situação das instituições educacionais e seu papel tornam-se mais complexas, conseqüentemente, estendeu-se essa complexidade para a esfera da formação do professor. Esta não pode ser apenas contemplada ou reduzida ao conhecimento dos conteúdos específicos conforme o curso de formação, a esse respeito MIZUKAMI (2002 p.12) evidencia:

Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção e não mais imutável - e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza".

Assim, ser professor na contemporaneidade não é bastante apenas dominar técnicas ou conteúdos e repassá-los, tampouco restringe-se a formação acadêmica, o processo de aprender e ensinar, ser profissional é um caminho contínuo configurando-se como um constante **vir a ser**.

Pode-se identificar na história educacional brasileira inúmeras tendências, contradições, obstáculos e legislações que moldaram todo o processo da formação de professores, a última lei implementada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - lei nº9394/96), sugere programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis, assim como determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação através de aperfeiçoamento continuado inclusive com licença remunerada para esse fim.

Contudo, a realidade que se apresenta na carreira dos profissionais do ensino está muito distante daquilo que se pretende através da lei, como apontam Saviani (1989) e Libâneo (2003).

2.1 DOS DADOS COLETADOS: TEMPO DE MAGISTÉRIO E IDADE DOS PARTICIPANTES

Os dados coletados inicialmente tratam sobre o tempo de magistério e a idade dos participantes do estudo. Ao realizar esta análise, pretendo evidenciar que

a relação entre o tempo de atuação e a idade dos professores acaba por gerar reflexos na atuação destes na escola, na postura que se vai delineando ao longo da carreira, assim como pode refletir também em um determinado modo de ser e agir diante à própria profissão.

Compreendo que essa relação idade e tempo de atuação não se dão de maneira linear, pois outros elementos condicionantes acabam por influenciar o trabalho do docente.

Para interpretação e análise dos dados obtidos através do questionário aplicado, foi utilizado como suporte teórico os estudos de Huberman (1992, p.37/59).

O autor em seu estudo procura articular a idade com os ciclos vitais e características profissionais, evidencia que ao estudar o percurso de uma pessoa em uma determinada organização, permite compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a instituição, e simultaneamente é influenciado por ela. Huberman (ibd.) identifica o ciclo de vida profissional a partir de determinadas fases, entende que as fases não são estanques entre si e tampouco ocorrem de maneira linear, pois aponta que a vivência profissional é um processo e dessa forma influenciado por diversos fatores que vão desde a ordem econômico-social, a questões psicológicas entre outras, assim como nem todos os docentes obrigatoriamente passam por todas as etapas.

Entre os professores participantes do estudo da Escola Antônio Moraes Moreira ao referir-se ao tempo de magistério, encontra-se uma variação entre 7 a 25 anos de atuação no magistério. Observo que boa parte dos profissionais envolvidos na pesquisa, encontram-se em momento de motivação e dinamismo na carreira.

Ao voltar os olhos para os demais sujeitos da pesquisa, 7 professores encontram-se com tempo de serviço entre 1 a 3 anos, fase denominada por Huberman (ibd.) de "entrada na carreira", "choque com a realidade". Nesta fase, entendo que há uma profusão de sentimentos que vão desde a euforia à angustia, há o confronto entre o que se idealizou (como alunos "desejáveis" e situações "estáveis") e a realidade que se apresenta, gerando no docente que entra na carreira um sentimento de desespero.

Observando os demais sujeitos, 5 docentes, encontram-se na fase delineada pelo autor, como a fase da estabilização, caracterizada pelo comprometimento com a identidade profissional. É também o momento em que há por parte dos

professores um domínio de técnicas, métodos e materiais, a atuação é mais independente a preocupação é com o ensino.

Assim o quadro apresenta-se da seguinte forma: 13 professores, situam-se na 3ª fase, momento definido por Huberman como “experimentação diversificada”, em que os profissionais lançam mão de experiências nos diversos momentos da prática pedagógica. Nesta fase da carreira, os professores apresentam um perfil mais dinâmico, atrelado a motivação e ambição pessoal.

Na última etapa de tempo de serviço, que corresponde de 25 a 35 anos aparece 02 sujeitos, para Huberman (ibd.) esse momento pode ser de "serenidade e distanciamento afetivo" ou determinado como "conservadorismo" momento de queixas constantes e não construtivas. Huberman (ibdem, p.45) descreve: “um número considerável queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”) da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional, dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados)”. “Há nessa fase conforme indica o autor, maior “rigidez” e dogmatismo”, resistência firme as inovações, uma nostalgia do passado.

Assim com relação ao tempo de serviço e a idade dos professores investigados no Colégio Antônio Moraes Moreira, a distribuição pode ser verificada no quadro abaixo:

Tempo de magistério	professores	Idade/fase	professores
1 a 3 anos	07	1ª fase... 21 a 28 anos	06
4 a 6 anos	05	2ª fase...29 a 33 anos	05
7 a 25 anos	13	3ª fase... 34 a 40 anos	07
25 a 35 anos	02	4ª fase...41 a 50 anos	06
Não informou	01	5ª fase... 51 em diante	04
Total	28		28

Quadro n.1 Tempo de magistério e idade dos participantes - Fonte:dados da pesquisa

Para este estudo também se considerou o tempo de atuação na escola assim como a situação funcional, pois são fatores que podem determinar além do compromisso de trabalho, as relações pessoais entre os pares no processo do cotidiano escolar.

Não se pode deixar de lado esse elemento ao abordar a formação de professores, pois se denota as mais variadas formas de desregulamentação do trabalho docente. Como se sabe a única forma de ingresso no serviço público se dá através de concursos públicos. Porém no Paraná isso nem sempre ocorre, há também outras modalidades de contratação como PSS (Processo Seletivo Simplificado). Essa forma de contratação incide diretamente no desenvolvimento do trabalho do professor além de configurar como medida de precarização e desvalorização do trabalho docente, pois caracteriza uma forma de trabalho cuja proteção social é mínima reforçando os moldes do neoliberalismo.

Assim, pós elencar os dados do questionário obteve-se a distribuição conforme indicado no quadro abaixo:

Tempo de Atuação na escola	Número de professores
-1 ano	07
De 1 a 3 anos	15
De 4 a 6 anos	03
De 7 a 9 anos	01
De 10 e acima	02
Total	28

Quadro n.2 Tempo de atuação – Fonte: Dados da Pesquisa.

Observando os dados constata-se que 15 professores tem de 1 a 3 anos de trabalho na escola, este número está relacionado diretamente com a situação funcional do docente, estes professores são vinculados a escola através do PSS⁷ (Processo Seletivo Simplificado) tipo de contratação que é regida por um contrato anual sem registro em carteira profissional. Sob argumentação pública governamental de que esse tipo de vínculo "sempre existiu", e que é necessário para atender a "demanda" e que a retomada desse processo faz parte das metas da atual administração, o governo assume a contratação de professores nessa modalidade.

⁷ A partir de 2003, dando início a uma nova gestão no governo, este retoma a contratação de professores. Anteriormente a contratação de professores era feita pela entidade privada Paraná Educação, o PSS (Processo Seletivo Simplificado) resume-se na contratação de docentes substitutos em regime de emergência conforme amparo legal nº 108/2005.

Contudo, por meio desse tipo de vínculo (PSS) do profissional com a atividade na escola, não há garantias de permanecer no local que já está ministrando aulas após o vencimento do contrato, pois este profissional, é admitido com a finalidade de atender as emergências (entendida como saída em licença, para estudos e outros), observou-se na escola uma alta rotatividade entre os professores, há 4 semanas para o término das aulas, iniciaram 4 professores "novos".

Assim, a partir dessa situação não há como ignorar algumas semelhanças do diagnóstico traçado por Silva (1991, p.17): "Rotatividade da empresa aplicada à escola: quanto maior o *turnover*, maior a instabilidade, maior a alienação e menor a crítica e transformação". Embora o autor esteja fazendo referência à década de 80 e início dos anos 90, a situação vivida pelos professores do PSS nesse momento no Paraná assemelhasse a descrita pelo autor.

Essa rotatividade dificulta vínculo e o estreitamento das relações com os pares, com alunos, e que pode desencadear um sentimento de não pertencimento do professor a nenhuma escola, pois nessa situação o professor tem o seu trabalho configurado como um "bico"⁸ como refletir sobre um trabalho de comprometimento com a profissionalidade?

Sabe-se que os professores também sofrem com o reflexo das oscilações no mundo do trabalho especificamente com o desemprego, e sob essa perspectiva considera-se que numa situação de "penúria" o "bico" é um "artifício" na busca pela sobrevivência.

Ao pensar a prática educativa como um processo, construído através de diversos momentos que vão além da sala de aula, manifesta-se na alta rotatividade uma desqualificação não apenas dos trabalhos pedagógicos que necessitam de tempo, assim experiências, e projetos que começam sendo bem sucedidos acabam sendo comprometidos e muitas vezes ignorados já que o professor não tem garantias de permanecer no mesmo *locus* de trabalho.

A profissionalidade, do docente nessa modalidade de contratação pode vir a imprimir pouco comprometimento do professor com a sua profissionalização.

⁸ O conceito de "bico" é entendido conforme Haguette A. (1991, p. 111) : trabalho executado em tempo parcial com objetivo de obter uma recompensa monetária, não podendo exigir do professor competência, assiduidade e dedicação.

Haguette (1991) em um de seus estudos contempla a situação do trabalho educacional sob esta modalidade (bico) propondo análise e apontando conseqüências:

Não é difícil, portanto, perceber o efeito nocivo de semelhantes condições de trabalho para o sistema educacional como um todo. Todas as atividades perdem em qualidade: o ensino, a jornada escolar que diminui... o professor que perde sua alma, as possibilidades de especialização e aperfeiçoamento, o planejamento conjunto, o acompanhamento dos alunos, o entrosamento com os pais e a comunidade etc." (Ibid. p. 112)

O Estado ao manter a rotatividade alta, deixa evidente o papel de interventor e controlador da atividade docente cotidiana, reforçando a proletarização. Cabe levantar o seguinte questionamento: Quais outros interesses sustentam a permanência deste tipo de vínculo empregatício?

Com relação aos professores com categoria no denominado QPM (Quadro Próprio do Magistério) apresentam-se 8 professores, essa situação funcional originou-se a partir da Constituição de 1988, em que o governo enquadra no magistério público todos aqueles que tinham mais de 5 anos de magistério mas que não eram concursados trabalhando no regime CLT até a data da Constituição, sendo estes "incorporados" ao quadro do magistério beneficiando-se da estabilidade e outros elementos pertinentes ao chamado professor "padrão".

Fazendo parte da situação funcional como pertencentes ao "padrão" encontra-se 5 sujeitos, que mantêm um tempo superior a 5 anos de trabalho na escola.

Todos os participantes da pesquisa são graduados, 11 possuem pós-graduação *latu-sensu*, 02 são mestrandos, e 03 além da graduação possuem formação técnica, sendo 01 arte finalista, 01 controle de produção, e 01 não informou.

A escola no período diurno conta com um corpo docente com cerca de 55 professores, destes 38 são femininos e 17 masculino, havendo portanto uma predominância de profissionais mulheres. Esta constatação é confirmada no momento das observações, realizadas em diversos momentos da vida escolar, como por exemplo reuniões, conselho de classe, sala dos professores, eventos e na entrega dos questionários.

Esse fenômeno presença maciça do feminino (gênero) deve ser considerado, embora não sendo ele o objeto específico do estudo, constitui como elemento contributivo de análise podendo ajudar a explicar algumas situações da prática, cotidiana do professor, assim são pertinentes as considerações que seguem.

As transformações e contradições estão no campo salarial, hoje não é mais possível sustentar o argumento de que o salário da mulher tem papel secundário, ao contrário, hoje muitas famílias tem seu sustento a partir do salário destas, levando-se em conta que o salário assumiu um aspecto "democrático" no sentido de que o valor da hora/aula é igual para ambos, o salário ainda é baixo, situação que se perpetua desde o momento em que a mulher migra para o trabalho no magistério (Hypolito 1997).

Outra transformação significativa é a participação no mundo do trabalho, ou seja, da esfera pública, antes espaço destinado ao masculino, carregando a contradição no seu bojo, Apple (1995, p.60) elucida ao afirmar que:

Enquanto as mulheres lutavam para abrir o mercado de trabalho e mudar as relações patriarcais em casa e no trabalho, alguns dos argumentos usados para abrir-lhes o magistério foram eficazes, mas à custa de reproduzir elementos ideológicos que estão justamente na raiz do controle patriarcal.

Na mesma medida em que migram para o mundo público carregam também a marca ideológica da domesticidade da subserviência. Por outro lado, desbravam o envolvimento com associações, sindicatos ainda que lentamente, porém gradativamente, assim vão conquistando a esfera da vida pública.

Entre as permanências do papel feminino no magistério é visível uma das características que marcaram a entrada destas no campo de atuação, no início do século XX, apontadas por Hypolito (ibdem p.12):

aquelas que tornam próximas as atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe... mistura de ser mãe com missão sacerdócio, professora, docilidade, submissão, sensibilidade, paciência

Alguns indícios configurando o perfil da maternidade, da postura acalentadora foram verificados e registrados na observação do cotidiano da sala dos professores situação em que as professoras assumem os alunos como seus filhos

- Então vamos lá pegar as nossas crianças; (prof. Magda)
- Ele não faz nada não sei o que fazer com ele! Aí coitado!(prof. Jaqueline)
- Ai gente, tadinho da até dó! Parece um bebê. (prof. Angela)
- Gente esse menino precisa que a gente adote ele?(prof. Rita)

Considero a partir do que foi registrado na observação acerca do modo de ser e agir dos docentes evidencia-se o caráter simbólico da mãe, protetora manifesto como postura de proteção: "esse menino precisa que a gente adote ele".

As professoras referem-se aos alunos como "**bebê**", "**nossas crianças**" postura que indica fortemente o perfil da mãe. Outro fato observado que contribui para a evidência do aspecto maternal e que merece atenção ocorreu nos intervalos entre as aulas, algumas alunas "ajudavam" as professoras trazer o material para a sala dos professores, despedindo-se com "abraços", "beijos", algumas alunas não traziam o material, mas acompanhavam as professoras pelo corredor " agarradas na cintura da professora", esse tipo de manifestação foi observado principalmente entre os intervalos de aula e no intervalo para o recreio, demonstrando assim que não apenas a fala é evidência do papel assumido pelas professoras como mãe, há também um movimento corporal afetivo que manifesta-se nesse sentido.

Considerando que o ensino é uma prática social se concretizando na interação entre professor e alunos, e a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como **pensa e age**, a manifestação da afetividade segundo Codo indica: (1999, p.50): "(...) a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida."

Mais do que isto a afetividade é inerente a relação professor e alunos, quer dizer o comprometimento do professor com os sujeitos insere-se no campo da intersubjetividade. (ROMANOWSKI, 2008)

Ainda que os sujeitos que compõe o corpo escolar estejam envolvidos no processo educativo e tenham a sua participação e manifestem a afetividade o professor dispensa uma atenção particularizada aos alunos.

Codo (id.) ao discutir a relação entre afetividade e o trabalho esclarece que o trabalho por englobar tanto a objetivação quanto a subjetivação dos sujeitos, acaba por gerar uma tensão, específica a cada tipo de trabalho, dessa forma a manifestação da afetividade (subjetividade) varia conforme o tipo de trabalho.

No caso do trabalho educativo por envolver aspectos que são específicos a educação (latim: educare, cuidar, nutrir, acalentar) traz em seu bojo o elemento de permanência o afeto.

Assim, entendo que há um forte indício de que a representação do papel maternal não é só presente, mas é reforçado diariamente pelas próprias professoras perpetuando dessa forma o papel de mãe, entendo que essa postura pode ser um mecanismo de conquista para desenvolver um bom trabalho pedagógico a partir da construção de um vínculo afetivo, contudo essa manifestação deve manter a dimensão da sua profissão, nesse sentido Freire contribui (2004, p.142):

Mas é preciso, sublinho, que permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua seus alunos.

2.2 A Escolha Profissional

Nesta fase da pesquisa, os dados obtidos e analisados foram trabalhados a partir da formação inicial e continuada, suas diversas implicações: - escolha da profissão; - avaliação da formação; - elementos indispensáveis na formação e motivos para investimentos na formação.

Soares (1988) em seu estudo define que escolher uma profissão significa a grande possibilidade dada ao homem de se encontrar, afirmando-se como pessoa, conquistando seu lugar na sociedade “ é escolher um gênero de vida”. Portanto, escolher é tomar decisão, envolve opção e renúncia. A autora ainda afirma que: escolher um trabalho uma profissão é escolher a forma pela qual queremos

participar no mundo em que vivemos que é sem dúvida uma forma de ser responsável também pelas escolhas dos outros

A escolha implica em comprometer-se consigo mesmo e com o outro, implica em conflitos gerados a partir da escolha e da não escolha. Soares (ibid. p. 41) indica que os fatores que influenciam a escolha profissional são inúmeros e aponta:

a vivência infantil, contatos iniciais com a profissão, as fantasias despertadas na criança em determinados momentos, a influência dos preconceitos sociais em relação a alguns cursos, a expectativa da família em relação ao futuro dos filhos e questões de ordem sócio-econômica. Em determinados momentos políticos certas profissões podem assumir importância decisiva e seus conteúdos serão profundamente- quando não dramaticamente- influenciados pelo jogo de forças que atuam no nível de poder.

Sobre os dados obtidos junto aos sujeitos entrevistados sobre a escolha do curso e profissão obteve-se a seguinte resposta na direção que a definição da profissão ocorreu devido a identificação com os professores durante o processo de escolarização:

É a escolha ela partiu de principalmente eu sempre ter admiração pelas professoras. Eu iniciei me preparando para ser psicóloga ai um pouco antes de fazer a inscrição para o vestibular voltou aquela idéia que eu desejava de ser professora, aí eu prestei vestibular para artes.(Profª Zilú).

As respostas subseqüentes, denotam que a escolha foi determinada por um modelo de profissional, assim como evidencia-se também raízes no seio familiar, quer seja pela admiração pela profissão quer seja pela hereditariedade.

Primeiro sou filha de professor então já tem uma tendência de seguir o mesmo ramo né (observei nesse momento satisfação na fala no tom e no rosto da Profª ao referir-se a hereditariedade na profissão) me

formei pela PUC/PR em sociologia e pela FAP em educação artística(Profª Marta);

Meu irmão já era da área de educação e isso foi uma grande influência para que eu também entrasse na educação... mas eu já gostava da carreira né... a escolha: eu já gostava muito de história já no ensino médio.(Prof. Antônio Marcos);

Bom eu me formei em São Paulo pela Fundação Santo André da região do ABC, eu escolhi geografia, era para ser ciências sociais daí quando eu li a ementa do curso de geografia me cativou, sempre quis mesmo ser professora eu já admirava lá atrás. (Profª Betty)

Assim, dos 7 sujeitos entrevistados 6 tiveram como resposta a opção pela carreira motivados pelo fator sentimental de "admiração" pela "carreira", pelas respostas pode-se inferir que os sujeitos tem fortemente consolidado uma imagem do professor que envolve a valorização e a idealização da profissão o "status" de ser professor como representação de modelo de profissional. Entender as razões que levam a escolha da profissão de professor torna-se importante como uma das possibilidades de apontar caminhos que respondam a forma como ocorre a construção da profissão e o seu comprometimento.

Mediante essa "admiração", pode-se inferir que estes docentes em algum momento de suas trajetórias de vida escolar, escolheram a profissão a partir de outros professores e idealizaram um futuro semelhante ao desses professores, além de possuir também raízes imbricadas no bojo familiar

Dessa forma, o processo de escolha da profissão realiza-se mediante as experiências e a socialização que vão ocorrendo ao longo da existência dos sujeitos. Entendo assim, que os saberes dessa socialização internalizados funcionam como um "pré-formar".

A resposta de um sujeito evidenciou que não era a sua intenção cursar o ensino superior, houve pressão familiar:

Na verdade quando eu terminei o segundo grau eu não tinha intenção de fazer faculdade, foi meio que por acaso mas teve um pouco de interferência dos meus pais. Fiz vestibular pra Ciências Sociais fiz a

prova aqui em Curitiba e voltei para Cruz Alta no Rio Grande do Sul, daí leram o meu nome no jornal e daí disseram ó você tem que voltar você passou... daí eu fiz a faculdade mas não tinha muita pretensão em fazer faculdade, então foi meio que por acaso, não foi planejado meus pais falavam o tempo todo. (prof. Sidney)

Embora afirme em sua resposta que não houve planejamento, constata-se o planejamento desejado pela família. A esse respeito encontra-se a confirmação em Soares (ibid. p.35) ao afirmar que: “As influências familiares são poderosas na definição da carreira pelos jovens. Assim a valorização (ou desvalorização) sutil de certas profissões inicia desde pequenos”.

Dessa forma, escolher uma profissão influenciado por fatores quer sejam eles emocionais, culturais, sócio econômico ou outros fatores, significa assumir uma identidade profissional seu caráter desencadeia uma vir a ser constante assim segundo Fagundes (in Ribas 2005, p.182):

A identidade profissional, é uma construção que se efetiva no decorrer da vida profissional desde a escolha da profissão perpassando a formação e os diversos espaços institucionais em que se desenvolve a profissão. É arquitetada sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética.

Nessa perspectiva também é válido a indicação de Nóvoa (1992,p.16) ao referir-se a essa questão:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Entendo que é no processo de formação de construção identitária que nos apropriamos de saberes, incorpora-se e acomodam-se mudanças, próprias de cada uma das profissões. Isto implica em escolhas e renúncias também no campo dos saberes, compondo a diferenciação social entre as profissões.

2.3 Formação Inicial

Considero a formação inicial como parte e condição importante do processo de formação dos docentes, contudo não deve ser entendida como instância única e suficiente em si mesma, pois ao entender a formação como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda se descarta o privilégio de apenas determinados momentos constituírem aquilo que é o vir a ser professor.

O cenário já descrito no capítulo 1 acerca das grandes transformações econômicas sob o molde do neoliberalismo impõe a exigência de um “novo” tipo de homem integrado a lógica desse momento histórico econômico.

Dessa forma, as discussões sobre a formação inicial vêm ganhando cada vez mais importância. Considerando que a educação por estar diretamente relacionada às decisões políticas, e sendo implementada como mercadoria, define-se a partir daí que esta deve ser usada como instrumento para “formar” indivíduos “competentes”. É válido novamente ressaltar que a qualificação de competente ou incompetente conforme já mencionado nesse trabalho, adquire uma dimensão impregnada de uma visão de cultura histórica determinada conforme interesses definidos como indicou NOSELLA (1983).

Os indivíduos formados a partir da lógica do capital vivem em conformidade de acordo com essa configuração, ou seja, a função da educação nessa perspectiva é ajustar o indivíduo a agir de maneira comprometida com a cultura neoliberal. Nesses moldes a formação inicial “deve” buscar formar professores “competentes” que formem indivíduos voltados para aquilo que o sistema propõe.

São inúmeras as questões que estão envolvidas na formação inicial do profissional da educação. Estas questões vão desde a pouca valorização sócio econômica do profissional dessa área, ocasionando uma diminuição na busca pelos cursos de licenciatura⁹, à forma como os cursos de licenciatura estruturam seus

⁹ Conforme artigo veiculado na Revista Ensino Superior, sob o título “Ensinar saiu de moda?” Confirma-se que um relatório divulgado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em julho de 2005, faltam cerca de 235 mil docentes no Brasil. O artigo chama atenção para o fato de que se o problema da falta de professor não for tratado adequadamente coloca em risco qualquer plano que tenha pretensão de melhoria da qualidade da educação. Alguns elementos são apontados como motivadores para tal situação, entre eles o perfil sócio-econômico do público impõe limitações no que diz respeito às mensalidades. Por outro lado, há pouca perspectiva profissional no campo do magistério. Os baixos salários e as péssimas condições de estrutura para o ensino aprendizagem

currículos. Incluem as relações de poder que envolvem as políticas educacionais voltadas para as IES (Instituições de Ensino Superior), que envolvem os próprios cursos e departamentos, e a pouca implementação de uma formação voltada às questões políticas articuladas aos conteúdos vistos em sala de aula.

Entendo que diante do contexto que se apresenta, a formação inicial passa a ser um desafio, pois é mister pensar uma formação inicial que contemple a dimensão de totalidade, que efetivamente busque a superação da formação do profissional da educação baseada em estruturas dicotômicas formação específica e formação pedagógica.

Partilha-se também nesse sentido da contribuição de Imbérnon (2000, p. 66) ao chamar atenção para que a formação inicial:

Como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar dar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que freqüentemente leva a um posterior papel de técnico-continuista, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social.

Ogliari (2006, p. 143) em seu estudo considera que:

Apesar de todas as orientações que vieram quando da promulgação da LDB 9.394/96, estabelecendo a autonomia universitária e o estabelecimento das diretrizes curriculares nacionais pelo Conselho Nacional de Educação, através das Resoluções 01 e 02/02, parece que as instituições de ensino superior mantêm as mesmas estruturas que já existiam antes. Nesse sentido parece que os cursos não se mostram capazes de equacionar questões sobre a formação teórica e pedagógica nas licenciaturas, imperando a rotina e a repetição mecânica das estruturas já falidas de formação e das disciplinas.

influenciam. O artigo aponta ainda que um estudo realizado pela ONU a Ciência e a Cultura – UNESCO em parceria com a OIT aponta que num grupo de 38 países investigados a remuneração dos docentes brasileiros é a terceira pior. A presidente da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação ANFOPE Helena Freitas considera que não é possível pensar a formação inicial de professores dissociada das ações políticas de valorização do docente. A valorização adquire não apenas a dimensão salarial, mas sobretudo estende-se para um plano de carreira e melhoria das condições de trabalho.

Essa constatação do autor foi descrita em sua pesquisa a partir da análise dos currículos de cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior em Curitiba/Paraná no decorrer dos anos de 2005/2006.

Depreende-se a partir do exposto que há uma desvalorização com relação aos cursos de formação de profissionais da educação. Entretanto, conforme a pesquisa do autor referido, este constatou que mesmo diante de tantos entraves e dificuldades na formação inicial especificamente nos cursos de licenciatura,

“ está havendo uma melhor preparação do licenciado em cursos de licenciatura, o que pode ser percebido pelas respostas dadas pelos professores formados pós LDB 9.394/96, com relação à sua formação e à importância creditada às disciplinas pedagógicas. Assim, ou se a formação não é melhor, pelo menos o grau de conscientização com relação à importância das disciplinas pedagógicas é melhor. OGLIARI (ibid.p.145)

Em continuidade com a análise dos dados, a questão que segue refere-se a avaliação que os professores entrevistados podem fazer acerca da sua formação.

Para uns a formação foi definida como "boa", evidenciaram que foi contemplado excessivamente a teoria e trazem como ponto comum o descontentamento com relação ao tempo destinado a prática, conforme expressam:

Foi boa, na parte teórica tudo bem, mas na prática fica depois a complementar no próprio exercício, porque são situações diferentes... (Profª Zilú).

Foi boa, me formei na UFPR, boa no sentido de aprender a teoria que eles nos pediam, mas a prática nada... nada...(profº Sidney)

Algumas disciplinas poderiam ter sido trabalhadas melhor ao longo dos 4 anos, mas deu para ter um suporte técnico científico, agora todo o suporte que precisa em sala de aula... nunca tem...(Profª Betty)

Eu não me sinto tão preparada pra lecionar geografia acho que a faculdade foi falha nesse aspecto, (pergunto que aspectos o curso

não contemplava) ...práticas pedagógicas a geografia em si era muito econômica tinha muita teoria... (Profª Marta)

Ao avaliarem a formação que tiveram os professores entrevistados trazem em evidência que houve uma relevância da teoria em detrimento da prática, isso parece indicar uma concepção hierarquizada entre teoria e prática.

Isso demonstra que ainda hoje os cursos de formação alicerçam seu trabalho e currículo próximos de uma abordagem baseada em uma forma de concepção entre teoria e prática, descrita por Candau (1998) como visão “dicotômica associativa”, nessa perspectiva, teoria e prática não chegam a ser opostas, mas “justapostas”, a prioridade, contudo é a teoria. Nessa visão, a prática adquire importância na medida em que segue os parâmetros da teoria.

Este tipo de formação reflete uma concepção da teoria como guia da prática, como aponta Martins (1998).

A concepção positivo-tecnológica reflete essa dinâmica com relação teoria para a prática. Assim conforme Candau (1998, p.54):

Nesta perspectiva, a prática está comandada desde fora pela teoria. A ênfase é posta no planejamento, na racionalidade científica, na neutralidade da ciência, na eficiência, no erigir a teoria como forma privilegiada de “guiar”, de “orientar” a ação. Na passagem da teoria à prática, da ciência à ação, a tecnologia ocupa um lugar de destaque como elemento mediador.

Assim, na concepção positivista a prática é concebida como apenas uma técnica que aplica as normas e princípios da teoria.

Ainda nessa direção, Pereira (2000) ao analisar os principais problemas dos cursos de licenciatura destaca como elemento de permanência:

o problema da dicotomia teoria e prática refletindo na separação entre ensino e pesquisa no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo pedagógico e no distanciamento entre formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola (2000, p.57)".

Nessa perspectiva, os professores são formados sob a visão dicotômica associativa (Candau) , e conseqüentemente podem vir a reiterar em sua prática de sala de aula a mesma fragmentação dissociando teoria e prática.

Nessa direção Martins (1998) contribui ao afirmar que a forma como está determinado a organização do trabalho escolar "tende a separar quem concebe de quem executa, os que sabem dos que não sabem, a teoria da prática; hierarquiza especializa, destitui o professor de sua capacidade de decisão e concepção(ibd.p.19).

Baseada no estudo que desenvolveu a autora partilha sua experiência metodológica, Martins, busca nessa proposta com professores de diferentes escolas estabelecerem **“coerência entre teoria e prática na prática”**.

Dessa forma desenvolve uma proposta baseada na **“sistematização coletiva do conhecimento”**. Nessa prática, alunos e professores são produtores e agentes ativos no processo da sistematização do conhecimento.

Assim Martins (ibd. p.15) afirma:

No contato com os professores e suas práticas, colocando-os como atores e autores do processo de ensino vivenciando-o, refletindo acerca dele e sistematizando-o coletivamente, outra problemática foi se delineando e tomando contornos mais claros ao longo desse período pois, “o professor, no processo contraditório que enfrenta entre a formação acadêmica recebida e a prática na sala de aula, gera uma didática prática, germe de uma possível teoria pedagógica alternativa.

A partir dessa avaliação que partiu da própria experiência prática da autora citada, esta traz como possibilidade de reflexão uma forma de desenvolvimento de um trabalho que articula teoria e prática a partir das próprias problematizações da prática cotidiana.

Pode-se inferir nessa consideração feita por Martins, os indícios de caráter político-ideológico que incorporam o sistema educativo, os interesses presentes do sistema que através das políticas públicas governamentais voltadas à educação

apenas contemplam parcialmente a valorização do professor, sem contudo objetivar a autonomia destes.

Conceber teoria e prática como opostas e a suplantação da teoria sobre a prática, presentes nos depoimentos obtidos através dos entrevistados leva a inferência de que ainda hoje é muito presente no pensamento do professor os resquícios do tecnicismo, ou seja, a preocupação no que se refere à formação do professor é a instrumentação técnica.

O modelo tecnicista que foi introduzido no Brasil na década de 70 foi impulsionado pelo modelo político econômico desenvolvimentista aplicado a educação.

Essa tendência pedagógica foi transposta da organização industrial "adaptada" à educação. Saviani (2007, p.379) compõe esse quadro:

Com base no pressuposto da neutralidade científica, e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

O sistema do trabalho educativo a partir dessa tendência focaliza o seu objetivo na organização e racionalização e sob o mínimo de interferência que compromettesse a eficiência.

Advém daí, a fragmentação do trabalho pedagógico, a padronização dos sistemas de ensino, ainda no dizer de Saviani (ibid. p.380):

na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

O resultado dessa tendência pode ser sintetizado como uma total perda de autonomia sobre o pensar do docente, os professores passam a ser meros cumpridores de "instruções" reproduzindo um ideal econômico.

Corroborando com essa idéia encontra-se apoio em Bullog e Gitlin (apud in Kincheloe 1993, p.20) ao discorrer os efeitos do tecnicismo:

- limita-se a visão de cognição do professor que reduz o ato de ensinar a mera técnica;
- professores seguidores de regras desencorajados a se engajarem em atos interpretativos;
- individualismo radical obscurecendo a necessidade de uma ação coletiva;
- confiança do professor sobre os especialistas perca do "status";
- visão bancária da educação;
- professores agem como consumidores não produtores de conhecimento.

Na tentativa de superar o tecnicismo de 70, os anos 80 trazem em seu bojo a insatisfação com o regime militar, nesse momento os trabalhadores organizados desencadeiam greve, no campo sindical aprofundam-se os laços entre partido e sindicato. "Realiza-se a 1ª Conferência Nacional da Classe Trabalhadora". FAUSTO B.(2001).

A Campanha pelas "Diretas Já" como ficou conhecida marca a mobilização popular e o início do período denominado "redemocratização".

Esse contexto foi descrito como ímpar no que se refere aos professores assim Saviani (ibid. p.402) elucida:

Todavia a despeito das ambigüidades, é forçoso reconhecer que a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino. A organização dos educadores na referida década, pode então ser caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 70 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980.

Paralelamente a todo o engajamento dos professores, seguia uma efervescência na produção acadêmica tendo como eixo a profissionalização e principalmente a dicotomia entre "competência técnica" e "compromisso político".

Pereira (2000) ao fazer um mapeamento e análise das principais publicações sobre formação docente no Brasil no período de 1980 a 1995, evidencia as produções e o caráter dicotômico pertinente à década de 80, "formar um educador, enfatizando o caráter político da formação desse profissional, e a preocupação com a formação técnica do professor"(ibd. p.29).

Na década de 90 mesmo com a tentativa de superação da dicotomia teoria e prática, e propagar o rompimento total com o tecnicismo, o que é visível nas situações efetivas do cotidiano educacional são os resquícios de tal modelo pedagógico.

Durante os anos 90, o foco é direcionado no investimento da formação do professor sob a perspectiva de melhorar o "desempenho" e, por conseguinte a educação como um todo.

Considero, nesse momento do trabalho, a pertinência em mencionar o estudo realizado por Freitas (2002) em que a autora analisa a formação de professores no Brasil sob a perspectiva das políticas de formação trazendo os dez últimos anos para análise. Ao se referir aos anos 90, Freitas (ibd.) analisa a formação de professores a partir do contexto neoliberal em que a "qualidade" da educação torna-se bandeira, tanto do governo quanto dos empresários, percebe esse fenômeno como estratégico ao aprofundamento do capitalismo. Assim com a finalidade de garantir "qualidade total na educação" atrelada as "competências" vê-se o retorno do tecnicismo assim descrito pela autora que fundamenta-se em Mello (1999,p.2):

A concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem,(grifo meu) no quadro das reformas educativas em curso, anunciando que "a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável".

A partir do que foi exposto, entendo que não houve superação total do tecnicismo ao contrário percebo que é bem presente, ao imprimir competência,

qualidade total e outros termos que devem acompanhar a formação e conseqüentemente o trabalho dos professores.

A questão a ser refletida é que a partir desses "novos" "discursos" e das "novas competências" veiculada pela proposta neoliberal e pelas políticas públicas voltadas ao sistema educacional, o que está em jogo não parece ser única e exclusivamente a valorização profissional como condição de valorização da profissão, mas uma forma de esvaziar a questão política da formação.

Pois assim foi mostrado nos depoimentos dos professores, não houve em nenhuma das respostas dos sujeitos a presença no caráter avaliativo da sua formação como "aquela que poderia conferir a prática juntamente a teoria um saber pensar a práxis política articulada as questões do cotidiano incluindo a percepção de si mesmo como profissional nesse contexto.

2.4 Investimento na formação: A Formação Continuada uma possibilidade de Compromisso com a Profissionalidade.

Ao ressaltar os motivos que levam ao investimento na formação, entendo que o aperfeiçoamento profissional do professor não se limita a formação acadêmica, o processo de aprender e ensinar, aprender a profissão, ou seja, aprender o trabalho docente é de longa duração e sem estágio final.

Nesse trabalho a concepção de formação continuada será entendida sob duas modalidades : aquela posterior a formação acadêmica, ou seja, toda atividade do professor incluindo cursos do tipo *latu-sensu* (especialização) *strictu-sensu* (mestrado e doutorado), bem como diversos cursos de extensão oferecidos por instituições de ensino superior, secretarias de educação e outras instituições, e aquela a partir das situações de experiências e estudos no cotidiano da escola e sala de aula.

Os processos que envolvem a formação continuada pressupõem atividades que direcionam o professor a melhorar a sua prática, a prepará-los para uma mudança no seu fazer cotidiano.

Assim a formação continuada é posta ao professor como condição de melhoria profissional, as políticas educacionais trazem como destaque o investimento na formação continuada.

A partir dos anos 90, as mudanças no cenário internacional com a implementação do neoliberalismo nas sociedades capitalistas, a educação foi impelida a adequar-se às novas exigências e necessidades advindas de tal projeto. A educação passou a ter novas concepções que se estendem para as políticas educacionais, assim a formação do professor passa a ser analisada sob esse novo viés. Nóvoa (1995, p.22) define o contexto: "A década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores" e alerta para:

o desafio é decisivo, pois não está em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.).

Com relação a formação continuada, a questão tem como intenção solicitar ao entrevistado que ele aponte os motivos que o levam investir na formação. Os participantes manifestaram em comum a noção de incompletude enquanto sujeito, ou seja, entendem que o vir a ser é constante.

Acho que a pessoa sempre deve é saber que ela não sabe tudo nem um momento ele sabe tudo. Então a formação continuada é importantíssima é fundamental, não é só a formal que importa, e também não tem a ver só com salário melhor. (prof. Sidney).

Aqui entra aquela frase do filósofo... eu sei que nada sei então a gente sente que está sempre faltando alguma coisa, então a gente corre atrás. (Profª Zilú);

Na resposta que segue o professor compreende a importância do investimento na formação, e aposta nesse investimento como um momento de

transformação profissional e pessoal, ainda que esteja presente o dilema entre investimento e retorno, assim depõe:

Claro que a gente tem que partir para cursos de pós graduação, mestrado, muda a nossa realidade. Só que a gente fica num impasse vale a pena? Valer a pena vale, mas a gente sente que a remuneração é ruim mas nem por isso a gente vai desistir.(Prof. Luis Inácio.)

Outra resposta aponta a ausência de uma formação mais densa, necessária a ser promovida pelo Estado como direito garantido à profissão (**nós teríamos que ter a pós-graduação, mestrado...**). e simultaneamente revela os motivos que dificultam o investimento na formação continuada (**além da questão do dinheiro a carga horária de 40 horas é quase impossível...**) novamente o professor se vê diante do dilema entre esgotar-se sob uma extensa jornada de trabalho e assim ter uma certa melhora no salário que lhe garanta as condições mínimas de existência, em detrimento compromete a sua formação conseqüentemente também sua prática. Assim a participante manifesta:

Olha além da questão do dinheiro, acredito também no tempo acho que tempo é essencial, quem tem uma carga horária de 40 horas é quase que impossível ele trabalhar (refere-se aos professores) fazer mestrado ou coisa do gênero, muito complicado essa carga horária...olha além desses cursos que o governo promove o DEB itinerante, outras capacitações que o governo promove são boas, nós teríamos que ter a pós-graduação, mestrado uma coisa bem estruturada pelo Estado não só essas capacitações internas, que também são válidas. (Profª Betty).

Dessa forma as respostas giraram em torno da importância e necessidade no investimento da formação continuada, manifesta-se a consciência que ela é um

*continuum*¹⁰, que ele como profissional é incompleto " **a gente sente que sempre falta alguma coisa**" (Prof^a Zilú), mesmo sob alegação de que não há tempo, em virtude da extensa jornada de aulas, que o salário não muda muito, que é importante também para titulação e elevação de nível, pode-se inferir hipoteticamente que há por parte dos professores a consciência e o compromisso deste ao investir na profissionalidade.

Com a intenção de obter mais subsídios sobre esse aspecto da formação continuada, durante as minhas observações no espaço da sala dos professores em hora atividade registrei a situação descrita a seguir:

" **três professores trabalham em sua "hora-atividade" no momento colocam em "dia" o livro de chamada e após uma conversa sobre a dificuldade dos alunos um pequeno silêncio se fez e um dos professores (Antônio Marcos/história) comenta que aprendeu muito na pós graduação todos os outros três concordam. Professora de matemática (Jurema) intervém e diz que aprendeu o conteúdo de matrizes de maneira diversificada. Novamente professor Antônio Marcos diz que como tem pessoas de diferentes áreas é muito bom enriquece o curso e hoje a gente precisa. Professora de Matemática complementa e diz: - Aprendi coisas em ética, e bastante metodologia eu não tive isso nem na graduação."**

A partir do que foi observado na situação descrita, pode-se inferir que os professores entendem que a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais (...**hoje a gente precisa diz prof. Antônio Marcos**). É presente no entendimento de formação continuada dos participantes da pesquisa o estabelecimento da relação entre formação continuada e desenvolvimento como um elemento que faz parte da sua trajetória de professor.

Também é pronunciado a partir dos sujeitos que a formação inicial não dá conta de todas as necessidades dos saberes do professor, justifica-se dessa forma a formação continuada.

¹⁰ Grifo da autora

E ainda que a formação continuada não tenha o caráter de obrigatoriedade, apresenta-se como possibilidade de inovação e reflexão constante à prática cotidiana.

Contudo, como já foi apontado por um dos professores participantes desse estudo, alguns entraves acabam por gerar pouco estímulo no investimento nesse tipo de formação, assim Romanowski bem define (2007, p. 137):

Os maiores problemas e dificuldades na organização da formação continuada incluem falta de verbas, dificuldade para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de infra-estrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor, dificuldade de avaliar a prática pedagógica. Podem ainda ser citadas discordâncias com o objetivo da formação contínua entre o professor e as agências formadoras, bem como o estabelecimento da relação entre teoria e prática.

Assim, a formação continuada quando não for bem estruturada e não levar em consideração os diversos elementos em torno acaba por não garantir uma melhoria no desempenho dos professores.

Ainda Romanowski (idem, p.138) destaca que:

a formação continuada não tem sido sistemática e muitas vezes assumem o caráter imediatista. Atualmente, há uma valorização da formação contínua na escola. Várias experiências têm sido desenvolvidas como participação em eventos, cursos durante o trabalho, nas férias e na modalidade à distância.”

Ao mencionar o caráter imediatista, dos cursos de formação também considero o aspecto aligeirado, sendo assim julgo pertinente relatar nesse momento a observação registrada a partir da discussão entre os professores o lócus é a sala dos docentes e aponta nessa direção assim se manifesta:

Encontram-se três professores em hora atividade, estão envolvidos com o “livro de chamada”, após um momento de silêncio professor

Antonio Marcos (história) comenta que gostou muito da oficina e diz que o aproveitamento foi de 100%, fazendo logo uma complementação, a professora Zilú (artes) diz que também foi muito bom, explica que “eles (oficineiros) orientaram como fazer um planejamento, mostraram como ele pode ser flexível”. Nesse momento o professor Luis Inácio interrompe considerando que na oficina que ele participou apresentaram o projeto folhas, e diz: É bom também, mas eu acho que eles podem tirar os cursos bons e com duração maior, isso não é bom, não pode virar tudo “oficininha”, não podemos perder os bons cursos. Termina dizendo: Tanta exigência se é para melhoria tudo bem, mas temos que ter mais hora atividade para produzir algo e não para ficar fazendo livro de chamada todo tempo.

Ao olhar para a descrição da situação, depreende-se que ainda que os professores aproveitem os momentos destinados aos cursos, oficinas, palestras e outros, revela-se uma constatação crítica por parte do professor ao deixar em evidência que esses cursos “**não podem virar tudo oficininha**”, o próprio termo no diminutivo já traz indícios que pode indicar a proposta de um “fazer de conta” e a instantaneidade das propostas configurando um imediatismo que pode orientar a prática momentaneamente.

Outro momento de observação que vale destacar e que complementa a análise refere-se aos cursos promovidos fora da escola:

Os professores organizam seu material para dar início as atividades em sala de aula. Chega professora Betty (Geografia), cumprimenta todos, logo a seguir professora Tainá pergunta como foi o curso em Faxinal, professora Betty comenta de maneira geral que as oficinas foram boas, mais a duração foi “muito curta” e faz menção ao Proeja dizendo que: - O Proeja que eu queria me envolver mais não deu, já tinha tido três encontros e este era o último foi o fechamento. Nossa! Muitos professores ficaram irritados só pegamos a última parte. E continua: - Não tem muito espaço para posicionar-se, alguns professores levantam questões de ordem prática e eles não dão “nem bola’!”

Evidencia-se nessas observações do cotidiano escolar, que os professores compreendem a necessidade de participar dos cursos promovidos, contudo manifesta-se o caráter de pouca estruturação e organização de algumas das propostas ofertadas aos professores, estes são encaminhados , “inscritos “ a fazer os cursos propostos sem que haja um diagnóstico: **que curso, o que e para quem** exemplo disso é revelado na fala da professora: sobre o Programa¹¹ **“já tinha tido três encontros era o fechamento.** As oficinas são apontadas mais uma vez como momentos que conferem um saber fazer instantâneo diluindo-se no decorrer da prática.

Destaca-se também sobre a formação continuada que os professores dispõem de “horas atividades”, que são definidas na como “hora-atividade é o período em que o integrante do Quadro Próprio do Magistério desempenha atividades relacionadas com a docência, a serem cumpridas no Estabelecimento de Ensino¹².” No coletivo dos professores há um entendimento de que estas horas deveriam destinar-se a melhoria da prática pedagógica, na elaboração de materiais de ensino, estudos e pesquisas. No entanto, durante as observações realizadas na escola, registrei que os professores estão permanentemente realizando o registro de seus livros de chamada, verificando os trabalhos e provas dos alunos. Assim, há pouco tempo para a realização da formação continuada.

Ainda a esse respeito, Candau (1999, p.143) alerta para o fato de que: "todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente". Ainda sustentando-se em Candau (ibid.p.64):

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as

¹¹ Através do Decreto Lei nº 5840 – 13/07/2006, o governo institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. - § 1º O Proeja abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II- Educação profissional e técnica de nível médio.

¹² LEI COMPLEMENTAR Nº 101 - 14/07/2003 Publicado no Diário Oficial Nº 6519 de 15/07/2003, Estado do Paraná. Art. 5º. Para os cargos com carga horária ampliada pela presente Lei

Complementar fica assegurada a hora-atividade em percentual nunca inferior a 20% (vinte por cento) sobre a carga horária efetiva.

práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Romanowski (Idem p. 138) alerta para o fato de que:

Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles.

Tornam-se fundamentais as avaliações dos programas, sendo absolutamente necessárias incluírem várias categorias no levantamento de dados. Entre elas, verificar como os professores percebem os fins da educação, os conteúdos curriculares, os métodos, os recursos de ensino e as práticas de avaliação.

2.4.1 As Propostas da Secretaria do Estado do Paraná

Com vistas a melhorar a capacitação dos professores e cientes das exigências impostas pelo novo contexto histórico "investe-se" na intensificação dos programas que contemplam a modalidade de formação continuada, como exemplo a Secretaria de Educação do Estado do Paraná tem por proposta através da Resolução secretarial nº1457/04 a instituição da (CCPE) Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação ,cujo objetivo é viabilizar a realização de eventos, de capacitação como forma de garantir a formação continuada para melhoria permanente da qualidade da educação.

Seleciono nesse momento **alguns** dos projetos e eventos, **o critério** de seleção para esta pesquisa, é **baseada no relato dos participantes** que indicaram **sua presença** em algumas das propostas, assim destaca-se:

A) Projeto Folhas - projeto formação continuada oportunizando aos professores a reflexão sobre sua concepção de ciência, conhecimento e disciplina que influencia a prática docente. O Projeto Folhas integra o projeto de formação continuada e a valorização dos profissionais de educação da Rede Estadual do Paraná instituído pelo Plano Estadual de desenvolvimento Educacional.

B) **Projeto do Livro Didático** busca junto ao professor estimular a "veia" da produção, caracteriza-se como elaboração de material de apoio ao professor e aluno do Ensino Médio; - Grupo de Estudo, uma das modalidades de formação continuada implantado desde 2005 os grupos formam-se por iniciativa e adesão de professores que passam a assumir o compromisso de realizar estudos autônomos de textos "selecionados" pela SEED, ao final do estudo o grupo elabora um documento fruto das reflexões.

C) **Oficinas:** o Departamento de Educação Básica (DEB) propõe oficinas diversificadas a partir das Diretrizes Curriculares, as atividades são voltadas as disciplinas específicas. Estas oficinas são realizadas por diferentes instituições, contratadas pela Secretaria, para desenvolverem atividades específicas de sua especialidade, além de seminários que ocorrem nas diversas regiões do Estado, reúnem entre os participantes professore, diretor, pedagogo, presidentes da APM (Associação de Pais e Mestres) e presidente do grêmio estudantil.

Nessa perspectiva, os programas, cursos oficinas e outros trazem idéias interessantes, os professores buscam aproveitá-las colocando-as em prática, mas não há um acompanhamento quanto aos resultados e as dificuldades, isso gera um afrouxamento entre as propostas e a prática do professor que muitas vezes por falta desse acompanhamento retoma seu trabalho e passa a desenvolver mecanismos de resistência quanto a oferta dessas capacitações.

Ainda é visível nas propostas de formação continuada a concepção que vê o professor como agente passivo, não produtor, fica explícito nos programas montados pelo governo a pouca valorização das reais necessidades dos docentes.

E para finalizar esse momento, é válido também ressaltar que nenhum dos participantes levantou que alguma das propostas dos cursos de capacitação buscou efetivamente dar ênfase a uma proposta de formação política, sendo assim, considero esse aspecto de fundamental importância, pois considera-se que o professor ocupa lugar estratégico nos processos de mudança social, seu trabalho permeia e interfere na formação dos cidadãos.

Entendo que a formação continuada sendo uma das exigências dos novos tempos precisa estar articulada às necessidades dos professores que implicam em condições de trabalho, salário e carreira aprimoramento do trabalho pedagógico com a valorização das experiências destes configurando dessa forma uma melhora da sua profissionalidade.

3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA E PRÁTICA POLÍTICA

Neste capítulo, pretende-se identificar nas condições e situações do espaço escolar, a prática pedagógica cotidiana dos professores da escola Antonio Moraes Moreira que podem vir a proporcionar uma consciência política.

Inicialmente apresento a identificação da prática cotidiana e como se manifestam as relações entre a teoria e prática, pois o conteúdo (teoria) passa a adquirir significado quando atrelados a realidade dos alunos. Nessa perspectiva entendo que tanto a teoria quanto a prática tem como função além do conhecimento científico sistematizado, servir como guia para uma ação transformadora.

Na seqüência busco junto aos participantes as concepções que estes conferem ao termo política

Em seguida, busco evidenciar o caráter político da prática pedagógica e os elementos que vão se incorporando a esta no decorrer da vivência entendida não apenas no espaço escolar (local), mas para além da sala de aula, ou seja, **nas diversas esferas do seu cotidiano**, procuro também trazer as concepções que os professores têm acerca da política.

Para analisar as categorias propostas, os dados foram obtidos junto aos participantes a partir do **questionário, entrevista e observação** onde se tencionou elencar indícios de como os professores se comportam com relação aos problemas do cotidiano e como articulam estes ao conteúdo.

Por prática cotidiana entendo o momento em que o professor exerce sua profissionalidade, momento em que confere significado a sua existência como sujeito profissional sócio-histórico.

Considerar a prática docente é referir-se a um saber-fazer do professor que carrega diversos nuances e significados implicam vários saberes, implica além a sensibilidade cultivada ao longo da formação e atuação e que vai se imprimindo nas ações no contexto da sala de aula e para além da sala de aula e escola.

A prática docente é exercida pelo sujeito professor e como categoria constrói-se numa relação dialética no contexto histórico sendo permeados de confrontos, retrocessos e avanços, assim passa a exercer uma prática que é (re) construída a cada enfrentamento com o cotidiano.

Entendo que é impossível negar a natureza política do processo educativo, assim como, é impossível a negação do caráter educativo do ato político, dessa forma não existe educação neutra.

Freire (in Gutierrez 1984, p.09) afirma: "Não há prática educacional neutra, nem prática política por si mesma". Assim entendo que para esta pesquisa, ao analisar os elementos que compõe interferem e contribuem na e para a prática educativa enquanto compromisso político, é fundamental buscar as evidências contidas nesta prática que estão presentes no cotidiano da sala de aula e também estão para além do espaço escolar.

Adquire dessa forma a prática cotidiana uma dimensão local, entendida aqui como toda atitude cotidiana empreendida no espaço escolar e comunidade, e a dimensão universal entendida não apenas como espaço geográfico além da comunidade, mas os reflexos que a prática cotidiana política reflete numa dimensão de conscientização e compromisso com a sociedade.

3.1 PRÁTICA COTIDIANA DOS PROFESSORES : TEORIA E PRÁTICA ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Com a intenção de buscar indícios de como os professores se comportam com relação a estarem ligados aos problemas do cotidiano e de como isso pode ser transposto para a sala de aula, uma das questões do questionário indaga sobre o tipo e o hábito de leitura que fazem, os 28 participantes do estudo responderam da seguinte forma: 17 professores fazem leitura freqüentemente de jornais revistas e livros; 05 professores consideram que devem fazer mais leitura de qualquer espécie; 06 sujeitos consideram que fazem eventualmente leituras de revistas e jornal.

Sobre a utilização de textos diversificados que os 28 professores utilizaram nos últimos meses foi respondido que: 12 utilizaram revista, 10 utilizaram jornais, 05 outros (identificando-os como Internet e livros).01 não respondeu12 utilizaram revista10 utilizaram jornais05 outros (identificando-os como Internet e livros), 01 não respondeu.

Nota-se que há uma relação direta entre aqueles participantes que realizam leituras mais freqüentes de jornais e ou revistas, explorarem quantitativamente esse

recurso junto aos alunos. Não foi identificado nenhuma resposta que visasse ao aproveitamento de outras linguagens textuais.

Como complemento, foi perguntado aos professores a periodicidade que eles buscavam relacionar o conteúdo de sua área específica com aspectos que haviam ocorrido em: meses, dias, semanas ou outros. De um total de 28 professores, 24 apontaram que estabelecem esta relação, e para a periodicidade que correspondia a dias, semanas e meses. No entanto, 04 professores indicaram a alternativa em aberto e definiram como: " o conteúdo deve ser historicamente contextualizado em anos, décadas, séculos", esta resposta, pode-se inferir que houve um entendimento diferenciado daquele pretendido ao interrogá-los.

Noto que os docentes da pesquisa mostram que observam e articulam as aulas aos acontecimentos diários e que procuram estabelecer algum tipo de relação entre estes acontecimentos recentes ao conteúdo específico trabalhado.

Ainda em relação a prática cotidiana, foi interrogado sobre aquilo que os professores consideram mais importante para um bom trabalho com os alunos a fim de que haja uma aprendizagem significativa. Obteve-se como elemento presente nas respostas obtidas a percepção de que a realidade precisa ser articulada ao conteúdo, assim verifica-se nas respostas que seguem:

- Tentar conciliar a realidade com o conteúdo ministrado;**
- Trazer para os alunos realidades e visão diferentes daquelas propagadas pela mídia, combater a alienação e a aversão ao conhecimento;**
- Fazer com que o conhecimento tenha um significado vinculado com a realidade;**
- Conteúdos que de alguma forma façam sentido para o aluno;**
- Atrelar os fatos do cotidiano do aluno para que haja assimilação do conteúdo com a realidade.**

As respostas dos participantes indicam que é recorrente como elemento importante para um bom trabalho a preocupação em " conciliar a realidade com o conteúdo", pode-se inferir que na concepção dos docentes isso é condição para o

conhecimento, assim quando os professores estabelecem como condição de aprendizagem significativa a articulação entre conteúdo e a realidade estes estão imprimindo em sua prática também significado. Ressalta-se aqui a capacidade de identificar o que é melhor para o desenvolvimento do seu trabalho tendo como finalidade um conhecimento com significado voltado para a realidade do aluno. " Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção" (GASPARIN, 2002, p. 02).

Nessa direção, Saviani (1984) em suas proposições orienta e defende que os conteúdos precisam estar articulados as "finalidades sociais mais amplas", não se refere a qualquer conteúdo, mas aos conteúdos "culturais" "sistematizados", os quais o professor domina, assim ao proporcionar a instrumentalização desses conteúdos ao aluno, promove a emancipação deste.

Santos (1992) ao analisar educação e escola no contexto complexo da sociedade em que vivemos, aponta para a necessidade da preparação dos indivíduos além da vida social e política, a superação da marginalidade a que são submetidos os grupos sociais menos favorecidos. Nessa perspectiva, Santos (ibdem) indica que a escola além de assumir diversas funções sociais no complexo contexto histórico, deve perpetuar sua função essencial, a "socialização do saber sistematizado".

Ao propor a idéia de que a escola é cercada por um universo conflitivo e heterogêneo, questiona o tipo de saber que deve ser sistematizado, ou seja: "quais conteúdos devem ser trabalhados pelos docentes" (SANTOS,1992, p.23), infere a partir de Snyders que o critério a ser definido é o de trabalhar "conteúdos verdadeiros pois eles são históricos"

Dessa forma Santos (ibd.id.) afirma que:

É suficiente considerá-los não fixos e abstratos, mas vivos, reais dinâmicos e concretos. Devem ser articulados com as novas forças emergentes, reelaborados de forma critica para que sejam eliminadas suas deformações, possibilitando, então instrumentalizar as classes subalternas. Este seria o caminho que lhe propiciaria alcançar a transformação social atingindo uma sociedade proletária.

Ao considerar tal proposição, o autor deixa em evidência que a “educação não provoca mudanças e transformações imediatas”, até porque entende que a alteração da realidade objetiva não se dá de forma mecânica ou linear. A ação educativa para Santos é vista como mediadora decorrendo disso a relação teoria e prática. A partir disso considera:

Para que a teoria torne-se efetiva há primeiro de sair de si mesma, depois seguir um percurso. Poderá ou não ser assimilada, pois, como sabemos, não há como garantir a eficácia do processo de educação das consciências. Mas, caso a educação seja eficaz (e portanto haja assimilação), aquilo que existia apenas como antecipação ideal, materializar-se-á. Nesse sentido, a teoria se faz prática ou então a teoria é um guia da ação prática. (SANTOS, lbd.p. 24)

Também é manifesta em uma das respostas a preocupação em desvelar a forma como a mídia opera como intenção de combate a alienação, dessa forma entendo que o professor busca não apenas criticar a mídia terminando por se constituir em crítica pela crítica, mas a partir desta evidenciar os diferentes enfoques dados pela mídia para que o aluno passe a olhar e pensar as implicações que permeiam os meios de comunicação e que não são neutros mas carregados de intenções.

Quando perguntado aos **entrevistados** sobre a forma **como** procuram relacionar o conteúdo da disciplina que trabalham com os problemas do cotidiano, os professores entrevistados responderam:

Primeiramente você busca conhecer o aluno até por que você tem na escola alunos que pertencem a várias classes sociais, nesse caso nosso aqui, nós temos um aluno de classe média baixa, então quando você começa a trabalhar as questões políticas em sala de aula, as questões de violência que é um tema que dá muito debate, família principalmente, temas assim que eu até tenho que me cuidar para não estender muito, são temas que eu consigo trabalhar muito bem com eles. Nesse sentido eles são muito críticos né percebo que ali naquela hora ele consegue se sentir aluno ele consegue ser inserido no conteúdo de história, então eu procuro relacionar o meu conteúdo né com a vivência deles no dia a dia, procuro fazer com que ele resgate desde que ele saiu da casa dele quando ele vem para o colégio a

situação a vivência a televisão, a família, tudo isso aí procuro relacionar, tudo isso é história e que faz parte do cotidiano e da vida dele. (prof. Antônio Marcos).

Percebe-se na fala do professor a preocupação em buscar a identificação cultural do aluno e a partir dessa identificação articular " o conteúdo com a vivência deles", nessa prática configura-se aquilo que Freire evidencia como importante na relação de uma prática significativa:

o educador deve considerar essa "leitura de mundo" inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto de seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social" (FREIRE & CAMPOS, 1991, p.5).

Ao afirmar que é a partir desse momento que ele percebe que o aluno " consegue se sentir aluno ele consegue ser inserido no conteúdo", fica evidente nesse momento da prática do professor mesmo que seja realizada eventualmente a importância do docente como um profissional autônomo que gera a sua própria prática a partir das necessidades percebidas em seu cotidiano de sala de aula, Gasparin contribui ao afirmar que:

Nessa perspectiva, o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder... o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático". (Ibd. p.2)

Efetiva-se dessa maneira relação da teoria com a prática. Aparece, ainda, na fala do entrevistado como elemento de contradição a preocupação em "não se estender muito" ou seja, é marcante a necessidade em cumprir com o que está estabelecido no livro didático ou no planejamento, manifesta-se assim indícios que podem remeter a uma postura que remete a racionalidade técnica.

Outro professor apresenta a seguinte resposta:

É quase sempre eu estou fazendo isso, por que a sociologia é isso, por que tento tratar dos temas que estão próximos a eles as vezes é

complicado por que eles pensam que já sabem, mas... Eles pensam que o cotidiano os problemas já é um dado natural, mas tem que problematizar ele. (prof. Sidney)

Noto a partir da resposta que embora não seja uma prática constante, articular o conteúdo aos problemas do cotidiano com a realidade do aluno, o professor procura dar sentido à sua prática realizando tal ação, ainda que sinta dificuldades **"eles pensam que já sabem"** procura atender os interesses que cercam a realidade do aluno e principalmente evidencia que essa realidade **"o cotidiano os problemas"** não são um dado por si mesmos, mas forjados pelos sujeitos e a partir daí procura problematizá-los junto aos alunos.

Essa prática insere-se na proposição evidenciada por Gasparin (Ibd. p, 03) quando afirma que:

os conteúdos não são mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, a - histórico, mas como uma expressão complexa da vida material intelectual espiritual dos homens de um determinado período da história...essa forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável".

Ainda com relação à prática cotidiana, vale ressaltar em um dos momentos de **observação** da prática cotidiana, a atividade denominada Mostra Cultural,¹³ experiência que vem sendo realizada há 12 anos especificamente no segundo semestre do ano letivo.

Esta atividade integra o Projeto Político Pedagógico, da escola Antônio Moraes Moreira como estratégia para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.

¹³ Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (2007 p. 15) A Mostra Cultura (desde 1993), refere-se: Evento de culminância dos trabalhos escolares congregando as diversas áreas do conhecimento, ciências exatas, línguas, ciências humanas, ciências naturais, artes e educação física, com a apresentação de trabalhos de pesquisa realizado sob orientação dos professores visando valorizar e publicizar as atividades escolares. Dentro do princípio de estrutura da mostra também previu-se a participação de convidados de outras instituições afins, através de palestras, debates, exposições de artes entre outros.

A Mostra Cultural realiza-se no recinto da escola e aconteceu no dia 09/10/2007. Nesse dia todos os alunos e professores concentram-se na quadra de esportes espaço utilizado para o momento de abertura do referido evento.

A abertura iniciou por volta das 09h00min horas com a direção pronunciando-se dando ênfase a importância do momento:

- Gente agradeço a todos vocês, vocês sabem da importância desse momento e como para nós é uma conquista até pelo espaço (fala da diretora Cecília).

Agradeceu aos representantes do núcleo regional de ensino e aos representantes da Secretaria Estadual de Educação (SEED) presente ali.

Pedi a colaboração de todos os participantes com respeito aos trabalhos dos colegas, agradeceu a participação de todos os professores envolvidos. Dando início a abertura da Mostra Cultural cantou-se o hino nacional.

A partir daí os alunos sob a orientação dos professores passaram a fazer as apresentações com danças entre outras manifestações artísticas como, por exemplo, teatro. Fez-se um breve intervalo e ao iniciar novamente o professor Ivan faz uma fala de abertura sobre: Terra, solidariedade, Água, e a desigualdade dos povos da América Latina, leram alguns trechos do texto que produzido por ele mesmo. Foi aplaudido e deu andamento nas apresentações.

Estas seguem com temas de ordem político-econômicos e sociais como o problema de terra no Brasil. Utilizam a linguagem musical para dramatizar tal problemática. Outra temática que foi apresentada foi o período da Ditadura Militar, momento em que os alunos ao dramatizarem chamavam atenção para a ausência da liberdade de expressão.

As manifestações artísticas buscaram resgatar momentos significativos da história do Brasil.

Após as apresentações artísticas, todos foram convidados a visitar os estandes montados em cada sala de aula.

Nesse momento visitei os que foram possíveis, pois havia um contingente grande de pessoas da comunidade e de pais que vieram prestigiar o trabalho dos alunos.

As temáticas apresentadas em sala de aula referiam-se aos países que compõe a América Latina os alunos orientados pelos professores

exploraram desde os aspectos culturais como língua, comida típica às questões político-econômicas e problemáticas de cada país.

Ressalta-se aqui a conversa entre o professor Antônio Marcos (história) com professora Iracema (português) o professor (Luis) Matemática: professor Antônio Marcos diz: - Esse é o momento mais gostoso a gente vê os alunos se envolverem até os pequenos correndo para lá e para cá.

A professora Iracema (português) diz: - É verdade eles ficam tomados pela coisa! E complementa: - Gente dá prá ver a mudança no Cláudio (refere-se ao aluno) ele mostrou um empenho fora de série.

Continuo visitando os estandes é notável o empenho dos alunos realmente, e principalmente observo a interação, e envolvimento de todos os professores não apenas com alunos mas com seus pares.

Por volta das 11:35 os estandes encerram as apresentações.

Pelo que foi observado, tal atividade se constitui em momento forte na vida da escola, a partir do qual os alunos demonstram capacidade de organização, criatividade entusiasmo apresentando um potencial que chega a surpreender os professores.

O momento da atividade já descrita revela um trabalho articulado não apenas ao contexto histórico-político social, mas articulado entre todo o corpo docente e discente. A forma pela qual se buscou trabalhar os conteúdos envolvendo as diversas áreas caracterizou um fazer pedagógico numa dimensão da totalidade. Naquele momento, concretizou-se além da socialização dos conteúdos sistematizados, a experiência do trabalho coletivo, direcionado ao aprendizado do aluno, além de serem trabalhados direta ou indiretamente outros conteúdos vinculados as questões ligadas ao respeito, tolerância entre outros.

Complementando a categoria da prática cotidiana, observou-se no exercício de uma aula cujo professor é o participante da entrevista (prof. Antônio Marcos) a situação a seguir:

Trata-se de uma turma de 6ª série, o professor após fazer a chamada, dá início ao seu trabalho com os alunos, entrega um texto cujo tema refere-se ao problema da terra no Brasil, inicia fazendo a seguinte pergunta: "- Pessoal alguém sabe o que é o MST? E por que a gente tem problema de terra no Brasil?" os alunos se manifestam

respondendo: " "- Eles andam tudo junto" "- Eles não tem terra". O professor passa a intervir após ouvir os alunos participantes e diz: "- Então gente vamos ler um pouco para saber mais!" , nesse momento ele dá início a leitura do texto e vai simultaneamente explicando, na medida em que busca problematizar, leva em consideração a contribuição dos alunos, mas ao mesmo tempo dá resposta e traz conceitos já prontos. Ao perguntar para os alunos: "- Quem é a favor ou contra o MST e porquê", dá voz aos alunos, que tem total liberdade de participar, há uma valorização das respostas dos alunos, logo a seguir o professor traz o relato de uma experiência dele vivida em um dos assentamentos, percebo que nesse momento os alunos ficam mais atentos o silêncio é absoluto. Assim que termina a aula, o professor pede para que os alunos tragam para a próxima aula mais materiais sobre o problema de terra no Brasil orienta-os para pesquisarem na Internet e outras fontes. O sinal marca o término da aula.

A partir do que foi observado, entendo que o professor busca ao seu modo ainda que sem muita profundidade estabelecer algum tipo de relação entre o conteúdo e os problemas do cotidiano, ressalta-se que foi observado na prática da sala de aula, a preocupação em chamar a atenção dos alunos para uma questão que é preocupante o problema de terras, o professor ao explorar como fonte a sua história de vida, chama atenção para a importância da vivência como conteúdo real, contudo o professor não procurou estabelecer nenhum tipo de relação entre os sem teto (problema tipicamente urbano) talvez até mais próximo da realidade dos alunos e que contribui para formar os bolsões de pobreza nos grandes centros urbanos gerando consequências de extensões significativas. Quando pede para que pesquisem mais sobre o tema vejo que ele busca não direcionar determinando subtemas específicos deixa-os livre para que tragam aquilo que possivelmente deverá ser significativo ao aluno, porém não é solicitado **para quê** ou **o quê** será feito com o material, deixando assim um espaço para que a atividade se esvazie.

Ainda é presente nas práticas cotidianas de sala de aula, resquícios de um longo período que marcou toda a estrutura de formação e do trabalho dos professores calcada numa concepção que dicotomiza teoria e prática acarretando no afastamento do professor do domínio do processo da totalidade das suas tarefas, ou seja destituindo-o do controle sobre o processo de ensino, e ainda que esse projeto

de formação de professores em que a essência pauta-se na racionalidade técnica, tenha sido criticado e tenha havido todo um empenho por parte dos próprios educadores no sentido de superá-lo, acaba ainda por manifestar-se na prática.

Assim, entendo que é a partir dessas contradições existentes que vão desde à formação acadêmica do professor às diversas realidades da escola e do processo educativo que o professor efetiva sua prática diária e que conforme afirma Martins (1989, p.75) : " Diante dessa contradição, o professor procura criar novas formas de trabalho com o que ele apreendeu da realidade." A partir dessa perspectiva sobre a prática novamente Martins (1989) elucida que podem estar contidos "os germes de uma teoria pedagógica alternativa".

Portanto apesar das dificuldades e nas contradições que o professor enfrenta, este acaba por gerar formas autênticas para ensinar, buscando responder aos problemas que encontra na própria prática. Confirma-se então aquilo que Martins (1989) pontua como a capacidade de criação e pensamento que são inalienáveis, mesmo que ainda execute atividades pensadas por outros, busca através de mecanismos alternativos configurar a sua prática como algo que lhe pertence.

3.1.1 Das Concepções acerca do termo Política

Nesse momento da investigação considero necessário explorar junto aos participantes as concepções que estes foram construindo ao longo de suas experiências de vida acerca do termo política, ao conceituarem tal termo, os sujeitos estão revelando a percepção, a representação que têm a imagem que se formou a partir das quais pode vir ou não interferir nas ações destes.

Nesta pesquisa o entendimento de política será no viés apresentado por Bobbio (ibd.) articulado ao conceito apresentado por Gutierrez (1984 , p.13):

o tomar partido frente à realidade social, não permanecer indiferente diante da injustiça, da liberdade desprezada, dos direitos humanos violados, do trabalhador explorado; descobrir nos estudantes o gosto pela liberdade de espírito e despertar neles a vontade de resolver os problemas do conjunto, estimulando-os a desenvolver o sentimento de que são responsáveis pelo mundo e pelo seu destino, encaminhando-os a uma ação militante

Assim ao perguntar aos 27 participantes do estudo, se estes se consideravam políticos em sala de aula, 15 professores responderam de maneira afirmativa essa posição, 09 participantes responderam negativamente, e 04 docentes responderam que são políticos em sala de aula nos momentos de eleição.

De maneira geral os professores têm a compreensão do seu papel como agentes políticos, ainda que alguns não se percebam como políticos e apenas 04 docentes compreendam serem políticos em determinados momentos mais especificamente àqueles próximos as eleições.

Diante desses dados e com intenção de complementar essa questão, contemplou-se no momento das entrevistas, a concepção que o professor participante poderia fazer sobre o termo, nesse momento os professores apresentaram respostas que indicam uma concepção que não se limita as questões relativas a esfera apenas administrativa da polis, mas evidencia-se na atuação o agir na polis, ou seja na participação no estar envolvido com os problemas da polis.

As repostas trazem o conceito sob diversas manifestações. Na resposta a seguir a professora traz política como prática:

A política é você estar acompanhando os acontecimentos ao teu redor, e não é só política na câmara dos vereadores ou no senado, é aquela que você faz com os seus vizinhos com a região onde você mora aonde você trabalha você ta sempre praticando uma política com a vizinhança no relacionamento na ajuda na solidariedade (Profª Zilú).

Nesta resposta a professora identifica como organização do coletivo e vinculando-se ao exercício de cidadania:

Olha eu considero política tudo aquilo que reflete a organização do coletivo, é uma política..., então, leis, é...(pausa) direitos, deveres pro cidadão , acho que política é lidar com a cidadania dentro dos seus direitos e deveres (Profª Matrha)

A professora manifesta sua concepção de política a partir do exercício cotidiano e das escolhas implícitas no dia a dia:

Para mim política é qualquer escolha que você faça no seu dia a dia, você exerce política continuamente no seu dia a dia, você exerce política não a partidária, mas a sua política de escolhas que vai fazer diferenças é isso que eu defino que seja política. (Profª Betty).

Neste caso o professor, traz uma concepção de política incorporada ao sujeito, ou seja, a condição de ser humano é ser político assim considera:

Política para mim é o dia a dia, é o arroz com feijão, é a vida em si (pausa), acho que tudo depende da política que nós fazemos, a gente depende dela, o arroz com feijão, a rua, a escola pública, a praça, então...(pausa) eu diria que política é isso: faz parte da gente do dia a dia.

As posições dos respondentes vão ao encontro de uma concepção de política não restrita a ação exclusiva aos limites do Estado, do partido político ou do poder legislativo, mas que perpassam uma concepção mais ampla, direcionada ao conceito apontado por Dallari, (1984,p.10) “ política é a conjugação das ações de indivíduos e grupos humanos, dirigindo-as a um fim comum”. Entretanto nenhum dos participantes indicou ou estabeleceu articulação ao significado de política o sentido de luta, ação para conquista de condições mais satisfatórias de existência, assim pode-se considerar que não está presente às concepções dos professores do presente estudo a relação entre política como sendo poder de conquista, de participação, assim justifica-se o estudo da próxima categoria.

3.2 PARTICIPAÇÃO POLÍTICA – DIVERSAS ESFERAS

Ao estabelecer como categoria de análise a participação política, pretende-se ressaltar a participação como um **dever agir**, apropriado-me aqui da idéia sustentada por Dallari (1984, p.33) quando afirma que: "Todos os indivíduos tem o dever de participar da vida social, procurando exercer influência sobre as decisões de interesse comum". E aqueles que por inúmeros motivos, diz Dallari, negam-se a

participar, ao serem obrigados por forças das circunstâncias a manifestar uma opinião, sentem dificuldade e são facilmente enganados, pois não estão preparados para tomar decisões (p.34).

Tomar decisões é inerente a todo tipo de ato de participar, e é decidindo, nos diz Freire (1996, p.110) que se aprende a decidir: " Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca...".

A participação política dos sujeitos na sociedade além de ser uma conquista também é processo, assim apresenta-se como um caminho para o alcance na diminuição das desigualdades sociais reforçada pela globalização em uma sociedade que se diz democrática.

Refletir em nossos tempos a democracia significa rever o conceito original entendido em tempos remotos como uma das formas possíveis de governo.

Na atualidade parece-me mais apropriado o posicionamento de Dias (2004, p. 01) " a democracia transcendeu seu significado para tornar-se um valor em sí, para que um governo seja bom, tem que ser democrático. Tornou-se um "dever ser" universal."

Entretanto entendo que os mecanismos para caminhar para o "dever ser universal", torna-se, a cada dia um desafio à sociedade. A participação política nessa perspectiva precisa estar para além da participação eleitoral, novas formas de canalizar a participação política são necessárias para resgatar a legitimidade do sistema democrático não mais apenas representativo, mas participativo.

No que diz respeito ao âmbito escolar, a democratização abrange desde a acessibilidade aos serviços e benefícios que são proporcionados pela educação escolar e que pressupõe permanência e inclusão dos alunos, à efetiva participação direta da comunidade escolar nos debates e nas tomadas de decisões relacionadas com a vida escolar.

Sob essa perspectiva evidencia-se novamente a vinculação entre educação e política entende-se a partir daí que não é possível pensar a educação apenas como um setor da sociedade cujo objetivo é tão somente a transmissão de cultura. Educação e política são conceitos concorrentes, já que não é possível pensar a educação como algo neutro mas carregado de politicidade.

Nenhuma escola localiza-se fora de uma sociedade, daí refletir acerca das condições da sociedade e suas estruturas de poder é uma das responsabilidades das quais a escola não pode eximir-se. Dessa forma, ela pode ser um dos meios

que prepara os alunos para o desvelamento da realidade em que vivem e conseqüentemente agirem ativamente como sujeitos históricos e comprometidos com a possibilidade de transformação de uma sociedade democrática representativa para uma sociedade democrática participativa.

A atuação dos professores na sala de aula é fundamental para a discussão dos problemas sociais, contudo também a ação para além do espaço da sala de aula é condição de compromisso político com a sociedade, assim entendo que é pertinente uma busca acerca da participação política do professor nas diversas esferas do seu cotidiano.

São elementos decorrentes da participação política indicados por Biz(1999):

a) a percepção da importância dos fenômenos políticos pelos cidadãos;

b) o interesse em conhecê-los e discuti-los;

c) a vontade de interferir na sociedade, isto é, agir para que as decisões políticas reflitam os nossos interesses e os da maioria da população.

Tomar decisões é inerente a qualquer ato de participar ou a processos participativos, e é decidindo, nos diz Freire (1996), que se aprende a decidir. “Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca”. (p.110).

Isto significa que ninguém pode viver sem tomar decisões (Dallari, 1984, p.22), e aqueles que, por inúmeros motivos, diz Dallari, negam-se a participar, ao serem obrigados por forças das circunstâncias a manifestar uma opinião, encontram muita dificuldade e são facilmente enganados, pois não estão preparados pra tomar decisões (p.34).

Participar em diferentes níveis e, portanto, segundo Bordenave (1994), fazer parte, tomar parte e ter parte. Fazer parte é participar passivamente, é exercer uma participação em um nível menos elevado, já que é possível fazer parte sem tomar parte, o que mostra a diferença entre a participação passiva e participação ativa, a distância entre o sujeito inerte e o cidadão engajado (p.22).

Nessa perspectiva a participação pode se concretizar em micro-participação ou macro-participação, correspondendo as diversas esferas da sociedade.

3.2.1 Participação – Avaliação do Sindicato

Na perspectiva da categoria de classe trabalhadora compreendendo que existe toda uma problemática que compromete a atuação docente, que vai da

questão salarial, a sua formação, ao desgaste emocional e físico, por conta da sobrecarga no número de horas/aula, decorrente ainda, da exploração capitalista revestida pelo discurso do modelo neoliberal que por sua vez desencadeia gradativamente a pauperização da categoria e a perda de status social.

Assim busquei questionar junto aos professores participantes da pesquisa sobre a filiação ao sindicato da categoria, os participantes apresentaram a seguinte resposta: dos 28 professores investigados, 10 são filiados ao sindicato dos professores da rede pública e 18 não são filiados ao sindicato da categoria e a nenhum outro sindicato. Evidencia-se a pouca vinculação entre os professores e o sindicato, ainda nessa categoria foi inquirido aos entrevistados como eles avaliavam o papel do sindicato hoje.

A resposta a seguir mostra um forte descrédito com relação ao papel do sindicato, além de atribuir ao mesmo a função apenas de fazer política e descuidar da função específica segundo o entendimento da participante. Pode-se inferir na resposta que a professora atribui ao termo "fazer política" um sentido negativo atrelado possivelmente a falta de compromisso com a categoria, além de deixar explícito que concebe como "distintos" a ação sindical e ação política, não vê dessa forma a ação política numa extensão mais ampla.

**O sindicato está mais pra fazer política do que pra fazer a sua função.
(prof.Martha)**

Outras respostas ao contrário apontam para a função principal do sindicato, aquela que se encarrega de defender e lutar pelos direitos dos trabalhadores da categoria, ainda que seja manifestado nas respostas um entendimento do sindicato como apenas o órgão para **"conquistar melhores condições de trabalho e salário"**:

**Acho que é fundamental, fundamental porque as categorias precisam do representante para poder é...conquistar melhores condições de trabalho salário, então acho que é fundamental o papel do sindicato.
(prof. Sidney)**

Eu ainda acredito que o sindicato é uma força para o profissional por mais que Ah...estejam tentando desvirtuar deixar fraco mais eles devem continuar ainda fortes. (Prof. Zilú)

Outra resposta adquire um caráter de desabafo e chama atenção para a pouca participação do professorado, e leva em consideração toda a dinâmica do sistema capitalista como um dos elementos que arditosamente provocam nos sujeitos o pouco comprometimento com o sindicato. Ao chamar a atenção para que os colegas devam estar "**cientes**" o professor evidencia a conscientização como elemento que confere sentido à luta da categoria.

Olha ele é muito importante, mas sozinho ele não é ninguém, ele tem que ter a participação de todos, e a gente percebe nos colegas, a gente como representante da escola no sindicato um distanciamento muito grande.

Por coincidência amanhã tem um congresso regional, e fizemos de tudo pra conseguir né na escola para tirar um delegado e não consegui ninguém, estou indo sozinho não consegui tirar ninguém, que possa dedicar um pouquinho do tempo prá ir lá e discutir os problemas do dia a dia.

Claro discutir e também esclarecer e achar meios que a gente possa melhorar o dia a dia da educação e nosso profissional. E o que eu tenho percebido nos colegas... Ah.. Não tenho tempo, né, tenho isso e isso de compromisso, então será que o próprio sistema não está levando a isso? Não tenho tempo, a televisão, a própria tecnologia, que bom o computador etc... mas será que gente não deixa de discutir ouvir o outro participar? Acho que isso tudo tem a ver, tem que cuidar, estar ciente. (Profº Luis Inácio)

Ao olhar para a resposta vê-se que o professor mesmo sem teorizar especificamente sobre o sindicato, entende-o como instrumento de luta para melhoria não apenas dos problemas do dia a dia, mas, sobretudo para melhoria profissional.

A esse respeito Caldas (1998, p. 14) ressalta que:

(...) é preciso que o sindicato apóie sua prática a partir do fundamento do trabalho docente e a ele articule-se organicamente. Pois, alterar a função de classe da escola passa por alterar sua organização do trabalho, que não é neutra, mas resultado da correlação de forças que produz o desenvolvimento da produção material e das esferas da reprodução social.

Na fala do professor fica revelado, que os colegas ao alegarem não ter tempo, não enxergam que o tempo lhes foi tirado pelo próprio sistema que ao impor um consumo desenfreado, obrigando-os a trabalhar o dobro para ter apenas "um pouco mais", alimentam o capitalismo neoliberal globalizante, assim afirma Almeida (2001, p.02):

A globalização do capitalismo joga o indivíduo em um mundo de controvérsias, quase de crise existencial, já que oscila entre o sonho de satisfazer todos os seus desejos e a realidade de não poder realizá-los.

Resulta dessa situação aquilo que Almeida (ibid.id) indica:

O empobrecimento político vem pelo apressamento da ânsia da sobrevivência que elimina ou faz esquecer as lutas por melhores condições de trabalho e salário. Passa a prevalecer a valia de ter trabalho e não emprego, como tal, os indivíduos perdem a força de enfrentamento classista e ideológico que existia nos limites da fábrica. Pode-se dizer que perdem a sua arena de luta e passam a conviver com a abstração operacional do mercado.

Na concepção econômica imposta pelo neoliberalismo, o atraso econômico passa a ser o sindicato e simultaneamente as conquistas sociais.

Outra resposta manifesta a relação entre o sindicato a sociedade e o Estado, vê o sindicato como instrumento para "lidar" com o Estado, evidencia a importância do sindicato como espaço organizador da classe:

Acho que o papel do sindicato é muito importante é o principal instrumento dos professores tem de lidar tanto com o Estado quanto com a sociedade então o sindicato que tão numa queda muito grande

com relação ao que já foram, mas eu acredito no sindicato pra haver uma organização dos professores com relação ao Estado, por que sem essa estrutura formal se desmobiliza completamente, se não houvesse sindicato a situação seria bem pior, (pergunto se ele vê o sindicato bem presente) ele é presente dentro das possibilidades porque é muito fácil criticar o sindicato... mas você assumir uma postura, uma prática, abrir mão de uma vez por semana umas 2 ou 3 horas, quem que abre mão? São poucos. Acho que é muito importante esse sindicato, e acho que é um dos poucos sindicatos aqui que é bem articulado. (prof. Márcio)

O entrevistado aponta em sua resposta, um dado a respeito da representação do sindicato uma "**queda muito grande com relação ao que já foram**", nessa dimensão, é relevante ressaltar que há diversas polêmicas sobre o papel deste, há posições extremadas nas quais corre o discurso de que o sindicato não tem mais representatividade, nessa perspectiva anuncia-se até mesmo o fim dos sindicatos, idéia que é compatível com a conjuntura e cultura neoliberal.

Considero relevante nesse momento da pesquisa um breve resgate acerca da trajetória do sindicalismo durante a década de 80 e os anos 90. O recorte temporal justifica-se na medida em que o tempo histórico é fundamental, pois é nele e a partir dele que o objeto de análise se constitui. É há mister estabelecer que embora o tempo esteja circunscrito a um período de duas décadas, nesse contexto o tempo adquire um conceito múltiplo, não se trata apenas de um "tempo curto" como define Braudel (1989) mas sim, de tempos que se "sobrepõe de maneira estratificada" como orienta Vovelle (in Le Goff, 1998).

"É também nesse período que se configura um novo período da historia com a "abertura política" redemocratização " a nova República", também o início da implementação das políticas neoliberais da globalização.

Aproprio-me para esse resgate do suporte teórico dos autores Boito Jr. (1999), Caldas (1998) e Cattani (2000).

A respeito do sindicalismo e do papel que desenvolveu nas décadas de 80 e, sobretudo nos anos 90, Boito Jr (ibd.) traça uma análise ressaltando a importância dos sindicatos após um longo período de controle por época da ditadura militar.

A partir da década de 80, o sindicalismo afirma-se como movimento reivindicatório e político, coadunado com a conjuntura do início da abertura política no país.

Assim na década de 80, o sindicalismo programa uma estratégia de ataque e combate "às posições conquistadas pelo grande capital monopolista nacional e imperialista, à propriedade fundiária no período da ditadura militar". Havia se instalado no perfil da representação sindical uma postura de enfrentamento marcado fortemente por greves e manifestações públicas.

A forma mais expressiva da ação do sindicato se deu com as greves gerais de protesto a partir de 83.

Com a finalidade de facilitar a compreensão da trajetória dos protestos optei por sistematizar as ocorrências que se organizaram ao longo da década de 80, momento que inicia a crise do período da ditadura militar e ao mesmo tempo pululam várias manifestação até eclodir no comício que deflagra a Campanha pelas Diretas nas eleições. Assim delineiam-se os protestos conforme o quadro que segue:

Ano	Protesto	Número de Participantes
1983	<ul style="list-style-type: none">• Contra o decreto de alteração da política salarial, que reduzia o índice de reajuste automático na faixa salarial acima de 3 salários mínimos a um teto inferior ao da inflação;• Contra o pagamento da dívida externa	<ul style="list-style-type: none">• 2 a 3 milhões
1986	<ul style="list-style-type: none">• Contra o Plano Cruzado II• Contra o fim do congelamento de preços• Reivindicações políticas salariais• Contra o pagamento da dívida externa	<ul style="list-style-type: none">• 10 milhões
1987	<ul style="list-style-type: none">• Contra a implantação Plano Bresser;• Maior ênfase: reforma agrária, semana 40 horas• Estabilidade no emprego	<ul style="list-style-type: none">• 10 milhões
1989	<ul style="list-style-type: none">• Contra o Plano Verão;	<ul style="list-style-type: none">• 20 milhões

	<ul style="list-style-type: none"> • Contra política de indexação dos salários • Particularidade: prolongamento por 2 dias desta greve 	
--	--	--

QUADRO 3. As Greves que marcaram a década de 80 FONTE: Adaptado do livro Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil. Armando Boito Jr. 1999.

Ao olhar para a trajetória dos protestos, se vê que a década de 80, representou a luta e resistência popular sob a organização sindical, cujo perfil apresenta-se como uma postura ofensiva e ativa. As lutas eram, sobretudo, demarcadas pela reivindicação salarial, elemento que declinava a cada sucessão dos planos econômicos criados com a intenção de amenizar o processo inflacionário.

Nessas quatro greves, Boito Jr. (1999, p.134) apresenta os setores mais expressivos

metalúrgicos, e trabalhadores da indústria automobilística, trabalhadores da indústria química e petroleira, trabalhadores da construção, civil, funcionários públicos estaduais e federais, **professores da rede pública**, (grifo meu) trabalhadores dos transportes urbanos, médicos e funcionários da saúde e bancários.

Assim, na década de 80 o sindicalismo implementa uma estratégia de ataque e combate “ as posições conquistadas pelo grande capital monopolista nacional e imperialista, à propriedade fundiária no período da ditadura militar”. Havia se instalado no perfil da representação sindical uma postura de enfrentamento marcado fortemente por greves e manifestações públicas.

Com relação ao sindicato dos trabalhadores em educação no Paraná, no mesmo período, ou seja, na década de 80, se vê o mesmo espírito de luta pertinente à época. Assim descreve esse momento Caldas (1998 p. 124/125):

As duas entidades, APP e AMMC, entrarão nos anos 80 imersas no ascenso do movimento sindical em geral e protagonizarão diversos e repetidos movimentos grevistas, acompanhados de perto pela repressão do governo, no entanto, obtendo algumas vitórias, o que acabará por fortalecer a via da organização (quase sindical). Isso ocorre em todo país e contribui para enfraquecer as bases do regime autoritário, ao mesmo tempo em que se fortalecem as oposições ao governo e as sindicatos a ele alinhados.

Nesse período exclusivamente no Paraná uma conquista se tornou ímpar:

“a eleição para diretores, em 1983 na rede estadual, e posteriormente na rede municipal de Curitiba; bandeiras dos movimentos dos professores e que são implantadas pelos novos governos, não sem contradições e divergências, como o caso da lista tríplice, a proporcionalidade dos votos, etc.” (CALDAS, ibd. p.125)

Nos anos 90 a situação política e econômica altera-se a partir da implantação do modelo neoliberal e assim promove reflexos:

A década de 1990 tem sido um período difícil para o sindicalismo no Brasil. Ele não deixou de ser um movimento social importante, mas sua capacidade de intervenção na luta política e social diminuiu. (BOITO, 1999, p.127)

A situação não era exclusiva do Brasil, foi um momento desfavorável para todos os movimentos populares na América e na Europa desencadeado segundo Boito (ibd., p.129) : "pelo desemprego, pela abertura comercial e pela desregulamentação do mercado de trabalho".

É indispensável a contextualização do modelo neoliberal para a compreensão dos reflexos e mutações que passam a afetar as ações coletivas dos trabalhadores e conseqüentemente dos sindicatos.

Cattani (2000) ao mapear as mudanças nas formas de produção em curso nos anos 90 chega a elencar os elementos que passam a contribuir para essa nova configuração nas relações de produção e trabalho:

- a) os ramos da siderurgia, estaleiros, e indústria automobilística que se caracterizavam por constituírem-se em “fortalezas operárias” e por serem consideradas a “espinha dorsal” do movimento sindical, estão sendo sucateados;
- b) as inúmeras privatizações são apontadas pelo autor como provocadora da “fragmentação das unidades”, uma vez que, os direitos adquiridos eram referência e

se constituíam em elemento para que as categorias montassem as suas pautas de reivindicações;

c) desconcentração, gerada a partir da fragmentação da produção. O produto antigamente era produzido em uma única unidade, hoje, é elaborado por diversas empresas, montado, embalado e distribuído por dezenas de outras, “sem que haja vínculos orgânicos” e conforme chama atenção Cattani (ibd. p. 120):

(...)sem que os inúmeros trabalhadores envolvidos estejam em contato uns com os outros. A subcontratação de peças e tarefas ressuscitou o trabalho a domicílio, estratégia capitalista usada no século XVIII. Transformado em seu próprio feitor, o trabalhador não tem condições de encaminhar suas reivindicações através da antiga entidade sindical.

d) flexibilização, também é considerada por Cattani, como um dos elementos de mutação, nessa modalidade de trabalho “ as empresas adotam sistemas menos rígidos de produção e equipamentos polivalentes que exigem uma mão-de-obra igualmente flexível em termos de qualificação, tarefas, horários”(p.123).

Nesse contexto, vai se acentuando a individualização que se por um lado confere a autonomia dos sujeitos, rompe-se com o paternalismo e autoritarismo estatal, por outro há um estímulo do egoísmo, e ausência do espírito de solidariedade (Cattani, ibd.).

Nesse período dos anos 90, pode-se constatar a partir do estudo de Caldas (idem) que no Paraná, há um impasse quanto ao sindicato filiar-se ou não a CUT, a filiação ocorre efetivamente em 95, mesmo sob o descontentamento de alguns filiados a APP.

Na conjuntura histórica do mesmo período, ainda considera Caldas (idem p.189):

O próprio contexto atual, de freqüentes ataques às conquistas dos trabalhadores, tem feito com que a ação sindical volte-se à políticas de “resistências”, o que nem sempre, aparece aos professores como “ganhos” e, de certa forma, arrefece a disposição de luta e credibilidade na organização coletiva, principalmente, entre os professores mais novos, órfãos da práxis política, experienciada pelos professores, nos anos 80, cujas grandes manifestações constituíram-se em, grandes escolas de formação de quadros e vitalização das consciências. Por outro lado, o refluxo dos movimentos políticos, nos anos 90 tem produzido, ao revés, um

grande acento no individualismo, derivado do “enterro” precoce das utopias coletivas.

Dessa forma, cada vez mais são forjadas condições que impelem os indivíduos para uma atitude e postura de isolamento e individualismo, desencadeando comportamentos pautados pela exacerbação da sobrevivência e do egoísmo, refletindo em uma prática pouco comprometida com as lutas da categoria e com o coletivo. Assim, a fala do participante ao referir-se ao sindicato como instrumento de representação e ação, porém “tão numa queda muito grande”, é válido considerar a conjuntura histórica para tal discurso.

3.2.2 Participação e prática política os espaços

Com relação a essa categoria, busquei através do questionário identificar junto aos professores participantes o engajamento destes em alguma ONG, de forma que dos 28 participantes, 27 não fazem parte de nenhum tipo de Organização não governamental, apenas 01 sujeito é vinculado indicando sua participação na Fundação Cristão de educação ambiental.

Ao perguntar sobre a prática diária e quais ações os participantes consideram como prática política objetivava-se investigar a forma como imprimem politicidade em seus atos e como percebem os espaços de participação.

Constata-se nas respostas dos professores participantes da pesquisa que estes possuem um entendimento de prática política cotidiana diária para além da sala de aula, consideram a prática política todos os momentos de seu fazer e ser, coaduna-se aqui em relação a ação política aquilo que significa "tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente o que é urbano, civil, público, bem comum" (dicionário de política BOBBIO, 2002, p.954).

Está na maneira como você trata as pessoas, chegar aqui na escola conversar tanto com as faxineiras quanto com professores, diretora, uma prática política é a maneira de você se portar de você colocar

hierarquia estratificar, na sala de aula é você respeitar a opinião dos alunos por mais que você discorde, é colocar dúvida na cabeça dos alunos não doutriná-los, fazer ele pensar então acho que isso é importante na política do dia a dia. (prof. Márcio).

Nesta resposta o participante prioriza a conscientização como elemento que confere uma transformação, parece evidente na resposta do participante que apenas a conscientização, ainda que não explique a forma como os conscientiza se pode inferir que apenas o discurso seria o instrumento que garantiria tal “estado”.

Vale ressaltar nesse momento que a partir de Freire (198., p.) a conscientização implica superar a esfera espontânea da apreensão da realidade para então: “chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização implica compromisso com a práxis, não pode estar fora desta”. Assim apenas o discurso não garante a conscientização.

Dentro da minha casa com meus filhos com os alunos conscientizá-los para uma vida melhor mais justa mais fraterna (prof. Luis Inácio)

Outras repostas trazem o cotidiano, a vida comum, a rotina, como prática política, assim respondidas:

Começa dentro de casa né, então seria o primeiro espaço depois a nossa região o bairro, mas inicia dentro da própria casa; (prof. Zilú)

No decorrer do dia o simples fato de você cumprimentar o teu vizinho, no caminho para o trabalho, respeitar o sinaleiro, ao próximo. (prof. Antônio Marcos)

A partir das respostas fornecidas pelos entrevistados, entendo que os mesmos consideram ações políticas aquelas que se estendem sob a dimensão da vida comum, numa perspectiva totalizadora, nessa perspectiva agrega-se a ação política o respeito, a solidariedade a busca de "uma vida melhor mais justa e mais fraterna" (prof. Luis Inácio).

Uma resposta expressou que a prática política independe de qualquer local, o participante entende que a "**conduta**", ou seja, a postura que se tem diante do cotidiano confere ação política e esta se dá o tempo todo ao afirmar que "**é constante é incessante**".

Eu acredito que todas as organizações da sociedade civil elas são locais pra haver essa prática política não acho que tenha um lugar definido, mesmo no seu dia a dia em sua conduta em sala de aula, acho que todos os locais né a questão da política é constante é incessante. (prof. Márcio).

Ainda, na busca de complementar a questão anterior, perguntei aos entrevistados como poderiam fazer uma avaliação da própria participação política. Os participantes revelaram de maneira implícita o significado de participação política novamente, não categorizaram a participação como quantitativa (muito, pouco...), isto é não se referem ao tempo dedicado, aliás o tempo é dado como permanente, integral. A avaliação que fazem sobre si mesmos transitou para além disso apontaram como participam novamente trazendo os espaços. A articulação tempo e espaço refere-se ao como, mas que se incorpora ao conteúdo, nos exemplos:

Ultimamente eu estou em débito, mas...a participação política não é só no sindicato no partido...ou é em qualquer momento e lugar em que você estiver você pode passar uma visão diferente e crítica para as pessoas ao lado, aluno os colegas professores, então a participação política é importante. (Prof. Antonio Marcos)

O meu engajamento político é no dia a dia quando eu entro em sala de aula e tento passar e trabalhar da melhor forma possível dentro da minha disciplina de geografia. (Profª Betty)

Eu participo politicamente assim...quando eu estou em sala de aula a gente ta trabalhando os conteúdos, também tempos atrás levava meus alunos em audiências públicas, em algumas épocas aí, também sou sindicalizada a 23 anos.

Eu acho que é muito importante há muito tempo eu participo, quando eu era solteiro tinha uma participação maior a gente podia estar envolvido nas comunidades fazendo um trabalho nosso, também ligado ao partido embora a igreja pede muito para não ser partidário. Mas a gente afeiçoou ao partido dos trabalhadores. Na época havia uma crença uma esperança. Assim é a minha participação, embora tenha saído do seminário a gente continua com os trabalhos a gente esta atuando, não dá para a gente não estar envolvido, com a comunidade, com o povo, com a sociedade, e temos que lutar por transformações por mudanças por igualdade, por justiça eu acho que tem muito a ver o partido político ele pode mudar muita coisa, através da política a gente pode fazer algo. Então a gente tem um trabalho na comunidade voltado para esse lado dos menos favorecidos. (Prof. Luis Inácio)

Na seqüência foi perguntado aos entrevistados quais espaços também poderiam conferir ao professor uma prática política reivindicatória. Assim contemplou-se em uma das questões do questionário se o professor considerava a escola como um espaço de compromisso político com a sociedade. Dos 28 respondentes, 27 responderam afirmativa, portanto a maioria percebe o espaço escolar como um lócus de compromisso de ação política. Apenas 1 participante respondeu negativamente justificando que “ a política não é limpa e a educação é muito séria e de muita responsabilidade”. Nessa posição, parece que o sujeito vincula a ação política ao aspecto politicagem, dessa forma seu entendimento parece não ser na dimensão que a política, enquanto ação, visa atitudes ao bem comum. Parece que a política para algumas **pessoas, ao se apropriarem desta,**

ao exercerem-na podem direcioná-la aos próprios interesses, desvirtuando assim o sentido.

Ao justificarem a resposta apontando a escola como um local de compromisso político, portanto pressupondo prática política, os participantes justificaram indicando de maneira geral que a escola é portadora de uma função que remete desde a formação do cidadão, ao acesso aos conhecimentos institucionalizados

Despertar o senso crítico e político nos jovens;

Na escola é repassada a consciência crítica aos alunos sobre a sociedade desigual, sobre cidadania, compromisso social etc.

Para deixar o aluno mais crítico, saber analisar uma situação

Porque o ser humano é um ser político por natureza e a escola é um espaço político

Porque a escola é um espaço de formação do cidadão é a escola que propõe no espaço da sala de aula, momento de debate, reflexão e contextualização entre o conhecimento a realidade aplicativa do conhecimento

A escola deve apresentar uma educação política, não no sentido partidário mas sim de reconhecimento dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos;

Porque na escola estão presentes as contradições do processo histórico em geral

Na escola deve ser base de discussões políticas

O acesso aos conhecimentos institucionalizados e a reflexão crítica sobre eles e sobre a organização da sociedade de modo geral é responsável por desvendar uma postura de compromisso político

Ressalta-se nas respostas, que sendo a escola um espaço público, e como tal **“estão presentes as contradições do processo histórico em geral”** deve por si só trazer também como possibilidade uma formação voltada à cidadania, **“reconhecimento dos seus direitos e deveres”**, e fundamentalmente, como é manifestado em uma das proposições **“o acesso aos conhecimentos institucionalizados e a reflexão crítica sobre eles e sobre a organização da**

sociedade de modo geral é responsável por desvendar uma postura de compromisso político” . Nesta direção, configura-se aquilo que Saviani esclarece ao conceber que a escola cumpre sua função política ao possibilitar o saber sistematizado, ou seja a socialização dos saberes culturais, é condição de superação e emancipação dos sujeitos dessa forma compreendendo e transformando a prática social.

Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos. (...) tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor seja capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento catártico que concorrerá a nível da especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais. (SAVIANI, 1984, p.143)

Uma resposta expressou que a prática política independe de qualquer local, o participante entende que a "**conduta**", ou seja, a postura que se tem diante do cotidiano confere ação política e esta se dá o tempo todo ao afirmar que "**é constante é incessante**".

Eu acredito que todas as organizações da sociedade civil elas são locais pra haver essa prática política não acho que tenha um lugar definido, mesmo no seu dia a dia em sua conduta em sala de aula, acho que todos os locais, a questão da política é constante é incessante. (prof. Márcio).

As respostas que seguem indicam espaços como partidos políticos, grupos de igreja, associação de bairro, aparecendo as organizações não governamentais (ONGs) como espaço alternativo.

É acho que alguns não conseguem perceber quais outros espaços né... Além do sindicato, o partido político, ou grupos de igreja, associação de bairro. Acho que os espaços mais tradicionais já estão desacreditados né. (prof. Sidney)

Além do sindicato as associações de bairro né que também a gente pode exercer uma prática política né algumas ONGs e a própria associação de pais e mestres acho que dá pra fazer uma prática política nesses espaços né! (prof. Betty)

É tem partidos políticos, né, que abre o espaço para o debate, eles envolvem a comunidade muitas vezes eles se deslocam até os locais nos bairros, isso é muito bom, a gente fala mais pelo partido dos trabalhadores né que é o que eu tenho mais envolvimento né. (prof. Luis Inácio)

Acho que tem vários espaços a partir da tua casa a partir da tua comunidade do teu bairro você pode participar ativamente, acho que sozinho não dá pra realizar muita coisa mais no conjunto ele se torna mais forte. (prof. Antônio Marcos)

As respostas evidenciam espaços de participação que compreendem o que Bordenave (1994) identifica como espaços de micro-participação (familiar, associações), nesse tipo de espaço a atuação pode se dar numa base afetiva conforme afirma Bordenave (ibd.) há o prazer na participação na realização de coisas numa interação com os outros, ou sobre uma base instrumental, visto que fazer coisas em interação com os outros é muito mais eficiente e eficaz que fazê-las sozinho confirmando dessa forma o que foi indicado pelo professor " **acho que sozinho não dá pra realizar muita coisa mais no conjunto ele se torna mais forte (prof. Antônio Marcos)**".

Dallari (1984, p.44) estabelece como participação coletiva "aquela que se dá por meio da integração em qualquer grupo social" e evidencia a importância da participação coletiva ao afirmar: "A força do grupo compensa a fraqueza do indivíduo."

Entendo que dessa forma, todo grupo organizado tem a possibilidade de exercer uma forte influência política. Novamente Dallari (ibd. p.47) contribui ao chamar atenção para o fato de que:

Para se atingirem grandes objetivos políticos é indispensável um trabalho organizado. Isso porque toda a proposta de modificação na vida social entra a resistência dos interesses estabelecidos, dos acomodados ou daqueles que têm medo de toda transformação. Por esse motivo, mesmo as propostas que possam trazer maior benefício comum precisam de um trabalho constante sistemático para serem aceitas e concretizadas.

3.2.3 Participação – Intervenção – Relações de Poder

Ao finalizar esta pesquisa, focalizo as relações de poder. No limite deste estudo considero relações de poder sob a dimensão das decisões que cercam e orientam os professores em sua prática, esta se dá nas relações com o outro, não se trata de um poder sobre si mesmo, pois desta forma seria apenas um exercício de poder que começaria e terminaria em si mesmo, assim, não configurando **entre/com**, o poder se dá na relação com o outro, como afirma Bobbio (2000, p.934): “não existe poder, se não existe ao lado do indivíduo ou grupo que é induzido a comportar-se tal como aquele deseja”.

Aproprio-me assim, do conceito da poder a partir do dicionário de política (Norberto Bobbio. 2002, p.933) : “Em seu significado mais geral a palavra poder, designa a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos.” No entanto, quando entendido na perspectiva da relação da vida do homem em sociedade Bobbio (idem ibd.) anuncia que

O poder torna-se mais preciso e seu espaço conceptual pode ir desde a capacidade geral de agir, até a capacidade do homem em determinar o comportamento do homem: Poder do homem sobre o homem.

Considero também pertinente, abordar a ótica foucaultiana, e de acordo com esse teórico, as relações de poder se manifestam de múltiplas formas, não possuem localização, nem sujeitos específicos.

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma cumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. (FOUCAULT, 199, p. 179)

Assim, o poder é composto por relações dispersas em toda sociedade, todos somos sujeitos e objetos de poder.

Entendo que os sistemas de ensino são formas de expressão do poder do Estado no que se refere a Políticas Públicas Educacionais, no que diz respeito a administração escolar. Sabe-se que é a partir do Estado que as pessoas que gerenciam o espaço escolar e dessa forma exercem esse poder. Assim o poder se institui na escola.

A escola é parte integrante da sociedade. Não é espaço isolado, não é uma ilha, assim também na escola evidenciam-se as contradições existentes na sociedade. Nessa perspectiva as relações que se dão no espaço escolar não são mecânicas nem lineares, mas pelo contrário inscrevem-se num jogo dinâmico de contradição em que as formas assumidas pelo exercício do poder definem as regras desse jogo.

O professor em seu espaço de trabalho, a sala de aula, torna este espaço ativo e utiliza-se da estratégia de poder.

Para evidenciar os indícios de poder que cercam a prática dos professores da escola Antonio Moraes Moreira, inicio o estudo com os elementos obtidos a partir do questionário, na seqüência seguem as entrevistas e por último as observações realizadas em diferentes momentos do cotidiano escolar.

3.2.3.1 Poder Intervenção – Esfera Políticas Educacionais

Ao serem perguntados sobre a possibilidade de intervenção nas políticas educacionais, dos 28 professores participantes, 23 responderam que há possibilidade de intervenção, entende-se que a maioria dos professores se percebe como agente de transformação e conseqüentemente imbuídos de poder de

intervenção, enquanto que 05 professores apontaram negativamente, ou seja, não consideram que haja possibilidade de intervenção nas políticas educacionais. A partir dessa negativa se pode entender que há indícios de que estes têm uma percepção de que o poder de intervenção não lhes é atribuído, se pode inferir que talvez entendam o poder numa dimensão mais restrita, ou seja, tem como representação o poder a partir da esfera hierárquica distributiva, assim elucida Bobbio (Idem p.937): “A imagem que um indivíduo ou grupo faz da distribuição do Poder, no âmbito social a que pertence, contribui para determinar o seu comportamento, em relação ao Poder.” Parece que os professores não percebem o poder como resistência.

Como complemento a essa pergunta, foi solicitado para que os professores respondessem de que forma eles considerariam a possibilidade de intervenção nas políticas educacionais.

Os 23 professores apontaram como respostas:

seminários, palestras e outros;

por meio de exemplos;

através da metodologia e da avaliação;

participar mais nesta área (não específica);

com participação em projetos;

solicitando livros na biblioteca e participando de reuniões

Nas respostas obtidas acima parece ter havido interpretação diversificada dos professores quanto ao entendimento sobre a questão.

Enquanto que outras respostas apresentaram como possibilidade de intervenção situações que vão do projeto político pedagógico à cobrança efetiva dos políticos, nessas respostas entende-se que os sujeitos apresentem as possibilidades de intervenção baseados numa percepção de que tendo o poder de intervir, esse poder precisa transformar-se em ação, nessa perspectiva evidencia-se o “poder potencial”, definido por Bobbio (idem p.936) como “uma relação entre comportamentos, o poder potencial é uma relação entre atitudes “para agir”.

interferindo no projeto político pedagógico;
por meio de reivindicações e propostas de políticas que venham contribuir ou atuar diretamente nos problemas e deficiências pelos sujeitos envolvidos no processo educacional;
participando dos encontros políticos com um debate envolvendo pais, alunos e educadores, para que a sociedade cobre melhorias e compromisso dos políticos para mudar essas políticas;
tendo comprometimento ético, investindo nas transformações necessárias e contínuas para a valorização da educação; reivindicando os direitos do professor como cidadão;
interagindo e lutando para que os representantes do governo ouça a opinião pública e sobretudo invista realmente na educação onde o sistema capitalista faz de conta;
participando dos estudos e reuniões do sindicato da classe;

Nestas respostas os participantes se percebem agentes interativos, e propositores, além de estar em evidência a percepção dos docentes que a intervenção está vinculada a prática coletiva a união dos grupos assim o recurso empregado para o uso do **poder** assenta-se sobre a força, a união do coletivo.

Nas entrevistas, busquei junto aos professores participantes, que estes falassem a respeito da escola e que tipo de trabalho ela oportuniza o desenvolvimento, dessa forma intencionava buscar entender como se dá a relação entre o poder de decisão sobre a própria prática e a relação de orientação de cerceamento dessa prática por parte da escola.

Assim, em uma das respostas, a entrevistada identifica certa autonomia, concedida por parte da direção quanto ao desenvolvimento de propostas de trabalho, no entanto identifica “o **tempo escasso**” em virtude da jornada de trabalho, e a falta de “**vontade**” como elementos que interferem no desenvolvimento deste. Ao olhar para a resposta se nota que há indícios de uma ausência de domínio sobre o seu próprio tempo, decorrente da excessiva carga horária.

Assim manifesta a participante

A escola até permite, a direção é bastante acessível, o que eu vejo em você desenvolver um trabalho digamos assim social na escola, ou coisa do gênero não só o espaço que a escola pode dar mas acho que o próprio tempo é escasso, falta também vontade, por enquanto eu não me vejo fazendo outra coisa a não ser preparar aula, corrigindo prova e preparando aula, ainda não consigo lidar com outras atividades dissociada do que eu faço, o que eu faço já me suga o tempo. (prof. Betty)

Outras respostas apontam de forma unânime que há autonomia por parte da escola para o desenvolvimento da prática pedagógica e ainda trazem novamente a “vontade” e a “disposição” como elementos que interferem na realização do trabalho pedagógico.

Olha a escola que é pública principalmente em relação a particular ela te dá liberdade, ela não coloca o que deve fazer isso ou aquilo nós temos plena liberdade, então a gente entende que sabemos os limites né, acho muito bom ser livre para fazer o seu trabalho, todos os professores tem que querer né. (prof. Luis Inácio)

É uma escola que tem uma certa dinâmica e dá autonomia para desenvolver projetos com os alunos, pode-se até desenvolver projeto com a comunidade a escola permite sim, basta ter vontade e disposição pra fazer né. (prof. Sidney)

Nossa escola não tem exceção, o que acontece é que a gente não se mobiliza pra fazer a gente se acomoda mas se chegar pra equipe olha eu quero fazer visita a um certo lugar, quero trabalhar tal e tal coisa a escola se mobiliza e leva se organiza e faz a escola é aberta, pra esse tipo de coisa, ela sempre foi bem aberta, nesses 9 anos que eu estou aqui ela sempre foi bem aberta. Temos liberdade de desenvolver todo tipo de atividade.(prof. Marta)

Todos os sujeitos que foram entrevistados identificam que há por parte da escola liberdade de **poder decidir** sobre a própria prática, a escola conforme apontado “**dá liberdade, dá autonomia**” para a realização do trabalho pedagógico, dessa forma entendo que há uma relação de poder delineado sob uma perspectiva horizontal, que se estabelece entre a direção pedagógica e o trabalho do professor.

No entanto, mesmo identificando essa liberdade de agir e ainda que o professor tenha o poder de decidir sobre sua prática individual, percebe-se que estes professores apontam o que não lhes permite agir, ou seja, potencializar seu poder de prática, conforme definiram a “**vontade**” a “**disposição**” também atribuem a falta de mobilização entre os próprios pares “**todos os professores tem que querer** “. Isto é, não é vista a desmobilização como formas de resistir, o exercício do poder é visto na perspectiva de interferir. Nessa manifestação, pode haver o entendimento do poder como um jogo baseado nas relações de força, assim não se dispõe totalmente de poder sobre a prática, já que, envolve relações sociais, implica necessariamente a relação com o outro para um bom trabalho inevitavelmente haverá sempre essa relação de poder baseado na interdependência.

Contudo, também se pode notar que estas “falas” podem ter indícios de uma tendência a reforçar a “culpabilização” entre os pares, coadunando-se com a ideologia manifestada pelo próprio Estado em que o sistema educacional apresenta falhas em virtude da “**pouca vontade de qualificação**” atribuída exclusivamente aos professores, dessa forma “deixa entrever um certo voluntarismo na suposição que “o professor querendo, faz” (CALDAS, Idem, p. 154).

3.2.3.2 Visão das Relações de Poder: Esfera Escola – Professor – Núcleo Regional de Ensino

Em outra questão realizada junto aos entrevistados, busquei uma melhor explicitação acerca do entendimento e percepção dos docentes sobre a forma como se manifesta as relações entre a triangulação direção, professores e núcleo regional de ensino. Nessa questão, dos 07 entrevistados 05 responderam a pergunta, enquanto que 02 professores abstiveram-se.

Ao buscar a percepção ou imagem que os sujeitos elaboram sobre a distribuição do poder no âmbito ao qual pertencem, pode-se elucidar o entendimento sobre as atitudes e comportamento que desenvolvem em relação a tal poder (Bobbio, id. P.)

De maneira geral as respostas indicaram haver uma relação de bastante proximidade e liberdade ao referirem-se aos professores e direção, confirmando dessa forma as indicações da questão já trabalhada anteriormente. Quanto às relações entre professores direção e núcleo, manifesta-se uma percepção de poder de dominação entendido aqui como autoridade obedecida onde manifesta-se a força que impõe a vontade de quem manda, desencadeando uma postura de isolamento, resignação, passividade, e hierarquia ao corpo docente, ainda que a hierarquia acabe sendo peculiar a cada organização.

Assim os participantes se manifestaram:

Os professores têm liberdade, tem autonomia para conversar com a direção, ela ta sempre próxima ao professor né... com relação a direção e núcleo relação de hierarquia normal né, ela faz a parte dela, o núcleo de educação eventualmente aparece aqui né , tem também uma relação de hierarquia coisa que tem na educação, e nós temos que seguir. (prof. Sidney)

Na “fala” do professor, se nota uma visão da direção como um dos sujeitos que ocupam um lugar determinado na relação hierárquica, cuja função pode ser de exercer um poder de alinhavo (**“ela faz a parte dela”**) dos encaminhamentos propostos pelo núcleo junto aos professores o que garante um bom funcionamento da escola.

Outras respostas também apontam a relação hierárquica e indicam uma visão crítica acerca da relação núcleo e professores, na resposta que segue, aparece uma visão do núcleo de organização burocrática e desconectada da realidade do cotidiano dos professores e, sobretudo a manifestação do poder vertical que perpassa as atividades cotidianas da escola:

Olha é... na medida do possível não vou dizer plenamente boa por que o núcleo é aquilo né eles passam uma serie de designações e nem sabe quem está aqui em sala de aula, acho que o problema está nisso, né, quem está no núcleo ou na secretaria já está fora da sala de aula e não sabe as necessidades reais que o professor tem em sala de aula,então a direção faz essa mediação na medida, no que pode ser feito, a gente reclama tudo, que não concorda com algumas coisas mas não tem muito o que fazer, já vem de cima prá baixo as determinações então... mas a relação entre professores e direção é ótima.(prof. Betty)

Essa escola é muito grande então a nossa relação é assim... é boa com a direção mas com o núcleo ou a secretaria o que chega pra nós é em forma de informação contato assim a gente não tem né.aquela coisa de hierarquia né. (prof. Marta)

Outra resposta, mesmo suavizando o perfil do Estado ao transformá-lo em democrático, traz em seu bojo o modo de como é exercitado o poder do Estado os mecanismos de controle. Aparece na resposta o sentimento que fragiliza os professores que trabalham sob a modalidade do PSS, o medo de perder o emprego. Assim, depreende-se que o Estado mesmo sendo caracterizado pelo participante da entrevista portador de um perfil **“mais aberto ao diálogo”** exercita o seu poder através do instrumento de controle e até certo ponto coercitivo ao manter essa forma contratual de trabalho. Como já foi e analisado nesse estudo, a maioria dos professores que trabalham na escola pesquisada são vinculados na modalidade contratual do “PSS”, se pode entender a partir dessa situação haver indícios possíveis de que é vantajoso por parte do governo manter essa modalidade de trabalho já que a rotatividade é grande entre os docentes, assim produzindo a desmobilização destes. Dessa maneira o professor revela:

Tá eu vejo que o governo atual mais aberto ao diálogo há uma condição melhor, mas eu vejo por um lado que teríamos que ter mais liberdade e deixar o medo de lado. Medo de sei lá, castigo, perder o emprego principalmente se ele é do PSS, ou algo assim né então os próprios colegas professores em relação a direção.

A direção em relação a secretaria ou o próprio núcleo vejo o governo atual do estado parece que ele ta mais na linha de abertura. A diretora nesse ponto é experiente, ela dá uma abertura maior, lá (escola) você faz o seu trabalho não quer saber o que você faz... assim para controlar, vejo que ela acredita nos profissionais, a gente faz um trabalho bom né. (prof. Luis Inácio)

Apenas uma das respostas aponta o núcleo como presente, e a relação professor direção e núcleo como uma relação de plena harmonia, pode-se inferir que o participante mesmo vendo como uma relação “boa”, e mesmo afirmando que o núcleo **“sempre está acompanhando os trabalhos da escola comentando conversando”** talvez, não possa deduzir uma possível camuflagem que essa ação do núcleo representa: o poder de vigiar e controlar as situações que ocorrem na escola. Assim o professor manifesta:

Acho que essa relação a instituição em si ela ta bem ligada, não dá para desmerecer o papel da direção, papel muito profissional, a própria equipe do núcleo sempre está acompanhando os trabalhos da escola, comentando conversando, buscando saber o que está acontecendo, falta de professores há um emprenho das três partes, o professor tem seus problemas, mas há uma interação, a relação é boa. (prof. Antonio Marcos).

3.2.3.3 Relações de Poder na escola: a Sala de Aula e Órgãos Colegiados

Além do que foi investigado através do questionário, e das entrevistas, busquei através da observação apreender outras manifestações acerca das relações de poder. Nesse momento as relações referem-se a prática do professor especificamente em dois momentos distintos o primeiro o **Conselho de Classe** e num segundo a prática da **sala de aula**.

Considero que a educação não é neutra, há necessidade de posicionamento de organização, isso não significa ser autoritário. Assim o professor pode abrir mão de formas de poder, o poder pode ser distribuído com os alunos. Usar o poder para a organização pedagógica da aula, do trabalho da aula, de forma não agressiva e autoritária, mas como processo de conhecimento, saber para o bem da coletividade, como contribuição a construção da cidadania, como modo de constituir a participação, garantia à fala do aluno, à dúvida.

A dimensão das análises nessa esfera, ou seja, no espaço escolar e suas rotinas cotidianas se realizaram levando-se em conta não apenas as dimensões internas, mas busquei vê-las como parte de uma tessitura das multiplicidades dos condicionantes sociais. Dessa forma, considero que o trabalho do professor em sua sala de aula, está carregado de contradições pertinentes às relações de poder que se estabelecem em todas as esferas advindas da organização social.

Para iniciar tal análise, optei pelo Conselho de Classe, pois o momento para a realização deste, por si só representa um poder. Isso se manifesta sob a paralisação das aulas e a convocação, que é de caráter obrigatório, de todos os professores. Neste colegiado discute-se a vida escolar de cada aluno em momentos específicos, decidindo encaminhamentos que poderão contribuir para um avanço nas séries subseqüentes ou não. É neste momento que as alternativas da vida escolar dos alunos são estabelecidas.

O Conselho de Classe observado foi realizado pela manhã, e tratava-se de analisar a situação das turmas do Ensino Médio, foi composto além da presença dos professores totalizando 22 docentes por duas pedagogas, e um aluno representante de cada turma eleito por esta. Segue o relato deste conselho observado.

A abertura do Conselho inicia partir da fala da pedagoga (Ivete) agradecendo a presença de todos os professores e enfatiza o caráter determinante daquele momento, chama atenção para que se tenha certa cautela, pois segundo ela: “Esse é o momento mais importante do ano temos que atentar para a responsabilidade”. A seguir a pedagoga dá início chamando o representante da turma este entra ocupa um lugar no circulo e em seguida Ivete passa a ler o perfil da turma que está em foco no caso é o terceiro ano médio. Os professores trazem contribuições sobre os aspectos gerais da turma.

Iniciam-se os comentários de cada aluno e sua situação que vai da disciplina em sala de aula às dificuldades de aprendizagem. Os professores fazem os comentários pertinentes de como recuperar “aqueles que têm problemas mais relevantes de nota”.

Ao final do Conselho, se discute as notas referentes ao evento da Mostra Cultural, nesse momento a professora de português Mônica pede a palavra e relata como procurou estimular a participação dos alunos no evento que será realizado dizendo:- A Mostra Cultural não é obrigatória, mas é responsabilidade, chamo atenção deles (refere-se aos alunos) sem raiva, sem punição mas com firmeza. Diz ainda: - Mas se não pegar firme eles “montam a cavalo”, não tem que brigar, mas tem que levar eles a participar, a Mostra (é um trabalho) sério, na dureza. Tem que dialogar bastante e mostrar as vantagens de participar. Nesse momento observo que todos os professores ouvem e concordam, professora Tainá de Química pede para que todos os colegas colaborem liberando os alunos para as duas próximas semanas e que canalizem todo o esforço para o evento.

Chama atenção nesse momento a fala da pedagoga ao dizer que os professores devem ser bastante rigorosos na nota com aqueles alunos que não participarem.

Nesse momento o aluno pede a palavra os professores ouvem este diz: - Então... vou procurar também conversar com aqueles que só querem presença por que tem uns que só querem presença né”.

A seguir a pedagoga retoma a discussão final sobre a situação geral da turma em questão e pede para que o aluno leia o parecer feito pela turma. Esse parecer constitui-se de relatos feitos pela turma o foco é a percepção deste com relação ao trabalho de cada professor, é relatado desde problemas disciplinares ao encaminhamento do conteúdo e da forma como é trabalhado (exemplo disso foi o relato sobre a disciplina de filosofia, os alunos identificam certa dificuldade de entender a matéria, apontam que o livro é fraco e que o professor deveria usar outros “métodos” como trazer artigos, textos diferentes e passar algum filme). Observo que durante esse momento alguns professores passam a manifestar sutilmente um desconforto aqui observo especificamente a agitação e o corpo que não para (ex. levantam-se tomam café, folheiam o livro de chamada e outros). Após a leitura Ivete faz observação de que os alunos também têm que ser pesquisador eles devem ir a busca de assuntos complementares sobre o conteúdo. Encerra-se o Conselho dessa turma os professores agradecem o aluno este sai.

Não foi feito nenhum comentário após a saída do aluno, deu-se a seqüência chamando um novo representante da próxima turma.

Nessa situação as relações de poder mesclam-se numa perspectiva de poder horizontal e vertical. Destaca-se, que embora o Conselho de Classe invista-se de um poder de decisão sobre a vida escolar dos alunos, a estrutura de funcionamento parece mostrar-se fundamentada numa relação democrática onde a princípio todos tem autonomia e são agentes interativos. Nesta escola, o espaço inclui os atores da prática pedagógica com a presença dos alunos que representam os demais colegas. (Esta não uma prática em todas as escolas). Estes representantes não apenas estão de “corpo presente”, mas se fazem presente por meio de posicionamentos com relação a determinados comportamentos da turma a qual pertencem.

Considero relevante nessa análise, a situação do Conselho, as relações de poder que cercam a prática dos professores. Naquele momento específico, resalto algumas situações: a primeira diz respeito a professora de português ao evidenciar a prática que se propõe a realizar com alunos, ao estimular a participação destes no o evento (Mostra Cultural). Ela insiste na importância deste evento, no entanto, revela-se em sua prática comunicada aos colegas um tom de humildade, um comprometimento com a aprendizagem dos alunos, e de partilhamento. Trata-se de uma ação que parece ter efeito junto aos alunos, ao partilhar esta experiência busca, de certa forma, exercer influência sobre os pares. Este poder remete ao conceito de autoridade definido conforme o dicionário HOUAISS, Antonio (2004, p.352): “Direito ou poder de ordenar, de decidir, de atuar, de se fazer obedecer. Autorização oficial para se realizar algo, força de personalidade de um indivíduo ou grupo, que lhe permita **exercer influência** sobre pessoas, pensamentos e opiniões’.

Frente à complexidade das relações que se estabelecem no espaço escolar, entendo que sem autoridade (disciplina) não há possibilidade de haver educação, o aluno necessita dela seja para se orientar, seja para se opor, pois, é processo de construção da sua personalidade.

Aqui se estabelece o que Freire (1992, p. 118) considera como:

A relação dialógica, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela

no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando

Por outro lado, se tem imediatamente a materialização da prática prescritiva de uso poder, revelando-se na fala da pedagoga ao dirigir-se aos professores enfatizando que estes **“devem ser bastante rigorosos na nota”**, dessa forma a pedagoga deixa emergir o poder pelo qual o professor **“deve”** fazer uso.

Assim se tem de um lado o poder autoridade que se manifesta na forma de ação que ajuda os demais a crescer, partilhando experiência configurando uma ação de poder positiva, e de outro o poder de controle que reivindica um exercício de prescrição sobre os outros.

Reconhecer a autoridade como indispensável a educação que visa autonomia e à formação dos sujeitos comprometidos com a realidade social é reflexão que precisa ser feita todos por os professores envolvidos. Trata-se da necessária organização que confere organicidade ao processo educativo.

Com a intenção de obter subsídios para complementar a análise sob essa categoria, considero que o momento da **sala de aula**, constitui-se em um dos elementos que podem esclarecer a relação entre a prática e o poder do professor. Ressalto que o foco não era analisar a forma de trabalhar o conteúdo e como se processa a aprendizagem, ainda que a forma como o professor exercita seu poder saber interfira de maneira imediata nessa relação.

Dessa forma, optei por registrar o momento de duas aulas. Assim após dialogo estabelecido com dois professores que estavam em hora atividade com as devidas explicações sobre a minha presença em suas aulas e a concordância destes, pergunto se é possível naquele momento assistir a essas aulas. Ressalto que o critério para assistir a essas aulas foi aleatório. Como houve concordância de ambos sigo a professora de Inglês. Assim descrevo a observação realizada na aula de inglês em uma turma de 5ª série:

Professora chega em sala chamando atenção para que os alunos sentem. Essa solicitação é repetida mais 3 vezes. Após a entrada e acomodação devida, a professora explica aos alunos de maneira geral

o porquê da minha presença naquele momento. Em seu discurso aproveita a situação para pedir silêncio e respeito. Os alunos exibem um sorriso largo, um dos alunos vem em minha direção e oferece-me bala. Aceito agradeço e nesse momento a professora já está escrevendo um texto no quadro e solicita para que os alunos copiem. Esta solicitação é repetida. O silêncio se instala. Esta atividade levou aproximadamente 25 minutos. Nesse tempo os alunos eventualmente conversavam, a professora prontamente chamava atenção: Gente vamos lá! Depois tenho que apagar e vocês não copiaram! (Observo que essa é a forma que ela encontra de fazer com que os alunos fiquem mais tranquilos). Não há livro didático da referida disciplina. Ao terminar de passar o texto a professora faz imediatamente a chamada. Na medida em que os alunos terminam de copiar alguns perguntam o que é para fazer. Nesse momento a professora se exalta num tom acima do normal e diz: Gente vocês não leram no quadro? Quando a gente explica vocês ficam brincando né! Para que vocês tem o dicionário? Nesse momento ao perceber que todos já copiaram ela vai ao quadro e determina que é para todos lerem juntos...após a leitura ela, então, diz que é para procurar no dicionário o significado das palavras que estão em inglês. Os alunos nesse momento conversam animadamente, parecem não vê-la, nem ouvi-la, ela se exalta mais e diz: Bom gente vai valer nota, tem gente aqui que está precisando de muita nota, não é ... (nesse momento dirige-se a quatro alunos que estão localizados ao fundo da sala), continua...então: - não quero nem saber quem não fizer não tem nota. Alguns passam a fazer o que foi determinado, outros não fazem porque segundo eles não entenderam (também não perguntam novamente). Mais uma vez a professora se exalta e diz: - Gente é só procurar no dicionário! O sinal marca o término da aula, ela antes de sair pede para que não esqueçam para a próxima aula a música porque vale nota. Nesse momento me despeço da turma e saio acompanhando a professora e agradeço nesse momento (corredor) ela diz: A gente tem que “passar” matéria no quadro daí eles ficam um pouco quietos se não, não dá. Você viu? Busco compreender e agradeço mais uma vez.

Ao debruçar-se sobre esse relato, busco analisar o exercício do poder na prática pedagógica. Entendo que há um pseudo-poder que se assenta no controle,

na manutenção da disciplina. Uso da avaliação, da nota para controle, para persuadi-los a silenciarem. Entretanto, os alunos não se intimidaram por perder nota ao contrário manifestaram-se de forma indiferente. Talvez haja indícios de que a prática efetivada toma a relação entre aluno e professor numa perspectiva de poder de controle institucional, o uso da avaliação como “arma”.

Observo que há um poder no qual esta prática toma por base o discurso de controle, “chamar atenção dos alunos”, etc., e também revela-se na forma como “executa”, ao passar matéria ao quadro sistematicamente. Dessa forma, esta prática não é o diálogo, troca, ou negociação. Nesse momento manifesta-se como prática autoritária, pela negação do outro, e a confirmação do que Freire (1987, p.145/147) aponta como:

“ação antidialógica” um instrumento de silenciar, não permitindo o intercâmbio de idéias, valores entre os alunos, acaba por se tornar em opressora pois sua prática anestesia-os, “ sem o diálogo com os oprimidos, não é possível práxis autêntica, nem para estes nem para ela”.

Pode-se depreender desta prática, ainda sustentando-se em Freire (1978) que a modalidade de ação desenvolvida sob a antialogicidade, reflete a “aderência” pois igualmente impossibilitada de diálogo, não percebe que reproduz igualmente aquilo que o sistema impõe.

A próxima aula a ser registrada é referente a disciplina de história, assim registrada:

A turma é a 5ª série assim acompanho novamente o professor até a sala de aula, este chega e imediatamente alguns alunos correm ao seu encontro, fazendo perguntas seqüenciais “ posso apagar o quadro” diz aluna, “o que é que vai ter hoje?” “ professor quer bala” quase nem me percebem, o professor então alerta-os: Gente hoje temos visita e rapidamente explica o motivo de minha presença naquele momento, os alunos cumprimentam-me, o professor então faz a chamada, a seguir busca retomar os conteúdos trabalhados em aula anterior, faz perguntas e alguns alunos vão respondendo. Nesse momento vai

escrevendo no quadro as contribuições dos alunos. Logo a seguir o professor intervém e diz hoje vamos ver o Império romano. E pergunta: Alguém sabe o que é Império? Prontamente alguns alunos dizem: - Torcida mais massa organizada. Todos riem e há manifestações de contentamento de uns e repúdio de outros. Nesse momento as discussões ganham corpo sobre os times de futebol e ocorre uma celeuma total. O professor mantém o tom de voz e diz: - É isso também pessoal, mas e fora isso o que significa para os romanos? Os alunos se mantêm agitados, ele intervém novamente: - Gente mais tranqüilidade no final da aula podemos falar sobre futebol ok? Agora precisamos dar conta dos romanos. Os alunos aos poucos vão silenciando, o professor passa a dar explicações sobre o conteúdo. Traz para esta exposição a memória de um filme já conhecido da turma, uma passagem do filme Star Wars. Os alunos ficam atentos, fazem breves comentários. Após a exposição o professor vai ao quadro e passa um resumo acerca do conteúdo e os alunos copiam. Nesse momento há manifestação por parte de uma aluna que pergunta: Professor você gostaria de ser professor no tempo deles, era de palmatória né? Utilizando a pergunta da aluna o professor passa a contar como era a escola na sua época de escolarização. Diz ele: “ eu era pequeno”, e havia palmatória sim. Os alunos ouvem com atenção. Após contar brevemente parte de sua história de vida, professor retoma dizendo: - Tá gente mas agora vamos terminar o conteúdo isso está fugindo um pouco, não é ? Nesse momento passa atividade e indica o livro didático para auxiliar na resolução. O sinal marca o término da aula nesse momento. Despeço-me dos alunos e agradeço ao professor.

Ao observar os dados colhidos a partir nesta aula, pode-se identificar alguns elementos que conferem uma prática baseada em relações de poder horizontal, contudo há também certa ausência de autonomia em alguns momentos que entendo como perda do poder sobre a prática.

A forma como o professor interage com os alunos, reflete em um poder horizontal, manifesta controle sobre estes, permitindo um diálogo, e, sobretudo permitindo a manifestação dos alunos. Ainda que a prática assuma uma forma no sentido de direcionar todo o encaminhamento da aula, se percebe que há uma

valorização de cada aluno, há o poder afetivo por parte do professor que mescla-se o poder carismático (nota-se esse fenômeno com a sua chegada através da manifestação dos alunos). Talvez esse poder carismático se evidencie sempre que traz aos alunos um pouco de sua história de vida (ao que tudo indica não parece ter sido a primeira vez que o docente manifestava-se nesse sentido), entendo que esse encaminhamento torna-os mais próximos.

Entretanto, ao não dar vazão a continuidade de sua história de vida e fixar-se no tempo e no conteúdo, que é manifestado em seu discurso: **(Tá gente, mas agora vamos terminar o conteúdo isso ta fugindo um pouco né!)** busca não fugir do tema da aula, e usa o recurso disponível para os alunos, o livro didático.

Assim frente às complexidades que envolvem as relações de poder no espaço escolar, apresenta-se ao professor um grande desafio, que compreende desde a necessidade de ressignificar o espaço escolar, buscando clareza sobre qual é, de fato, o papel da escola hoje, e fundamentalmente o outro desafio que se apresenta ao docente que é conseguir conquistar o poder positivo sobre a prática em meio as inúmeras situações que está submetida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho procurou investigar a prática pedagógica cotidiana do professor como contribuição para a formação política. Focalizou nesta prática as expressões e relações no espaço da escola e da aula. O estudo desenvolveu-se sob a perspectiva do desenvolvimento profissional e o foco voltado para formação de professores. Busquei analisar a prática cotidiana de um grupo de professores de uma escola pública da cidade de Curitiba.

Tendo em vista que o desenvolvimento profissional dos professores vem sendo objeto de inúmeros estudos, o tema que norteou a presente pesquisa, tem sido pouco tratado. Este fato é indicativo de que na atualidade pode ocorrer perda da dimensão política na profissão do professor. Isto se deve, possivelmente, dado pelo contexto histórico que se apresenta: o neoliberalismo e a “comunidade global”.

Neste contexto, se acentua o desenvolvimento de um sentimento de “não pertença” e pertença ao global envolto em uma imensa multidão de solitários; ocorre uma “perda de raízes”. O sujeito se vê num emaranhado (o termo utilizado para tal é “rede”) de possibilidades, mas ao mesmo tempo as condições objetivas não permitem acesso a poucas. As exigências deste contexto ampliam-se, o tempo de trabalho é maior para fazer frente ao acesso. Instala-se um paradoxo, há maior recursos, mas o acesso é limitado devido as relações sócio econômicas. Assim, há de se exercer maior carga de trabalho, e esses fatores conferem um certo empobrecimento político. Ainda, a impossibilidade de emprego para todos, os trabalhadores perdem o espaço de negociação.

Assim considero que para o momento atual, é relevante trazer como questão problematizadora o tema, a formação política é direito dos profissionais em todas as áreas, e, sobretudo de modo particular na área da educação, já que esta tem em seu caráter um comprometimento com a orientação da vida do cidadão.

Considero significativo relembrar alguns pontos que parecem importantes ao que me propus a investigar.

Assim as categorias de análise que nortearam o trabalho: Formação Profissional, Prática Cotidiana, Participação Política e Relações de Poder, constituíram-se como determinantes da participação política do professor a partir prática pedagógica.

Quanto a formação profissional, ao examinar a formação inicial dos professores participantes foi possível identificar que boa parte do corpo docente considerou que tiveram na formação uma sobreposição da teoria em relação à prática. Isto resulta efeitos em seu trabalho cotidiano nas dificuldades em lidar com questões da prática do cotidiano escolar, assim tal estrutura de formação pode levar a uma reiteração desse modelo à prática. Através de um olhar mais atento, à temática, depara-se com contradições da formação do professor no interior de uma sociedade capitalista. Ainda que as inúmeras discussões e o aumento nas produções acadêmicas tragam a evidência de uma formação com ênfase na multidimensionalidade as licenciaturas estão estruturadas em modelos de transmissão de conteúdos.

A atual legislação sobre formação de professores define um modelo valorizando a articulação teoria e prática, aproximação entre a universidade e a escola, mas a formação dos professores mantém seus currículos estruturados no modelo dicotômico. Considerando que houve uma ampliação na oferta de cursos superiores, e contraditoriamente uma diminuição na procura dos cursos de licenciatura, pois profissão de professor é desvalorizada.

Destaca-se que os cursos de licenciatura são ofertados no período noturno, e ou a distância, o que tem acarretado uma formação do professor de caráter aligeirado.

É notável em relação a formação inicial dos professores participantes da pesquisa que a maioria concebe a sua formação como deficitária, entretanto não concebem que a dimensão política nos cursos de formação seja um aspecto relevante para a formação do professor.

Não obstante isso, os dados acerca da formação continuada indicam que os professores apostam nessa modalidade de formação, entendem-na como oportunidade e possibilidade de melhoria da prática, e demonstram que é a partir desse investimento que sentem a transformação profissional, dessa forma refletindo em sua profissionalidade.

Entretanto, reforçando as contradições pertinentes ao sistema, e a valorização profissional, o professor se vê diante do dilema entre investimento e retorno financeiro. Ainda sobre a formação foi apontado como fator unânime, pelos participantes, a falta de tempo decorrente das extensas jornadas de trabalho, o que obstaculiza investimento. Apresenta-se dessa forma um aspecto relevante, a

contradição imposta pelo sistema, constituir-se como profissional “qualificado e ao mesmo tempo”, dar conta de sua existência e dos seus, o professor se vê diante de um desafio, um paradoxo. O sistema o empurra nessa direção. Diante disto, o professor constrói seus próprios mecanismos de resistência, manifesta pela não participação nos cursos ofertados, e conformismo, ao “topar” “fazer” qualquer curso ofertado para “sair um pouco da sala de aula”, isto é, contrapondo-se a realização de crítica tanto quanto à oferta e a participação nos cursos.

Assim entendo que tanto a formação inicial quanto a continuada, sendo uma exigência dos tempos atuais, precisam estar articuladas às necessidades dos professores, mas sobretudo precisam constituir-se como processos de formação que possibilitem uma formação voltada para um trabalho que oportunize ferramentas para um saber pensar a prática, conseqüentemente refletindo num saber fazer com vistas a melhorar a condição de ser professor. E mais que isto oportunize o desenvolvimento e a constituição da identidade profissional e da pessoa do professor.

Compreendo que a condição de ser professor se concretiza no momento de sua prática cotidiana. Dessa maneira, o estudo captou, a partir das contribuições dos docentes acerca das suas práticas, que um dos elementos para um bom trabalho é buscar a identificação cultural do aluno e a partir daí articulação do contexto com o conteúdo.

Outro aspecto a ser destacado é o momento da prática do trabalho coletivo dos professores junto aos alunos. Momento em que todos os professores tem como objetivo comum a socialização dos conhecimentos sistematizados e a publicização destes, de tal modo que os significados da sua prática conferem-lhe uma conscientização política, na media em que todos empenham-se a um objetivo comum. Esta prática promove um fazer impregnado de significados e sentidos, e contribui para a emancipação do aluno e do professor, ao mesmo tempo conscientiza-o de sua prática política.

Ainda que a prática esteja carregada de dilemas e conflitos, é nesse bojo que o professor encontra as condições de construir possibilidades e alternativas de trabalho, o que lhe garante uma consciência de comprometimento com sua profissionalidade.

Pelas análises coletadas a partir dos dados que se articulam a categoria da Participação política, o estudo revela que a efetivação desta participação ocorre em

diversos segmentos, como associações, ONGs, partido político, e o sindicato. Mas é no espaço da escola que ela é exercida em plenitude.

Evidenciam, também, a participação a partir do micro espaço para o macroespaço. Ainda que, os professores demonstrem um aparente descrédito, confirmam a instituição sindical como legítima representante da categoria; apontam para uma distância entre o sindicato e a escola. Assim, entendo que esse pode ser considerado um dos desafios a ser redimensionado pelo sindicato.

Outro aspecto a ser destacado é a relevância que atribuíram a participação no coletivo, entretanto, na prática os professores acabam individualizando suas ações. Dessa forma, evidencia-se que o sistema empurra-o para o isolamento, revelando-o como um ser frágil, diluindo sua força de participação. Manifesta-se uma carência no sentido de pertencimento ao coletivo, resultando em uma não participação em organizações solidárias.

Compreendo que o caminho para discutir e propor uma nova direção à sociedade além de passar pela vida de cada um, passa pelo compromisso profissional e pela participação na organização de movimentos sociais que defendam os direitos do cidadão. Organizados, a partir da determinação de grupos sociais (na própria escola) em defesa dos seus direitos, rompendo-se assim os limites da participação evidenciando que a política é uma atividade dinâmica, implica em ação, tomar atitude diante das injustiças sociais.

A participação e a consciência política do professor se mostram em determinados momentos da prática fragmentadas, reflexo da própria contradição da sociedade.

As análises que foram efetuadas sobre as relações de poder limitaram-se à dimensão das decisões que cercam e orientam os professores em sua prática, nas diversas esferas. A escola não é espaço isolado, assim também no âmbito escolar evidenciam-se as relações de poder, estas não se configuram como lineares nem mecânicas, mas se inscrevem num jogo dinâmico de contradição em que as formas que assume o exercício do poder é que define as regras desse jogo.

Ao manifestarem-se sobre o poder de intervenção acerca das políticas educacionais entendem que sua intervenção é possível e apontam como instrumento de intervenção significativa a força do coletivo. Todos os participantes identificaram a escola como um espaço democrático, onde há possibilidade de decidir sobre sua própria prática. Entretanto, apontam nessa perspectiva que a

liberdade de decisão da prática sobre um trabalho que tenha por finalidade o envolvimento coletivo e direcionado à comunidade depende da “vontade do professor”, e “disposição” dos pares, assim percebem nessa consideração o poder como um jogo baseado nas relações de força, implica necessariamente o outro para o desenvolvimento de um bom trabalho, estabelecendo-se assim a relação de interdependência.

O posicionamento dos professores com relação ao poder que circunda professores escola e núcleo, revelou-se sob a ótica do poder verticalizado, baseado no entendimento de poder autoridade, onde manifesta-se a força que impõe a vontade de quem manda. Entretanto, na relação professor e direção, foram categóricos, percebem uma relação assentada num poder horizontal, baseado no respeito mútuo, impregnado de afetividade.

Quanto ao poder de se revela na prática da sala de aula, notei a manifestação de diversas singularidades, onde mesclam-se poderes horizontais e verticais não apenas em cada sujeito, mas no mesmo sujeito, confirmando dessa forma o jogo contraditório de poder que permeia todas as relações de um espaço escolar.

Finalmente considero que discutir e propor uma nova direção à sociedade, além de passar pela vida de cada um, passa pelo compromisso profissional de cada professor, e pela participação na organização de movimentos sociais que hoje incluem desde associações de categoria, sindicatos, setores partidários, organizações não governamentais (ONGs) entre outros, atuando como sujeitos coletivos. A escola é um desses espaços que se revela como possibilidade de formação política, pois os professores ao vivenciarem em seu cotidiano diferentes situações que exigem autonomia, tomada de atitude, engajamento, ética, solidariedade....

Com relação as contribuições que o estudo me proporcionou, destaco o envolvimento em um processo de pesquisa e suas implicações que vão do tempo cronológico que adquire por vezes uma dimensão de fluidez assustadora, e as reflexões que não são guiadas pelo relógio nem marcadas no calendário, ocorrem num tempo que não é regulado pelo sistema, ou seja, capitalista, o desafio de trabalhar com 3 fontes de dados, por vezes levava-me a exaustão.

Outros momentos identificava que alguns escritos revelavam-se ingênuos... outros maduros...porém fazem parte do conjunto dos meus saberes, da minha história, como trabalhadora, como cidadã, como mulher e sobretudo como

professora, agora um tanto mais comprometida com a profissionalidade, ainda incompleta, revendo constantemente a minha prática, compreendendo que todas as opções e decisões são carregadas de intenções, são sobretudo políticas.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Lima Valmir. Globalização e Participação Política. Santa Maria. UFSM. 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazzo Afonso de. Estudo de Caso em pesquisa e Avaliação educacional. Brasília, Liber Livro Editora, 2005.

APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política e relações de classe e gênero em educação. Porto Alegre Artes Médicas, 1995

BIANCHETTI, Geraldo Roberto. O Modelo Neoliberal e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

BIZ, Osvaldo. Participação Política: limites e avanços. Porto Alegre. Evangraf, 1992.

BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política. Editora Universidade de Brasília, SP, 12ª ed. 2002

BOGDAN, R. & BIKLEN, S.K. Investigação Qualitativa em Educação. Portugal: Porto Editora, 1994

BOITO, Jr Armando. Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil. Editora Xamã, SP. 1999

BORDENAVE, Diaz Juan E. O que é participação. Brasiliense. 1986.

BONETI, Lindomar Wessler. Políticas Públicas por dentro. Ijuí: Unijui, RS, 2006.

BRAUDEL, Fernand. Uma lição de história. Rio de Janeiro, Zahar, 1989.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de Professores tendências atuais. In

CANDAU V.M. et al. Magistério construção cotidiana. Petrópolis. RJ Vozes, 1999.

_____. Rumo a uma nova Didática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O que é Participação Política. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FAUSTO, Bóris. A História Concisa do Brasil. São Paulo. Edusp, 2001

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Costa Lopes Helena. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In Educação & Sociedade, v.23 n.80 Campinas 2002.

GASPARIN, João Luis. Uma didática para a pedagogia Histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo Qualidade Total e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUTIERREZ, Francisco. Educação como Práxis política. São Paulo, Summus, 1998.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? In: Educação & Sociedade, 38 São Paulo. Pp.109-121.

HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. São Paulo, Paz e Terra. 6ª edição. 2000.

HOUAISS, Antonio. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro. Objetiva, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo. Cortez, 2001.

KINCHELOE, Joe. A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFF, Jacques Le. A História Nova. SP, Martins Fontes, 1998.

MARTINS, Maria Anita V. O Professor como agente político. São Paulo, Edições Loyolla, 1984

MARTINS, Pura Lúcia O. Didática teórico-didática prática para além do confronto. São Paulo, Loyolla, 1997.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA (Org.) Os Professores e sua formação. Portugal, Dom Quixote, 1995.

Nosella Paolo. Compromisso política e competência técnica: 20 anos depois. Unicamp. In Educação & Sociedade - Campinas, jan/ab.2005 v.26, n.º 90.

_____. Compromisso Político como Horizonte da Competência Técnica. São Paulo. Revista Educação & Sociedade - CEDES - n.º 14, maio/83 Cortez.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. Concepção de Formação Inicial de Professores para a Educação Profissional de Nível Médio: um aspecto há história da educação no Estado do Paraná. Dissertação de Mestrado. PUC/PR; Curitiba. 2006.

PARANHOS, Adalberto. A Política e o Cotidiano: as mil e uma faces do poder. In. MARCELLINO, N. C. (Org.) Introdução às Ciências sociais. Campinas: Papirus.2000

POULANTZAS, Nico. As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje. RJ: Zahar Editores, 1975.

REVISTA ENSINO SUPERIOR. Ano 09, Nº 108. Editora Segmento. SP, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e Profissionalização Docente. Curitiba: Ibepe, 2007.

_____. Momento de orientação. Pucpr.09.06.2008.

RIBAS, H. Mariná (Org.) Formação de Professores: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: Editora.UEPG, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Competência Política e Compromisso Técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). Revista Educação e Sociedade. CEDES nº15/agosto. São Paulo Cortez, 1983

_____. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Escola e Democracia.SP: Cortez.1984

SANTOS, Oder José dos. Pedagogia dos conflitos sociais. Campinas, SP: Papirus, 1992.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. O Professor e o combate à alienação imposta. São Paulo, Cortez, 1991.

SOARES, Dulce Helena Penna. O que é escolha profissional. SP: Brasiliense. 1988.

SZYMANSKI H. (Org) et. al. A entrevista na pesquisa em educação: prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

1. Nome _____
2. Tempo de magistério _____
3. Tempo de atuação nesta escola _____
4. Regime de trabalho _____
5. Disciplina que atua _____
6. Ano de conclusão da graduação _____
7. Possui alguma outra formação na área do magistério?
() sim () não Qual _____
8. É filiado ao sindicato da categoria?
() sim () não
9. Você julga ser possível interferir nas políticas educacionais?
() sim () não
10. De que forma você considera que pode contribuir nas políticas educacionais?

11. A importância que a política tem para você mesmo é
() muito importante
() não tem importância
() pouco importante
12. Com relação ao processo de sua formação você considera que foi
() bom
() foi muito bom
() regular não me forneceu instrumentos suficiente para suprir as deficiências teóricas na prática
() Outros _____
13. A qualidade do seu trabalho consiste em:
() cumprir com todo o programa do livro ou do planejamento;
() utilizar uma metodologia diferenciada
() motivar os alunos através de notas extra
() autonomia na seleção dos conteúdos e na articulação destes com a realidade;
() autonomia total desde a seleção de conteúdos até o tipo e a forma de avaliação
14. Com relação a leitura diversificada de sua área você:
() faz leituras freqüentemente de jornais
() faz leituras freqüentemente de revistas
() faz leituras freqüentemente de livros
() faz eventualmente leituras de revistas e jornais

- não faz muita leitura por não haver tempo
 considera que deve fazer mais leituras de qualquer espécie
15. Em sua prática cotidiana o que considera mais importante para um bom trabalho com os alunos a fim de que haja uma aprendizagem significativa?
-

16. Em sua disciplina você costuma relacionar o conteúdo com algum aspecto que ocorreu nos últimos:
- meses
 semanas
 dias
 não vê necessidade pois informações cotidianas estão em primeira mão na Internet
 minha disciplina não permite tal relação
 Outros _____

17. Sobre as notícias veiculadas pela mídia você:
- busca sempre fazer uma análise crítica pois sabe que muitas vezes elas são falseadas de acordo com interesses;
 vê as notícias mas não presta muita atenção, pois sabe que é tudo repetição;
 seleciona, analisa e remete aquilo que pode ser trabalhado em sala de aula

18. Para você a melhor forma de reivindicar mudanças na educação, saúde e outros segmentos da sociedade pode ser de que forma?
-

19. Você participa ou já participou de alguma ONG?

sim não Qual? _____

20. Você participa de alguma atividade comunitária?

sim não Qual? _____

21. A participação do professor na política é importante? Por quê?
-

22. Você participa de alguma atividade que envolva interesses para a coletividade?

sim não Qual? _____

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____.

RG, _____, sou convidada a participar do estudo denominado: A Prática Pedagógica e a Formação Política do Professor, cujo objetivo é analisar a prática cotidiana do professor para identificar os elementos que compõe, interferem e contribuem para uma ação do profissional docente como compromisso político.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. E caso aceite participar desta pesquisa, serei entrevistado pelo pesquisador, respondendo as questões que envolvem a formação de professores e que focaliza a prática cotidiana enquanto ação política.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador envolvido com o referido estudo é Marisa de Lourdes Cortiano, com quem poderei manter contato pelos telefones: 3233-1311 ou 9604-1624. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Sujeito da pesquisa
