

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Pietra Vargas Aliardi

**ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA MILITÂNCIA ESTUDANTIL PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Porto Alegre

2º semestre

2011

Pietra Vargas Aliardi

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA MILITÂNCIA ESTUDANTIL PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Comissão de Graduação
do Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, como requisito
parcial obrigatório para obtenção do grau
de licenciado em Pedagogia.

Orientadora:

Prof^a Ms. Maria Beatriz Gomes da Silva

Porto Alegre

2º semestre

2011

É preciso agradecer...

Antes de qualquer coisa à minha mãe, Márcia Vargas, que com todos seus sorrisos e brincadeiras me ensinou que o tom da vida é nós quem damos, e que com todo seu carinho me mostrou os limites e as possibilidades de ser. É esta mulher – que respeitou todas as minhas escolhas, mesmo quando discordava delas – que fez com que meu percurso fosse mais pensante e de busca por mudanças.

À Ananda Aliardi, minha primeira irmã, que foi, desde o início, uma realidade deliciosa. Que, mesmo sendo mais nova, me ensinou a importância e o prazer de estudar. Que foi a primeira companheira que tive na vida e que, sem dúvida, é a amizade mais bonita de todas. Meu pequeno grande exemplo.

Ao resto da minha família, materializado nas figuras de meu avô Adair, minha avó Dalva e meus pequenos presentes de uma nova vida Anthony e Eduarda, meus irmãos. Muito obrigada pela presença, pelo carinho, pelos ensinamentos constantes e por compreenderem todas minhas ausências ao longo da minha caminhada.

Aos meus amigos de toda a vida, que auxiliaram na construção de quem eu sou. Em especial, e na impossibilidade de agradecer a todos nominalmente: à Giany Rodrigues, pelo companheirismo incansável em todos os aspectos da minha vida e na construção deste estudo.

A Andrea Galego, por sempre acreditar em mim e por ter me apresentado o prazer pela pesquisa e pelo conhecimento. Primeira orientadora de minha trajetória acadêmica esteve refletida em mim a cada momento, com sua dedicação incansável e o respeito as nossas diferenças teóricas. Tua ausência na construção deste estudo foi sentida, mas a felicidade pelo motivo fica aqui registrada com muito carinho.

Aos docentes e discentes que encontrei nesta trajetória escolar. A cada olhar, a cada posicionamento diferente, a cada discussão, a cada aprendizado... Em especial a minha querida orientadora Maria Beatriz Gomes da Silva, que desde muito antes da elaboração

deste estudo já me orientava e com a qual estabeleci importantes mediações entre militância e academia.

Aos militantes do DAFE-UFRGS, que ao compor a gestão *Lutar Também é Educar* me possibilitaram um espaço de formação humana, onde toda minha graduação foi ressignificada e tantas possibilidades bonitas se apresentaram. Dentre tantos que passaram por este caminho e sabendo que vou esquecer pessoas fundamentais, este agradecimento fica representado nas figuras de Martina Gomes, Angela Pertile, Cleber Melo, Guirá Borba, Luiza Domingues, Carine Lemos, Greice Hochmüller e Angela Saikoski.

Ainda, e de forma fundamental, a todos os militantes do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado, que junto a mim lutam cotidianamente pela transformação da sociedade na busca por um mundo melhor. Mulheres e homens que me mostraram o quanto a dedicação na construção de um instrumento de emancipação da classe trabalhadora dá um novo sentido à vida, e do quanto é possível construir novas relações entre as pessoas, de forma ainda mais humana.

Obrigada!

Na luta de classes
todas as armas são boas

Pedras

Noites

Poemas

Leminski

RESUMO

Este estudo surgiu a partir da minha experiência como estudante ao longo da graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Ao tornar-me militante do Diretório Acadêmico desta instituição percebi que as diversas aprendizagens que construía, enquanto discente do Curso, eram (re)significadas no momento em que os conhecimentos acadêmicos e a militância dialogavam formando nexos entre si. Busquei, então, descobrir se a participação dos sujeitos educandos, no Diretório Acadêmico da FACED, contribui para uma formação docente humana e emancipadora. Para tanto retomei as leituras de FERREIRA (2004), SILVA (2009), MORAES (2011) e TUCKMANTEL (2002). Para obter dados que corroborassem, ou não, com minha percepção, encaminhei, por meio eletrônico, questões relacionadas ao tema investigado para estudantes do Curso, militantes e ex-militantes. Como principais resultados desta busca, constatei: i) que o Curso, no atual contexto, não possibilita aos estudantes militantes um aprofundamento dos conhecimentos e das habilidades necessários à sua futura atuação, levando-os a outras buscas e experiências que se agreguem à sua formação; ii) que a formação política que se deu no Diretório Acadêmico facilitou a construção de nexos entre teoria e prática; e iii) que a partir da militância estudantil os sujeitos (re)significam a educação e a assumem a partir de uma perspectiva emancipatória. Considero que este tema, por ser tão pouco discutido, precisa ainda de maior investigação e debruçamento. Este estudo deseja ser apenas um ponto de partida para maiores reflexões.

Palavras-chave: Formação docente. Militância estudantil. Educação Emancipatória

SUMÁRIO

1	COMEÇANDO A PENSAR NO ASSUNTO	8
2	DIALOGANDO SOBRE ALGUNS CONCEITOS	12
3	ORGANIZANDO A BUSCA POR RESPOSTAS	28
4	CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA	30
4.1	OS SUJEITOS PARTICIPANTES DESSA PESQUISA.....	30
4.2	OS SUJEITOS E SUA MILITÂNCIA.....	33
4.3	A MILITÂNCIA E O FAZER DOCENTE.....	38
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	42
	REFERÊNCIAS	45
	APÊNDICE	47

1 COMEÇANDO A PENSAR NO ASSUNTO

Ao longo da graduação em Pedagogia nos deparamos com diversos questionamentos que nos instigam quanto às possibilidades de atuação docente e quanto às vivências que nos formam. Durante todo meu período de discente no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul busquei uma formação que saciasse minha curiosidade teórica, me orientasse na prática e, principalmente, que fosse capaz de tornar-me uma pessoa mais consciente das formas como se dão as relações na sociedade em que estamos inseridos.

Dentre as minhas muitas experiências, ao longo destes quatro anos na academia, uma, em especial, merece destaque, visto que a partir dela minhas aprendizagens e minhas possibilidades sobre o fazer docente foram (re)significadas: trata-se de minha participação ativa no Diretório Acadêmico desta Faculdade. Essa participação possibilitou que eu tivesse também formação política, tornando-me uma pessoa mais crítica e mais consciente das opressões presentes no sistema capitalista em que vivemos.

Contudo, todas as associações/relações que eu fazia entre minha militância e os aprendizados “formais” na graduação pareciam passar despercebidos por alguns docentes que atravessaram este processo, provocando certa distância com outros espaços e saberes específicos por mim ocupados, e que me pareciam complementares ao espaço e aos saberes da sala de aula. Surgiu, então, o principal questionamento que embasa esta pesquisa: Em que aspectos é possível aliar os saberes desenvolvidos no movimento estudantil com os saberes acadêmicos desenvolvidos nas salas de aula? A participação dos sujeitos alunos em entidades estudantis contribui para uma formação docente mais comprometida com uma futura atuação mais emancipadora¹?

A experiência na disciplina Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos, realizada no primeiro semestre de 2011, ratificou a necessidade de responder a estas questões, visto que muito além dos aspectos instrumentais do ensino minha prática docente baseou-se em uma “pedagogia revolucionária para a classe trabalhadora” (MCLAREN, 2000). Durante o estágio, a partir de minha militância política, senti a necessidade de desenvolver uma prática

¹ Entendo, assim como Bottomore (1988), a busca pela emancipação como a busca pela liberdade efetiva do povo, “em termos da eliminação dos obstáculos” (p. 123) que impedem que a classe trabalhadora perceba sua força e se entenda como um todo. Considerando que: “para superar esses obstáculos, é necessária uma tentativa coletiva, e a liberdade como autodeterminação é coletiva no sentido de que consiste na imposição, socialmente cooperativa e organizada, do controle humano tanto sobre a natureza como sobre as condições sociais de produção” (p. 124).

docente que visasse à emancipação destes sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, buscando uma alfabetização crítica “definida como uma prática de refletir, analisar e fazer julgamentos críticos em relação às questões sociais econômicas e políticas” (MCLAREN, 2000, p.92). Ao fim do estágio, refletindo sobre meu fazer docente e sobre as experiências vividas ao longo daquele semestre, escrevi:

Mostrou-me todas as possibilidades do meu fazer docente, mostrou que posso perfeitamente aliar a prática pedagógica que aprendi com os mestres do Curso à prática revolucionária que aprendi com outros mestres, também ao longo da minha graduação em outros espaços, que não só a sala de aula. Mostrou-me principalmente que a minha docência não pode ser formada apenas por uma destas práticas, pois preciso das técnicas e do conhecimento acumulado por diversos teóricos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, mas isto só faz sentido para mim se estiver atrelado à luta pela emancipação de toda uma classe que teve seus direitos renegados e reduzidos pelo sistema onde estamos inseridos (ALIARDI, 2011, f. 34).

Durante a prática docente surgiram então outras questões: A formação política se dá exclusivamente em uma militância política organizada? Sem minha participação no movimento estudantil meu fazer docente seria mais técnico-burocratizado? Eu entenderia de forma diferente as relações de ensino-aprendizagem? O que é um professor crítico emancipador?

É a partir dessa minha vivência – daquilo que me toca – que surge a intenção desta pesquisa, buscando compreender de que forma se entrelaçam a dimensão política e a dimensão técnica da formação de pedagogos em estudantes que militam em sua entidade estudantil de base, e de que forma isso reflete na formação em andamento.

Sendo assim, cabe, ainda, perguntar: de que outras formas se torna possível que estes educandos – futuros professores – ampliem seus espaços de aprendizagem, em busca de uma formação integral, capaz de não só instrumentalizá-los, mas também de formá-los enquanto sujeitos mais críticos? Este estudo trata, então, de uma análise da formação para além da didática, da metodologia e do conteúdo instrumental, por meio de reflexões sobre alternativas para uma futura atuação docente diferente, onde os profissionais da educação avancem nas suas relações com seu trabalho, buscando uma nova perspectiva para a qualidade social da educação.

Penso, então, na necessidade da formação política deste futuro profissional da educação, acreditando ser este um eixo formador fundamental para uma atuação mais crítica,

que considere todas as dimensões da vida de cada um dos sujeitos envolvidos. Silva (2009), no seu estudo sobre a formação política do professor de educação física, afirma:

Julgo que a formação política de professores tem um potencial superador, desde que se encare o que seja política a partir da realidade objetiva, pois, do contrário, não será possível identificar as reais contradições que existem entre a teoria e a prática da formação política dos professores de Educação Física (SILVA, 2009, p. 66).

Assim, é necessário pensar também em como no Curso de Pedagogia ocorre esta formação política dos sujeitos, analisando sob quais perspectivas isto se dá e, principalmente, em quais espaços.

Inicialmente, contudo, acredito, assim como Silva (2009), que se torna fundamental explicitar qual o conceito de política por mim utilizado. É importante ressaltar que minha base teórica parte do referencial marxista, inspirada em MARX e ENGELS (1983), FERREIRA (2004), MORAES (2011), MCLAREN (2000) e, assim como a do autor já citado. Me baseei nas suas considerações sobre o tema por acreditar que estas refletem e resumem aquilo que também acredito e assumi como “meu”. A partir de Silva (2009), entendo que a política não consiste, tão somente, nas diversas relações que se dão entre os seres humanos, visto que ela não é inata ao ser. Assim, a política se baseia, sim, nas relações dos homens, mas sob uma perspectiva que compreende a relação de classes, fundamental para sua existência. Desta forma, a política refere-se majoritariamente às relações de poder que se estabelecem nas relações pessoais e institucionais. A formação política torna-se, portanto, fundamental para o reconhecimento das condições sociais e para suas possíveis transformações.

Na vivência de educanda, observei que esta formação política não se apresenta claramente ao longo do Curso. Apesar de se combater a todo o momento a visão de que a educação seja neutra, o currículo do Curso, as súmulas das disciplinas e, principalmente, as falas de alguns docentes, nem sempre apresentam seus posicionamentos. Cabe, então, salientar minha inquietação sobre quais são as intencionalidades deste currículo e de que forma esta formação acaba sendo feita através de um “currículo oculto”, ao considerar que a não abordagem explícita deste elemento importante carrega um forte elemento alienante² e de separação entre a futura docência e uma prática político pedagógica consciente.

² A partir da teoria marxista alienação é: “ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a

É, ainda, importante frisar sob qual perspectiva assumo o termo militância, visto que é também a partir desse que este trabalho fundou-se. Segundo o minidicionário Aurélio (1993) o termo militante pode ser descrito da seguinte forma: “1. Diz-se de, ou aquele que está engajado na luta por uma causa, uma ideia, um partido, etc. 2. Diz-se de, ou aquele que adere sem restrições a uma organização política, sindical, etc., e que participa intensamente da vida dessa organização”. Desta forma, a militância faz parte da vida desses sujeitos e altera sua forma de ver o mundo, diferenciando-se assim do trabalho voluntário, visto que intenciona alterar a lógica da sociedade como um todo. Para além disso, cabe salientar que me refiro aos militantes de esquerda, considerando que esta militância baseia-se sob “o conceito referencial de movimentos e ideias endereçadas ao projeto de transformação social em benefício das classes oprimidas e exploradas” (GORENDER, 1998, p. 11).

Para viabilizar esta pesquisa realizei um estudo de caso, analisando de forma qualitativa entrevistas eletrônicas realizadas com cinco estudantes militantes e ex-militantes do Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul (DAFE-UFRGS), buscando determinar se a participação dos sujeitos educandos em entidades estudantis contribui para uma formação docente humana e comprometida com uma futura atuação emancipadora. Cabe ainda destacar que minha experiência agrega-se como elemento empírico a este trabalho, tornando-me também sujeito de análise.

Dentre os principais resultados deste estudo constatei que: i) o Curso, no atual contexto, não possibilita aos estudantes militantes um aprofundamento dos conhecimentos e das habilidades necessárias para sua futura atuação, levando-os a outras buscas e experiências que se agreguem à sua formação; ii) que a formação política que se dá no Diretório Acadêmico facilita a construção de nexos entre teoria e prática; e iii) que a partir da militância estudantil os sujeitos (re)significam a educação e a assumem a partir de uma perspectiva emancipatória.

outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente)” (p. 5). Pode-se afirmar que “[...] um indivíduo só se pode transformar num ser não alienado, livre e criativo por meio de sua própria atividade” (p. 8) e, ainda, a partir de uma nova organização da sociedade, onde os indivíduos possam entender-se enquanto conjunto e percebam que as coisas não acontecem de forma separada (BOTTOMORE, 1988). Para aprofundamento neste conceito olhar Manuscritos Econômico-Filosóficos, Karl Marx (1844).

2 DIALOGANDO SOBRE ALGUNS CONCEITOS

... no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação (Marx e Engels. Textos sobre Educação e Ensino)

Pensar sobre formação do pedagogo nos últimos anos requer refletir sobre todas as esferas que a constituem: a conjuntura política dos últimos governos nacionais³ e do atual governo, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a formação que se dá nas relações pessoais/institucionais dos sujeitos envolvidos.

A realidade da formação de professores [...] não se liga somente a um ou dois, ou mais aspectos. Não é a lei, por exemplo, que determina a formação de professores, mas um conjunto complexo de relações sociais envolvidas no mundo produtivo. Entretanto, nesse complexo mundo de relações, compreender as contradições inerentes ao sistema capitalista e as suas relações com as instituições educacionais, formadoras de novos agentes sociais, em particular, me parece fundamental na construção de uma nova realidade mais humana (MORAES, 2011, p.91).

Iniciamos esta revisão pela conjuntura política, por entendermos, como Costa, Neto e Souza (2009) que “precisamos olhar a realidade como ela é” (p. 11). Partindo destes autores destaca-se que a organização geral da sociedade e, principalmente, da educação no país – vislumbrada a partir dos governos Fernando Collor de Melo, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e do governo em andamento, de Dilma Rousseff, vem sendo marcada por uma perspectiva neoliberal⁴, entendida como um progressivo afastamento e diminuição de responsabilidades por parte do Estado, que age e obtém sucesso “[...] disseminando a simples ideia de que não há mais alternativas [...], que todos, seja confessando ou negando, têm que adaptar-se a suas normas” (NETO, 2009, p. 13). Esta nova lógica, que

³ Por últimos governos estamos considerando os de Fernando Collor de Melo (período de 15 de março de 1990 à 02 de outubro de 1992), Fernando Henrique Cardoso (períodos de 1º de janeiro de 1995 à 1º de janeiro de 1999 e 1º de janeiro de 1999 à 1º de janeiro de 2003), Luiz Inácio Lula da Silva (períodos de 1º de janeiro de 2003 à 1º de janeiro de 2007 e 1º de janeiro de 2007 à 1º de janeiro de 2011) e Dilma Vana Rousseff (período de 1º de janeiro de 2011 até os dias atuais). Assim estamos considerando um período de 19 anos.

⁴ Neoliberalismo – Política econômica que passou a ser implementada a partir da década de 70, pelo então ditador do Chile Pinochet e na Grã-Bretanha pela Margareth Thatcher. Tornou-se hegemônica nas décadas de 80 e 90. É marcada pela privatização e pela atuação mínima do Estado na economia. No plano do trabalho, prevê a desregulamentação das relações trabalhistas. Disponível em: http://www.pstu.org.br/esp_crise_glossario.asp acessado em: 26 de agosto de 2011.

visa uma privatização cada vez maior, percebe a escola pública não mais como solução, mas, sim, como um problema que virou um grande peso para o orçamento público. Não é por acaso que, quando se torna necessário realizar cortes no orçamento público, um dos primeiros setores atingidos é justamente o educacional. Paralelamente, se ampliam, cada vez mais, os benefícios para o setor privado e incentivam-se programas que têm como uma de suas metas a otimização de recursos, ou seja, fazer mais sem ampliar a alocação de verbas. Exemplo do que estamos destacando é o Programa “Acelera Brasil⁵”, do Instituto Ayrton Senna⁶ que atua mediante isenção de impostos e visando a “melhoria” do rendimento educacional. Neste sentido, Costa, Neto e Souza (2009) afirmam que:

Na conjuntura neoliberal, o Estado assume a forma de mínimo no que tange ao investimento no social; a escola permanece formando mão-de-obra para a nova organização do trabalho, mas agora contando com financiamento cada vez mais restrito do Estado e inserção de fontes alternativas privadas de financiamento, que trazem consigo ingerência da esfera privada sobre a educação formal pública (COSTA, NETO E SOUZA 2009, p. 8).

Filippini (2010) corrobora com este posicionamento, afirmando que:

Com o Neoliberalismo, o Estado se torna mínimo em garantir direitos aos trabalhadores e em gastos sociais, e máximo para o capital, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, como justificativa para amenizar uma profunda crise em que passava o modo de produção capitalista (FILIPPINI, 2010, p. 19).

Assim, cada vez mais aumenta a participação de Organizações não Governamentais (ONGs), fundações, empresas e da sociedade civil no setor educacional. Além disso, há a municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, este em regime de colaboração

⁵ Acelera Brasil: “Criado em 1997, o Acelera Brasil é um programa emergencial, de correção de fluxo do Ensino Fundamental”. Tem como objetivo “contribuir para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, de maneira que possa avançar em sua escolaridade”. Sua metodologia prevê que “tanto os alunos como o professor têm acesso a material didático específico, além de monitoramento e avaliação constantes”. Disponível em:

<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp> acessado em: 29 de agosto de 2011

⁶ Instituto Ayrton Senna: criado em 1994, é uma organização não-governamental sem fim lucrativos que apresenta como missão: “interferir positivamente nas realidades de crianças e adolescentes brasileiros, dando-lhes condições e oportunidades para o desenvolvimento pleno como pessoas, cidadãos e futuros profissionais”. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/index.asp> acessado em: 29/08/2011. Para uma análise mais aprofundada sobre a relação públicoXprivado ver Peroni (2010)

com a esfera estadual. Esses fatores acabam por influenciar/determinar a organização do sistema educacional visto que há esta descentralização não só financeira, mas também administrativa.

Especificamente no que se refere à relação público X privado, constata-se, de acordo com vários estudos, que se trata de uma parceria “a serviço de desobrigar o Estado em relação à educação e privatizá-la” (NETO, 2009, p. 18), o que acaba gerando, por exemplo, os mais diversos métodos avaliativos externos: avalia-se desde o desempenho do professor até o rendimento escolar. Estas avaliações acabam por “culpabilizar” professores e gestores escolares pela crise da educação, não considerando a falta de investimentos e as características dos diferentes sistemas de ensino. Segundo o mesmo autor estas avaliações “[...] têm o objetivo de transformar a escola em ‘empresa’ sob a inspiração do programa de qualidade e produtividade, adaptando-a ao mercado. Para tanto, não houve aumento de verbas, apenas alocação de recursos para ‘melhores resultados’” (NETO, 2009, p. 18).

Nesse contexto, a educação e a formação de profissionais, que são constituídas e constituintes das relações sociais, reduzem-se ao economicismo do emprego e da empregabilidade, da eficiência e da eficácia, da competitividade, da produtividade e conseqüente entropia da formação humana e da cidadania (FERREIRA, 2004, p. 5).

Há, sem dúvida, movimentos organizados que lutam contra estes planos. Certos setores do movimento estudantil são um exemplo disso, pois têm como uma de suas principais reivindicações, já há muito tempo, o não tratamento da educação como mercadoria, nem como privilégio, fazendo uma clara contraposição à lógica privatizante presente não só na educação, como também em todas as esferas da sociedade. Neste sentido os autores afirmam que:

A Educação Universalizada e de Qualidade é uma luta dos profissionais da educação e de toda a comunidade escolar, para defender uma das mais importantes conquistas da classe trabalhadora ameaçada pelo plano neoliberal de plantão: o Ensino Público Estatal, Gratuito e de Qualidade em Todos os Níveis (COSTA, NETO E SOUZA, 2009, p. 37).

Da mesma forma, também os professores reagem a esta conjuntura. O setor educacional é um dos mais combativos nacionalmente e reage constantemente aos diversos ataques que ocorrem ao setor educacional. Estes profissionais não se limitam somente a esta

luta, pois costumam estar constantemente mobilizados e atuarem em conjunto com os demais setores oprimidos de nossa sociedade. Silva (2009), afirma que:

Uma professora ou um professor na escola, ao deparar-se com o problema de baixos salários e identificando-se em outros professores que vivenciam a mesma situação, passam a manifestar [...] a consciência de classe *em si*. Cria-se uma relação de identidade que possibilita a ação coletiva, e não mais apenas individual, o que coloca as relações vividas em um novo patamar qualitativo (SILVA, 2009, p. 72).

Ainda assim, Ferreira (2004) relembra-nos que na atual situação mundial há tanta miséria, poucas condições de melhoria de vida e desemprego que:

Os profissionais da educação, professores que também sempre, organizadamente, lutaram por melhores condições de trabalho nas escolas e nas universidades, sujeitam-se a trabalhar exaustivamente, sem as condições necessárias à qualidade do ensino e da administração, com salários aviltantes (FERREIRA, 2004, p. 4).

A autora ainda afirma que isto acontece porque com a globalização econômica expandiu-se a “fragmentação econômica, social e política” (FERREIRA, 2004, p. 2); desta forma, os sujeitos se percebem cada vez mais explorados e submetem-se a condições indignas de vida por medo de perder a pouca estabilidade que o dinheiro proporciona.

Retomando a necessidade, já apresentada aqui por outros autores (como Costa, Neto e Souza), de se compreender a conjuntura mundial para que se consiga avançar nas reflexões e proposições em todas as esferas da vida, torna-se relevante entender de que outras formas ainda se aprofundam os mecanismos de exploração e opressão dos sujeitos. A globalização permite que elementos opressores se espalhem e que uma determinada ideologia (pertencente às classes dominantes) assumam cada vez mais força e torne-se, a todo o momento, ainda mais legítima. Ao tratar sobre a globalização Ferreira (2004) afirma que:

Tudo se globalizou e continua a se globalizar: capital, tecnologia, gestão, informação, mercados internos, terrorismo, racismo e violência, crueldade, competição, coisificação, banalização, ocasionando, em extensividade e em intensividade, uma revolução no mundo do trabalho e na sua organização, na produção de bens e serviços, nas relações internacionais e nas culturas locais, transformando o próprio princípio das relações humanas e da vida social (FERREIRA, 2004, p. 4).

Assim, cada vez mais as relações de poder, a economia, o trabalho e a escola buscam servir como instrumentos alienantes dos sujeitos, servindo a uma lógica que visa a agregar valor econômico e não ao desenvolvimento humano.

Para além da conjuntura política dos últimos governos nacionais cabe pensar, ainda, sobre que interesses e bases se deu a interpretação e transposição das Diretrizes Curriculares Nacionais na elaboração do currículo do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Quanto a isso, Moraes (2011) propõe um estudo sobre a formação de professores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, de 2006 (Resolução CNE/CP N° 1/2006), que resultou em uma mudança curricular significativa, visto que não há mais ênfase/habilitação ao término do curso e os discentes saem habilitados para trabalharem em todas as áreas da educação inicial básica, - apesar de o curso durar apenas quatro anos -, tendo ainda que analisar criticamente como são vistos os profissionais de educação e qual é o seu papel social.

A mesma autora afirma que esta nova forma organizativa do currículo de Pedagogia se caracteriza como:

[...] uma tentativa de mudança do tipo de formação até então fragmentada e desvinculada da realidade brasileira. Por outro lado, ela está voltada à perspectiva de um docente “múltiplo” e está diretamente relacionada às necessidades do mercado, predominando um modelo ideológico que acaba suprimindo o modelo de formação humana, necessária e essencial para o mundo de incertezas que vivemos atualmente. Nesse sentido, ela está impregnada por uma concepção neoliberal concretizada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MORAES, 2011, p. 90 e 91).

Prosseguindo em suas análises afirma que este professor “múltiplo”, resulta em uma formação visando um ensino mais técnico, onde as mais diversas teorias e conteúdos são apresentados superficialmente, sem busca de um maior aprofundamento. Desta forma, perpetua-se a desvalorização de pedagogos para atuarem na educação básica e, conseqüentemente, dos profissionais da educação, visto que a formação oferecida serve:

[...] à lógica de ser um curso suficiente para formar aqueles que não precisam de muito conhecimento para educar crianças e jovens, que também não precisam aprender muito. Ou seja, um ensino fraco, carente de conhecimentos de base conceitual, voltado mais às práticas ou experiências (MORAES, 2011, p. 91).

A autora ainda afirma que, no fim das contas, o que se tem neste Curso é um aprendizado de diversos conhecimentos superficiais que servem para auxiliar a prática docente, visando a eficiência, sem comprometimento social (MORAES, 2011, p. 89 e 90).

Isto demonstra que não só a profissão docente é socialmente desvalorizada, mas, principalmente, que essa desvalorização mantém-se devido aos sujeitos a quem esta atende, prioritariamente por sua condição social. Assim, cabe analisar não só de que forma se propaga a desvalorização dos pedagogos que atuam na Educação Básica, mas também para que público se volta este curso. Baseada em referenciais marxistas acredito, assim como Filippini (2010), que:

[...] o trabalho é a atividade que produz as condições materiais objetivas da humanidade e as possibilidades de criação de novas formas de organizar a vida individual e coletiva, isto é, é a atividade fundamental através da qual o homem garante sua sobrevivência (FILIPPINI, 2010, p. 15).

É, então, a partir do trabalho que se centraliza a ação humana. Quando a formação profissional se dá de forma superficial e fragmentada acaba por alienar cada vez mais os sujeitos, não dando conta de torná-los mais críticos, aptos a analisarem aquilo que a sociedade os submete. Justamente a partir desta perspectiva alienante organiza-se a formação universitária, já que

A formação Universitária, [...] vem se pautando pela lógica de sustentar a Formação Profissional em detrimento da formação Humana que compreende outros aspectos da existência da humanidade que não são contempladas somente pela formação para o mercado de trabalho, pois, entendida como processo de formação humana, a educação atua sobre os meios para a reprodução da vida (FILIPPINI, 2010, p. 23).

Afirma-se, então, que a universidade deveria preocupar-se com uma formação integral dos sujeitos, capaz de torná-los mais críticos e de alterar a ordem dita natural de desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, torna-se necessário refletir a questão da formação humana. Ferreira (2004) conceitua a formação humana como uma formação integral, que se baseia na ética, na construção de “novas pessoas”, capazes de refletirem e respeitarem as diferenças nesta “cultura globalizada”. Assim, buscar uma formação humanizadora “constitui-se uma exigência que a educação e sua gestão necessitam assumir construindo e reconstruindo coletivamente uma política educacional viva que priorize o

humano em todas as pessoas do mundo e no conjunto da humanidade” (FERREIRA, 2004, p.5).

A autora afirma, então que:

Mais do que nunca se faz necessário humanizar a formação e as condições de trabalho e de existência dos profissionais da educação. Mais do que nunca se faz necessário ressignificar a gestão da educação a partir de outra base ética, que permita fazer frente aos desafios constantes da “cultura globalizada”[...] (FERREIRA, 2004, p. 5).

Contudo, pode-se dizer que estes não são os interesses daqueles que regem a organização do sistema educacional, Moraes (2011) afirma que:

[...] é possível dizer que um determinado dispositivo legal além de atribuir orientações e medidas, pode ser meio para que as relações humanas se estabeleçam em sintonia com os interesses daqueles que regulam e deliberam medidas de organização da sociedade, historicamente voltadas para o pensamento da elite (MORAES, 2011, p. 26).

Desta forma, reafirma-se a ideia de que a educação serve para um determinado fim, de acordo com o que uma minoria que detêm o poder prevê. Por mais que a comunidade acadêmica e escolar ratifique a necessidade de uma nova perspectiva educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam elementos que servem apenas para manter as exigências de interesses políticos para a manutenção do modo de vida existente nesta sociedade.

Coimbra (2008) ao refletir sobre o curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia, afirma que:

Talvez o grande marco dessa legislação recentíssima (Resolução CNE/CP nº1, 15 maio 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia) seja a definição do curso de Pedagogia como um curso de Licenciatura, de formação de professores prioritariamente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Defende a Pedagogia como campo teórico-investigativo da Educação, do ensino, do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. (COIMBRA, 2008, p. 9)

Pode-se, contudo, fazer uma crítica a esta delimitação da Pedagogia como um curso de licenciatura, visto que, via de regra, no bacharelado pesquisa-se e na licenciatura se reproduz. Desta forma, acabam-se formando pesquisadores no bacharelado e professores na licenciatura, esquecendo-se da importância de formarem-se professores-pesquisadores aptos a

investigarem sobre os mais diversos temas que perpassam a educação, não se limitando somente a questões referentes aos métodos de ensino-aprendizagem ou ao que se passa dentro das instituições escolares. Moraes (2011), então, afirma, que:

Tendo em vista as exigências atuais da sociedade, observei, também, que as modificações no currículo, por se voltarem mais às demandas culturais-sociais, correm o risco de privilegiar aspectos secundários; em detrimento dos aspectos essenciais que a Pedagogia precisa se preocupar, ou seja, o conhecimento essencial, que caracteriza toda a ciência, persistindo a dicotomia Bacharelado-Licenciatura. Tal perspectiva se manifesta na separação ou distanciamento das disciplinas pedagógicas e de conteúdos específicos e aqui não me refiro somente ao aspecto quantitativo (MORAES, 2011, p. 90).

A autora afirma ainda neste sentido que as disciplinas mais ofertadas são aquelas oferecidas a todas as licenciaturas, com caráter pedagógico, enquanto que as disciplinas com características específicas para o curso de Pedagogia (educação infantil, anos iniciais, educação de jovens e adultos e gestão da educação) acabam sendo menos ofertadas, fazendo com que em pouquíssimos momentos se tenha uma formação direcionada para a futura atuação deste educando. Para além disso, a organização curricular dá-se em eixos articuladores, que visam orientar e organizar o desenvolvimento do curso, havendo somente em poucos momentos a valorização da prática de pesquisa. Sendo assim, a formação prevê que os educandos saiam habilitados a atuar em quaisquer áreas que prevejam atuação pedagógica, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para este curso (MORAES, 2011).

Esta autora ainda traz outros importantes elementos quanto ao curso de Pedagogia desta Universidade:

Na nova configuração do curso se reforçou a tendência de uma formação mais generalista, que a Faculdade de Educação já vinha defendendo desde a década de 1980. Essa formação consiste em formar “**profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal**”, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura da FACED/UFRGS. Cabe salientar que a Resolução n.º 1 (art. 8º e 11º) não fala em Projeto Político Pedagógico e sim em Projeto Pedagógico (MORAES, 2011, p. 46).

Todos estes aspectos demonstram as mudanças que ocorreram, a maior parte delas provenientes das DCNs. Moraes (2011) faz uma breve e relevante retomada histórica de como se construíram estas Diretrizes, que não respeitaram o acúmulo da discussão realizada pela

comunidade acadêmica. A autora ainda destaca “os avanços que a Resolução do CNE nº. 1 de maio de 2006 trouxe para a formação de professores” e, ao mesmo tempo, salienta “que estes são ainda muito tímidos em comparação aos danos causados pela ditadura ou mesmo a falsa democracia instalada a partir dos anos 1990” (MORAES, 2011, p. 79).

Agregando elementos a esta reflexão retomo Ferreira (2004), que afirma que “[...] é possível questionar sobre o papel e as finalidades da formação dos profissionais da educação, por parte do Estado brasileiro, quando no contexto da reforma educacional se desrespeita essa formação pela desprofissionalização docente” (FERREIRA, 2004, p. 14). A autora ainda afirma que “[...] percebe-se, no conjunto das reformas, o descomprometimento com a formação inicial, a supervalorização de uma política de formação em serviço que, de um modo geral, ocorre de forma aligeirada e a inexistência de políticas de valorização desses profissionais” (FERREIRA, 2004, p. 14).

Assim, segundo a autora, a formação deve prever um preparo mais profundo, que permita aos educandos (em qualquer nível de ensino) analisar criticamente como está se dando a formulação dos conteúdos, as relações destes com a sociedade, sua preparação para a vida em sociedade e nas suas relações de trabalho. Desta forma, apesar do que indicam as políticas mundiais, é preciso que haja intervenções conscientes de quem efetivamente faz a educação cotidianamente, buscando uma gestão democrática de educação, capaz de alterá-la e dar-lhe um novo sentido (FERREIRA, 2004). Este novo sentido proposto por Ferreira (2004) está diretamente relacionado à formação de um novo sujeito, que seja mais consciente. A autora afirma, então, que:

Fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, bondade e emancipação humana, mais do que nunca, precisam ser assimilados e incorporados como consciência e compromisso da gestão democrática da educação – princípios que necessitam nortear as decisões a serem tomadas no sentido da humanização e da formação de todas as pessoas que vivem neste planeta (FERREIRA, 2004, p. 17).

Assim, a formação deve proporcionar as mais diversas experiências e possibilidades aos educandos, auxiliando-o no desenvolvimento da consciência, buscando uma identificação com a sociedade na qual estamos inseridos e com aqueles que sofrem das mesmas opressões que nós:

Procura-se recuperar o “movimento” da consciência, já que se entende que esta não é algo dado e inerte, que possa ser vista sem relacioná-la ao seu processo de

desenvolvimento, inserida na história de sua formação. A consciência de classe não se contrapõe à consciência individual, (...), forma com ela uma unidade em que distintas particularidades derivadas do processo próprio de vida de cada um sintetizam, sob algumas condições, um todo. Este todo é que é a consciência de classe. (SILVA, 2009, p. 67)

Desta forma, demonstra-se a necessidade de se buscar outros elementos para a formação dos sujeitos, que possibilitem uma análise mais crítica dos conhecimentos que lhes são oferecidos, da sociedade em que estão inseridos e ao que estão submetidos, em termos de ideias predominantes e hegemônicas. Percebe-se, contudo, que não há uma intenção assumida de tomar como pressuposto a formação política na graduação em Pedagogia.

A partir do que foi até agora discutido, parto para a terceira esfera desta revisão teórica, buscando elementos que se agreguem aos já vistos e apresentem novos elementos às possibilidades de formação dos sujeitos. Apresento, agora, a perspectiva de uma militância que possa ampliar e aprofundar o campo de construção de conhecimentos e onde as relações pessoais/institucionais também se constituem como elementos fundantes dos vínculos que educandos estabelecem com seus aprendizados e experiências. Vilhagra (2010) afirma que:

A organização dos estudantes através das suas entidades pode proporcionar a eles atividades de reflexão sobre as condições sociais do mundo, e até perspectivas de mudança. Não irá o movimento estudantil criar os seus intelectuais orgânicos dada sua falta de vínculo com uma classe específica e a temporariedade de seus membros. Pode-o proporcionar espaços e atividades que forneçam outras perspectivas, diferentes das condições atuais do mundo (VILHAGRA, 2010, p. 3).

Efetivamente, o movimento estudantil é policlassista e passível das mais diversas organizações – mas há, em geral, um caráter de formação política que atravessa a vida destes militantes, possibilitando uma nova perspectiva para sua futura atuação profissional e para sua vida. Por não ser um movimento contínuo, visto que há uma delimitação temporal de atuação neste espaço, por vezes esta formação se dá de forma incompleta, por vezes é só o estopim para uma formação aprofundada. O fato é que é um espaço valioso de formação política que, quando aliado a uma formação de natureza técnica ou instrumental ou profissionalizante, nos espaços escolares, enriquece-se e é enriquecedor, na medida em que ambas as dimensões estão presentes nos dois espaços.

Silva (2006) reflete ainda sobre a importância de estudar sobre a formação política do futuro professor, o autor alega que:

[...] a formação política, embora não seja a ênfase primordial a ser desenvolvida na formação de professores, está compreendida em sua dimensão mais geral. Ao estudar esse aspecto particular é possível contribuir com respostas sobre o geral, ampliando o horizonte das pesquisas nos diversos aspectos que tocam a atividade docente (SILVA, 2006, p. 19).

Sob esta perspectiva, a formação do professor inclui, sob algum signo, a formação política, visto que dentro desta forma de organização da sociedade todos os atos são políticos. Portanto, só é possível analisar a formação docente em todos os seus aspectos realizando também uma análise da formação política que estes sujeitos recebem e em que espaços esta se dá concretamente.

A formação política é fundamental, visto que é a partir dela que se configura um novo posicionamento diante da sociedade. Tuckmantel (2002) afirma que:

Uma sólida formação política ao estimular a consciência, o compromisso e a participação social, ajuda a promover a passagem do pensamento do senso comum para uma consciência mais crítica e criativa. E, esta passagem é a condição necessária para situar a educação numa perspectiva emancipadora (TUCKMANTEL, 2002, p. 19).

Desta forma, busca-se uma nova organização da educação, onde os sujeitos sejam mais importantes que os resultados. É necessário então que se busque um novo professor, que tenha em sua prática uma nova perspectiva sobre o fim educacional. A partir desta perspectiva, retomo Freire (1997), quando que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1997, p. 43). Assim, entendo que a qualidade da ação pedagógica está sempre diretamente ligada à qualidade da reflexão, do debruçamento e da intencionalidade sobre ela. A ação, por excelência, torna-se um meio educativo na medida em que se analisa, observa, reflete e a ação seguinte é, então, qualificada e aprimorada.

Tuckmantel (2002) agrega elementos ao afirmar que, para que se torne possível uma nova perspectiva educacional, é necessário que os futuros profissionais da educação assumam também uma nova postura ideológica:

Consideramos que a dimensão política seja um dos aspectos mais importantes para a formação do profissional da educação, aliada aos aspectos de qualificação técnica e pedagógica. **Destacamos o aspecto político por entendermos que o professor**

abriga a possibilidade de desenvolver um trabalho intelectual de transformação (TUCKMANTEL, 2002, p. 21 – grifo meu).

Entende-se que a escola é fundamental para que a classe trabalhadora possa assumir um novo estágio de consciência. Aguiar (1997) traz a noção de que a educação é um ato político, pois é possível observar que o ensino no Brasil, ainda hoje, existe para discriminar, mantendo cada sujeito no papel social que ele “deve” ocupar, visto que é a principal (e mais eficaz) forma de manutenção dos interesses da classe dirigente. O autor segue afirmando que “no capitalismo a educação é realizada em circunstâncias tão alienantes que se torna, paradoxalmente, um processo de desumanização” (p. 4), salientando, em seguida, que a educação deveria ser, prioritariamente, humanizadora. Assim,

Uma formação consciente e politizada é determinante ao professor para o conhecimento da realidade. Tal formação lhe permite compreender *o que* é mais relevante ser ensinado e *como* deve sê-lo, tendo em vista objetivos articulados com a realidade social concreta. A ação dos professores no interior das salas de aula é fundamental para a discussão dos problemas sociais, de maneira a não permitir que esses debates se diluam em casuísmos, perdendo-se a visão de totalidade. Também a ação dos professores engajados em associações de classe amplia-se na participação política na sociedade, no sentido de denunciar o descaso dos governos pela educação e de defender a necessidade de valorização da escola pública (TUCKMANTEL, 2002, p. 21).

Desse modo, verifica-se a relevância de uma prática docente com bases na pedagogia revolucionária para a classe trabalhadora, que envolve uma luta consciente sobre a produção de significados, uma luta que deve ter como objetivo a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizado, habilitando estes grupos sociais a nomear, identificar e desenvolver sobre as suas fontes de opressão e exploração no atual sistema (MCLAREN, 2000). Neste sentido é importante retomar que:

A escola é a agência através da qual as gerações adultas introduzem as novas no domínio do patrimônio cultural da humanidade. Nenhuma escola se localiza fora de uma sociedade, refletir sobre as condições dessa sociedade e suas estruturas de poder é uma das responsabilidades a que a escola não pode fugir. Só assim, ela estará preparando os alunos para conhecerem a realidade em que vivem e a participarem ativamente de sua transformação (TUCKMANTEL, 2002, p. 19).

Desta forma, é preciso ratificar a importância da formação política para estes futuros profissionais da educação, visto que é prioritariamente a partir desta formação que se pode alterar suas formas de atuação. É necessário salientar que:

[...] há um duplo caráter na produção de conhecimentos que se realiza e que é distribuída segundo algumas leis sociais. Não se pode dizer que o conhecimento chega a todos como “armas” em defesa de melhores condições de vida. Mas, as condições de vida acabam determinando o tipo de conhecimento que se pode ter (MORAES, 2011, p. 14).

Assim, a formação deve estar baseada em uma base mais crítica, em que se torne possível analisar os sujeitos e a realidade onde estes estão inseridos. Para que a educação possa ter um caráter emancipador é necessário que os educadores assumam uma prática que negue a possibilidade da neutralidade e que tenham consciência da sua responsabilidade dentro do momento histórico que vivemos, sabendo que aqueles sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem pertencem à classe trabalhadora, e por isso necessitam de uma pedagogia revolucionária.

Entretanto, no atual sistema, o que costuma prevalecer é a ideia de individualidade. É necessário, porém, demonstrar em atividades do cotidiano de sala de aula que o grupo junto pode encontrar soluções coletivamente e que pode ser maior e mais forte ao se organizar. Este é outro fator essencial de uma prática que queira ser emancipadora. É necessário pensar, então, na sala de aula como um espaço onde os educandos possam vivenciar esta experiência que lhes é negada, por falta de uma dinâmica que estimule a participação enquanto agentes do processo de construção do conhecimento, auxiliando uns aos outros e tendo uma concepção de coletividade.

É, também, no movimento estudantil que os sujeitos formam-se politicamente de forma contínua, visto que a partir das intervenções que são feitas cotidianamente torna-se necessária a formação para uma ação mais elaborada. Com uma militância organizada compartilha-se vivências e experiências, troca-se conhecimentos e elabora-se linhas políticas - nem que seja de forma panfletária inicialmente, para agregar novas pessoas à luta.

A unidade é fundamental no movimento estudantil organizado e esta é uma bandeira necessária para os alunos militantes, visto que somente a união pode levar a transformação. Mortada (2005) destaca esta característica em seu estudo ao afirmar que “é necessário partilhar o que está na raiz da opressão, torná-lo reconhecível e objeto de uma luta coletiva. É significativo que os militantes tenham identificado [...] necessidade de união com os demais colegas” (MORTADA, 2005, p. 423).

É fundamental, então, que os sujeitos se percebam como são e identifiquem as relações que os oprimem, pois só assim poderão tornar-se sujeitos críticos. Para tal, é fundamental que a formação envolva um caráter político; sendo assim:

O caráter político da educação cumpre-se por tratar-se esta de uma atividade humana que pode revolucionar a realidade objetiva. Quando a práxis pedagógica é consciente, o professor pode perceber os vínculos existentes entre os meios e os fins que direcionam a educação. No decorrer do processo didático pedagógico indica procedimentos, seleciona conteúdos e define as prioridades que serão socializadas e que irão definir a realidade sobre a qual atua (TUCKMANTEL, 2002, p. 71).

Para ter esta formação muitos discentes sentem então a necessidade de buscar em outros espaços elementos que se agreguem aos espaços formais de educação buscando uma experiência mais crítica, onde seu futuro fazer docente não seja meramente reprodução. Vilhagra (2010), neste sentido, afirma que:

A formação de professoras e professores é cada vez mais influenciada pelas determinações dos organismos internacionais, e mais difícil fica organizar a resistência ao capitalismo. As atividades das entidades do movimento estudantil, seu histórico de ação e questionamento das condições do ensino e da sociedade brasileira podem permitir uma formação contra-hegemônica (VILHAGRA, 2010, p. 1).

Há, então, diversos espaços que podem ser ocupados por estudantes durante seu período de formação: diretórios e centros acadêmicos, representações discentes nos colegiados das universidades, entidades nacionais de organização estudantil, grupos de estudo, partidos políticos, etc. Estes diversos espaços a partir dos quais o estudante busca agregar elementos para sua formação acabam por revelar contradições com a formação que recebem em aula, devido a lógica a que serve a formação docente. Assim:

Essa tensão de pensamentos é um verdadeiro fogo cruzado; cada disciplina tem seu espaço, sua aula separada das demais e assegurada na estrutura departamental das universidades. Cabe, invariavelmente, a cada aluno, habitante dessa panacéia, estabelecer algum tipo de visão geral. Resta à sua consciência a comparação, o confronto e a elaboração de uma saída no que concerne à sua prática e reflexão futuras (MORTADA, 2005, p. 417).

Desse confronto, dois momentos surgem. O primeiro momento é representado pela reação docente, via de regra, acompanhada de estratégias como a indiferença, a

desqualificação das ideias trazidas pelos discentes militantes, a descrença em sua capacidade de atuar pedagogicamente. O segundo é representado pelos discentes que, mediante as estratégias utilizadas pelos professores, durante o confronto, em muitos casos optam pelo retraimento e, em outros, pela atitude arrogante de se acreditarem conhecedores e lutadores por uma nova sociedade, desconsiderando o docente como detentor de conhecimentos que podem ser valiosos para sua formação e futura atuação profissional.

Estes discentes buscam, então, mesmo que de modo assistemático, aliar aquilo que aprendem na sua militância aos saberes trazidos pela academia, pois

[...] lutam por mudanças curriculares que tornem a formação mais engajada e combativa no que tange às questões sociais. Em resumo, os militantes experimentam o antagonismo entre preocupações sociais e aquilo que aprendem de uma forma ativa, tornando o que poderia encerrar-se em suas vidas privadas em inquietação pública (MORTADA, 2005, P. 417).

Na atualidade, estes sujeitos buscam alterar a realidade para que possam exercer uma docência diferente, pois compreendem que para atuar nas dimensões pedagógicas e políticas da docência faz-se necessária uma mudança da sociedade em geral. O que os militantes do movimento estudantil buscam é alterar a organização da sociedade como um todo, o que lhes parece possível, inicialmente, a partir da reestruturação educacional. Desta forma, Mortada (2005) afirma que:

A práxis estudantil se expressa no descontentamento durante a formação. Não é sem motivos que o movimento estudantil denuncia os conteúdos excessivamente técnicos, destinados à produção de profissionais que servirão de maneira irrefletida, alienados em sua prática. Em contrapartida, defende uma universidade acessível à população mais pobre, que trabalhe formando cidadãos engajados que se ponham ao lado daqueles que combatem a opressão (MORTADA, 2005, p. 418).

Assim, estes militantes lutam por uma educação de qualidade, que esteja de acordo com aquilo que acreditam. Buscam que seus professores entendam aquilo que os motiva e que agreguem outros elementos às suas aulas, propiciando um ensino mais complexo e completo, onde os educandos saiam habilitados a refletir sobre as diversas manifestações e organizações possíveis na sociedade. Cabe destacar, novamente, que: [...] o aparato escolar tal como é organizado no modo de produção capitalista, cumpre antes de tudo a função, essencialmente ideológica, de tornar a exploração da força de trabalho um fato natural (SILVA, SILVA, MARTINS, 2001, p. 10).

Desta forma, as constantes contradições manifestam-se a todo o momento e afligem os educandos, que ao perceberem a distância entre a forma como aprendem nas salas de aula e aquilo no qual acreditam, acabam decepcionando-se com os saberes trazidos pelos docentes por eles não contemplarem minimamente suas inquietações. O que estes discentes que atuam no movimento estudantil desejam para o seu futuro é a possibilidade de atuarem em suas áreas, sem ter que abdicar de suas convicções. Freitas (2011) ao discutir a atuação docente aliada à militância afirma que:

[...] chama-se atenção a formação teórica da categoria dos professores. Não se trata apenas de uma simples formação, trata-se de uma formação para a revolução, que transpareça no semblante de cada docente o espírito da mudança, da indignação frente ao capital. A formação deve ter por base a concepção materialista da história, uma formação contra o capital, com inspiração marxista, pois o lugar e o papel do professor militante na história da luta de classes deve ser de desmascarar os lacaios diplomados do obscurantismo acadêmico dos nossos tempos, que por outro lado militam na contramão da revolução mundial. (FREITAS, 2011, p. 114 e 115)

Apresenta-se, então, que a possibilidade de uma atuação docente diferenciada está diretamente relacionada à sua formação técnica e política. Infelizmente, esta formação política não é comum, nem frequente nas salas de aula da academia, mas é prioritária nos espaços de militância do movimento estudantil. Este fato, ainda que não valorizado por muitos, contribui para que a formação acadêmica avance na dimensão política independentemente da proposta curricular em desenvolvimento.

3 ORGANIZANDO A BUSCA POR RESPOSTAS

Este capítulo refere-se à metodologia utilizada nesta pesquisa, buscando demonstrar como se organizou o trabalho de forma a conferir-lhe validação científica.

Entendo que a pesquisa torna-se fundamental na medida em que apresenta elementos que podem auxiliar na transformação da sociedade. Silva (2009) afirma que:

Numa sociedade de classes, não se faz ciência de forma imparcial, uma ciência neutra, “desengajada”. E, se a ciência começa com problemas, as suas soluções devem vir no sentido de atender aos que de fato necessitam dela. Devem se dar de modo a atender àqueles que não têm seus interesses atendidos, já que são dominados, explorados, oprimidos ou como se prefira denominá-los. Isso significa, então, colocar a ciência e o fazer científico a serviço da classe explorada – a classe trabalhadora – a fim de superar as contradições da realidade e essa situação de exploração (SILVA, 2009, p. 25).

Assim, em toda a construção deste estudo buscou-se compreender elementos que agregassem a possibilidade de uma nova sociedade mais igualitária e justa.

Torna-se necessário reafirmar que este estudo busca compreender questões que surgiram de minhas vivências simultâneas como aluna e como participante do movimento estudantil; portanto, em espaços acadêmicos diferentes, ao longo do período de graduação: as salas de aula e o Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DAFE-UFRGS)

Este fenômeno, contudo, ultrapassa a experiência e assume relevância teórica a partir do momento em que se tornou passível de análise. Desta forma, parti da perspectiva pessoal e ampliei o campo de estudo para outros sujeitos que compartilharam a experiência nos mesmos espaços, para que, então, fosse possível estabelecer relações com a futura e com a atual atuação do pedagogo na sala de aula, ou em outros espaços escolares e não escolares e com a sociedade.

Assim, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, visto que se delimitou como campo de estudo “uma unidade social significativa” (MEKSENAS, 2002, p. 119). Este campo restringe-se a um grupo de militantes e ex-militantes do Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DAFE-UFRGS), por entender que “tal perspectiva de método obriga a presença do pesquisador na unidade investigada e [...] sua interação com os sujeitos pesquisados” (MEKSENAS, 2002, p.119).

Desta forma, é necessário destacar que minha atuação no DAFE e nos demais espaços da Faculdade também serviram como elemento empírico de análise.

Além disso, foram realizadas e analisadas cinco entrevistas, sendo que: duas foram feitas com ex-militantes já graduadas, uma com educandas que se afastaram do Diretório no último período e duas com educandas que seguem atuando no DAFE. Cabe salientar, ainda, que o período analisado circunscreve-se aos anos de 2008 a 2011 – período durante o qual militei/milito neste espaço – e que os sujeitos da análise representam a totalidade deste período, visto que atuaram em diferentes momentos. Considerou-se, também, o tempo e o envolvimento dos sujeitos na militância junto ao DAFE, buscando elementos significativos e válidos para esta pesquisa.

Os dados foram buscados por meio eletrônico considerando o risco de que a degravação de entrevistas presenciais ultrapassasse o tempo de apenas quatro meses para a realização deste estudo.

Torna-se necessário, ainda, destacar que o roteiro de perguntas encaminhadas (APÊNDICE) foi referenciado pela revisão bibliográfica principalmente no que se refere à possibilidade de interlocução entre diferentes espaços educativos, como forma de articular os mais diversos aprendizados relacionando-os entre si.

4 CONTRUINDO RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A presente seção é constituída por algumas análises e reflexões em torno do objeto de investigação, sempre à luz dos referenciais anteriormente apresentados (seção dois). Tais análises são apresentadas na forma de subseções; estas, por sua vez, organizadas em categorias a fim de orientar as reflexões aqui apresentadas. Assim, na primeira subseção descrevemos as entrevistadas participantes do estudo, por entendermos que suas histórias pessoais, incluindo-se aí seus percursos educativos escolares e não escolares foram e continuam sendo constituidoras de suas opções ideológicas e profissionais. Na segunda subseção analisamos as entrevistadas e sua militância, buscando descrever sua história de militância e as diversas relações que estabeleceram a partir dessa. Finalmente, na terceira subseção descrevemos as relações que os sujeitos estabelecem entre sua militância e seu (futuro) fazer docente.

4.1 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Cabe caracterizar inicialmente os sujeitos, de forma que possamos analisar globalmente as informações obtidas, pois fazer pesquisa em ciências humanas inclui conhecer o mais proximamente possível os sujeitos que formam o campo investigado.

O grupo participante compõe-se por cinco mulheres, com idade entre 20 e 30 anos. Dentre elas, três cursam entre o 4º e o 6º semestre da graduação e as outras duas já são formadas, sendo que uma optou por prosseguir em sua formação acadêmica (Mestrado em Educação e Graduação em Economia) e a outra atua profissionalmente no campo educacional. É importante salientar que dentre as entrevistadas uma (entrevistada 1) destacou a profissão como componente de sua trajetória de vida, duas (entrevistadas 2 e 4) destacaram a militância como marca indelével em todos os aspectos de suas vidas e as demais (entrevistadas 3 e 5) se limitaram a descrever suas trajetórias pessoais, sem destacar nenhum ponto em específico. Esses aspectos são observáveis a seguir, nos excertos de suas falas, ao responderem ao primeiro item da entrevista, que pede às entrevistadas para se apresentarem:

Sou pedagoga, apaixonada pela educação [...] assuntos que despertam minha preocupação giram em torno da autonomia do profissional da educação e o aprendizado significativo e real, gerado pela reflexão, dos alunos.⁷ (Entrevistada 1)

Sou da juventude do PSTU e construo a ANEL (Assembleia Nacional de Estudantes – Livre) entidade do movimento estudantil, que organiza estudantes nacionalmente como uma alternativa de luta. (Entrevistada 2)

Durante minha graduação ingressei no movimento estudantil através do meu Diretório Acadêmico, que foi essencial na minha formação, na verdade, um divisor de águas na minha vida. Assim entrei para uma organização política, a qual construo até hoje, enquanto meu projeto de vida. (Entrevistada 4)

Saí do Ensino Médio e cursei um ano de psicologia [...], até me mudar para POA, retomar os estudos e ingressar no curso de pedagogia na UFRGS. (Entrevistada 3)

Posso dizer que sou bolsista na secretaria da FACED, sou negra, porém não sou cotista. E junto com minha mãe coordeno a casa. (Entrevistada 5)

O fato de somente uma das entrevistadas ter se apresentando, já na primeira resposta, como Pedagoga, leva-nos a refletir sobre o porquê desta dificuldade das entrevistadas perceberem-se enquanto constituintes de determinada categoria trabalhista, visto que a reivindicam em outras respostas à entrevista. Um dos fatores que talvez seja significativo para que somente uma das entrevistadas tenha se autointitulado pedagoga esteja relacionado ao fato de já estar graduada e atuando na área. É provável, também, que isto se dê pela forma como o Curso vem sendo oferecido desde a mais recente reforma curricular, a partir das diretrizes estabelecidas na Resolução nº 1 do CNE/CP de 15 de maio de 2006, que o tornam generalista e com poucas possibilidades de aprofundamento nas questões necessárias para atuação em várias funções no campo educacional. Nesse sentido, de acordo com Moraes (2011) sua proposta tornou-se superficial, sem refletir efetivamente sobre a necessidade do comprometimento social destes futuros educadores, o que acaba, também, por não gerar unidade de classe entre estes futuros profissionais.

Outro elemento importante, explicitado nos excertos relacionados ao primeiro item das entrevistas, é o fato de duas entrevistadas (entrevistadas 2 e 4) terem reivindicado sua militância como característica fundamental de suas vidas. Filippini (2010), ao afirmar que a formação acadêmica se dá sob os marcos de uma educação meramente profissionalizante e não como uma formação humana, nos apresenta uns dos aspectos pelos quais se torna

⁷ Foi adotado este procedimento para apresentar os excertos das falas dos sujeitos, a fim de diferenciá-los das citações bibliográficas. As respostas dos entrevistados, em sua íntegra, permanecem com a autora deste estudo, podendo ser consultadas.

fundamental a militância, visto que auxilia na formação integral dos sujeitos, a partir do momento em que agrega elementos para uma análise mais aprofundada das relações e da sociedade. Contudo, Vilhagra (2010) relembra-nos da limitação do movimento estudantil (temporal e de atuação), o que explica a necessidade dos sujeitos militantes se organizarem em outras entidades, como partidos políticos, por exemplo, para assumirem este posicionamento como um “projeto de vida” (Entrevistada 4).

Ao discorrerem sobre a escolha pelo Curso, as cinco entrevistadas manifestaram interesse pela docência, embora somente duas (entrevistadas 3 e 5) tenham afirmado que gostariam de atuar em sala de aula. O que se percebe é que, em geral, o Curso de Pedagogia, com seu currículo atual, não aparece como prioridade na vida destes sujeitos específicos, mas, sim, como uma alternativa com maiores possibilidades de atuação profissional e de sobrevivência, dentre as suas áreas de interesse. Um dos elementos que, conforme Moraes (2011), pode ser fundante neste posicionamento dos sujeitos é o da profissão ser muito desvalorizada, dentro e fora da Universidade, o que acaba por não incentivar/motivar que os discentes do Curso assumam-se enquanto pedagogos e que sintam vontade de reger turmas. Isto se dá entre os sujeitos entrevistados pelo fato de que atualmente a política educacional está atrelada à perspectiva neoliberal, onde a autonomia docente se torna limitada pelo excessivo número de normas a serem cumpridas para tornar a educação eficiente e eficaz. Esse funcionamento obrigando-os a servirem a lógica de manutenção dos interesses das classes dominantes (AGUIAR, 1997) e a não poderem atuar de forma a realizar a educação emancipatória que buscam a partir dos nexos que estabelecem entre a militância e a formação em processo. Assim, “nesse panorama, que não é novo, o trabalho docente se torna cada vez mais desgastante. O professor está preocupado em atender tantas tarefas que sequer tem tempo para lembrar de sua prática essencial, que é pensar” (MORAES, 2011, p. 29). Esta caracterização do fazer docente desestimula o estudante militante quanto à sua futura profissão, visto que “irá desempenhar a função social tanto como alfabetizador das massas, como também, irá contribuir para a continuidade de uma elite formadora da ideologia burguesa” (MORAES, 2011, p. 31).

Quanto às vivências no Curso (pergunta 2 da entrevista) o que as entrevistadas afirmaram é que a formação acadêmica se dá de forma limitada, caracterizando-se apenas como um dos espaços de formação. O excerto mais significativo sobre este tema aponta o seguinte:

Gosto do curso, apesar de achá-lo bem limitado, no cenário atual das graduações acho que é um curso com mais possibilidades para uma formação diferenciada, numa perspectiva mais humana, basta saber discernir. A formação não se esgota na academia, aliás, vejo a faculdade como algo bem breve na minha formação. (Entrevistada 3)

Desta forma, as relações que os sujeitos fazem entre os aprendizados obtidos em outros espaços tornam-se significativas e fundantes, inclusive para a permanência no Curso. Moraes (2011), ao apontar diversos elementos sobre o Curso de Pedagogia onde os sujeitos estão/estiveram inseridos, demonstra as limitações desta graduação, na medida em que se caracteriza como um curso generalista que não prepara efetivamente para o trabalho. Para além disso é importante considerar que:

Para ensinar e aprender o conteúdo de uma determinada disciplina, o(a) professor(a) deve ter clareza da concepção de vida e de mundo que possui. Em seguida, ele deve conhecer as categorias que expressam esta concepção, seus conceitos essenciais. [...] somente com estudo aprofundado podemos ter alguma clareza desse conhecimento. (MORAES, 2011, p. 16).

Assim, o Curso, no atual contexto, não possibilita aos estudantes militantes um aprofundamento e um real conhecimento de suas necessidades e das habilidades necessárias para sua futura atuação levando-os a buscarem experiências e conhecimentos que se agreguem à sua formação, em outros espaços, como, por exemplo, no Diretório Acadêmico. A partir disso, as estudantes militantes entrevistadas percebem a graduação como uma etapa de sua formação – de forma fundamental, mas não exclusiva.

A partir destas análises iniciais, torna-se importante estabelecer relações entre sua escolha profissional e sua militância, para que se torne possível tentar responder, ainda que em parte, as questões desencadeadoras deste estudo.

4.2 OS SUJEITOS E SUA MILITÂNCIA

Parte constituinte da escolha destes sujeitos para este estudo foi o fato de todos militarem ou já terem militado no DAFE-UFRGS, independentemente de se organizarem ou não em outros espaços. Cabe analisar especificamente, então, desde os motivos que os levaram à militar aos que os mantiveram militando.

O tempo de militância das entrevistadas no DAFE-UFRGS varia entre um e três anos e foi a partir desta militância que quatro delas passaram a se organizar em partidos políticos,

sendo que uma fez a experiência em dois partidos, mas acabou por se distanciar da militância organizada (inclusive do DAFE), por motivos pessoais. Todas as entrevistadas alegaram que começaram a atuar no movimento estudantil e no Diretório Acadêmico por acreditarem na necessidade de preservar os espaços estudantis dentro da Universidade e por entenderem que a ocupação deste espaço possibilitaria que os estudantes tivessem mais representatividade e “voz”, pois durante muito tempo o diretório atuou apenas com a venda de bolsas e mochilas. Somente em 2008 a gestão do Diretório foi assumida pela Chapa “Lutar também é educar” e esta, mesmo com renovação contínua dos membros, permanece neste espaço, gerando momentos de formação e posicionamento político, conforme os depoimentos que seguem.

Comecei a militar no DAFE no ano de 2008, quando surgiu a ideia de reativar o espaço destinado aos estudantes e a representação discente dentro da Faculdade de Educação da UFRGS. (Entrevistada 1)

Comecei a militar no DAFE porque me interessei pelo movimento que as meninas faziam na faculdade. (Entrevistada 2)

Comecei a militar por vontade de me integrar a universidade, sentia-me bem no espaço e com as pessoas que o compunham, desde o início do curso percebia reclamações\inquietações em sala de aula por parte da turma, e pensei ser interessante compor o diretório para levar estas inquietações até lá. (Entrevistada 3)

Comecei a militar no DAFE por descontentamento com as coisas na universidade, principalmente os projetos aplicados pelo governo, como o REUNi, e também pela categoria da qual hoje faço parte ser tão atacada e ver no DAFE uma possibilidade de me organizar para lutar contra isto. (Entrevistada 4)

Entrei no DAFE, por ser contra que alguém faça algo que preciso para mim. Eu tinha um problema (os professoras acham que podem fazer com a gente o que eles bem entendem) e achei que não devia delegar a resolução da problemática para os outros, então eu comecei a reunir. (Entrevistada 5)

As entrevistadas afirmaram, ainda, que somente depois de algum tempo de militância perceberam a importância do DAFE como espaço de formação, como exemplifica este excerto de uma fala da entrevistada 2:

[...] logo no início, era um espaço que ia além dos assuntos das matérias; depois, fui entendendo o caráter político que aquele espaço podia ter e que dependia de nós, para que ele fosse cada vez mais formador. (Entrevistada 2)

Mortada (2005) afirma que há confronto entre os conhecimentos adquiridos dentro das salas de aula e aqueles adquiridos nos espaços de militância. Desta forma, torna-se difícil estabelecer relações imediatas entre os aprendizados, o que dificulta a percepção de que o Diretório Acadêmico é também um espaço formador. A formalidade com que é visto o

processo de ensino-aprendizagem também é um importante elemento alienante, que faz com que este conhecimento que não é “transmitido” pelos docentes pareça, num primeiro momento, não digno de ser classificado como tal.

Contudo, há controvérsia entre as militantes quanto às possibilidades de alcance da militância no Diretório. Por um lado aparece nas entrevistas a caracterização de um alcance limitado ao âmbito da própria Universidade; por outro, aparece a ideia de um alcance que ultrapassa os muros da Universidade, pois a maior parte dos militantes estudantes acaba atuando também em partidos políticos e entidades organizadoras do movimento estudantil e da classe trabalhadora. Percebe-se esta contradição nos seguintes excertos:

[...] me organizar em outros setores, pois apesar de um espaço muito bom pra formação humana e crítica, o DA tem um limite, o limite da universidade. A partir daí, o interesse e a própria necessidade de me organizar num partido político, em que eu pudesse fazer, além da leitura da realidade, ações cotidianas para alterá-la. (Entrevistada 2)

Com o passar do tempo e ampliação de minha forma de enxergar o espaço passei a preocupar-me com questões que ultrapassavam os limites da Universidade e que, ao invés de me afastarem do diretório, fizeram crescer em mim a vontade de sua manutenção e ampliação, agregando cada vez mais e trazendo debates importantes e que, seguidamente, passam despercebidos pelas alunas e alunos da Faculdade de Educação que não se apropriam deste espaço e desta possibilidade de discutir a sociedade da qual fazem parte e na qual irão atuar. (Entrevistada 3)

Vilhagra (2010) ao afirmar das limitações que o movimento estudantil apresenta, não aprofunda o debate sobre o que realmente pode ou não pode fazer o movimento estudantil. Esta contradição se expressa, também, na postura e na forma de atuação dos diversos grupos existentes no movimento estudantil – o que acaba por ampliar a necessidade de delimitação do papel que o movimento adquire para os que dele participam. Como já dito anteriormente, o movimento estudantil realmente apresenta limitações, devidas ao seu caráter policlassista e sua delimitação temporal. É um erro, contudo, dizer que sua atuação limita-se aos estudantes ou que um Diretório Acadêmico limita-se à Faculdade ou à Universidade. É a partir do movimento estudantil, de suas instâncias e entidades, que se aprofunda a formação política e se formam os futuros intelectuais da classe trabalhadora. Para além disso, é neste momento de militância que muitas pessoas aproximam-se de outras formas organizativas, o que acaba por ampliar a atuação destes militantes. É importante, ainda, refletir mais profundamente sobre a atuação destas entidades, já que a partir do momento em que o DAFE-UFRGS, por exemplo, mobiliza os estudantes para participarem de um ato em conjunto com o Centro de Professores

do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato (CPERS) em defesa dos seus Planos de Carreira está ampliando sua atuação para além da Universidade e atuando junto à classe trabalhadora.

Quando questionadas sobre os motivos pelos quais seguiram militando (pergunta 5 do APÊNDICE), as respostas das entrevistadas tornaram-se mais variadas, apontando diversos fatores significativos. As entrevistadas 1 e 5 afirmaram que seguiram militando por ver a necessidade de os estudantes terem seu espaço. Já as entrevistadas 2 e 4 afirmaram que seguem militando pois acreditam na necessidade de alterar a sociedade como um todo. A entrevistada 3, ainda, realiza uma mediação entre os dois pontos apresentados, afirmando que sua militância está relacionada com a formação política de seus colegas de curso, aliada a sua atuação para além da Universidade, onde a interação com a classe trabalhadora busca uma alteração na forma de vida em sociedade.

[...] necessidade da participação dos estudantes, e futuros educadores, nas discussões pertinentes à educação e a sociedade como um todo. Durante minha militância, minha principal preocupação era pela consolidação e legitimação do espaço do DA como representante dos estudantes e também pela participação dos estudantes nas atividades do mesmo. (Entrevistada 1)

[...] crença na necessidade dos estudantes terem um espaço seu [...] este deveria ser um espaço democrático, de luta, de formação, de discussão, de criação onde o protagonista fosse o estudante. (Entrevistada 5)

[...] não me vejo na graduação longe do DA, [...] necessidade de me organizar [...] em que eu pudesse fazer, além da leitura da realidade, ações cotidianas para alterá-la. (Entrevistada 2)

[...] a necessidade de alterar o estado das coisas, é a desigualdade cotidiana, e a necessidade de termos tempo livre e felicidade, acredito na revolução enquanto um projeto de vida. (Entrevistada 4)

Assim, cabe pensar que embora a formação política não tenha sido o eixo principal da formação acadêmica destes sujeitos, ainda assim, como Silva (2006) propõe, essa é um elemento fundamental em qualquer formação, na medida em que problematiza a sociedade em geral instigando a busca por uma sociedade mais justa e humana. Desta forma, é compreensível que a maioria destes estudantes militantes busque que sua militância atinja não só aqueles que o cercam, mas toda a forma organizativa da sociedade, sem que percam a preocupação de formar politicamente também seus pares e de empoderá-los. Tuckmantel (2002) afirma que somente a partir da formação política e da consciência que se adquire a partir desta pode-se buscar uma educação realmente emancipadora, pois quando se pretende uma educação emancipadora, pretende-se também emancipar toda a população oprimida.

Ao relacionarem sua militância com sua formação acadêmica, comprovam-se os conflitos causados nos militantes pela participação nestes dois espaços. As entrevistadas afirmam que a maior parte da formação acadêmica se dá nos marcos teóricos, distante da realidade, enquanto a formação política, que se dá através do DAFE, está impregnada de aspectos da realidade objetiva, sob uma perspectiva emancipatória. Todas as entrevistadas trouxeram elementos que confirmam esta perspectiva, mas o excerto seguinte é o que melhor exemplifica e sintetiza a posição assumida pelas cinco entrevistadas.

Os saberes no DA são muito mais construídos a partir da prática vivenciada nas discussões de temas do dia-a-dia da sociedade, aspecto que às vezes é pouco apreciado pelas propostas curriculares do curso. (Entrevistada 1)

Quanto aos saberes desenvolvidos no DAFE foi afirmado que este:

[...] ajudou a construir uma ponte mais sólida entre os saberes formais da academia e a realidade. (Entrevistada 3)

E, ainda, que:

[...] o diálogo se dá quando o teórico consegue traduzir aquilo que o dia-a-dia propõe de reflexão. (Entrevistada 1)

Mortada (2005) aponta para esta tensão existente entre os diversos conhecimentos adquiridos nos mais diversos espaços, sinalizando – assim como as entrevistadas – que cabe a cada estudante fazer ligações entre eles e dar forma a sua futura atuação docente. Esta tensão tem a ver com a posição assumida por aqueles que elaboraram as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a daqueles que as transpuseram para o currículo do Curso. Moraes (2011), ao relacionar a forma organizativa do curso a partir da Resolução nº 01/2006, afirma que a formação se dá de forma a atender as demandas do mercado sob a perspectiva neoliberal, buscando um profissional “múltiplo”, “[...] que acaba suprimindo o modelo de formação humana” (MORAES, 2011, p. 91). Enquanto isso a formação política estimula “a consciência, o compromisso e a participação social” (TUCKMANTEL, 2002, p. 19), buscando estabelecer vínculos entre a formação e a prática emancipadora. Assim, há divergência entre o que é proposto pelas Diretrizes Nacionais e a forma como estas foram transpostas para o Curso e aquilo que os estudantes militantes aprendem no processo de sua militância e formação política, visto que estes elementos partem de posicionamentos divergentes. Desta forma, os estudantes militantes acabam por buscar que sua formação englobe elementos diversos e

prepare-os para atuar de forma a transformar a sociedade, o que não é priorizado pela maioria dos docentes, fazendo com que os estudantes militantes acabem por estabelecer relações, por vezes, conflituosas entre os aprendizados construídos nestes diferentes espaços. Portanto, há, evidentemente, um distanciamento entre a política neoliberal que embasa os currículos e aquilo que defendem os estudantes militantes.

Moraes (2011) lembra-nos, então, que o planejamento curricular e o ensino como um todo serve para um determinado fim. Nesta lógica, parece não constituir preocupação para a maioria dos docentes do Curso a realização deste intercâmbio entre os conhecimentos desenvolvidos em diferentes espaços de formação. E, embora, nenhuma das entrevistadas tenha afirmado ter tido desacordos acadêmicos explícitos com os docentes do Curso, todas sinalizaram de alguma forma para o fato de terem percebido, na maioria deles, posturas diferentes em relação aos alunos e às alunas militantes caracterizadas, principalmente, pela falta de estímulo e de valorização da própria militância como constituidora de saberes que se conectam com o saber acadêmico.

Assim, a formação que se constitui nestes espaços agrega conhecimentos diversos, que se complementam e se ressignificam a todo o momento. Desta forma, sob uma nova perspectiva, cabe buscar elementos que comprovem, ou não, se estes elementos agregados pela militância estudantil possibilitam uma atuação docente diferenciada.

4.3 A MILITÂNCIA E O FAZER DOCENTE

Chega o momento, então, de buscar mais objetivamente as respostas dos questionamentos que embasaram este estudo a partir da fala das entrevistadas, buscando perceber se realmente há ligações entre a militância e o (futuro) fazer docente.

Desta forma, questionei (pergunta 6 da entrevista) as entrevistadas diretamente sobre qual a ideia de educação de cada uma e se esta continua sendo a mesma de quando entraram na graduação. Todas as entrevistadas apontaram que sua ideia de educação alterou-se ao longo do Curso, e apenas uma das entrevistadas (Entrevistada 5) não apresenta nitidamente sua militância como elemento fundamental para esta mudança de perspectiva. Apresento, para iniciar esta discussão, excertos significativos que demonstram esta alteração da visão do que é educação:

Minha idéia sobre o que é Educação vem mudando ao longo da formação acadêmica, com certeza é bem diferente ao início do curso, logo que entrei na faculdade achava que a educação era neutra, que fazia bem a todos, que era para todos, enfim, que existia apenas um tipo de educação – a redentora. Infelizmente, hoje em dia, trabalho e tenho conseguido ver concretamente, que existem vários tipos de educação, que esta não é neutra e que está a serviço do capitalismo. (Entrevistada 3)

Certamente que minha ideia de educação mudou, antes só pensava em comprar aquelas coleções *Diário do Professor* e reproduzir na escola. E hoje, nossa! Penso que a educação é muito maior do que eu imaginava, são várias as questões que permeiam o ambiente escolar: relações de poder, disciplinarização de corpos e mentes, financiamento, estrutura, formação dos professores, violência, currículo voltado para a domesticação de mão-de-obra para o mercado, enfim é um universo escolar. (Entrevistada 5)

Torna-se evidente, então, diante do já apresentado nas outras seções e subseções deste estudo, que mesmo que algum sujeito não perceba o quanto sua militância alterou sua forma de ver a educação, os aprendizados desenvolvidos em diversos espaços perpassam essa percepção, apresentando elementos que não são unicamente os “transmitidos” majoritariamente pelos docentes na graduação.

Ferreira (2004) afirma que, no atual contexto, a formação se dá sob os marcos de uma globalização, embasada no neoliberalismo, o que a transforma em cada vez menos humana. Silva (2009) afirma que a partir da formação política os (futuros) profissionais da educação podem “transgredir” esta lógica e realizarem, então, uma análise mais aprofundada da realidade que os cercam e lutar pela transformação desta. Assim, a afirmativa das entrevistadas quanto à mudança daquilo que acreditam ser a educação já demonstra um elemento de desalienação, na medida em que se percebe uma análise mais crítica quanto às possibilidades e às intenções da educação. Ainda, este reposicionamento sobre a educação apresenta elementos importantes da atuação cotidiana das entrevistadas enquanto discentes e, conseqüentemente, enquanto (futuras) docentes. Todas afirmaram, de diferentes formas, que:

A necessidade de uma educação de qualidade sempre foi uma ideia central. (Entrevistada 1)

Sempre vi na educação um sentido político e de transformação das coisas. Ainda que quando entrei não tivesse total compreensão disto. (Entrevistada 4)

Assim, mesmo antes da militância, a educação já apresentava para as entrevistadas um caráter que ultrapassa a formação instrumental, mas ainda próximo ao que se observa no senso comum, que a apresenta como solução para todos os males que impedem o desenvolvimento humano e social. Contudo, as entrevistadas afirmaram que esta visão reducionista e ilusória sobre a educação foi transformando-se e a perspectiva sobre seu

potencial transformador passou a ser encarado de forma mais realista. O aprofundamento desta perspectiva se deu ao longo da formação no Curso e na militância, como afirma uma das entrevistadas:

[...] esse discurso “glorificador”, que passa para a educação – nos moldes que temos hoje – o papel e o caráter de transformadora da sociedade foi desconstruído ao longo desses semestres, mas vale ressaltar que essa visão sobre educação e sociedade não aprendi no curso em uma das matérias obrigatórias. (Entrevistada 3)

Confirma-se, então, neste excerto, a (re)significação da educação a partir dos nexos estabelecidos pelas entrevistadas entre a formação acadêmica, a formação política e a prática militante. Costa, Neto e Souza (2009) afirmam que a luta pela educação engloba a luta pela educação universal, pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis. Estes diversos eixos de um mesmo problema precisam ser compreendidos para muito além do discurso panfletário, através do qual reproduzem palavras de ordem sem analisar o que precisa ser feito para que estas mudanças se efetivem. Assim, é a partir da atuação cotidiana que se constrói o fazer docente militante:

[...] o que a militância clareou em minha trajetória dentro da educação, foi minha posição enquanto docente, como uma pessoa que além de estar engajada nos aprendizados dos seus alunos, em sala de aula, está engajada na construção de uma sociedade mais consciente e reflexiva [...]. (Entrevistada 1)

Tuckmantel (2002) afirma que somente a partir da formação política forma-se para uma educação realmente emancipadora, de forma “mais crítica e criativa” (TUCKMANTEL, 2002, p. 19). Assim, quando a entrevistada 3 afirma que sua “concepção de educação vem se modificando com o decorrer do curso”, mas torna-se mais significativa a partir de sua experiência em lugares alternativos de educação, como o DAFE, demonstra o quanto a militância foi importante nesta modificação e, conseqüentemente, no seu fazer docente, como pode ser observado em sua resposta à questão seis:

Minha concepção de educação vem se modificando com o decorrer do curso, mas torna-se mais significativa a partir da minha experiência em lugares alternativos de educação, como o DAFE. Hoje penso a educação voltada para a formação do sujeito político, atuante e crítico. Educação como ferramenta/suporte para a superação e modificação da sociedade atual. (Entrevistada 3)

Por fim, quando questionadas sobre a relação entre a militância e o (futuro) fazer docente, todas as entrevistadas afirmaram que um será sempre influenciado pelo outro, conforme demonstram os excertos a seguir:

A militância interfere no meu futuro fazer docente, desde os aspectos mais específicos até os mais gerais, como a necessidade/obrigação de estimular os outros a mobilizarem-se, a não aceitar tudo o que está “dado” e que toda e qualquer realidade pode ser alterada. (Entrevistada 2)

Minha militância interfere de maneira significativa no meu pensar/fazer docente, refletir sobre minha prática significa refletir sobre a sociedade e sobre a formação política e crítica do sujeito. Minha atuação política passa e passará necessariamente pela minha atuação docente sem que haja desarticulação entre estas. [...] a forma como enxergo o que é humano também se modifica. (Entrevistada 3)

Assim, confirma-se a afirmação de Tuckmantel (2002) de que para constituir uma nova postura docente é necessário assumir uma nova postura ideológica, que rompa com a ideologia dominante e perceba-se a partir da perspectiva de empoderar a classe trabalhadora. A mesma autora ainda afirma que é a partir de uma formação consciente e politizada que o (futuro) docente escolherá com cuidado aqueles conteúdos que devem ser abordados para o seu grupo de educandos e a forma como deve fazê-los.

Moraes (2011) relembra-nos que o conhecimento é utilizado como “arma” e que não é distribuído igualmente para todos. É a partir da formação política que os (futuros) docentes preparam-se para travar esta disputa ideológica sobre a distribuição do conhecimento. Assim, quando as entrevistadas afirmam que seu (futuro) fazer docente será baseado nas experiências vividas no movimento estudantil, legitimam a experiência de militantes e a reivindicam como forma de formação coletiva e de avanço da classe trabalhadora.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta parte final do estudo, busco retomar diversos elementos importantes analisados por mim ao longo de sua elaboração, de forma a sintetizar o que aqui está dado para que então seja possível formular novos questionamentos e proposições para novas buscas.

Pensar na formação do/a pedagogo/a para além do Curso foi uma tarefa/desafio que eu decidi que gostaria de cumprir já há algum tempo, mesmo sabendo da dificuldade que encontraria, por saber que, na nossa sociedade, os saberes políticos e militantes vêm sendo cada vez mais desvalorizados. Tal desvalorização vem ocorrendo em função de práticas que desabonam o ato político concebido como relações de poder que se estabelecem nas relações pessoais e institucionais e que não prescindem de uma ética comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, ou que apenas se utilizam de discursos democráticos reconvertendo-os em práticas que privilegiam uma minoria já privilegiada.

Este estudo buscou estabelecer reflexões e perceber se os nexos estabelecidos pela autora entre sua formação acadêmica e sua militância estudantil também se deram em outros sujeitos com experiência semelhante, propondo um novo posicionamento para uma análise da formação docente. Não pretendeu encontrar respostas definitivas - até por acreditar que não existem respostas conclusivas referentes a estas questões – mas sim apontar caminhos, olhares, sentimentos e possibilidades.

Torna-se necessário, então, retomar as questões desencadeadoras deste estudo e, mais uma vez, perguntar: Em que aspectos é possível aliar os saberes desenvolvidos no movimento estudantil com os saberes acadêmicos desenvolvidos nas salas de aula? A participação dos sujeitos educandos em entidades estudantis contribui para uma formação docente mais comprometida com uma futura atuação mais emancipadora?

Percebi a importância da existência de espaços que se complementem, agregando diferentes elementos para a formação, buscando torná-la cada vez mais humana e emancipadora. O DAFE-UFRGS mostrou-se um exemplo do quanto as entidades estudantis cumprem também um papel formador sob uma perspectiva assumidamente política, a partir dos obstáculos impostos pela luta cotidiana. A partir do contato direto com os movimentos sociais e com a classe trabalhadora, se estabelecem nexos entre a teoria aprendida no Curso e a forma como os futuros docentes pretendem atuar em seu campo profissional. Sob o signo da

militância de esquerda, (re)significa-se a importância da atuação docente de forma a empoderar a classe trabalhadora e emancipá-la das opressões que a atingem.

Verificou-se, então, que o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no atual contexto e sob a égide da Resolução nº 01/06 tende a oferecer uma formação generalista, por meio de um estudo rápido de diferentes teorias, tornando-as pouco aprofundadas e dificultando para os educandos uma apropriação efetiva de diversos conceitos que são fundamentais para o fazer docente.

De fato, curso algum consegue suprir todas as necessidades educativas de seus educandos, principalmente sendo um curso de graduação em licenciatura que precisa refletir sobre os conteúdos e as formas como estes deverão ser trabalhados na futura atuação profissional, além de diversos outros conteúdos específicos da formação de professores. Dessa forma, com uma formação técnica e rápida sendo privilegiada, os estudantes não desenvolvem determinados conhecimentos e habilidades necessários para sua futura atuação e isso faz com que diversos deles busquem conhecimentos em outros espaços, como o Diretório Acadêmico, por exemplo.

Ao atuar no DAFE-UFRGS essas estudantes militantes formaram-se politicamente e estabeleceram nexos entre a formação acadêmica e a formação política, buscando que sua atual ou futura atuação profissional se torne impregnada pelos desafios que a luta cotidiana impõe e pela emancipação da classe trabalhadora. Assim, a reflexão baseada na responsabilidade social, na construção de uma sociedade e de uma educação diferente, constrói-se através do contato mais constante com os movimentos sociais e com educadores da escola pública que a militância proporciona. Desta forma, a relação entre teoria e prática é facilitada na medida em que a realidade constitui-se como elemento fundante da formação.

Mas se todos estes elementos deram conta de tornar-nos (futuras) docentes críticas e emancipadoras, ainda nos resta caracterizar melhor o que isto significa. Ghedin (2001) afirma que:

O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação (GHEDIN, 2001, p. 2).

Assim, ao refletirmos sobre o nosso fazer docente, o concebemos como atrelado à luta pela emancipação de uma classe que é oprimida historicamente, buscando sua libertação enquanto classe para que haja uma nova forma organizativa da sociedade. É preciso, então, que nos detenhamos cotidianamente para realizar uma análise crítica da sociedade, da nossa intervenção e do que pode resultar desta. Somente a partir do atrelamento entre teoria e prática, das ações cotidianas e da reflexão é que se pode construir um processo educativo que avance e busque a superação do que está dado.

Mostra-se, então, fundamental que docentes assumam uma postura crítica, visto que cada um:

[...] tem a responsabilidade de ter opiniões informadas e critérios de valor argumentáveis, assim como de defendê-los publicamente. Ao estabelecer as relações entre a prática reflexiva do ensino em aula e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, o professor reflexivo estende suas deliberações profissionais a uma situação social mais ampla, colaborando para que se gere uma mudança social (GHEDIN, 2001, p. 3).

Percebe-se, então, que assumir um posicionamento político e atuar coerentemente em relação a ele é também um papel do professor, na construção de seu fazer docente, relacionando-o com o caráter de transformação social que este apresenta, visto que não basta tornar-se reflexivo para que se proponha uma pedagogia emancipatória: é preciso assumir uma determinada ideologia para que isso se realize.

Considero, então, que a militância estudantil forma os sujeitos qualitativamente, agregando elementos que não são priorizados ao longo da graduação por muitos docentes e possibilitando que a educação seja (re)significada e assumida sob uma nova perspectiva, que é a de emancipação da classe trabalhadora, subvertendo a lógica na qual ela esta inserida hoje.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação, Ensino e Alienação: uma tentativa de relacionar prática e teoria**. Campinas: CPGEducação-UNICAMP, 1997 (ensaio).
- BOTTOMORE, Thomas. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988.
- COIMBRA, Camila Lima. **O curso de Pedagogia: histórias e debates pós PCNs**. In: Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia, MG: UFU, 2008.
- COSTA, Áurea; NETO, Edgar; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: José Luiz e Rosa Sundermann, 2009.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na “Cultura Globalizada”**. In: Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.
- FILIPPINI, Isabella. **A organização do trabalho pedagógico na formação inicial de professores de Educação Física**. Porto Alegre, 2010. 80 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREITAS, Rogério Gonçalves de. **Militância e Docência no Ensino Superior: desafios em tempos de crise**. 2010. Disponível em: <http://www.polemica.uerj.br/ojs/index.php/polemica/article/viewFile/14/16> Acessado em: 23 de agosto de 2011.
- GHEDIN, Evandro Luiz. **Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. Trabalho integrante do GT8 apresentado na sessão de pôsteres da 24ª Reunião da ANPED -7 a 11 de outubro de 2001. Registrado como: [P0807764775255.doc](#). Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt8> Acesso em: outubro de 2005.
- GORENDER, J. **O combate nas trevas**. São Paulo: Ática, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Pedagogia Revolucionária na Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEKSENAS, Paulo. Métodos em pesquisa empírica. IN: MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MORAES, Jaira Coelho. **A formação de professores no curso de pedagogia, licenciatura da FAGED/UFRGS: um estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006**. Porto Alegre, 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

MORTADA, Samir Pérez. **Formação do psicólogo: experiências de militantes estudantis**. Revista Psicologia, Brasília: Conselho Federal de Psicologia, v. 25, n. 3, p. 414-433, Jul./Set. 2005.

TUCKMANTEL, Maísa Maganha. **A Formação Política do Professor do Ensino Fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas**. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2002. 211 f. Dissertação (Mestrado).

SILVA, Guilherme Gil. **Um estudo sobre a formação política na Educação Física. Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SILVA, C.R.; SILVA, L.F.; MARTINS, S.T.F. **Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento**. Anais – O método materialista histórico dialético. ABRAPSO (Bauru): ABRAPSO, 2001 v1, n1, p.1-11.

VILHAGRA, Gabriela Teixeira de Freitas Ribeiro. **O intelectual orgânico e a formação política do movimento estudantil**. Revista Digital Filosofia e Educação Volume 2, Número 1 Abril – Setembro de 2010 UNICAMP – Campinas. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/974/912>. Acessado em dezembro de 2011.

APÊNDICE I – Roteiro de perguntas para a entrevista com os sujeitos do estudo

- Vamos fazer de conta que eu não te conheço. Fala-me um pouco de ti!

- Por que escolheste o Curso de Pedagogia?

- Tu estás em que semestre do Curso?

- Militas/militaste durante quanto tempo no DAFE?

- Por que começaste a militar no DAFE? É isso que te mantem/manteve militando? Por quê?

- Qual tua ideia de Educação? É a mesma desde o início do curso? Se não, por que mudou?

- Achas que tua militância pode interferir no teu futuro fazer docente? Se sim, como?

- Os saberes desenvolvidos no DAFE dialogaram/dialogam com os saberes desenvolvidos nas salas de aula? De que forma? Em que momentos?