

AÍRTON DE OLIVEIRA GARCIA

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DE
PROFESSORES DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA**

**São Leopoldo
2007**

Ficha Catalográfica

G216p Garcia, Airton de Oliveira
O processo de construção de saberes docentes de professores de graduação tecnológica / por Airton de Oliveira Garcia. – 2007.

147 f. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Cleoni Barbosa Fernandes, Ciências Humanas”.

1. Professor universitário – Formação. 2. Professor

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Camila Rodrigues Quaresma - CRB10/1790

AIRTON DE OLIVEIRA GARCIA

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DE
PROFESSORES DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA**

**Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Educação.**

**Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Centro de Ciências Humanas –Programa de
Pós-Graduação em Educação.**

Orientação: Dr^a Cleoni Barbosa Fernandes

**São Leopoldo
2007**

(...)

Pela indústria amarraremos,
um a um, os nós
que espada alguma
degolará.

Um nó de sintéticos
de fumaça e carvão.

Um nó de cânhamo,
soja, borracha,
britação de granito,
anilina, hidráulica.

De todos esses nós,
com uma só invenção,
braço a braço,
faremos uma estação.

E quando a tristeza
do Brasil for grande,
maior que a sua voz,
alguém gritará
(à parte do sabiá):

Um nó nos uniu,
nos uniu com outros nós.
Pela loucura dos motores
hoje somos: Nós.

Armindo Trevisan

GRATIDÃO

Para Guta

Com quem aprendi que: “Conhecer não é desmontar, nem explicar. É chegar até a visão. Mas, para ver, é preciso antes de mais nada participar. Isso é uma dura aprendizagem.”

Antonie de Saint-Éxupery

Para Cleo

“Silenciosa aranha paciente - notei como em pequeno promontório estava ela isolada,
notei como explorava o vasto vazio que a cercava;
ia jogando fio, fio, fio
tirados dela mesma, soltando-os sempre mais,
incansável, fazendo-os correr sempre.
E você, ó minha alma, onde é que está cercada,
separada, em desmedidos oceanos de espaço,
ininterruptamente ponderando, arriscando, jogando,
em busca de esfera para ligá-las até que esteja construída
a ponte em que irás necessitar,
até que esteja segura a âncora dúctil, até que o fio de teia
que lanças prenda-se em algum lugar, ó minha alma!”

Walt Whiltman

Para meus alunos

Minha eterna gratidão, pois, em cada tempo em cada vivência, me tornam sempre melhor do que fui.

Para meus companheiros de fábrica
(que nunca foram esquecidos...)

**E para os homens e mulheres que,
como eu, educam, e sabem que**

“É preciso esquecer a fim de lembrar,
É preciso desaprender a fim de aprender de
novo...

A vida necessita do esquecimento...”

Rubem Alves

RESUMO

O presente trabalho busca por meio de uma análise da educação profissionalizante, compreender o processo de construção de saberes docentes, particularmente os da Graduação Tecnologia. Teoricamente, buscou-se relacionar as políticas neoliberais para a Educação, à reestruturação produtiva e à demanda social dessa nova modalidade de Curso. A partir de uma pesquisa de caráter qualitativo, buscou-se reconstruir cenários, ações e intencionalidades presentes na práxis de professores que atuaram nessa modalidade de curso. Esse trabalho envolve o olhar possível de um professor pesquisador que, ao buscar compreender quais são esses saberes, a partir da interlocução de seus pares, resignificou espaços e ações por meio das falas e dos silenciamentos registrados no instrumento de pesquisa. Os autores que sustentam o aporte teórico dessa pesquisa são: Gramsci, Freire, Giroux, Nosella, Frigotto, Tardif, Nóvoa, Forrester, André e Minayo.

Palavras-Chave: Saberes – Graduação Tecnológica – Práxis docente.

ABSTRACT

The current piece of work aims, by means of an analysis of the professional education, understand the constructive process of the different sorts of teaching knowledge, in particular those related to Technological Graduation. In the abstract, there is search for relating the neoliberal policies for Educacion to the productive structure and the social contest of this new Course modality. Throughout a qualitative nature research; settings, actions and intentionalities present in teaching praxis of those who have been working in this sort of course were reconstructed. This piece of work involves the possible view of a researcher teacher who, while in pursuit of understanding which these different sorts of knowledge are, as from the interlocution of his partners, resignified places and actions by means of the speeches and silentness registered in the research instrument. The authors who supported the theoretical approach of this research are: Gramsci, Freire, Giroux, Nosella, Frigotto, Tardif, Nóvoa, Forrester, André e Minayo.

Key words: Knowledge – Technological Graduation – Praxis teaching.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
1.1 As Origens do Estudo	12
2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	18
2.1 Formação Profissional.....	18
2.1.1 Neoliberalismo e Educação.....	19
2.1.2 A Educação Profissional	23
2.1.3 Reestruturação produtiva e a “nova” função da escola	28
2.1.4 O Trabalho Como Princípio Educativo para Gramsci.....	31
2.1.4.1 Gramsci e a Educação.....	33
2.1.4.2 A “escola unitária”: a igualdade social, o trabalho.....	35
2.1.4.3 A questão do método na “escola unitária”.....	44
3 CURSOS TECNOLÓGICOS.....	45
3.1 A formação técnico-profissional como política de inserção e reinserção no mercado.....	50
4 OS SABERES DOS PROFESSORES	57
4.1 Paulo Freire – Globalização – Educação.....	57
4.2 Paulo Freire Tecnologia, Educação e Democracia.....	60
4.3 Paulo Freire – Política e Educação	61
4.3.1 Formação dos saberes dos Professores na Perspectiva Freireana .	64
4.4 Professores: dimensões e saberes	68
4.4.1 A Formação de professores e a construção de seus saberes: um compromisso político.....	77
5 METODOLOGIA	86
5.1 Opções metodológicas.....	87
5.2 Problemática da Pesquisa	89
5.3 Coleta e Análise dos Dados	89
5.4 Etapas da Pesquisa	92
5.4.1 Caracterização dos interlocutores	92

5.4.2 Cenário da Pesquisa	92
5.4.3 Coleta de Dados	93
5.4.4 Análise dos Dados	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUIA DE CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXO A – Entrevistas.....	131
ANEXO B – Reportagens	144

1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho de pesquisa recebeu várias influências para ser elaborado. Pretendo resgatar um pouco dessa história, por meio da apresentação das origens, dos questionamentos e dos objetivos, encorajando-me a colocá-la em prática.

1.1 As Origens do Estudo

Comecei a trabalhar muito jovem, como quase todos da minha geração. Trabalhar significava comer, sobreviver e, se possível, estudar. Estudar passou a ser uma condição; mesmo noturna, depois de um dia todo de trabalho, era extremamente prazeroso. Com o tempo, representou uma necessidade para não deixar morrer o que mais me acalentava na condição de menino e trabalhador: a *esperança*. No trabalho, sempre tive vocação para compartilhar o que aprendera, fosse na escola ou no próprio ambiente de trabalho. Nunca me senti conformado, pautei minha caminhada pela resistência, pela superação: primeiro, das condições de miserabilidade, exclusão social e negação de infância; depois lutei contra a Ditadura Militar para a Redemocratização do País. Morando em casa de estudantes, aprendi porque alguns “eram mais iguais que os outros”. Fui morador e Diretor Social da última JUC-Casa 7 (Juventude Universitária Católica), a única que resistiu ao regime militar e à indiferença da Igreja. Durante todo período de militância e de morador de casa de estudante, também fui trabalhador, mantendo ajuda a minha família e pagando meus estudos na PUCRS.

Terminada a licenciatura, rompi com um bom cargo e salário da RBS-TV, onde exercia a função de Consultor de RH para me dedicar exclusivamente ao que eu mais gostava de fazer: *ensinar*. Fui lecionar, já concursado no Estado, Ciências e Matemática no Colégio Canoas, da cidade do mesmo nome. Ampliei minha carga horária em um novo concurso para ensinar Química no Colégio Rondon, também de Canoas. Já nesse período, me intrigava a enorme evasão e o desinteresse dos alunos pela escola. Acreditava que o ensino para ser significativo devia apontar para uma aplicação e melhoria das condições de vida do aprendente. Iniciei um trabalho nesse sentido, motivando o aluno a permanecer na escola. Esse trabalho motivou um convite para trabalhar em um Escola Técnica de Ensino Privado de Canoas,

onde permaneci por 14 anos, como Professor e Coordenador do Curso Técnico em Química.

No Governo Collares criou-se um grande estranhamento com o Calendário Rotativo e o fechamento de turmas em Escolas Noturnas, onde, segundo a SEC, o número de alunos não compensava manter. Curiosamente no mesmo período, iniciou uma série de transferências de professores que não concordavam com os interventores, impostos pela SEC, além com a falta de democracia nas Escolas e o desrespeito com professores e alunos que não comungavam com a nova cartilha. Eu mesmo cheguei a ser remanejado por três vezes consecutivas, gerando muita indignação entre a comunidade estudantil das três escolas. Os jornais da época, Diário de Canoas e Timoneiro, registraram esta indignação da comunidade, criando-se um desconforto muito grande para a titular da DE. No Jornal Diário de Canoas do dia 19 de abril de 1993, liam-se as seguintes declarações dos alunos manifestantes:

“Quando a SEC afastou o Airton do Rondon, a galera protestou e paralisou as aulas por dois dias. Acabaram tendo o professor de volta. Nos vamos nos mobilizar da mesma forma. Nossa indignação maior é ver um professor dedicado, assíduo e competente ser tratado como infrator. O Airton é o único que tem coragem de ser justo, honesto e não se esconde do trabalho. Nós não queremos apenas um copiador que escreve no quadro negro aquilo que está nos livros. Queremos alguém que nos dê lição de vida, nos faça sentir importante. Um educador como é o Airton. Finalizou Cassiano Belquior Cadury, aluno da sétima série do Colégio Canoas.”

A DE, entretanto, foi implacável na perseguição e desrespeito: promoveu seções de interrogatórios intermináveis, lacrou o laboratório de Química com o consentimento de alguns oportunistas da época, alegando que era muito perigoso para os alunos trabalhar no laboratório de Química, onde, curiosamente, se realizava a atividade que mais encantava os estudantes. Mas, parafraseando Quintana, eles passaram e eu Passarinho...

Nos anos que se seguiram, me dediquei ao Ensino Técnico: fui professor e Coordenador de um Curso Técnico em Química, que, até hoje, juntamente com a Escola Liberato Salzano, é referência no Pólo Industrial da região. Projetei e promovi, na Escola Técnica, uma Fábrica-Escola para aplicação e desenvolvimento de produtos Domissanitários e Saneantes que chegou a abastecer toda a rede escolar e hospitalar da Universidade local, ligada à mantenedora da escola,

distribuindo com os resultados bolsas parciais e integrais aos alunos carentes que não tinham condições de pagar as mensalidades.

A maior vocação, além do ensino de Química, sempre foi à aplicação desse conhecimento para promoção e melhoria da qualidade de vida do aluno, ou seja, ensinar como se faz para gerar renda e abrir frentes de trabalho.

Minha última investida de migrar da utopia para realidade foi a criação do Curso Superior de Graduação Tecnológica em Processos Químicos na Universidade pertencente à mesma mantenedora da Escola Técnica. A opção pela Graduação Tecnológica nessa área ocorreu-me como alternativa mais rápida e prática de colocação de profissionais no mercado, com uma vivência mais qualificada para a área, que demanda um número maior de profissionais, com vivência e experiência em laboratório e processos, para as funções de laboratoristas de controle de produtos e matérias-primas e operação de reatores químicos, que é onde ocorre a maior lotação do setor.

Inicialmente, busquei, com meu trabalho de pesquisa no Mestrado em Educação na Unisinos, contribuir para um melhor entendimento sobre as estruturas de pensamento científico na deformação de fato real em abstração e formulação científica. Minha preocupação era sobre quanto o imaginário científico engessa o fenômeno natural em fórmulas, leis ou postulados. A manutenção de uma ciência acrítica e inquestionável que não faz nenhuma reflexão sobre si, mas trata em reproduzir conceitos elaborados por homens que já não são mais deste tempo, não vivem o presente, na condição inquestionável de uma Ciência Exata, não pode ser pensada, pois não se apresenta como verdade.

Além do aspecto ideológico, meu desejo era tentar resgatar aquilo que não permanecera na forma pasteurizada da Ciência, mas ficara perdido nos sonhos e pesadelos de homens e mulheres anônimos. Sonhos e pesadelos dos quais também querem despertar, porque parece que, para a Ciência, às vezes, é difícil entender o que é real e o que é imaginado.

Com o passar do tempo, tive, por motivos pessoais, que me afastar do Mestrado quando restava apenas habilitar meu projeto e tecer minha dissertação. O rompimento com essa idéia inicial, de compreender, ou buscar compreender este imaginário do aluno na construção dos modelos de Química, me custaram tempos de canetas silenciadas, de apatia, e, talvez de indiferença pela conclusão ou não do

meu Mestrado. Nietzsche disse que não conseguimos retirar dos livros mais do que temos dentro de nós, (apud RUBEM ALVES, 2001,p13).

Meu interesse voltou, despertado do torpor, cujo propósito é criar o vazio para que a palavra esquecida se diga, ou seja: “Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu...” como cita Rubem Alves (2001, p38), lembrando Alberto Caeiro. Uma das motivações também foi quando o meu projeto foi aprovado na Universidade, ocasião em que implantei o Curso novo de Graduação Tecnológica em Processos Químicos, valendo-me de longa experiência como professor e gestor do Curso Técnico em Química da mesma mantenedora.

A razão da proposta nova para o projeto de pesquisa recaía, então, sobre o que julguei ser o tendão de Aquiles da proposta: quais seriam os saberes desse professores de Graduação Tecnológica? Sem essa pergunta, estaria criando um curso a mais, sem refletir sobre o mesmo, ou até mesmo legitimando a indiferença da Academia e dos Cursos de Graduação Tradicionais que não leram, nem compreenderam Darcy Ribeiro que com sua nova LDB “*abriu as portas da educação brasileira para modernização*”, como afirma Magno de Aguiar Maranhão em seu artigo para a Revista Ensino Superior de julho de 2004.

Na própria Universidade onde trabalhava, o tratamento dispensado pelos colegas àqueles que se dedicaram à criação e ao trabalho nos Cursos de Graduação Tecnológica, era de que estes eram professores de segunda categoria. No compartilhamento das disciplinas, os próprios alunos eram discriminados dos demais pertencentes à Graduação Tradicional, que, como define Bachelard é:

“Prova da avareza do homem erudito que vive ruminando o mesmo conhecimento adquirido, a mesma cultura, e que se torna, como todo avarento, vítima do ouro acariciado”. (BACHELARD 1996, p. 10),

Sabemos que o novo assusta, desestabiliza, fazendo com que até nos surpreendamos com algumas atitudes que não contribuem para uma reflexão sóbria do assunto, pois da racionalidade migramos para um definição de territorialidades, de disputa de poder, que milênios de evolução não garantiram, me parece, às vezes, o mínimo de civilidade.

“Mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras. Mesmo no novo homem, permanecem vestígios do homem velho.” (BACHELARD, 1996, p. 10)

Apesar da falta de discussão e reflexão sobre o tema, de 1996, quando iniciou este processo, até 2000, o crescimento dos Cursos de Graduação Tecnológica no Brasil foi de 147%, conforme a Revista do Ensino Superior (jul/2004).

O mais surpreendente nisto tudo foi observado no perfil do aluno egresso. Não era mais o vestibulando que recém chegara do Ensino Médio, mas homens e mulheres que vinham direto do mercado de trabalho, buscando qualificação e regularização da profissão, exigindo dos professores em sala de aula não só o conhecimento teórico, mas vivência na profissão. Muitos professores, até então, formados na Graduação, permaneciam na Universidade, nos cursos de Mestrado e Doutorado, e assim passaram a formar profissionais de sua área, muitos sem nunca terem exercido a profissão. Assim, originados do mundo acadêmico, continuavam nele, formando profissionais que teriam, supostamente, preparação para o exercício da profissão.

O processo de implantação não foi discutido, e até na própria Universidade as informações eram desencontradas, a ponto de mesmo alguns professores terem dúvidas se esses Cursos novos eram Técnicos ou Superiores de Segunda Classe. Quando cheguei à Universidade, comecei a perceber, nos Cursos de Graduação Tecnológica já em andamento, que a demanda exigida pelo novo aluno egresso do mundo do trabalho era diferente do egresso do Ensino Médio. Esse aluno exigia, além do saber acadêmico, o conhecimento da realidade e do mercado de trabalho. O professor, em sua área, tinha que ter *domínio* (grifo meu) do processo produtivo, ou seja, saber como se faz.

Esses primeiros semestres de criação do Curso e montagem das turmas, de definição do próprio tipo de avaliação para tal graduação, foram experiências muito ricas. Como educador, percebi a importância das modificações que implementávamos ao insistir em uma avaliação continuada de fato e que contemplasse situações em que o aluno fosse capaz de demonstrar conhecimentos relativos ao mundo do trabalho e saberes de uma sociedade complexa na qual as relações entre capital e trabalho se conjugam em interesses comuns àqueles que antes eram categorizados em explorados e exploradores.

Nesse contexto, o perfil do educador dos Cursos de Graduação Tecnológica exigia mais que repetir a lição, mas levar o conhecimento adquirido em aula para o mundo do trabalho, agindo, interferindo, propondo soluções,

Minha paixão por este trabalho estava justificada, pois despertava em mim, não mais o desejo de entender o imaginário, mas compreender quais são os saberes dos professores da Graduação Tecnológica. Dessa maneira precisava migrar para uma proposta que contemplasse o meu fazer pedagógico. Talvez, agora como diz Bachelard (1996, p. 8), “a curiosidade é substituída pela esperança de criar”.

Fora essa guinada necessária à atualização, interpretando a nova realidade que me inserira como ator, na instituição, na qual iniciamos o trabalho de montagem e qualificação dos Cursos novos, que passou a desencadear uma série de mudanças visando à adequação ao mercado e à redução de custos. Mudanças como extinção de departamentos e de cursos novos que não lograssem uma considerável procura pelo mercado; readequação curricular para o maior compartilhamento possível de disciplinas; e conseqüente dispensas de professores foram determinantes sociais, cujos reflexos ainda terão de ser avaliados, que inexoravelmente se refletirá no contexto sócio-político da Universidade.

O foco do trabalho proposto, desse modo, consiste em buscar compreender os saberes desses professores da Graduação Tecnológica uma vez que a proposta, na qual trabalhamos desde 1999, consistia em uma educação diferenciada da Graduação Tradicional.

2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Formação Profissional

O debate sobre a formação técnico-profissional tem sido intenso e controverso desde os anos 30. A criação dos Sistemas Nacionais de Formação Profissional e do Sistema de Escolas Técnicas Federais, nos anos 40, é de certa forma, resultado desse debate. Tratava-se de um contexto de busca de afirmação de um país que tem como *telos* a industrialização. (RODRIGUES, 1998). Quarenta anos depois (década de 1980) no período constituinte e, posteriormente, na elaboração da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o tema da formação técnico-profissional novamente foi debatido.

A LDB aprovada, de caráter minimalista, como a define Saviani,(1997), expressa, na sua essência, o enquadramento da educação fundamental, média e superior, e da formação técnico-profissional ao ajuste mais amplo da sociedade brasileira à nova (des) ordem mundial.

Por tratar-se de uma prática social constituída e constituinte de relações sociais, a formação técnico-profissional está, na sua organização, natureza institucional, financiamento e concepção político-pedagógica, imbricada na crise societária desse final de século. Tal crise é, ao mesmo tempo, sócio-econômica, teórica e ético-política. No âmbito sócio-econômico, a crise se explicita pela desordem dos mercados mundiais, hegemonia do capital especulativo, monopólio da Ciência e da Técnica, desemprego estrutural e maximização da exclusão. No plano teórico, a crise se revela na incapacidade dos referenciais de análise, em dar conta dos desafios do presente. Por fim, a crise ético-política, se manifesta pela naturalização da exclusão, da violência e da miséria humana.

A todo instante, ouvimos falar que estamos em tempo de reestruturação produtiva de economia competitiva e de globalização. E, em face dessa realidade posta como "*irreversível*", a escola e as instituições de formação técnico-profissional necessitam ajustar-se. Esse ajuste postula uma educação e formação profissional que gere um "novo trabalhador"- flexível, polivalente e moldado para a competitividade. Nesse sentido, cabe à escola e aos centros de formação profissional, desenvolver um "*banco*" variado de competências e de habilidades

gerais, específicas e de gestão, sem descuidar de uma formação cidadã crítica e comprometida, sobretudo consciente do que produz, para quem produz, para quem produz e, fundamentalmente, informada sobre o custo e o benefício social e ambiental dessa atividade. Há que se ter cuidado ao desenvolver esse “banco” variado de competências e habilidades gerais, específicas e de gestão no que diz respeito à produção especificamente e à formação crítica cidadã.

2.1.1 Neoliberalismo e Educação

Segundo Oliveira (2003), hoje, mais do que nunca, percebe-se um aumento da pressão dos setores empresariais para que a educação deixe de ser um direito público e passe a ser tratada como qualquer outro bem de consumo, diminuindo o papel do Estado no campo da educação, aumentando a participação da iniciativa privada.

A variação de estratégias, buscando diminuir a intervenção do poder público, assenta-se no pressuposto segundo o qual o Estado tornou-se incompetente para gerenciar as atividades ligadas à educação. Segundo os protagonistas de ataque à educação pública, diversos motivos explicitam a incapacidade estatal para implementar uma educação de qualidade. Para esses, dentre outros, sobressaem-se a forte presença corporativa dos professores, a existência de uma burocracia que administra a educação visando à satisfação dos seus interesses, a indisponibilidade de mecanismos de avaliação que possam estabelecer uma relação de proporcionalidade entre a produtividade das instituições públicas de ensino e a destinação de recursos.

Entretanto, um outro viés analítico considera que as razões diversas, que explicam a necessidade de mudança do papel do Estado, originam-se de interesses mercantis das elites empresarias, buscando estabelecer novos mecanismos para garantir a recomposição e o aumento das taxas de acumulação de capital (Costa, 1997, Frigotto, 2000; Gentili, 1997).

Vive-se hoje um momento de estabelecimento de estratégias diversas tentando suprimir as conquistas dos últimos anos das classes trabalhadoras, procurando disseminar uma nova formulação simbólico-cultural, cujo princípio seja o fato de que a liberdade concorrencial é a única capaz de garantir a satisfação dos

interesses individuais. Ou seja, difunde-se a idéia de que só pela livre ação do mercado serão garantidos e satisfeitos os desejos do ser humano.

Essa construção simbólica reelaborada pelos neoliberais, Suárez (1997) nos mostra que algumas categorias para análise da sociedade, como cidadania, bem comum, solidariedade, igualdade e direitos sociais, são relegadas a planos secundários.

Enfatizando a necessidade das relações entre os indivíduos pautarem-se por ações competitivas e individualistas, considera-se a escola como mais um elemento sujeito às regras do mercado, atribuindo-lhe a capacidade de produzir mudanças nas condições de miserabilidade e de exclusão nas quais vive a grande maioria da população brasileira. E, representando-a assim, como uma alavanca da competitividade industrial e equalizadora das diversidades sociais, relega a plano secundário a luta desenvolvida pelos setores populares em prol da escolarização, como um elemento fundamental da constituição de indivíduos politicamente atuantes na vida da nação.

A racionalidade neoliberal, articulada à justificativa de que a economia mostra-se em sua fase globalizada, apregoa, cada vez mais, a necessidade de a escola subordinar-se às demandas do setor produtivo. Nesse contexto, ela passa a se responsabilizar pela formação de uma mão-de-obra adequada às modificações no mundo do trabalho.

Ao pensar a escola sob uma ótica empresarial, na qual a palavra de ordem é produtividade, qualidade na educação – que é uma questão também de ordem política – ela passa a ser concebida a partir de uma racionalidade instrumental, provocando, na prática, a implementação de medidas negativas para a realidade escolar.

Segundo Frigotto (2000), os defensores da teoria do capital humano - qualidade total – ao, reduzirem a educação a uma dimensão econômica, abstraída de poder, objetivam exclusivamente a preparação de uma mão-de-obra para o mercado de trabalho, criando um fetiche no campo educacional. O fator econômico, para eles, passa a ter poder de, independente das relações de dominação e de exploração nas quais os indivíduos estejam inseridos, operar milagres de equalização social e estabelecer uma nova dinâmica econômica e política.

Os problemas da educação não são apenas de origem metodológica ou técnica, mas também sofrem interferências diretas de elementos oriundos da

estrutura socioeconômica brasileira. O aprofundamento dessa temática torna-se indispensável para identificarmos até que ponto os ideais proferidos pelos defensores do paradigma da qualidade total na educação, da educação para a competitividade e da sociedade do conhecimento não são expressões de uma estratégia das elites econômicas, objetivando retirar do âmbito estatal a responsabilidade para com o financiamento da educação e a sua subordinação aos interesses imediatos do capital. É preciso, pois, averiguar as modificações correntes no campo das políticas educacionais e, principalmente, no novo ordenamento político e econômico do sistema capitalista.

A situação do sistema educacional, as altas taxas de reprovação e a evasão escolar, são explicadas pelos neoliberais como decorrentes da incompetência por parte do poder público de gerenciar a educação. Não será nunca redundante lembrar que a deficiência por parte do poder público em investir nas áreas sociais é consequência direta da captura do Estado por parte dos setores empresariais, os quais, em nenhum momento, deixaram de se aproveitar das benesses políticas e econômicas promovidas pelo setor público que, historicamente, serviu como ponto de apoio.

Gentili (1997) observa que, as políticas neoliberais para a educação são formuladas e se materializam a partir da construção de uma nova ordem cultural na qual o mercado é a única e confiável alternativa para a sociedade. Busca-se, na defesa do “Estado Mínimo”¹, de Friedman (1985), um modelo de intervenção estatal diferente do fordista, no qual as ações estatais se configuraram como mecanismos de desaceleração do conflito capital-trabalho. Ao mesmo tempo, afirma-se a desigualdade social não como uma deformação, mas como decorrência normal de um sistema que se mantém, antes de tudo, pela mostra de competência dos indivíduos. Em síntese, “quem tiver competência pode se estabelecer”.

Os neoliberais apostam na capacidade dos próprios indivíduos para romper os limites que encontrarão para satisfazer suas necessidades econômicas. Dessa forma, a igualdade é algo abstrato, como também indesejável. É possível inferir que interessa aos neoliberais, não a implementação de medidas voltadas para a diminuição das disparidades econômica, mas, sim, mecanismos estabelecidos da

¹ O Estado concebido por Friedman é um Estado mínimo indicando que o papel do governo é o de fazer alguma coisa que o mercado não pode fazer por si só – determinar, arbitrar e pôr em vigor as regras do sistema (p. 33).

competição entre os indivíduos, não interessando as condições sobre as quais ela se estabelece.

Ao se jogar toda a responsabilidade de ascender socialmente sobre o indivíduo, a visão funcionalista-liberal, como bem nos lembra Costa (1997), deixa de levar em consideração as questões de ordem político-social que circundam o meio educacional e que definem diretamente o desempenho escolar e social das pessoa. Assim, as questões de desempenho escolar e, conseqüentemente, de elevação sob ótica do individual, dificultam a possibilidade de elevação dos patamares de desempenho escolar dos alunos oriundos da classe trabalhadora.

Jogar para o mercado a regulamentação de direitos sociais em realidades marcadas pela grande desigualdade social e pela forte exclusão do próprio mercado – como é o caso dos países do Terceiro Mundo – reflete o cinismo presente no paradigma neoliberal que, ao valorizar ilimitadamente a propriedade desconhece que o exercício de certos direitos é precedido pela existência de condições mínimas que permitam exercê-los.

Sabemos que, em qualquer situação real, há a necessidade de um mínimo de direitos econômicos e políticos que permitam o verdadeiro exercício da cidadania. Sem a existência de tais direitos, falar em cidadão é discurso ideológico, ou como diz Gentili, é “mera formulação teórica sem conteúdo algum” (1997: 247).

As mudanças propaladas para a educação – em que se sobressaem a defesa da qualidade total na educação, a educação para a competitividade, a sociedade do conhecimento, amplamente defendidas pela lógica neoliberal – representam a continuidade de um modelo educacional no qual há uma escola de qualidade para os inclusos econômica e politicamente, e uma escola de segunda qualidade e excludente para o restante da população. Parece que a qualidade na educação numa sociedade dual como a nossa não será (é) um direito, e sim um privilégio de grupos minoritários.

O Estado, no Brasil, sempre esteve diante de um dilema quando aumentou a sua atuação no campo educacional, porque nunca conjugou o binômio quantidade e qualidade. Dessa forma, chegamos ao século XXI com um Estado intervindo debilmente no que se refere à garantia de uma escola de boa qualidade para toda a população.

2.1.2 A Educação Profissional

A reforma da educação profissional brasileira está inserida em um conjunto de estratégias estruturadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, objetivando deslocar, do conflito entre capital e trabalho, o agravamento da crise social existente. Ao responsabilizar a má qualificação dos trabalhadores pelos altos índices de desemprego, esse governo instituiu, no imaginário coletivo, a compreensão de que a única saída para as populações marginalizadas economicamente e socialmente é a apropriação de um novo capital cultural, habilitando-as a disputarem, em melhores condições, uma vaga no mercado de trabalho.

A partir de 1995, constituiu-se um conjunto de reformas como um mecanismo fundamental para garantir a conquista de um desenvolvimento econômico com maior equidade social, apropriando-se das recomendações cepalinas. O Ministério do Trabalho, em articulação com diversas instâncias da sociedade, criou o Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor).

O Ministério do Trabalho entendeu que uma forma de atender não só às requisições do setor produtivo, mas também de providenciar que os indivíduos disponham de mecanismos para aquisição de um salário de forma autônoma, seria pelo desenvolvimento de habilidades básicas (ler, escrever, abstrair, etc.); habilidades específicas (conhecimento demandados pela reestruturação produtiva) e habilidades de gestão (fundamentais para uma atividade autônoma). A implementação desses objetivos poderia acontecer se houvesse uma profunda reestruturação das instituições ligadas ao ensino profissionalizante, pois, mesmo reconhecendo a qualidade dos serviços prestados pelas Escolas Técnicas Federais e pelas instituições ligadas ao Sistema S (Senais, Senac etc.), essas não tinham se adequado às novas exigências coetâneas à globalização econômica (Brasil, MTb/Sefor, 1995).

A reformulação do ensino ministrado pelas escolas profissionalizantes de Nível Médio representou um dos retrocessos na nova política do ensino profissional, (Decreto 2.208/97) pois, além de a mesma ter sido efetivada de forma autoritária pelo MEC (Kuenzer, 1997), expressou a recomposição no âmbito do sistema educacional brasileiro da dicotomia entre os ensinos geral e profissional

Embora o MEC tenha atribuído a tal desarticulação a possibilidade de uma profissionalização mais rápida e mais flexível para os setores das camadas

populares, não garantiu à educação profissionalizante a equivalência com o ensino médio. Conseqüentemente, fica reservado aos estudantes portadores do certificado de Nível Médio o acesso ao ensino superior.

A atuação do MTb, contudo, ao definir mudanças na educação profissional brasileira, objetivou criar uma estrutura de educação profissional capaz de flexibilizar-se e gerir um novo modelo de formação, visando garantir um desenvolvimento sustentado, ou seja, um desenvolvimento econômico com mais equidade social, centrado no mercado e capaz de garantir as habilidades básicas, específicas e gerenciais que levem os indivíduos ao acesso à empregabilidade. No entanto o MEC, ao reservar para si a responsabilidade pelo Ensino Tecnológico de terceiro grau e da formação técnica pós-secundária nos Cefets (Centros Federais de Educação Tecnológica), relegou ao descaso a formação de nível médio profissionalizante. Ao segmentar o ensino das humanidades, o Ministério mostrou ter uma visão de trabalhador ainda presa ao modelo de produção taylorista. Ou seja, enquanto o Ministério do Trabalho direciona suas ações para uma clientela excluída do mercado de trabalho e com pouca possibilidade de ascender socialmente, o MEC também concebe a educação profissionalizante como um momento de contenção de classes. Ambos os ministérios negam à educação profissionalizante a possibilidade de ser um instrumento democratizador de conhecimentos e de valores fundamentais para o exercício da vida cidadã.

Essa reforma representou uma afronta em relação aos reclamos da sociedade por uma escola capaz de garantir uma articulação entre o fazer e o pensar. Ao direcionar a educação profissionalizante especificamente para os interesses do mercado, retrocedeu no tempo e rearticulou, no âmbito da educação brasileira, a mesma dicotomia presente em meados do século passado (Guimarães, 1998).

Tal dicotomia explicita-se mais a partir da análise da reforma do Ensino Médio, implementada concomitantemente com a da educação profissional, ao considerar o Ensino Médio como momento fundamental para a garantia da continuidade dos estudos ou como o espaço para a aquisição de competências necessária a uma futura inserção no mercado de trabalho. Além disso, ao estabelecer que o currículo do Ensino Médio deve buscar desenvolver competências ligadas às áreas de linguagem e códigos, ciências da natureza, matemática e ciências humanas, todas em articulação com as diversas tecnologias, o Ministério da

Educação fortaleceu a convicção de que o domínio desses conhecimentos é algo fundamental para vivência na sociedade atual. Contudo, é estarrecedor o fato de o MEC não ter considerado importante a incorporação desses conhecimentos nos currículos voltados para a formação profissional, (Decreto 2.208, de 17 de Abril de 1997). Seria essa desarticulação apenas um equívoco dos formuladores de políticas? Creio que não.

A articulação dos conhecimentos acadêmicos, com as mudanças tecnológicas, políticas e econômicas, é uma cobrança de todos os que se preocupam em garantir que a escola seja coetânea aos movimentos existentes na sociedade. Entretanto, essa articulação não pode ficar restrita a pequenos estratos sociais e a uma modalidade específica do ensino. Tenho clareza de que, em não sendo diminuídas as desigualdades sociais, dificilmente se garantirá tal universalização. O governo brasileiro, ao seguir à risca as orientações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional de racionalizar os gastos do Estado, reforça mais ainda os fatores que determinam a diferenciação de escolarização entre as classes sociais no Brasil.

Por mais que as elites nacionais comprometem-se com a democratização do processo educacional e com a garantia à maioria da população do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente, elas – por meio de uma nova institucionalidade – negam a perspectiva de a escola ser um espaço para a formação integral do cidadão. Elas parecem acreditar que, proliferando atividades de educação profissional, estão resgatando o preceito democrático de direitos iguais para todos. Entretanto, sabemos que a verdadeira democracia se estabelece pela possibilidade de os alunos – sejam eles oriundos de quaisquer classes sociais – desfrutem de uma escola comum (Kuenzer, 1994).

Analisando o movimento estabelecido na política de educação profissional (Decreto 2.208, de 17 de Abril de 1997), fica patente que a escolarização para os setores populares no Brasil não se configura como um elemento a mais para a construção de uma cidadania dentro de uma perspectiva que contemple o seu exercício em várias dimensões. A educação profissional assume um papel muito mais compensatório ao privilegiar os setores marginalizados socialmente do que o de ser um artifício ideológico, que coloca sobre os indivíduos a responsabilidade pelo alcance de um padrão de vida com melhor qualidade.

Devemos buscar, na própria estrutura das relações capitalistas, o motivo gerador das distorções apresentadas no sistema educacional. Só a partir dessa compreensão, poderemos centrar esforços para a construção de um projeto educacional que atenda aos interesses dos trabalhadores. Assim, a luta dos trabalhadores pela conquista de uma outra institucionalidade educacional deve ter como pressuposto o questionamento do próprio modelo econômico sobre o qual se erigem as idéias, os valores e as práticas das classes dominantes que direcionam a política educacional.

Essas considerações explicitam que a reforma da educação profissional brasileira tem conseqüências diretas na construção de um “novo” modelo de cidadania. Entretanto, contrariamente ao apregoado no discurso estatal, entendo que o resultado dessa reforma poderá ser a confirmação de um modelo de cidadania excludente para os setores populares, pois a qualificação para a empregabilidade é um instrumento de desenvolvimento individual do trabalhador para sua inserção no mercado de trabalho. Nesse caso, Estado e patrões se desresponsabilizam por essas políticas, transferindo aos trabalhadores a “culpa” pelo desemprego ou pela não inserção no mercado de trabalho, responsabilizando o indivíduo pelo seu desemprego.

O núcleo central da reforma da educação profissional guardou, como um de seus objetivos principais, a criação de uma alternativa de política pública que fomentasse maior empregabilidade. Para assegurá-la, as atividades formativas deveriam ser construídas a partir dos interesses imediatos do mercado. A empregabilidade é um conceito ideológico que “desconsidera” os fatores políticos, sociais e econômicos determinantes do aumento do desemprego. Esse conceito é destituído de qualquer força teórica e prática para superar a crise do desemprego. No entanto, isso não implica dizer que o mercado não saia ganhando com o aumento da qualificação dos trabalhadores.

O Estado, por meio dessa política, acrescentou ao capital uma oportunidade de dispor de maior critério de seletividade para a contratação de novos trabalhadores. Na prática, fortaleceu-se a possibilidade de os empresários continuarem investindo pouco na qualificação dos seus trabalhadores, deixando a cargo deles mesmos a responsabilidade por tal feito, seja por intermédio do Planfor (Plano Nacional de Formação Profissional) – financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) – ou do pagamento dos cursos promovidos pela

iniciativa privada. Nos dois casos, o financiamento é fruto do aluguel da sua força de trabalho.

Outra dimensão que deve ser considerada – o grau de maior atraso dessa política – diz respeito à desvinculação do ensino profissional da educação básica. Ao estabelecer a educação profissional com caráter de complementaridade à educação básica, o MEC desarticulou o ensino acadêmico do profissional. Desdobra-se de tal ação que a oportunidade mais rápida de profissionalização é destituída dos conteúdos, considerados pelo próprio MEC, como necessários à aquisição das competências requeridas para a formação de um cidadão. Além disso, a certificação da qualificação profissional não permite aos seus portadores ingressarem no ensino superior, pois esse acesso é reservado exclusivamente àqueles que concluíram o Ensino Médio (Decreto 2208/97).

O MEC, ao reformular o Ensino Médio e desarticulá-lo do profissionalizante, estabeleceu duas redes de ensino que são endereçadas a setores sociais distintos. Constata-se, dessa maneira, o risco de que os de melhores condições econômicas tenham a possibilidade de se qualificarem para o prosseguimento dos estudos, enquanto que aos setores mais carentes e excluídos estabelecer-se-ia um padrão de educação que não relaciona teoria e prática, comprometendo diretamente a formação desses indivíduos enquanto cidadãos. O MEC, mesmo negando a dicotomia entre educação profissionalizante e acadêmica, não assegurou à primeira os conhecimentos necessários ao exercício de uma vida mais participativa e mais reflexiva.

Deve-se destacar que os estudantes das camadas populares, matriculados nas escolas públicas de Nível Médio, terão que conviver com as condições adversas apresentadas à implementação das modificações necessárias à oferta de um ensino de qualidade. Esses estudantes passam a ser penalizados não só pelo fato de a escola deixar de articular a profissionalização com ensino geral – ainda que a qualidade dos cursos profissionalizantes fosse questionada - , mas também por vivenciar um ensino de segunda categoria.

Diante da tendencial redução dos investimentos estatais na educação, pode-se estar assegurando, mais uma vez, uma cidadania de segunda classe². (FRIGOTTO, 2002).

Ideologicamente, isso se torna uma forma de contenção das massas excluídas do meio produtivo e cultural. De maneira sutil, as propostas não tornam essas mudanças significativas na vida e na cultura do povo que vive à margem e que serve aos propósitos de dominação da elite política brasileira, como define Chauí (1986):

Ao Povo, portador da razão cabe a tarefa política fundadora. Quanto ao povinho e suas “necessidades básicas”, cabe auxiliá-lo através da filantropia e educá-lo através da disciplina do trabalho industrial, educação essencial para conter suas paixões obscuras, supersticiosas, sua irracionalidade e sobretudo sua inveja, que se exprime no desejo sedicioso de igualitarismo. (CHAUÍ, 1989, p.17).

2.1.3 Reestruturação produtiva e a “nova” função da escola

A partir da década de 1980, e, mais significativamente, durante a década de 1990, verificam-se mudanças da ênfase na função da escola no âmbito de formação para o emprego, fato que vem legitimando a convivência dos conflitos e a sua aceitação, no que se refere à educação: desemprego, distribuição de renda social, e pobreza, que revelam um caráter funcional com o desenvolvimento e a ‘modernização’ econômica. Nessas décadas, observamos um contexto de revalorização do papel econômico da educação, da proliferação de discursos que começaram a realçar a importância produtiva dos conhecimentos, principalmente com o advento da Terceira Revolução Industrial e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização.

² Ramon de Oliveira também citando Frigotto em seu artigo que ganhou Menção honrosa na Categoria Artigos do "*Prêmio Senac de Educação Profissional* Éramos Felizes e não Sabíamos: uma Análise da Educação Profissional Brasileira. Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/261/boltec261a.htm>.

Especificamente pela ótica econômica, isso estava associada à possibilidade de expandir e universalizar os direitos econômicos e sociais que acompanhavam a construção do *Welfare State*³ nos países capitalistas industrializados, processo que, nas nações periféricas, traduziu-se com uma peculiaridade própria na construção do Estado em torno da questão social, mas não na constituição de cidadãos. Nas palavras de Gentili:

O Estado passou a patrocinar políticas de inserção social para os indivíduos excluídos do acesso ao mercado de trabalho, ou destituídos de seus direitos sociais, por meio de políticas compensatórias (bolsas-empregos, frentes de trabalho etc..) visando atenuar os impactos da diminuição de suas atividades em setores estratégicos do social como nas áreas de educação e saúde. As políticas de ajuste estruturais têm sido apresentadas como modernas, inevitáveis e de largo alcance. Entretanto, essas políticas têm colaborado para o aumento de desemprego e da pobreza, e gerado mais desigualdade social. (GENTILI, 2002, p.91).

Nessa promessa não está a dimensão social e individual dos benefícios econômicos decorrentes do processo de escolarização, que vem sendo enfatizada desde os anos 60 quando já se falava da integração entre a economia e a escola. Essa ação entre ambos obrigava a economia a pensar o planejamento educacional como uma atividade central na definição das políticas públicas. Esse processo contribuía para a competitividade da economia, juntamente com as necessidades e demandas progressivas de recursos humanos, que deveriam estar subordinadas a uma planificação precisa, já que dela dependia também, em parte, a conquista de mercados e o aumento do bem-estar individual da população.

Tal promessa foi atribuída ao Estado, cujo papel central foi a captação dos recursos financeiros e a atribuição e distribuição das verbas destinadas ao sistema educacional. Essa contribuição estatal possibilitou o aumento de renda individual, como também o aumento da riqueza social. Todavia, não podemos esquecer que

³ **Welfare State** é um sistema social em que o estado político considera o bem-estar individual e social dos cidadãos sua responsabilidade, ou a nação ou estado caracterizado por esse sistema social. Forma de política social que nasce e se desenvolve com a ampliação do conceito de cidadania, com o fim dos governos totalitários da Europa Ocidental (nazismo, fascismo etc.), com a hegemonia dos governos sociais-democratas e, secundariamente, das correntes euro-comunistas, com base na concepção de que existem direitos sociais indissociáveis à existência de qualquer cidadão. Com ela, nasce o conceito de *Welfare State* ou Estado de Bem Estar Social, hoje em dia também chamado, por alguns, de *Estado Escandinavo* - por ter sido esse caminho o adotado pelos países escandinavos (ou países nórdicos), tais como a Suécia, a Dinamarca e a Noruega e a Finlândia.

junto com essas contribuições estavam embutidas as propostas de privatização do ensino público que vieram a desmoronar-se no início dos anos de setenta, vindo a dar uma outra lógica para o mercado educacional e para o mercado de trabalho nos anos noventa.

O estudo das tendências que marcaram o contexto no qual se produziu essa desintegração [...] deve permitir-nos reconhecer a progressiva privatização da função econômica atribuída à escola. Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (LOMBARDI et al. 2002)

Esse novo modelo político, como vemos, tem na escola uma nova forma de ação pragmática de formação para o trabalho, ou seja, é uma “nova” política educacional, na qual as competências enunciadas têm conseqüências imediatas sobre o trabalho e sobre as novas funções profissionais surgidas no âmago das empresas. Nesse sentido, podemos dizer, à luz das considerações de Zarifian, que diz respeito ao sistema educativo o papel de construir *conhecimentos* e validá-los por diplomas, de um lado, e desenvolver as capacidades próprias de cada indivíduo, de outro. À empresa cabe o papel de não só empregar esses *conhecimentos* e combiná-los com a experiência profissional, mas também de motivar a formação permanente a efeito de desenvolver as *competências* e validá-las com o trabalho.

Nessa relação, todavia, há um eufemismo devido estar presente, de forma visível, a desigualdade estrutural que é caracterizada no e pelo mercado de trabalho, sintetizado pela incapacidade desse modelo de política educacional que, por meio de seu discurso, visa a cumprir sua promessa integradora de uma sociedade democrática. O que contemplamos é uma total desintegração social promovida pelos regimes neoliberais, em contextos marcados por um aumento significativo dos índices de escolarização, o que demonstra que a educação e o desenvolvimento se relacionam e influenciam-se mutuamente, mas não necessariamente de uma forma positiva, ou seja, para a democratização do ensino. O que observamos é cada vez mais, a fragmentação da classe operária, de um lado, e uma espécie de “adaptação” para o mercado de trabalho tracejado pela “nova” reestruturação produtiva, de outro. (RAMOS, 2001).

2.1.4 O Trabalho Como Princípio Educativo para Gramsci

Antonio Gramsci nasceu em Ales, Sardenha, em 23 de janeiro de 1891. Na Universidade de Turim entrou em contato com a Federação Juvenil Socialista e filiou-se em 1914 ao Partido Socialista. Em 1919, fundou, com Palmiro Togliatti, o jornal *L'Ordine Nuovo* que defendia a participação política do proletariado. Em 1921, foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano. Tuberculoso, Gramsci foi hospitalizado em 1935 numa clínica romana. Morreu em 27 de abril de 1937, em Roma, quatro dias depois de alcançar a liberdade

De tudo que escreveu, as mais divulgadas são suas *Lettere dal carcere* (1947; Cartas do cárcere).

Gramsci analisou as conseqüências do marxismo no mundo moderno, visto como a "filosofia da práxis". Para ele, o marxismo contém as bases para uma concepção global do mundo, além de revigorar e reformar a sociedade que passa a ser agente de sua própria transformação. A partir dessa evidência, a conquista do poder não seria só uma tarefa política do partido, mas também, e fundamentalmente, uma luta para tornar indispensável à sociedade a nova ideologia, impondo-se sua hegemonia, conceito fundamental em seu pensamento. A principal tarefa dos intelectuais revolucionários seria, então, a de opor o marxismo à concepção ideológica da burguesia e levá-lo a camadas cada vez mais amplas da sociedade.

É inegável a grande influência que Gramsci sofreu durante os anos passados na Sardenha, atingindo assim seus escritos. Não se trata, porém, de uma marca romântica, mas de uma revolta que o lança cada vez mais para a negação do sofrido trabalho do campo em direção à valorização do trabalho industrial. É uma experiência que o torna uma espécie de Rousseau às avessas, pois o campo representa vida duríssima. A vida e o trabalho da foice (campo) o lançam a valorizar a vida e o trabalho do martelo (operariado).

A saída dessa fase coincidiu com a descoberta da classe operária industrial, em Turim, onde Gramsci tornou-se um militante e um dirigente espiritual das massas operárias italianas.

Para entender melhor o valor que Gramsci atribui ao trabalho industrial para educação, é importante conhecer seu itinerário da Sardenha a Turim: de Turim à Rússia; da Rússia à prisão. Neste sentido, é muito útil a leitura de seus Escritos

Políticos (anteriores ao cárcere). cremos que só é possível sentir as razões de sua insistência sobre certos assuntos políticos, filosóficos e culturais quando percebemos o forte contexto de luta desse intelectual italiano nascido, criado e emigrado aos 20 anos (novembro de 1911) de uma ilha atrasada, pobre, fechada, arcaica, sofrida, preconceituosa que era Sardenha.

Para Gramsci, é historicamente indiscutível a primazia histórica do próprio trabalho industrial, base e princípio do novo homem, ainda o modelando integralmente. É ele que levará o homem a mudar sua visão de mundo, implicando-lhe combater o processo de dicotomia das ideologias difundidas pela burguesia no seu cotidiano, podendo vincular a sua vida a essa nova concepção de homem e de mundo.

Com base nessa concepção é possível buscar o conjunto de outros elementos que permitem segundo GRAMSCI (1995 p. 39).

"conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1- o indivíduo; 2- os outros homens; 3- a natureza. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica."

Quando o homem inteira-se criticamente do mundo do qual faz parte, certamente desenvolve atitudes coerentes em sua vida de luta contra o despotismo da burguesia. Vale ressaltar GRAMSCI (1995, p.12), no que se refere à concepção de mundo:

"Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Porém, se nossa concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de forma bizarra(...)." Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la (...). O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente. Isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico."

O objetivo do autor, ao analisar a concepção de mundo, é também o de compreender como ela se converte em "norma de conduta" de vida e como essa propicia a concretização de uma "reforma intelectual e moral; indica portanto, como uma concepção de mundo se converte numa vontade coletiva.

O desejo de Gramsci era que o princípio educativo universal do trabalho industrial transformasse também a tradicional instituição escolar. Porém, quando ele fala de escola, deve-se prestar atenção, porque, muitíssimas vezes, ele se refere a esse conceito como algo mais amplo (círculos culturais, Rotary Clubes, escolas de grandes jornais, das fábricas, do comércio, etc.). Portanto, para Gramsci o dilatamento da idéia de escola é natural.

De acordo com as análises das "Cartas do Cárcere" feitas por Nosella (1992), torna-se evidente que Gramsci tinha grandes preocupações com as questões didático-pedagógicas, sempre orientado pela sua concepção de vida, de cultura, de filosofia, de história, segundo o qual o ser humano deve se educar científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos, partindo de uma forte e vital ligação com sua base popular e com seu senso comum. Essa concepção educacional seria a da ótica do trabalho, o oposto de uma educação voltada para a formação de um técnico abstrato.

2.1.4.1 Gramsci e a Educação

A educação é, essencialmente, um processo de aquisição de conhecimentos necessários ao homem no seu intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos. Esse processo de aquisição do conhecimento ocorre no próprio contexto do processo de trabalho do qual é fruto.

A temática pedagógica ocupa um caráter não-secundário na experiência vivida e no pensamento de Antonio Gramsci, seja como interesse educativo imediato em nível individual, ou como luta política pela organização da cultura em nível de massa.

A preocupação educativa em Gramsci é verificada concretamente por meio de seus escritos no cárcere. Ele exprime interesse pela educação quando afirma em uma carta à sua esposa: "*A questão escolar interessa-me muitíssimo*" (Manacorda, 1990, p.15). Ele mesmo ressalta o vínculo objetivo entre pedagogia e política,

quando sublinha que *"essa relação (pedagógica) existe em toda a sociedade, no seu conjunto"*, ou quando coloca a escola como uma atividade essencial no futuro (ibid).

Segundo o pensamento de Gramsci, é fundamental o processo de educação das massas para que elas possam se inserir de modo ativo e consciente na vida política. Para ele, a atividade de educação das massas é realizada sobretudo por meio da mediação dos "intelectuais", isto é, dos indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social que, emergindo no terreno da produção econômica, procura exercer o seu governo sobre a sociedade. Como "funcionários" de uma determinada classe social, são eles que realizam as funções subalternas da hegemonia social, procurando obter o consentimento das grandes massas ao domínio político da classe social à qual estão organicamente vinculados.

Gramsci considera a escola a principal agência, na sociedade civil, de formação de intelectuais. De modo especial, preocupa-lhe a preparação de intelectuais de novo tipo, organicamente ligados às classes subalternas, para que possam influir no processo da hegemonia civil, educando e formando os "simples", ou seja, elaborando e tornando coerentes os problemas que as massas populares apresentam em sua atividade prática para, assim, constituir um novo "bloco cultural e social". É dentro dessa linha de raciocínio que Gramsci discute a organização da escola, pois a considera uma das mais importantes instituições que movimentam o conteúdo ético estatal, isto é, das ideologias que circulam na sociedade civil seja com a finalidade de legitimar o grupo dominante tradicional, ou de lutar contra ele para fundar uma nova sociedade.

A concepção de Gramsci sobre a organização cultural, formulada na juventude, mantém seus elementos básicos que, posteriormente, foram aprofundados na prisão. Nessa ocasião, desenvolveu questões relacionadas ao trabalho cultural de conquista de uma "consciência unitária", indo do conceito de "hegemonia" até as formas concretas de organizar e difundir a cultura. Desse modo, ele chega à questão da escola. Suas análises sobre o assunto estão esboçadas desde 1916, quando acusou a escola de ser um "privilégio" das elites e criticou sua forma dualista de organização. No artigo "Homens ou máquinas?" (*Uomini o macchine?*), do *Avanti!*, denunciou a tendência em se excluir o proletariado da escola média e superior da cultura, oferecendo-lhe institutos técnicos e profissionais. Opondo-se a esse tipo de formação, o autor diz que o proletariado necessita de uma

escola "desinteressada", uma "escola humanista", tal como a "entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento":

"escola que não hipoteque o futuro do jovem e não constanja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade." (GRAMSCI, 1975, p. 82)

Gramsci debateu com a tendência humanista, buscando identificar seus princípios pedagógicos e, sobretudo, sua importância para a formação de dirigentes no contexto econômico, social e político que precedeu a expansão do capitalismo de base industrial. Ele acompanha e interpreta a crise desse princípio, examina diversos movimentos que surgiram para redefinir a formação de quadros intelectuais e instrumentais e com eles abre uma fecunda polêmica que culmina na sua proposta de escola unitária.

Segundo Gramsci, com a ruptura no princípio formativo humanista da velha escola média e o crescimento anárquico de diferentes escolas profissionais, abriu-se uma *dualidade* na organização escolar que a burguesia não conseguiu resolver: de um lado, a formação de especialistas (técnico-científico - político) e, de outro, a formação de técnicos (instrumental e prático). Porque houve um agravamento dessa dualidade, Gramsci resolve esboçar um princípio educativo que expressava as novas exigências da luta política na *guerra de posição*. Nasce, então, o conceito de "escola unitária".⁴

2.1.4.2 A "escola unitária": a igualdade social, o trabalho

A proposta de "escola unitária" está centrada na idéia de liberdade concreta, universal e historicamente obtida, isto é, na liberdade gestada pelo trabalho industrial e universalizada pela luta política. A relação escola/trabalho dá sentido à idéia de liberdade.

⁴ O advento da escola, para Gramsci, significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social.

"O trabalho é a própria oficina-escola que forja o homem na prática produtiva, projetando, se estendendo e concretizando vários outros tipos de escolas de cultura, de política, para melhor adaptar esse homem ao novo tipo de prática produtiva necessária naquele momento histórico(...). Para Gramsci, as diversas formas produtivas e suas correlatas formas escolares são expressão da busca de liberdade por parte do homem". (NOSELLA, 1992, p. 127)

Quando Gramsci propõe a "escola unitária" como reação ao dualismo escolar, o adjetivo "unitária" está relacionado a um princípio muito amplo, parâmetro de toda a sua análise sobre a organização da cultura. Trata-se do princípio da igualdade ou "princípio unitário", diretriz para superar os conflitos sociais. Refere-se à luta pela unificação histórica do homem, uma possibilidade a ser realizada, um devir.

Já o Estado democrático utiliza-se de estratégias para assegurar o controle hegemônico da ordem social à qual está vinculado. É importante, dentre essas estratégias, que o Estado democrático afirme a "igualdade" entre os homens e as mulheres, reconhecendo-os como "cidadãos e cidadãs", igualdade essa que só pode ser concebida dentro de uma relação de desigualdade existente na relação entre Estado e sociedade civil que é, na concepção gramsciana, o centro unitário, no campo político, da dialética entre homem e natureza.

Ainda que esse princípio seja apenas formal e não condizente com a realidade, ele resulta de um processo histórico de emancipação dos sujeitos sociais das cadeias do feudalismo e constitui o fundamento moral do "Estado de direito". Nesse quadro, a noção de "cidadania" se apresenta como horizonte da igualdade. Tratando os cidadãos e as cidadãs como "iguais", o Estado busca educá-los para a obediência a uma determinada ordem social, a uma dada forma de poder, de modo a garantir sua hegemonia. Essa hegemonia⁵ perpassa entre dois significados:

A novidade gramsciana consiste em considerar que o conceito de hegemonia inclui o de cultura como processo social global que constitui a "visão de mundo" de uma sociedade e de uma época, e o conceito de ideologia como sistema de representações normas e valores da classe dominante que ocultam sua particularidade numa universalidade abstrata. Todavia, o conceito de hegemonia ultrapassa aqueles dois conceitos: ultrapassa o de cultura porque indaga sobre as relações de poder e alcança a origem do fenômeno da obediência e da subordinação; ultrapassa o conceito de ideologia porque envolve todo o processo social vivo percebendo-o como práxis, isto é, as representações, as normas e os valores são práticas sociais e se organizam como e através de práticas sociais dominantes e determinadas. (CHAUI, 1989 p.21)

⁵ Segundo Chauí, pode-se dizer que, para Gramsci, a hegemonia é a cultura numa sociedade de classes.

O princípio de igualdade é aquele que fundamenta toda a filosofia marxista. Daí a importância do historicismo, mostrando como a realidade vivenciada pelos educadores não é exterior a eles e, sim, um produto de sua ação; portanto, a igualdade é um projeto que depende de uma realização histórica de cada educador. Depende de como cada um se compreende conscientemente e como é a participação dos educadores na construção dessa igualdade. Como devir, a igualdade só pode ser concebida dentro de uma relação de desigualdade existente na relação entre Estado e sociedade civil que é, na concepção de Gramsci, o centro unitário, no campo político, da dialética entre homem e natureza.

O homem é, para esse pensador, uma série de relações ativas que humaniza e se transforma por meio de sua atividade natural e social. Essa transformação é coletiva e se dá pelo trabalho na existência humana. Para tal compreensão, é interessante buscar em MARX (Obras escolhidas, 1990, p.209), sua observação à margem do Programa do Partido Operário Alemão, a conotação e o sentido do que venha ser trabalho:

"O trabalho não é fonte de toda riqueza". A natureza é a fonte dos valores de uso (que são os que verdadeiramente integram a riqueza material!), nem mais nem menos que o trabalho, que não é mais que a manifestação de uma força natural, da força de trabalho do homem. (...)

Na medida em que o homem se situa de antemão como proprietário diante da natureza, primeira fonte de todos os meios e objetos de trabalho, e a trata como possessão sua, seu trabalho converte-se em fonte de valores de uso, e, portanto, em fonte de riqueza. Os burgueses têm razões muito fundadas para atribuir ao trabalho uma força criadora sobrenatural, pois, precisamente do fato de que o trabalho está condicionado pela natureza, deduz-se que, se o homem não dispõe de outra propriedade senão sua força de trabalho, tem que ser, necessariamente, em qualquer estado social e de civilização, escravo de outros homens, daqueles que se tornaram donos das condições materiais de trabalho. E não poderá trabalhar, nem, por conseguinte, viver, a não ser com a sua permissão.

Afirmar a igualdade é afirmar uma unidade. Entretanto, qualquer unidade que se afirme sobre o homem, observa Gramsci, não passa de uma abstração, já que na realidade atual, não existe nenhuma igualdade na sociedade. Desse modo, o princípio "unitário" é abstrato pois sua concretização é um objetivo político que

depende de lutas em todos os planos da sociedade. Depende especialmente de uma luta cultural para se formar uma nova "vontade coletiva" inspirada na solidariedade e na convivência pacífica, que seja capaz de desagregar a "vontade coletiva" atual que contribui para manter as desigualdades sociais.

Gramsci afirma que o marxismo é a referência filosófica dessa luta cultural para formar uma nova "vontade coletiva", fundada na igualdade. O princípio moral dessa "reforma cultural" é o trabalho, o mundo da produção. Para ele, o princípio "unitário" refere-se ao estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial (Gramsci, 1978, p. 125).

Afirmando que o princípio unitário deve ser referência de uma nova pedagogia, Gramsci formula a noção de "escola unitária": unitária quanto à sua organização e ao seu princípio formativo. Podemos compreender sua proposta quando examinamos sua posição em relação ao confronto que estabelece com, pelo menos, quatro diferentes concepções pedagógicas de sua época: a "escola tradicional", de base humanista; a "escola nova"; a "escola única do trabalho (politécnica)"; e as escolas profissionalizantes.

Quanto à primeira delas, a "escola tradicional", Gramsci analisa suas funções sociais, políticas e ideológicas, investigando as razões pelas quais ela entrou em crise. Atribui sua falência ao fato de que ela não correspondia mais às demandas da sociedade industrial. Depois, o autor examina dois tipos de respostas apresentadas para a crise da "escola tradicional". De um lado, a "escola nova", formulada pelos intelectuais organicamente ligados aos grupos dominantes (burguesia neoliberal); de outro, a "escola única do trabalho", que surgiu a partir da revolução soviética, inspirada nas escassas indicações deixadas por Marx. A proposta burguesa, a escola nova, ganhava uma sistematização teórica cada vez mais refinada, orientando um grande número de reformas educacionais que começavam a ser realizadas em diversos países da Europa. Já a proposta socialista, resultante da tentativa de Lenin de resgatar a concepção marxista de "escola politécnica", era o paradigma para reconstruir a pedagogia soviética. Além disso, Gramsci discute intensamente o surgimento desenfreado de escolas profissionalizantes, mostrando que elas não tinham princípios educativos claros. Em lugar de contribuir para democratizar o ensino, elas reforçavam a divisão social do trabalho.

Sendo assim, ao analisar a questão educativa, esse autor buscou também resgatar o conceito de trabalho como princípio educativo, como trabalho criador.

Desse modo, ele concluiu que o princípio da "atividade" deve ser o princípio formativo da proposta escolar que apresenta para a "escola unitária".

Para Gramsci, a criação de um tipo único de escola preparatória – elementar e média -, fundada no princípio da atividade que conduz o jovem até os umbrais da escolha profissional, apresenta-se como solução para a crise da escola de base humanista (Gramsci, 1978, p. 136). Trata-se, portanto, de uma

"Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual." (GRAMSCI, 1978, p. 118)

Na "escola unitária", esclarece o autor, "o trabalho e a teoria estão estritamente ligados", pois ela está voltada para educar as classes instrumentais e subordinadas para um papel diretivo na sociedade como conjunto e não como indivíduos singulares (ibid, p. 149). A "escola unitária" é escola "ativa", porque tem como princípio filosófico realizar a igualdade, partindo do conceito e do fato do trabalho, da relação entre teoria e prática na atividade dos homens.

A noção de "atividade" não é a mesma apresentada pela pedagogia neo-idealista. Antes de contrastar uma e outra, é preciso destacar que o ideal de "escola unitária" não é apresentado por Gramsci como algo a ser realizado pela destruição absoluta da organização escolar existente. Ao contrário, o autor sinaliza o surgimento da "escola unitária" na prática. Seu princípio formativo, o trabalho, torna-se uma realidade. Ele orientava a organização escolar que ia se estruturando com a crise da escola humanista, justamente pela pressão do movimento socialista.

Segundo Gramsci, não se deve alimentar o espontaneísmo no processo de aprendizagem. Isto não quer dizer que se deve reprimir a personalidade da criança, mas, sim, evitar supervalorizar suas inclinações para uma ou outra habilidade como se fossem manifestações inatas, até porque esse autor não acredita em tendências precoces. Para ele, a criança, suas fantasias, sua inteligência e seu desenvolvimento são realidades históricas:

"Creio que em cada um deles existam todas as tendências, assim como em todas as crianças, quer para a prática quer para a teoria ou para fantasia e que aliás seria correto guiá-las, nesse sentido, para uma harmoniosa e orgânica mistura de todas as faculdades intelectuais e práticas, que a seu tempo terão oportunidade de se especializarem, com base numa personalidade vigorosamente formada, total e integralmente. O homem moderno deveria ser uma síntese dos caracteres que são tipicizados como caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci que tornou o homem coletivo mesmo mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual." (GRAMSCI apud Nosella, 1992, p. 90)

O autor rejeita qualquer idéia de espontaneidade pedagógica, porque respeita profunda e historicamente a criança enquanto um cidadão em formação, mas já um indivíduo no contexto das relações de produção.

(...) "penso que o homem é toda uma formação histórica, obtida pela coerção (entendida não apenas no sentido brutal e de violência exterior) e apenas isso eu penso: de que outra maneira cairíamos numa forma de transcendência ou de imanência. O que se entende por força latente nada mais é, em geral, que o complexo informe e sem distinção das imagens e das sensações dos primeiros dias, dos primeiros meses, dos primeiros anos de vida, imagens e sensações que nem sempre são tão boas como se quer imaginar. Esse modo de conceber a educação como o desenrolar-se de um novelo pré-existente teve sua importância quando se contrapôs a escola jesuíta, isto é, quando negava uma escola ainda pior, mas hoje está também superado. Renunciar a formar a criança significa somente permitir que sua personalidade se desenvolva absorvendo caoticamente do ambiente geral todos os estímulos de vida."(GRAMSCI apud Nosella, 1992, p. 97)

Baseado nisso, ele faz a seguinte proposta de organização escolar, que vai denominar "escola unitária":

"Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa."(GRAMSCI, 1991, p. 121)

Esse tipo de educação, porém só faz sentido se for uma escola pública e gratuita, financiada pelo Estado e com autonomia pedagógica:

"A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca a manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas." (GRAMSCI, 1991, p. 121)

Com relação à temporalidade da "escola unitária", Gramsci propõe um primeiro momento (3 a 4 anos) correspondente ao Ensino Fundamental, quando a criança teria contato com a leitura, a escrita, a matemática e com as primeiras noções do Estado e da sociedade.

"O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três, quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas." (idem, p. 122)

Não pode deixar de existir, contudo, nessa primeira fase, uma ação pedagógica capaz de temperar e fecundar a orientação dogmática, para depois somente numa segunda fase (5 ou 6 anos), se adotar uma ação pedagógica criadora. Isso porque detecta um grande problema na organização da escola:

"Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. E isto ocorre imediatamente após a crise da puberdade, quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação." (GRAMSCI, 1991, p. 123)

Por isso, ele defende que a escola elementar daria conta desse problema, dividindo-se em duas fases como exposto acima. Aliás, é na segunda fase da "escola unitária" que o aluno recebe uma formação de caráter científico com base no trabalho como princípio educativo, como se pode constatar a seguir.

"Eis o porquê, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora." (idem, p. 124)

Assim, enquanto a primeira fase da "escola unitária" teria o caráter pedagógico da escola ativa, que busca nos fins atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de construção do conhecimento, a segunda fase teria o caráter pedagógico da escola criadora, na qual o aluno, por conta própria, com a assessoria de um professor, construiria seu próprio método de investigação e de conhecimento, autônomo e espontâneo.

"Assim, escola criadora não significa escola de "inventores e descobridores"; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa predeterminado que obriga à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas." (GRAMSCI, 1991, pp. 124-125)

Somente após esta segunda fase o aluno estaria pronto para fazer sua opção profissional. Com relação à universidade e sua nova função "em novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial," Gramsci, afirma que

"as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes universitários". (idem, p. 125)

Essa organização escolar não pressupõe uma escola dualista, de forma alguma. O que dá organicidade a essas duas fases da "escola unitária" é exatamente seu método que vê no trabalho seu princípio educativo:

"O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) que é introduzida e identificada na ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma instituição do mundo, liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro." (idem, pp. 130-131)

Gramsci sempre teve absoluta clareza do sentido histórico de seu pensamento, fazendo questão de distingui-lo de outros pensamentos que impregnavam o debate político-educacional de sua época, e ressaltando o seu caráter revolucionário.

"Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar." (GRAMSCI, 1991, p. 137)

Gramsci, tinha consciência de que

"O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo." (idem, p. 125)

Por isso sua proposta de "escola unitária" não é uma proposta isolada, mas, sim, uma proposta gestada no sabor da militância socialista e no compromisso com a classe operária. Sua proposta faz parte de um projeto muito maior: construir uma nova ordem de relações sociais de produção.

2.1.4.3 A questão do método na "escola unitária"

Gramsci discorda da ruptura entre instrução e educação, geralmente vista como uma peculiaridade da velha escola. Ele diz que essa divisão não é verdadeira.

Em primeiro lugar, o autor observa que, para se estabelecer diferenças entre "instrução e educação, é necessário admitir que, durante a "instrução", o discente se comporta com "mera passividade". Contudo, quando se postula uma "pedagogia ativa", essa tese é negada. Admitir a "atividade" do estudante no processo pedagógico é negar que ele seja apenas um "depositário" e o educador um "depositante" do saber. Portanto, frisa o autor, é contraditório o argumento de que a educação não seja também instrução. "Para que a instrução não fosse igualmente educação", argumenta Gramsci,

"Seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um "recipiente mecânico" de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser "abstratamente" negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista." (GRAMSCI, 1978, p. 131)

Em segundo lugar, o autor defende o argumento de que, na velha escola, havia um nexos entre instrução e educação porque existia uma relação dinâmica entre a escola e a vida. Mantendo sua antiga concepção da cultura como "consciência de si", Gramsci diz que a velha escola educava porque tinha um "método analítico" estreitamente relacionado às tradições culturais que ainda estavam vivas. Conhecer a civilização, a cultura latina, era "conhecer conscientemente a si mesmo" (ibid, p. 134). No entanto, era um fato amplamente reconhecido que a velha tradição cultural humanista entrara em agonia. A crise dessa tradição e a ascendência da cultura industrial e científica levaram à crise do grego e do latim (ibid, p. 136). Nesse sentido, sim, estava justificada a luta contra a velha escola - uma escola que se baseie em princípios científicos e tecnológicos e que se constitua num espaço de síntese entre prática e teoria, entre trabalho manual e intelectual.

3 CURSOS TECNOLÓGICOS

Para o autor Fernando Leme do Prado⁶, os cursos tecnológicos são tidos como novos entre nós. O que muitos não sabem é que, na verdade, eles começaram no Brasil há muito tempo, mais precisamente a partir de 1808, com a vinda da família real, ano em que Dom João VI criou a Academia da Marinha e, dois anos depois, a Academia Real Militar, além de instalar hospitais militares para funcionarem como escolas técnicas. Portanto, a educação brasileira começa com a educação tecnológica.

Mas, apesar de um bom começo, ao longo desses dois séculos, vem persistindo na área educacional a separação entre trabalho e educação, devido talvez à divisão em duas classes, senhores de um lado e escravos do outro, à primeira reservando-se o ensino das Humanidades (saber pensar), e à segunda, o treinamento nas "artes e ofícios" (saber fazer), como mero adestramento.

Isso acabou por gerar outro engano que é julgar a educação superior desvinculada do mundo do trabalho, como prova o fato de alguns cursos superiores mais tradicionais, como Direito, Medicina e Engenharia, serem considerados "acadêmicos", quando o que fazem é preparar para o mundo do trabalho. Na verdade, após o Nível Médio, todos os cursos são profissionalizantes.

Os cursos tecnológicos têm no Brasil um longo percurso de avanços e recuos, que vão se sucedendo até 1988, ano em que é promulgada a Constituição Brasileira, que diz em um de seus artigos: "É livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas às qualificações profissionais que a lei estabelecer".

Logo depois, o Decreto Federal nº. 97.333 autoriza a criação do primeiro curso superior de tecnologia em hotelaria (SENAC) e, a partir daí, outros cursos passaram a funcionar em instituições públicas e privadas de todo o país.

Em 1996, a Lei 9.394, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), trata em dois de seus artigos da Educação Profissional, e o Decreto 2208/97 estabelece três níveis para esta modalidade / básico, independente de escolaridade prévia, técnico, destinado à habilitação profissional de alunos ou egressos do Ensino Médio, e tecnológico, correspondente a cursos superiores na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e Técnico.

⁶ Presidente da Associação Nacional da Educação Tecnológica (ANET) e Diretor do Centro de Educação Tecnológica Jundiaí - SP, Professor Luiz Rosa. www.universia.com.br

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico tenham sido publicadas em 2002, um pouco antes, a Portaria 1647/99 regulamenta a criação dos Centros de Educação tecnológica na esfera privada. Porém, somente em 2001, as primeiras entidades educacionais particulares recebem autorização para funcionar seus cursos.

A graduação tecnológica oferece cursos de nível superior, de curta duração (dois a três anos), com foco nas necessidades do mercado, abertos a concluintes do Ensino Médio ou equivalente aos que já têm diploma universitário e querem se especializar. Eles foram criados para responder à demanda por preparação, formação e aprimoramento educacional e profissional, quando nem o mercado pode esperar tanto tempo por profissionais qualificados, que não querem despender quatro ou mais anos de sua vida em uma graduação convencional. Os cursos são ministrados nos Centros de Educação Tecnológica públicos (CEFETs) e privados (CETs), conferindo a seus concluintes o diploma de tecnólogo.

Tecnólogo é o profissional formado em consonância com as velozes transformações que ocorrem na "aldeia global" (MCLUHAN, 1967), em função do avanço das novas tecnologias que impulsionam o desenvolvimento industrial, pedindo, a curto prazo, profissionais multi-especializados para atender à diversificação e à complexidade do mundo do trabalho.

É necessário lembrar não se tratar de um "profissional intermediário", mas de um profissional capaz de desenvolver tarefas próprias de uma determinada área profissional. Enquanto bacharéis ou licenciados são formados para a concepção, com ênfase na parte teórica e em um largo espectro de atuação, o tecnólogo tem formação mais específica, voltada à gestão, desenvolvimento e difusão de processos tecnológicos.

Não se trata também de cursos "aligeirados" ou "diminuídos". As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Tecnológico, de acordo com cada área profissional, prevêem uma organização curricular com ênfase na gestão, inovação e difusão tecnológica, compreendendo cerca de 40% de conteúdos práticos, associados à formação teórica.

Os Cursos Tecnológicos contemplam, pois, pontos disciplinares e interdisciplinares que dão ao aluno sólida formação científica, ainda que em raio mais restrito, voltados à compreensão teórica das operações a executar em área e nicho de mercado bem determinados.

Mas, embora o campo de atuação seja mais específico, o aprofundamento dos conhecimentos (na visão de uma concepção de formação contínua), vai permitir ao tecnólogo transitar da escola para o mundo do trabalho, e deste para outros cursos sem dificuldades.

Quanto ao público-alvo, tanto para os egressos de cursos técnicos de nível médio que precisam complementar estudos como para profissionais que já estão no mercado e querem se aperfeiçoar, o Tecnológico é excelente opção. Aos egressos de Cursos Técnicos (cujos currículos estão em sintonia com o mercado de trabalho) interessa a Graduação Tecnológica por ser o caminho natural para o prosseguimento de sua formação em nível superior, mas também para alguém que já está no mercado, o Tecnológico é ótima alternativa para valorizar seu currículo e formação profissional, aumentando as chances de acesso a melhores empregos e a uma ascensão mais rápida na carreira. Talvez a principal diferença dos cursos de Educação Tecnológica em relação aos demais bacharelados esteja na proposta de formar especialistas, enquanto os demais cursos superiores objetivam formas generalistas.

Uma segunda particularidade é o foco que possibilita formar o cidadão em área e mercado delimitados. Em geral, ao criar um curso dessa modalidade, a instituição faz uma prévia pesquisa do mercado local e/ou regional onde o curso foi autorizado a funcionar e, a partir deste levantamento, planeja a metodologia e o currículo adequados para formar um tecnólogo com o perfil que o mercado espera para desempenhar funções em uma área específica. Por isso, torna-se mais fácil ao tecnólogo ingressar no mercado para o qual foi preparado.

Este "olho no mercado" se faz sentir na escolha dos professores. Normalmente, as instituições que ofertam cursos superiores de tecnologia apreciam muito o conhecimento de quem já trabalha no mercado para garantir, ao longo do curso, a ênfase no trabalho. Por isso, costumam contratar uma parte dos docentes com larga experiência na área visada e uma outra composta por mestre e doutores para assegurar uma sólida formação científica e um efetivo conhecimento prático que contemple os aspectos mencionados.

O terceiro diferencial é a agilidade. A globalização imposta pelas novas tecnologias (da comunicação e informação) atingiu em cheio o mercado de trabalho, especialmente o do Brasil (e de outros países "em desenvolvimento"), provocando profundas alterações e solicitando do trabalhador novas competências e habilidades.

Os cursos tecnológicos, por serem mais rápidos, têm a mobilidade necessária para colocar os futuros trabalhadores, em tempo hábil e em boas condições, no mundo do trabalho, a fim de exercer funções multi-especializadas e que exijam flexibilidade cognitiva e operacional.

A agilidade e o foco específico vão permitir um menor investimento com possibilidades de um bom retorno. Por um lado, o Tecnólogo, ao privilegiar o foco no mercado, pode economizar o tempo de duração do curso e conseqüentemente fazer cair os custos. Em outras palavras, o aluno vai fazer praticamente a meta do investimento que faria em cursos de bacharelado ou licenciatura. Isso não apenas na esfera privada. Também na esfera pública, tempo mais curto representa custos reduzidos à metade, podendo-se oferecer o dobro das vagas em relação às ofertadas por cursos generalistas.

Outra particularidade da graduação tecnológica é a metodologia, direcionada a nichos não atendidos pela graduação tradicional, o que garante a boa receptividade de seus egressos, visando a áreas e setores específicos não atendidos pelo ensino tradicional.

A Educação Tecnológica contudo, tem o compromisso de romper com a dualidade entre teoria e prática, dimensões indissociáveis para a educação integral, pois nenhuma atividade humana se realiza sem elaboração mental, sem uma teoria em que se referencie apesar de ser a prática o objetivo final de toda aprendizagem. O princípio educativo não admite a separação entre as funções intelectuais e as técnicas, e respalda uma concepção de formação profissional que unifique ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais. A metodologia contempla uma parte teórica básica, como no ensino superior tradicional, com a diferença de que, na parte profissionalizante, são focalizados aspectos mais específicos da área profissional, ao contrário do ensino tradicional, cuja visão é generalista e abrangente. Ou seja, os objetivos do Tecnológico são diferentes dos demais cursos.

O Tecnológico facilita ainda a continuidade de estudos. Com exceção do currículo mais específico, do tempo menor e da metodologia mais flexível, a graduação tecnológica em nada difere das demais. O acesso a ela se dá da mesma maneira, por meio de vestibular, e o tecnólogo, ao final do curso, recebe um diploma equivalente ao de outros cursos superiores, podendo seguir adiante em sua formação, cursando uma especialização “lato sensu”, ou mesmo pós-graduação

“stricto sensu” (Mestrado e Doutorado), normalmente, como em qualquer outro curso tradicional de graduação.

Para Gramsci, a atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição, liberta o homem de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo. Essa abordagem permite uma maior aproximação da escola com a vida que, por outro lado, propicia uma participação mais ativa dos indivíduos na sociedade.

O autor relata a tendência das escolas em fornecer uma formação com objetivos imediatistas. Esse fato está relacionado à crise da tradição cultural e da concepção de vida e de homem. Ressalta, entretanto, que a escola pode ser formativa e instrutiva, ou seja, rica em noções concretas. Recomenda que

Deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo de escola preparatória (elementar e média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI apud COUTINHO 1981, p.136).

À primeira, vista a criação de escolas profissionalizantes pode parecer democrática, mas, para o autor, esse tipo de escola acirra as diferenças sociais. Ao invés da qualificação para um determinado posto de trabalho, Gramsci defende que a escola capacite todo o indivíduo, a ser dirigente (ou ter consciência crítica do comando exercido sobre ele)⁷, pois

A democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita de capacidades e de preparação técnica geral necessárias ao fim de governar. (GRAMSCI apud COUTINHO 1981, p.137).

⁷ Grifo nosso.

3.1 A formação técnico-profissional como política de inserção e reinserção no mercado

Para Frigotto (1998), a grande maioria dos governos dos países periféricos se ajusta à reengenharia e à reestruturação produtiva, flexibilizando, desregulamentando e apostando, uma vez mais, no mercado auto-regulado. Segundo Eric Hobsbawm, o mercado exclui como o gás carbônico polui. Qual seria, então, o alcance das políticas de inserção e reinserção de desempregados numa economia cuja produtividade aumenta cada vez mais pelo incremento no processo produtivo de capital morto (ciência e tecnologia) e de novos métodos de racionalização e organização do trabalho? Qual o poder da escola, da educação básica (fundamental e média) e, especialmente, do ensino técnico-profissional, enquanto instrumentos efetivos nesse processo de inserção e reinserção face aos limites do desenvolvimento do tipo fordista, por sua destruição das bases materiais da vida, em face da crise estrutural do desemprego?(FRIGOTO, 1998).

A magnitude da dificuldade de reverter o quadro do desemprego estrutural deste final de século pode ser percebida no fato de que, no mês de maio de 1999, a poderosa "Comissão Européia"- uma espécie de alto comando da União Européia - tentou pela terceira vez e não conseguiu assinar um pacto para o emprego. A Europa busca compensar a crescente incapacidade de criar novos postos de trabalho mediante um fundo social capaz de minimizar as ameaças de degradação social. Para Robert Castel (1997), os cenários à vista, em relação à crise do desemprego e à crise da sociedade salarial, são complexos e preocupantes. Apontamos este autor quatro cenários presentes de formas diversas nas diferentes formações sociais capitalistas.

O pior cenário é o de uma radicalização das políticas neoliberais numa crescente mercantilização dos direitos sociais, a ruptura crescente da proteção ao trabalho e a instalação de um mercado auto-regulado. Nesse cenário, o número de trabalhadores sobrantes se amplia, e suas vidas se precarizam ficando na dependência de planos emergenciais de alívio à pobreza, de filantropia e de caridade social.

O segundo cenário, que não elide o primeiro, adotado pela maioria dos países, é de atacar pelos efeitos, instaurando-se políticas focalizadas de inserção

social. As políticas de formação profissional, na perspectivas que vêm assumindo nos anos 90, parecem se enquadrar como parte desse segundo cenário.

O terceiro cenário é a auto-organização dos excluídos mediante uma organização alternativa do trabalho – uma nova cultura do trabalho. Essa realidade vem sendo cunhada com nomes diferentes e com sentidos diversos; economia solidária é o mais geral. No Brasil, a UNITRABALHO (Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho) tem um comitê que busca efetivar um inventário sobre a economia solidária. Mas também encontramos os conceitos de economia popular, economia de sobrevivência e, mais amplamente, de mercado informal. Há, aqui, questões de várias ordens: a primeira é de diferenciação de perspectivas que engendram tais conceitos; a segunda é de se averiguar qual o alcance global dessas alternativas e o que há de romantização ou efetivamente de novo em termos de relações econômicas e cultura do trabalho.

Por fim, um quarto cenário explicita as teses daqueles que já decretam que chegamos à sociedade do conhecimento, sociedade do entretenimento, do lúdico ou do fim do trabalho e sociedade do tempo livre. De imediato, essa tese se choca com a multidão de sobrantes, cujo tempo livre não significa nem entretenimento, nem tempo lúdico, mas tempo torturado de precariedade – existência provisória sem prazo.

Como se situa a questão da escola básica e da formação técnico-profissional nesse contexto na visão dos condutores das políticas do ajuste, desregulamentação, descentralização e "autonomia" e da privatização? Que perspectivas de educação básica e de formação técnico-profissional se tecem historicamente no Brasil numa direção oposta?

No Brasil dos anos 90, tem se efetivado uma alteração profunda do sistema educacional no seu conjunto, especialmente da formação técnico-profissional. A alteração dá-se tanto no plano organizativo, quanto político-pedagógico. A profundidade e as conseqüências funestas dessa alteração somente podem ser entendidas quando as situarmos dentro do projeto societário que vem sendo construído, em nome da globalização, por forças econômicas e políticas que Francisco de Oliveira (1997) denomina de "vanguardas do atraso".

As reformas que se processam no âmbito educativo, e especificamente na formação técnico-profissional, estão claramente predefinidas como estratégia particular do denominado ajuste estrutural que implica as reformas do Estado no

plano político-institucional e no econômico-administrativo. O bloco de poder que governa hoje o Brasil, antes mesmo de assumir o governo, como mostra Cunha (1995), tinha um projeto elaborado por especialistas para ser aplicado na sociedade. O caráter minimalista e desregulamentador da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394. de 20.12.96) se coaduna tanto à estratégia de impor pelo alto um projeto preconcebido, quanto à tese do Estado mínimo com a tríade do ajuste estrutural: desregulamentação, descentralização e privatização. Ou seja, como observa Saviani, isso deixa "o caminho livre para a apresentação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado "Fundo de Valorização do Magistério", os "Parâmetros Curriculares Nacionais", a lei de reforma do ensino profissional e técnico. (...).

O resultado desse caráter minimalista é exemplarmente explicitado na nova conformação que assume o ensino técnico-profissional. Desde o momento que o atual governo assumiu, desencadeou-se uma grande bateria de proposições e propostas de regulamentação. O projeto de Lei nº 1603/96⁸ contempla esse arsenal de proposições condizentes com o projeto do governo para o ensino técnico-profissional. Esse Projeto de Lei esbarrou com a disputa dos educadores, especialmente os vinculados ao Sistema Federal do Ensino Técnico Industrial, que postulavam alterações na direção da concepção de um ensino técnico unitário, tecnológico ou politécnico e de caráter público. A aprovação da LDB minimalista aliviou o executivo dessa pressão e, imediatamente, retirou o referido PL e o transformou, autocraticamente, em Decreto nº 2208 de 17.04.97,⁹ impondo a reforma que desde o início postulava.

O Decreto nº 2.208/97 representa uma regressão ao dualismo e exacerbação da fragmentação. O dualismo se cristaliza pela separação das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais e pela separação do nível médio regular de ensino da rede não-regular de ensino técnico-profissional com organização curricular específica e modular.

⁸ BRASIL. Leis, Decretos. Projeto de Lei n. 1.603, de 18 de março de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, 03 de abril de 1996. p. 8534. Seção 1. Apresentado pelo Poder Executivo.

⁹ BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1.

Esta rede não-regular de formação técnico-profissional se estrutura em três níveis:

O nível básico para a massa de trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da escolarização anterior, mas certamente igual ou inferior ao Ensino Fundamental, que tem o objetivo de "qualificar, requalificar ou reprofissionalizar". Tal nível abre espaço de intensa atuação para o atual Sistema se define um novo papel das Escolas Técnicas Federais, o que caracteriza aquilo que Cunha (1997) denominou de senaização das Escolas Técnicas Federais. Além disso, é um terreno aberto para quem queira disputar os recursos públicos do FAT (Fundo de Assistência do Trabalhador). Trata-se de cursos que não estão sujeitos à regulamentação curricular.

O nível técnico, com uma organização curricular independente destinado a matriculados ou egressos do Ensino Médio. Aqui situa-se a pressão e a direção para onde quer se encurralar o Sistema de Escolas Técnicas Federais. Trata-se de "flexibilizar seus currículos" adaptando-os às "competências" demandadas pelo mercado. Apresenta-se com um currículo modular, fundado na perspectiva das habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão da qualidade, construtoras de competências polivalentes e, supostamente, geradoras da empregabilidade; módulos que podem ser compostos em diferentes instituições públicas ou privadas. Subjacente a essa mudança e, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, situa-se a estratégia de transformar esse tipo de ensino num serviço a ser oferecido para o financiamento tanto do setor privado empresarial quanto do setor público. Vale dizer, um mecanismo claro de privatização.

A política do governo do Estado de Minas Gerais (período de 1995-1998), apresentado como modelo de adaptação aos padrões da qualidade total sob os auspícios do financiamento e da orientação político-pedagógica do Banco Mundial, em relação ao ensino técnico-profissional, antecipa uma possível tendência da privatização. Com efeito, criou os CREPs (Centros de Educação Profissional), de modalidade diversa, de acordo com a especificidade econômica regional, construídos com o fundo público e entregues para a gestão da iniciativa privada, (VIANA, 1997). Essa medida, além de profundamente antidemocrática, por engendrar um pressuposto de uma educação e formação profissional restrita e localista, choca-se com o ideário da necessidade de formar um profissional polivalente e capaz de "integrar-se" ao mercado global e à reestruturação produtiva.

Por fim, o terceiro nível-tecnológico, destinado a egressos do Ensino Médio e Técnico, para a formação de tecnólogos em nível superior em diferentes especialidades.

O deslocamento do sistema de ensino técnico industrial do âmbito do ensino regular e sua senaização permitem ao governo, ao setor empresarial e a grupos ou Departamentos Regionais do Sistema S encampar a tese de diminuição do Custo Brasil e, portanto, a revogação do recolhimento do imposto compulsório. Frente a essa possível ameaça para o futuro, o Senai passou a adotar uma estratégia de gestão, baseada em Unidades de Negócios, vendendo serviços segundo as demandas dos setores privados e públicos. O que se apresentava como uma tendência no início dos anos 90 é hoje uma realidade no Senai e, em menor escala e intensidade, começa a contagiar também alguns Departamentos Regionais do Senac.

Mediante essas reformas, a formação técnico-profissional aparece, uma vez mais, como sendo a "galinha dos ovos de ouro" que pode nos ajustar à nova ordem mundial definida pela globalização e reestruturação produtiva. A novidade, diferente da perspectiva ideológica da teoria do capital humano dos anos 60/70 é que o objetivo não é de integrar a todos, mas apenas aqueles que adquirirem "habilidades básicas" que geram "competências" reconhecidas pelo mercado. Competências e habilidades para garantir não mais o posto de trabalho e ascensão numa determinada carreira, mas da empregabilidade. O ideário das novas habilidades – de conhecimento, de valores e de gestão – e, portanto, de novas competências para a empregabilidade apagam o horizonte da educação e formação técnico-profissional como um direito subjetivo de todos. Trata-se, agora, de serviços ou bens a serem adquiridos para competir no mercado produtivo – uma perspectiva educativa produtivista, mercadológica, pragmática e, por isso, desintegradora. Assim a educação e a formação para a "empregabilidade" seria a chave mágica para superar a crise do desemprego estrutural e do desmonte da sociedade salarial?

No plano da mistificação, a idéia que se passa é de que o "fim do emprego" é algo positivo para a competitividade e de que, em realidade todos ganham com isso. Esse senso comum é partilhado não só pela "literatura de aeroporto", mas por planos de governos neoliberais, ONGs e instituições ligadas ao sistema educacional e à formação profissional. Nos planos governamentais, as noções de flexibilização e desregulamentação mascaram o jargão mais tosco dos receituários dos consultores

de "recursos humanos", para fundamentar o deslocamento da responsabilidade social com o emprego e instaurar o que Boaventura Santos denominou de "fascismo contratual e fascismo da insegurança". Nos pareceres e diretrizes da educação e formação profissional, a dissimulação é ainda mais rebuscada. Os argumentos para uma perspectiva individualista de educação e de formação técnico-profissional estruturada a partir de um "banco ou carteira" de habilidades e competências se baseia tanto em argumentos de que vivemos numa sociedade em rápidas mudanças, quanto em argumentos fundados na ideologia do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Nesse particular, a diferença e a diversidade mascaram a violência social da desigualdade.

O texto que segue sintetiza o senso comum que se tem instaurado em relação à noção de empregabilidade e evidencia o seu elevado grau de mistificação.

Segundo Moraes (1998), a empregabilidade é o conjunto de competências que o trabalhador possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo, constituindo o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje, a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo que o trabalhador sabe ou pode fazer. Para ele, o melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e ele deve ser bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à vontade do empregado.

As noções de empregabilidade, trabalhabilidade ou laborabilidade, que buscam positivar a situação de desmonte da sociedade salarial, quando confrontadas com a realidade, não apenas evidenciam seu caráter mistificador, mas, sobretudo, revelam também um elevado grau de cinismo. Com efeito, para o contingente de pessoas – mais de um bilhão no mundo – que, como nos lembra Forrester (1996), tem como emprego ou ocupação, de todos os dias da semana, todas as semanas do mês e de todos os meses do ano, à procura de um emprego, essas noções não evidenciam uma realidade humanamente promissora.

Para o autor, uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: "empregabilidade", que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho ("como se troca de camisa", diria a ama Beppa). Mas, contra a certeza de ser jogado "de um emprego a

outro", ele terá uma "garantia razoável", que dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual.

Essas noções, tão em voga hoje nas diretrizes governamentais de educação básica, média, superior e na formação profissional, talvez mais nos dificultem que ajudem a enfrentar o desafio de buscar alternativas de construção de uma sociedade democrática, comprometida em assegurar os direitos de educação, saúde, habitação, transporte, lazer, cultura, emprego e seguridade social. Também não serão, certamente, noções mágicas que darão às instituições de formação profissional a base para suas políticas presentes e futuras.

Por outro lado, observa-se que alguns setores do mercado de trabalho "torcem o nariz" (grifo do autor), quando o diploma é de formação Tecnólogo; em editais para preenchimento de vagas nos concursos públicos, observa-se também a exclusão de tais profissionais em virtude de existirem limitações de atuação na área de conhecimento. A própria LDB afirma que os diplomas de graduação Tecnológica tem validade nacional, podendo o aluno seguir seu aperfeiçoamento em cursos de pós graduação "lacto" ou "estricto senso", mas a mesma estabelece que fica o aluno sujeito aos critérios adotados pelas universidades em seu processo de seleção para esses cursos.

O que ocorre, na maioria das vezes com o egresso do curso tecnólogo, é chegar ao mercado e perceber que existem limitações técnicas para exercício da profissão e desconhecimento do mercado em relação aos cursos em questão. Muitas vezes, esse aluno, após concluir seu curso e mostrar interesse em ampliar sua atuação no mercado, é barrado pelas instituições. Por isso ele termina retornando às salas de aulas para concluir com curso de bacharelado ou licenciatura na área.

É preciso deixar claro que, tanto na Lei quanto em relação às competências atribuídas ao egresso, qual a fatia de mercado que lhe cabe, assegurando-lhe a possibilidade de gozar das prerrogativas legais com reconhecimento de instituições de ensino e editais de concursos.

4 OS SABERES DOS PROFESSORES

Antes de iniciarmos esse capítulo propriamente dito, é necessário fazer uma reflexão sobre o que Paulo Freire nos diz sobre política e educação. Para ele, a educação deve representar uma alternativa teoricamente renovadora e politicamente viável para o atual impasse na teoria e na prática educacional.

4.1 Paulo Freire – Globalização – Educação

Paulo Freire sempre procurou compreender o processo educativo no âmbito da sociedade; para esse autor a educação nunca poderia ser analisada de forma abstrata, mas sempre levando em consideração a força dos condicionantes sociais.

Nesta perspectiva, a educação numa sociedade de classes, tem por objetivo a legitimação do *status quo*, uma vez que é a principal agência formadora, responsável pelo processo permanente de socialização do indivíduo no contexto social.

Em sua experiência como educador, Paulo Freire constatou a "*teoria da consciência opressora*", surgindo a denúncia de sua intencionalidade, seus propósitos enquanto ideologia dominante, conforme registra em *Pedagogia do Oprimido*:

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado no mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente nos homens (FREIRE, 1987, p. 81).

A partir dessa visão, Paulo Freire entendia que, do ponto de vista histórico, o ser humano em sua vocação ontológica (não quer dizer algo relativo à sina) de ser mais, necessita de envolvimento no domínio político, no sentido de permanentemente refazer as estruturas sociais e econômicas que produzem as ideologias.

Paulo Freire ainda indica que o ser humano é um ser inconcluso, constituindo-se num sujeito de esperanças em busca de algo - a educação emancipadora - aquela que significa uma alternativa de intervenção no mundo. Esse processo não

será fácil, se levarmos em conta os obstáculos e limitações existentes, entre elas, por exemplo, a decretação do fim da História. Paulo Freire nega, portanto, que a existência humana seja pré-determinada, quando afirma convicto que a "*História como tempo de possibilidade e não de determinismo; o futuro como problemático e não inexorável.*" (1996, p.21).

Embora admita os condicionantes sociais, Freire não descarta a possibilidade das mudanças a partir do interesse das maiorias, como ele mesmo reforça:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 60).

A globalização, na visão de muitos estudiosos, apresenta uma característica negativa que é determinada pelas relações sociais de classe, já que busca recompor possíveis perdas do capital em contraposição, obviamente às conquistas dos trabalhadores. Embora se mostre neutra, a globalização tem uma função ideológica na medida em que procura mascarar a dominação por parte do capitalismo e assim em seu movimento aumentar o desemprego e, conseqüentemente, a exclusão social.

Na visão de Paulo Freire, uma das características da globalização é justamente alienar e convencer os indivíduos de sua impotência, vendendo a idéia de que nada se pode fazer no sentido de alterar esta realidade atual.

Para ele, a globalização além de fortalecer a idéia imobilista, também reforça o poder de mando das minorias, as que de fato participam desse grande jogo. O educador recusa o fatalismo imposto pela globalização e reforça a opção pela rebeldia, enfatizando que o ser humano é maior que os mecanismos que procuram reduzi-lo.

Esta perspectiva pessimista leva que leva à morte da história, sendo também a morte das utopias, portanto justifica-se a luta por uma prática pedagógica humanizante. Paulo Freire entende que o discurso do fim da História induz as pessoas a eternizarem as perversidades do hoje, já que não há amanhã diferente, nem tampouco possibilidades de mudança.

Paulo Freire adverte que não devemos acreditar no fim das ideologias, porque faz parte deste discurso a ocultação da verdade dos fatos que, a seu ver, é uma lição triste em que a presença humana, na realidade histórico social, limita-se à pura adaptação. Mas, como ele é o educador da esperança, da mesma forma que propaga isso ao mundo, também propõe e vislumbra que este mal-estar causado pela globalização

"Terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação de homens e mulheres e o anúncio de um mundo 'gentificado' serão armas de incalculável alcance". (FREIRE, 1996, p.145).

De forma bastante clara, Paulo Freire afirma que o fundamental numa determinada teoria de transformação política e social, é partir da compreensão que o mais importante são as pessoas, "seres fazedores da História e por ela feitos também, seres da decisão, da ruptura e da opção", o que não é o caso da liberdade do comércio que, nos valores da globalização, se coloca acima da liberdade do ser humano.

Esse pensador vê, como uma das formas de perversidade da globalização, o progresso científico e tecnológico, demonstrando também que ele não responde aos interesses humanos; em função disso, no olhar do autor, compromete sua significação. A esse respeito, Paulo Freire acrescenta ainda que

A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior (FREIRE, 1996, pp. 147).

No entanto, o autor demonstra que é possível defendermos valores como a cidadania e a solidariedade, insistindo no sonho por dignidade para todos.

"A passagem pelo mundo não é pré-determinada, preestabelecida. Que o 'destino' não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não podemos nos eximir". (FREIRE, 1996, p.58).

4.2 Paulo Freire Tecnologia, Educação e Democracia

As classes dominantes impõem uma educação para o trabalho, com o objetivo de manter o homem dominado, sem escolha, sem liberdade. Daí que a educação libertadora é a “educação como prática da liberdade”, cujo objetivo é transformar o trabalhador em um agente político que pensa, que vota, que elege seus pares, para que eles sejam a classe dominante.

Paulo Freire investe contra o discurso liberal em matéria de educação, condenando a educação puramente técnica e científica, pois o trabalhador precisa adquirir uma consciência política para desempenhar com inteira liberdade sua cidadania.

A pedagogia freireana propõe um ensino voltado ao diálogo, à liberdade e ao exercício constante de busca ao conhecimento participativo e transformador - uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como mero objeto sem respostas e saber. Seu local de morada, sua vivência, sua realidade e, principalmente, sua forma de enxergar e ler o mundo precisam ser levados em consideração para que essa aprendizagem aconteça.

A educação hoje não assume apenas o dever de repassar informação, mas tem por obrigação fomentar e resgatar as potencialidades individuais do ser humano, objetivando a construção de um conhecimento coletivo, em que a experiência de um se correlaciona com a vivência de outro. Freire apud Scocuglia (1999, p. 47) afirma que: “a educação como prática de liberdade, é ato de conhecimento, uma aproximação da realidade [...]”. Nesta perspectiva, é fundamental ressaltar a educação como fomentadora da “consciência”, destacada na pedagogia freireana.

A integração do tecnológico (computacionais e sistemas existentes) com o pedagógico (aprendizagem), impele a educação a buscar caminhos que viabilizem o processo de ensino se respaldando nos aparatos tecnológicos. E para os temerosos quanto ao uso da tecnologia na educação Paulo Freire (2002, p. 36) afirma:

E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia [...]. Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa. (FREIRE, 2002, p. 36)

Precisamos aguçar nossa curiosidade e descobrir que as novas tecnologias não ameaçam, apenas nos redirecionam e nos convidam a navegar por mares “ainda” não navegados. A educação popular vislumbra outras formas de aprender a aprender, educar e aprender, e aprender a educar-se. O indivíduo será reconhecido como parte integrante das mudanças ocorridas e peça peculiar na busca dessa tão esperada (re) construção do ensino/educação/popular/coletiva.

Mas, é relevante destacar aqui que, sem a educação, a tecnologia é estática, pois, para que ela seja efetiva, é preciso que mentes sejam levadas a pensar. Assim, é por meio da educação, ou seja, do ensino/aprendizagem que isso se torna possível. Por isso, a importância de uma (re) construção de uma educação popular, mediada pelas transformações e pelo avanço tecnológico. Enfim, pelas veredas de Paulo Freire, passemos a construir nossos próprios caminhos e outros pensamentos e, sem dúvida alguma, iremos (re) construir muitas outras idéias nesse grande universo chamado educação.

4.3 Paulo Freire – Política e Educação

Freire, utilizando uma linguagem crítica, construiu uma teoria de educação que considera seriamente o relacionamento entre a teoria crítica radical e os imperativos do comprometimento e luta radical. Ele produziu um discurso que aprofunda nossa compreensão da dinâmica e complexidade da dominação. Nesse caso, a dominação não pode ser reduzida exclusivamente a uma forma de domínio de classe.

Freire rejeita a idéia de que existe uma forma universal de opressão; em vez disso, ele reconhece e situa, dentro de diferentes campos sociais, formas de sofrimento que se referem a modos particulares de dominação e, conseqüentemente, formas diversas de luta e resistência coletiva. Ele alega que a sociedade contém uma multiplicidade de relações contraditórias, em torno das quais os grupos sociais podem lutar e se organizar.

A dominação é mais do que a simples imposição de um poder arbitrário de um grupo sobre outro. Para Paulo Freire, a lógica da dominação representa uma combinação de práticas materiais e ideológicas, históricas e contemporâneas que nunca têm sucesso total, sempre incorporam contradições e estão sempre sendo disputadas dentro de relações assimétricas de poder; neste caso, está a compreensão de que a história nunca é predeterminada.

Dentro dessa análise teórica, Freire introduz uma nova dimensão na teoria e na prática educacional radical. Para ele, ela se torna tanto ideal, quanto referencial de mudança a serviço de uma nova espécie de sociedade. Ideal à educação refere-se a uma forma de política cultural que transcende os limites teóricos de qualquer doutrina política específica, enquanto ao mesmo tempo liga a teoria e prática social aos aspectos mais profundos de emancipação.

Como referencial de mudança, a educação inclui e vai além da noção de escolarização. As escolas são apenas um local importante onde ocorre a educação, no qual homens e mulheres tanto produzem como são produto de relações sociais e pedagógicas específicas.

Na visão de Paulo Freire, a educação representa tanto uma luta por significados quanto uma luta em torno das relações de poder em que a educação é aquele terreno no qual o poder e a política têm expressão fundamental, no qual a produção de significado, desejo, linguagem e valores inclui e responde às cresças mais profundas acerca do que significa ser humano, sonhar, e idealizar e lutar por um futuro particular e por uma forma de vida social.

A educação, portanto, torna-se uma forma de ação que une as linguagens da crítica e da possibilidade, em que há uma necessidade de comprometimento e de paixão por parte dos educadores em tornar o político mais pedagógico, isto é, tornar a reflexão e a ação crítica partes fundamentais de um projeto social que não apenas inclua formas de opressão, mas também desenvolva uma fé profunda e permanente na luta para humanizar a própria vida.

Em seu discurso, Paulo Freire situa-se entre duas tradições radicais: de um lado, a linguagem crítica, caracterizando o que tem sido chamado de nova sociologia da educação, e, por outro, a filosofia da esperança e luta que tem suas raízes na linguagem da possibilidade grandemente calcada na tradição da teoria da libertação.

A nova sociologia da educação surgiu na Inglaterra e nos Estados Unidos como resposta crítica ao que pode ser chamado de discurso da teoria prática

educacional tradicional, cuja questão central de sua crítica baseia-se na escolarização tradicional, bem como seu próprio discurso teórico; ela é tipicamente freireana: Como tornar a educação significativa de forma a torná-la crítica e, emancipadora?

Essa questão, de acordo com os teóricos tradicionais em seus discursos positivistas, toma como preocupação mais importante o domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existente. Na visão dos tradicionais, as escolas são simplesmente locais de instrução. No entanto, os teóricos educacionais críticos argumentam que a teoria educacional tradicional suprime questões importantes em relação ao conhecimento, poder e dominação, em que a escola não oferece oportunidades mais amplas, de fortalecimento próprio e social, na sociedade como um todo. Para esses teóricos, as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural onde, principalmente a escola pública, é um instrumento poderoso para a reprodução de relações capitalistas, de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana.

Para a nova sociologia da educação, as escolas são analisadas dentro da linguagem da crítica e dominação. Entretanto, como as escolas são basicamente vistas como reprodutoras por natureza, os críticos de esquerda deixam de fornecer um discurso pragmático, em que poderia estabelecer a oportunidade de práticas contra-hegemônicas. A esquerda, nesse caso, afirma que sua linguagem da crítica não ofereceu qualquer esperança para que os professores, pais ou estudantes travassem uma luta política dentro das próprias escolas.

O trabalho de Paulo Freire demonstra uma semelhança com alguns princípios teóricos da nova sociologia da educação. Freire desenvolve um tipo semelhante de análise crítica, no qual argumenta que as formas tradicionais de educação funcionam basicamente para objetivar e alienar grupos oprimidos. Ele demonstra ainda que práticas ideológicas e materiais quanto à forma, aos conteúdos e às omissões seletivas contêm a lógica da dominação e opressão.

A principal diferença entre o trabalho de Freire e a nova sociologia da educação é que essa última parece iniciar e terminar com a lógica da reprodução política, econômica e cultural, ao passo que a análise de Freire inicia com o processo de produção, isto é, as diversas formas nas quais os seres humanos constroem suas próprias vozes e validam suas experiências contraditórias dentro de ambientes e pressões históricas específicas.

A reprodução da racionalidade capitalista e outras formas de opressão são apenas um aspecto que abarca toda a existência humana, algo a ser decodificado, questionado e transformado, mas somente dentro do discurso, das experiências e histórias correntes dos próprios oprimidos. É nesse afastamento do discurso da reprodução e crítica para a linguagem da possibilidade e do engajamento que Freire se utiliza de outras tradições e cria uma pedagogia mais abrangente e radical.

4.3.1 Formação dos Saberes dos Professores na Perspectiva Freireana

Algumas correntes atuais que estudam a formação de professor, direta ou indiretamente, beberam na fonte de Paulo Freire, porque alguns exemplos estão muito próximos de suas idéias. Estudiosos do primeiro mundo reivindicam a transformação do professor num intelectual que busca, a partir de sua prática, o significado de sua ação educativa e dos interesses a que ela serve, a contribuição para a manutenção ou transformação do quadro do sistema em que atua.

O ponto focal da discussão é levar o professor a refletir sobre sua própria prática, fazer da sua experiência sua mais importante fonte de construção de saberes, partindo da análise de suas práticas para compreender as formas como enfrenta os problemas complexos da vida escolar, como utiliza seu conhecimento e como cria novos procedimentos e estratégias de ensinar e aprender. Esse tipo de reflexão, numa linguagem freireana, implica o educador a interar-se de sua cultura e de sua história, consciente de ser e vir-a-ser-no-mundo, mergulhando no mundo da sua experiência e sentimentos, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e, ao mesmo tempo, perceber, a partir de uma compreensão teórica, o que está se dando no mundo da objetividade.(SHOR, 1986).

Para nosso educador, qualquer ação docente deverá estar assentada em dois princípios básicos: o primeiro refere-se à reflexão sobre o homem e sua 'vocação' na busca de se afirmar como sujeito da história; e o segundo associa-se à posição do homem nesta história — sua ação no mundo como seu intérprete e criador da cultura (Freire abordou essas questões em quase todos os seus escritos).

O homem de que nos fala Freire é um *homo politicus*. O ato educativo não pode transformar o homem em objeto, pois isso se contrapõe a sua vocação natural

de Ser. Nesse sentido, toda e qualquer ação educativa deve ser um ato político, que ajuda o homem a tomar consciência de sua posição no mundo, a se libertar de sua consciência oprimida, a fim de participar, de forma ativa e criadora, da história e da transformação da realidade na qual está inserido. O educador propõe uma politização da educação, uma vez que não existe processo educativo distanciado da política; o que realmente acontece é o acobertamento do conteúdo político que está subjacente a qualquer proposta educativa. Desde os seus primeiros passos na prática pedagógica, Paulo Freire optou por uma pedagogia política centrada na liberdade e na autonomia do ser.

Entendendo que o processo do conhecimento se dá quando o indivíduo, ao se reconhecer como humano, é motivado a refletir sobre os problemas que o cercam na vida cotidiana, o trabalho pedagógico político de Paulo Freire dirigiu-se para o homem excluído das ações políticas, julgado pelos poderosos, como incapaz de definir sua existência. O autor procura, a partir de seu trabalho de assessoramento pedagógico aos considerados analfabetos, motivá-los a reconquistar seus direitos e sua voz, pela apropriação da palavra, da leitura e da escrita.

O ato de ler o mundo por meio da palavra possibilita ao homem a redescoberta de seus próprios valores e o encontro com outros homens em busca de libertação das forças que os oprime. Assim, no pensamento de Freire, não é possível separar Educação e Política como duas coisas independentes, uma vez que essas duas dimensões da vida humana estão intrinsecamente ligadas.

Desde a segunda metade do século passado, Paulo Freire já lançava as bases do que hoje tanto a "vanguarda" da educação como os documentos oficiais da política educacional brasileira vêm destacando como novas competências para ensinar. O seu pensamento está enraizado na categoria do "ser", colocando ênfase no homem como um ser de relações. Essa relação dialógica do homem-com-o-mundo envolve uma dimensão de compromisso, superando a postura de mera inserção física como ser-no-mundo. Nessa perspectiva, são necessários saberes que pertencem à categoria do ser e que não exigem competências que se inscrevem na categoria do "ter". Assim, podemos afirmar que a concepção freireana quanto aos saberes de professores está orientada por uma dimensão onto-antropológica e a outra por uma dimensão pragmática e instrumental. Esta se baseia na prática da aquisição de competências e aquela na construção de saberes que orientam a prática educativa.

Tomar Freire como base para discutir a problemática dos saberes dos professores e, conseqüentemente a das competências, significa, assim, retirar a discussão da leitura reducionista, proposta inclusive por Perrenoud, em que o saber-fazer do professor volta-se para competências meramente técnicas, enfatizando uma relação que já se comprovou tão nefasta para a educação brasileira: a do sujeito-objeto na interação professor-conhecimento-aluno. A partir de Freire, é possível afirmarmos que essa perspectiva des-historiciza o ser humano do âmbito das relações que estabelece consigo mesmo, com os outros homens e com o mundo. Por mais que apareçam nos documentos de formação de professores no Brasil e nas concepções de competências, o discurso da inserção política, da democracia, e da cidadania, falta a dimensão ontológica como raiz da formação. Quanto a esses aspectos, assim se manifesta Frigotto:

Os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...] passam por uma resignificação no campo das concepções e das políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade. Com efeito, no início da crise do modo de regulação social fordista (anos 50-60) a educação e a qualificação profissional apareciam como formadores de capital humano. Este conceito, mesmo sendo expressão de uma leitura economicista, engendrava uma perspectiva integradora vinculada à tese do pleno emprego. Difundia-se a ideologia que o investimento no capital humano permitia aos países subdesenvolvidos desenvolverem-se, e aos indivíduos a garantia de melhores empregos, maior produtividade e, por essa via, mobilidade e ascensão social. Hoje a educação formal e a qualificação são situadas como elementos da competitividade, reestruturação produtiva e da “empregabilidade” (FRIGOTTO, 1998, P.15).

Atualmente, a possibilidade de criar novos mundos por meio de múltiplos e diferenciados usos das tecnologias tem lançado muitos questionamentos para os campos em que a educação atua, especialmente na discussão sobre as competências para ensinar. Entendemos, portanto, que, mesmo que o ‘novo’ seja formado no mundo encantado das tecnologias e de competências individuais, se não houver a experiência dialógica, a consciência crítica de sua tarefa e do lugar social em que está localizada a educação e paixão pelo ato de ensinar, realmente o lugar do educador, nesse tempo de transformação, está fortemente ameaçado. Sabemos que o papel da tecnologia na educação é uma questão metodológica, mas também pode ter conotação ideológica, seja por reducionismo seja por alienação e

descomprometimento com a realidade social, política e econômica, onde se inseri educador e educando.

Segundo Freire, respondendo a Ira Shor:

O professor libertador nem manipula nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de 'faça isso' ou 'faça aquilo', mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto".(FREIRE E IRA SHOR 1986, p. 203).

Assim, a formação do professor poderá tomar novos rumos. Não está baseada somente na problemática das novas tecnologias, mas na formação intelectual do professor. Conforme Freire, ensinar exige risco e "disponibilidade ao risco, ao novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo" (FREIRE, 1997, p.39).

Para Freire (1986), o educador libertador é diferente do domesticador, porque se move, cada vez mais, no sentido daquele momento em que estabelece um clima próprio para tarefa de educar. Para ele, a "camaradagem em aula" não significa que o professor seja ou se torne igual aos alunos. O professor tem algo para oferecer e deve ter muita clareza quanto esse oferecimento, essa competência e diretividade. Ainda segundo Freire, na perspectiva libertadora não temos nada para dar, damos alguma coisa aos alunos apenas quando efetuamos trocas com eles. Exata é uma relação dialética, não uma relação manipuladora. Em seu debate com Ira Shor, Freire cita como exemplo o *American Way of Life* como um grande mito na medida em que essa cultura propõe o estilo de vida norte-americano como se fosse o único estilo bom para o mundo, ou ainda, para mim parece pior (grifo nosso). Também Paulo Freire cita a idéia *quase messiânica* (grifo nosso) de que os Estados Unidos têm a missão de ensinar ao mundo inteiro como ser livre. Onde fica o respeito às diferentes culturas forjadas há dezenas de séculos anteriores a formação da cultura americana? Que tipo de sentimento estará sendo estimulado nos futuros cidadãos desse país em relação às outras culturas, aos outros povos?

Freire (1986) caracteriza o educador dialógico como aquele que não tem o direito de impor sua posição aos outros, mas enfatiza que o professor libertador

nunca pode se calar a respeito das questões sociais ou lavar as mãos em relação a esses problemas. De tal sorte que, nessas relações de construção de conhecimentos e formação de cidadania, é importante se perguntar quais são os saberes que estão relacionados com o perfil do professor libertador.

4.4 Professores: dimensões e saberes

Acompanhando Giroux (1997), concordamos que é chegado o momento de uma nova conceituação e compreensão da educação em que se repensem as alternativas democráticas e se fomentem novos ideais de emancipação. Esse repensar significa um “se soltar” de um discurso crítico que liga as escolas basicamente às relações de dominação, decorrendo daí a idéia de que elas servem principalmente como agências de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado. Significa, também, um repensar sobre o conhecimento adquirido na escola que é percebido apenas como parte de uma estrutura de falsa consciência.

Significa, ainda, um repensar sobre o professor que é visto como esmagadoramente preso a uma situação em que não há como vencer. Giroux propõe que se busque uma compreensão mais política, teórica e crítica da natureza da dominação e do tipo de oposição que engendra, além da busca de criação de novas relações sociais e de espaços públicos que incorporem formas alternativas de luta e de experiência.

O autor propõe, assim, um projeto político contra-hegemônico que, como domínio reflexivo da ação política, transfira a natureza característica da luta do terreno da crítica para o terreno coletivamente construído da contra-esfera pública.¹⁰

No interior desse projeto político, têm papel fundamental os programas de educação de professores com vistas ao desenvolvimento de projetos que preparem

¹⁰ Giroux e MacLaren utilizaram o termo contra-esfera pública com a mesma acepção do termo contra-hegemonia, que implica, segundo eles, um entendimento mais político, mais teórico e mais crítico, não só da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar. O conceito de contra-hegemonia não apenas reforça a lógica da crítica, mas também trata da criação de novas relações sociais e novos espaços públicos que corporifiquem formas alternativas de experiência e luta como domínio refletido de ação política. A contra-hegemonia desvia o espírito combativo do terreno da crítica para o terreno coletivamente constituído da contra-esfera pública (p.33).

os futuros educadores como intelectuais, conforme Giroux e MacLaren (1995), capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

Nesse sentido, os saberes na formação dos professores devem ser pensados numa visão ideológica e dialógica, enfatizando o social, o econômico, o cultural e o político como principais aspectos de análise da escolarização. A vida escolar, assim, pode ser vista, acompanhando os autores anteriormente citados, como uma pluralidade de discursos e linhas conflitantes, que deve ter como meta principal criar condições para o fortalecimento do poder individual e a autoformação dos alunos como sujeitos políticos.

Quando se buscam, na literatura, compreensões e posicionamentos a respeito da educação e, particularmente, da formação de professores, verifica-se que, a partir principalmente da década de 80, há posicionamentos críticos contundentes à compreensão tradicional difundida sobre educação. É possível perceber duas vertentes nesses posicionamentos. A primeira, fortemente influenciada pelo marxismo, estabelece como questão central a análise das relações de classe no capitalismo, entendendo que, para haver mudanças, é preciso passar desse tipo da sociedade para o socialismo.

Mühl (1998), numa análise dos fundamentos da teoria crítica, evidencia essa tendência como aquela que, na busca de uma recuperação dos ideais do projeto iluminista,¹¹ propõe uma crítica radical à racionalidade, constatando nesse empreendimento que o pensamento ocidental já nasce viciado, pois traz impregnada a idéia da dominação e da manipulação do mundo pela razão. O autor acrescenta que a radicalidade da crítica chega a tal ponto que muitos de seus autores, dentre os quais Adorno e Horkheimer, acabam perdendo a esperança de se atingir um conceito mais amplo de razão, recuperando, assim, o seu potencial emancipador. É uma visão pessimista com relação à possibilidade de mudança da sociedade, tendo como referência o poder emancipador da razão. Nesse sentido, os saberes relacionados à atividade do professor se destacam em razão dos seu papel de líder, intelectual orgânico, utilizando terminologia de Gramsci (1968), a quem cabe

¹¹ Mühl (1998, p. 243) afirma que “o projeto iluminista nasce com a pretensão de desenvolver as ciências objetivas, a base universalista da moral e a autonomia da arte através do potencial cognitivo da razão. Propõe estruturar racionalmente todas as instâncias da vida humana e, com isso, levar a humanidade à plena emancipação.”

articular sua competência técnica com o compromisso político. O professor deve ter, nessa perspectiva, uma formação que lhe possibilite desenvolver saberes que busquem e legitimem uma conscientização de seu papel histórico, comprometido com o interesse e a luta da classe trabalhadora.

Uma outra vertente, resultante de um longo processo de diálogo entre o materialismo dialético e as ciências humanas, vai trazer um referencial que desloca o eixo de preocupação das questões estruturais da sociedade para aspectos ligados a identidades culturais. Numa análise crítica ao reducionismo derivado das análises de Marx, que estabelece o trabalho como categoria central e única da constituição da vida social, alguns teóricos deslocam seu foco de análise e ampliam seus referenciais, trazendo à tona questões como a ética, a arte e o mundo vivido.

Na análise de alguns desses teóricos, a crítica à racionalidade está justamente na tendência de se sobrepor a racionalidade sistêmica à racionalidade do mundo da vida cultural. Assim, esses teóricos vão propor uma teoria crítica que, diferentemente da primeira vertente, ultrapassa a constatação das patologias sociais e, numa busca de superação, sugerindo o reacoplamento do sistema ao mundo da vida.

Mühl (1998), numa análise sobre o pensamento de Habermas, deixa claro o posicionamento assumido pelos teóricos dessa segunda vertente quando expõe:

“Habermas propõe como terapia para a modernidade o reacoplamento do sistema ao mundo da vida, o que não significa a perda dos avanços da racionalidade da modernidade, mas o aproveitamento das conquistas da diferenciação e da autonomia das diversas instâncias para a implantação da transparência da flexibilidade e da dirigibilidade coletiva nas ações sociais” (pág.225).

O pensamento de Habermas pode ser identificado como referência para a segunda vertente, principalmente em relação ao papel da escola, que passa a ser compreendida como uma instância social, cujo papel é trabalhar na busca de uma educação que promova a ação libertadora, por meio da ratificação e prática do discurso da liberdade e da democracia, como sugerem Giroux e MacLaren.

Mediante a análise crítica, as teorias educacionais, na perspectiva dessa segunda vertente, além de mostrar a força do capitalismo nas mais diferentes esferas da vida social e cultural, devem identificar como é produzido o social, pelo processo dialético de reprodução/produção. Assim, no que tange aos saberes do

professor, ganha evidência a compreensão do processo de construção do saber docente, com vistas à articulação de um projeto social emancipatório, uma vez que as escolas devem ser reconcebidas como “contra-esferas públicas”.

Na perspectiva do que Giroux denomina educadores radicais¹² há uma mudança de foco da ideologia da lógica da economia de tradição marxista para as categorias mutuamente determinantes de cultura, ideologia e subjetividade. A vida escolar deve ser compreendida nessa vertente como um espaço de contestação, luta e resistência.

Um currículo de formação de professores como forma de política cultural, conforme Giroux (1997), deve, portanto, enfatizar a importância de fazer do social, cultural, político e econômico, as categorias básicas de análise e avaliação da escolarização contemporânea. Esse currículo deve contemplar saberes que busquem adequar-se à realidade sócio-cultural de educando e educador em sintonia com o seu tempo.

Primeiramente, é importante reconhecer que a noção de democracia não pode basear-se em qualquer noção a-histórica e transcendente da verdade ou autoridade. A democracia é um lugar de luta informado pelas concepções ideológicas competitivas de poder, política e comunidade. Esse é um reconhecimento importante porque ajuda a redefinir o papel do cidadão como agente ativo no questionamento, definição e modelamento de sua relação com a esfera política e a sociedade mais ampla. (GIROUX 1997, p. 206)

Cabe ao professor analisar como a produção é organizada dentro de relações assimétricas de poder nas escolas: currículos, textos escolares, práticas pedagógicas e, a partir dessas análises, ampliar sua compreensão do processo de escolarização de forma a estar apto a articular uma contra-ofensiva às propostas neoliberais para a sociedade e para a educação em particular.

Essa perspectiva descrita até aqui em relação à atividade docente diz respeito à sua dimensão política, estando intrinsecamente ligada à dimensão teórico-metodológica e à dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão (ligada à experiência e à prática docente).

¹² Esse termo é utilizado por Henry Giroux para denominar os educadores comprometidos e engajados nas lutas políticas da educação por justiça social.

A dimensão teórico-metodológica diz respeito à aprendizagem dos conhecimentos sistematizados em cada uma das ciências que dão suporte à prática docente, bem como dos métodos utilizados na construção desses conhecimentos. Implica também estudos a respeito das diferentes metodologias para ensino dessas ciências, a partir do desvelamento das bases epistemológicas de sustentação na construção de seus conhecimentos científicos.

Há uma pluralidade de caminhos traçados pelos seres humanos para explicar e compreender a realidade, produção de conhecimento que precisam ser revelados juntamente com o ensinamento dos conceitos e teorias daí derivados. Não só os conteúdos precisam ser ensinados, como produto desse processo de produção de conhecimentos. É necessário que sejam percebidas e discutidas as bases epistemológicas¹³ de sua produção. Esse conhecimento influenciará, sobremaneira, a metodologia de ensino que será utilizada pelo professor.

Sendo o conhecimento uma construção humana de significados que procura fazer sentido no seu mundo, sua construção se dá na relação do sujeito com o seu entorno físico e social. A aprendizagem, por isso mesmo, vai depender tanto das condições do indivíduo, como das condições do meio. Nas relações que se estabelecem entre sujeito e mundo, é que está a oportunidade da construção de significados, portanto, de conhecimentos.

É equívoco pensar que o pensamento racional é capaz de alcançar a verdade absoluta, na medida em que suas leis são igualmente aquelas às quais o real obedece. Para o racionalismo, o conhecimento verdadeiro é puramente intelectual, porque parte das idéias inatas e controla (por meio de regras) as investigações filosóficas, científicas e técnicas. Todo conhecimento sensível (isto é, a sensação, percepção, imaginação, memória e linguagem) é a causa do erro e deve ser afastado segundo os teóricos racionalistas.

Diferentemente dessa posição, encontramos os empiristas para quem o conhecimento é dado pelo meio social e natural. A razão, a verdade, o conhecimento, as idéias racionais são adquiridas por meio da experiência. Antes da experiência, nossa razão é como uma folha em branco que é preenchida na medida que temos experiências com os objetos da realidade. Para os empiristas, os nossos

¹³ Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (TARDIF, 2005 p. 255).

conhecimentos começam com a experiência dos sentidos, isto é, com sensações. Os objetos exteriores excitam nossos órgãos dos sentidos e vemos cores, sentimos sabores e odores, ouvimos sons, sentimos a diferença entre o áspero e o liso, o quente e o frio. A experiência é, então, a base de nossos conhecimentos.

A adoção do racionalismo, do empirismo ou do interacionismo como base de sustentação para uma relação e compreensão do objeto de estudo na prática pedagógica terá sua influência direta na construção de uma metodologia de ensino, e o professor precisa compreender isso. Portanto, na dimensão relativa aos conhecimentos teórico-metodológicos, o professor precisa conhecer não só os conceitos e teorias produzidos, mas também os processos sócio-histórico-culturais de sua produção.

Aliada às dimensões políticas e teórico-metodológicas, temos também aquela relativa aos conhecimentos incorporados pelos professores em seus processos de vida e de trabalho, ligada à experiência vivida no cotidiano escolar. Tal prática cotidiana é concebida como lugar de construção de saber docente. Nesse sentido, a questão que deve orientar quais são os saberes dos professores é a articulação entre a teoria e a prática educacional, entre a formação geral e a formação pedagógica, entre conteúdos e métodos e sobretudo o lugar do professor e sua história de vida nesse espaço de construção do conhecimento.

Quando se tem a prática docente como uma sustentação do currículo na formação do professor, a teoria, segundo Brandão (1992), é tomada mais como hipótese, sendo a verdade considerada como processo, provisória e parcial. A esse respeito Lelis (2001) afirma que, trabalhar com a prática, social e profissional, como espaço de constituição dos saberes do professor, implica não perder de vista o universo cultural dos diferentes agentes sociais que fazem histórica e culturalmente a escola.

Ghedin (2002) posiciona-se também dizendo que os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, uma vez que os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. É na prática refletida (ação e reflexão) que os conhecimentos se produzem, na inseparabilidade entre teoria e prática.

O autor chama a atenção para o fato de que a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas que isso só é possível se houver uma

sistematização que permita uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências. Isso quer dizer que a teoria é indispensável como alicerce para as análises e posturas frente a ação. É necessário o desenvolvimento, portanto, de uma consciência-práxis, que é aquela orientada por uma dada teoria e que tem consciência de tal orientação. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente ao educando, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar a um saber fundado na experiência, acrescenta Ghedin.

As dimensões políticas, teórico-metodológicas e a relativa à experiência, que são interdependentes, devem fazer parte da competência profissional do professor, consubstanciadas em práticas de formação que considerem, conforme Libâneo (2002) uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; os conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

Na visão tradicional sobre Formação e Saberes de Professores, o professor é especializado no conhecimento específico da disciplina sob sua responsabilidade, sendo sua prática pouco valorizada. Entretanto, hoje, o professor não pode ser mais compreendido como um mero transmissor de conhecimentos, que exerce sua prática pedagógica de modo repetitivo, que traduz conhecimentos específicos e fragmentados, a partir do discurso científico das ciências da educação. Podemos, sim, concebê-lo como produtor de saberes, dado que os saberes provenientes da sua experiência devem ser considerados, quando analisada a sua competência profissional. Tal pressuposto encontra fundamento em Tardif (2005) que caracteriza o saber docente como múltiplo e pluriorientado por diversos saberes, como podemos atestar na seguinte manifestação:

[...] Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? [...] (TARDIF, 2005, p.9)

Essa questão que Tardif apresenta na introdução da obra "Saberes Docentes e Formação Profissional" é crucial para os pesquisadores que investigam o processo de construção dos saberes docentes. Para esse autor, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. O saber não é algo que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. Por isso, segundo Tardif (2005 p. 13), no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem.... Isso significa que, nos ofícios e nas profissões, não existe conhecimento sem reconhecimento social.

Por esses posicionamentos, observa-se que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "construção prática".

Essa renovação de olhares sobre o professor e seus saberes nos permitiu centrar o estudo, especialmente em Tardif (2005), que afirma que o trabalho do professor é comumente compreendido como permeado por diversos saberes, contrastando com a posição tradicional.

Ele (2005 p. 36), observa que o "saber docente" é composto por vários saberes, quais sejam:

- Saberes da formação profissional: são os conhecimentos ligados às ciências da educação, destinados à formação dos professores desde teorias a métodos pedagógicos e transmitidos pelas instituições de ensino, que formam o professor. As ciências da educação produzem esses saberes e os incorpora na prática do professor, articulando-se tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Nessa visão, os professores são apenas executores dos saberes que são produzidos pelos teóricos e pesquisadores dessa ciência.

Nesse sentido, como atesta Tardif (2005 p. 35), os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si, em que o saber dos professores que atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos. Constata-se essa afirmação ao lembrar que é bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores.

- Saberes disciplinares: emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes de cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como Matemática, História, Literatura, etc.

- Saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, apresentando-se concretamente em forma de programas escolares.

- Saberes experienciais: correspondem a saberes que os professores desenvolvem, baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Para Tardif, considerar o contexto do saber docente é fundamental, afirmando ser impossível compreendê-lo fora do âmbito dos ofícios e profissões, sem relacioná-lo com os condicionantes do trabalho. Para o autor, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional e com as suas relações com os alunos e seus pares.

Nesse sentido, Tardif (2005, p. 39) acredita que o professor ideal

É alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática.

Na ótica de Tardif (2005), o corpo docente, mesmo ocupando uma função improdutiva e de transmissão de conhecimentos, tem uma função estrategicamente tão importante quanto à da comunidade científica e dos grupos produtores dos saberes. Mas, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática é composta por diferentes saberes, com os quais mantém diferentes relações.

4.4.1 A Formação de professores e a construção de seus saberes: um compromisso político

Essa discussão emerge como questão urgente na política educacional do Estado e nas diretrizes das universidades, não só em termos de sua dimensão quantitativa, mas também qualitativa. É necessário que a aquisição desses saberes docentes sejam construídos na perspectiva de possibilitar condições acadêmicas e políticas que favoreçam a constituição de um corpo docente com possibilidades de atuar de forma significativa e comprometida no processo educacional. Para tanto, faz-se imprescindível que esse projeto de formação seja construído no contexto de uma concepção crítica da Educação que vê a escola como instituição social com possibilidades de contribuir para uma transformação social.

Tal concepção acentua, conforme Brzezinski (1998), a necessidade de a escola ser responsabilizada pela humanização do homem, pela formação de segunda natureza, que contribua para sua inserção no universo do trabalho, no universo da vida social, no universo da cultura de consciência política. A escola é pensada, assim, como um locus que tem como função primordial contribuir para a formação de uma consciência das pessoas que as impulsiona para uma superação das formas de relações sociais opressivas.

A escola tem uma especificidade sóciopolítico-pedagógica, na medida em que tem sob sua responsabilidade o desenvolvimento de um projeto educativo que contribua para que seus alunos, obtendo o domínio de certos conteúdos básicos, ampliem seus horizontes culturais, com elevação de seu grau de consciência em relação ao seu papel e responsabilidade no contexto da construção de uma sociedade mais inclusiva. O processo de formação escolar pressupõe, portanto, as

dimensões pessoais, políticas, sociais, culturais e éticas, o que acarretará, na discussão a respeito de quais os saberes desses professores para atuar nessa escola, uma definição de perfil de um profissional que atuará numa instituição que tem como papel contribuir para a humanização das pessoas. Dessa forma, ao se pensar como se constrói e quais são esses saberes, é necessário ter consciência de que as instituições responsáveis por essa tarefa devem estar embuídas de uma consciência e de uma sensibilidade social, de um compromisso político.

Conceber as escolas de formação de professores, como explicitam Giroux e McLaren (1995, p.127), como “contra-esferas públicas”, isto é, capazes de educar os futuros professores como intelectuais críticos, capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia, é um exercício importante para quem se preocupa com essas questões, sobretudo quando se questiona quais são esses saberes. Desse modo, reconhecer a importância desses saberes é possibilitar uma ação docente com perspectiva de buscar meios que não só fortaleçam o poder do professor, mas também que estimulem o exercício da docência como meio para o fortalecimento de poder, como legitimidade de sua ação pedagógica. É conseguir criar um *modus operandi*¹⁴ capaz de fazer com que os professores levem a sério o papel que a escolarização desempenha na vinculação de conhecimento e poder, reforçam Giroux e MacLarem.

A compreensão desses saberes, sustentada em princípios de uma compreensão crítica da educação, pressupõe a construção de um discurso que, segundo esses autores, oferece novas possibilidades para o desenvolvimento de relações sociais democráticas, estabelece elos entre o político e o pedagógico, a fim de incentivar o desenvolvimento de contra-esferas públicas que se engajem seriamente em articulações e práticas da democracia radical e se comprometam com elas.

O professor, nessa perspectiva, é um profissional que, segundo Soares (2001), não é aquele que apenas ensina em uma área específica de conhecimento, ele é também aquele que atua na instituição social, política e cultural, que é a escola, participando das lutas políticas que se dão nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que ali se desenvolvem. Por esta razão, reconhecer esses saberes implica, conforme Brzezinski (1998), as dimensões dos conteúdos de áreas

¹⁴ Modus operandi é uma expressão em latim que significa "modo de operação, e também maneira de agir".

de conhecimento, das habilidades didáticas, da compreensão e organização do trabalho escolar e da dinâmica das relações sociais e pedagógicas.

Na dimensão dos conteúdos das áreas específicas é necessário que se tenha a preocupação fundamental não só em relação ao domínio sólido dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade nessa área, mas também em relação à produção de novos conhecimentos.

O papel desses saberes deve ser determinante em termos da aprendizagem do professor, não só dos conhecimentos teórico-metodológicos com os quais ele trabalha, mas ontologicamente levar em conta sua incompletude, em que está constantemente estimulando a busca, ampliação e aprofundamento de sua ação e de si próprio como alguém que também aprende e se enriquece nesse processo.

Ruz (1998) denomina de “saber elaborado” aqueles conhecimentos que apresentam um alto grau de sistematização, cujos princípios e cujas regras aludem a metódicos sistemas de indagação. São corpos de saber com autonomia em relação à prática e às coisas a que se referem. Diferentemente do saber cotidiano, explica Ruz, esse tipo de conhecimento reconstrói e ordena a experiência de acordo com certas regras e princípios do pensamento. Nesse ponto, é importante ressaltar a posição do autor, quando argumenta a respeito da necessidade também da incorporação na formação de professores dos saberes e da cultura cotidianos, como meio de ajuda à configuração da identidade cultural dos educadores e como tentativa de rompimento ou diminuição do abismo existente entre o saber elaborado- ou cultura erudita- e o saber cotidiano- ou da socialização.

Essa atitude permitiria avançar em direção ao que Ruz denomina de pertinência cultural do currículo, em que se busca considerar outras culturas, como a indígena, a campestre, etc, não como elementos perturbadores e refratários ao processo de integração. O processo educativo deve favorecer, portanto, a apropriação não só da cultura elaborada, mas também a cultura cotidiana, para que o aluno possa enfrentar a sua própria existência e sua própria realidade.

A partir dessa visão, é descartada a de que somente a ciência produz conhecimento válido e verdadeiro. A nova visão reconhece a existência de muitas outras formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e que as sustentam. Busca-se, por essa razão, o diálogo entre conhecimentos, o diálogo entre a ciência e a arte, entre a razão e sentimentos.

Para contemplar a discussão de quais são esses saberes a formação de professores não deveria, a partir dessa compreensão, ter um currículo estruturado em torno de disciplinas fechadas, em que determinados conteúdos científicos são definidos a priori e “repassados” aos alunos.

Soares (2001), discutindo a esse respeito, traz uma outra questão em relação à formação relativa à dimensão da aprendizagem de conhecimentos específicos pelos professores. Afirma que um professor estará habilitado para uma ação pedagógica pertinente e competente, quando tiver sua formação influenciada, marcada, determinada, pelas pesquisas desenvolvidas nessa área específica.

Continuando, Soares argumenta que “uma ação pedagógica pertinente e competente”, exige o conhecimento de quais são esses saberes (grifo nosso) é aquela que se define não a priori, mas no próprio processo de ensino, enquanto esse ocorre, sempre a partir e em função da identificação e compreensão dos processos de aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento, o que implica o convívio e a familiaridade, compreensão e criticidade, sobre tudo do que, para que e para quem.

A autora nos mostra que, além desses saberes na formação do professor, é necessário que as pesquisas nas áreas específicas de conhecimento, forneçam suporte à ação docente como influência e princípio de sustentação curricular. É a relação entre a produção e a socialização de conhecimento, entre pesquisa e ensino. Não basta, diz Soares, apenas a socialização de conhecimentos, a distribuição dos produtos de um conhecimento produzido em instâncias e por processos que não são socializados. É necessário não só uma interação entre a produção de conhecimento (pesquisa) e socialização de conhecimento (ensino), mas a indissociabilidade de uma e outra. Não se pode dissociar “método” (quer de pesquisa, quer de aprendizagem, quer de ensino) de “conteúdo” o que significaria dissociar o conhecimento produzido de seu processo de produção.

Por fim, Soares (2001, p.104), em suas reflexões, traz algumas perguntas que nos ajudam a pensar essa questão das dimensões dos saberes, importantes já a partir da formação docente. Dentre suas questões, destacam-se as seguintes:

- É possível formar-se o professor em camadas superpostas e independentes - de um lado, as disciplinas de “conteúdo” (as áreas específicas), descomprometidas com essa formação; de outro lado, as

disciplinas “pedagógicas”, supostamente as principais responsáveis por ela? É possível dissociar o conteúdo de áreas específicas da pedagogia e didática desse conteúdo?

- É possível que “áreas específicas” e pesquisas que nelas se desenvolvam sejam comuns a currículos de bacharelado e de licenciatura?
- É possível garantir a indissociabilidade ensino e pesquisa, produto do conhecimento e processo de sua produção, em formação desenvolvida por instituições que, incumbidas exclusivamente da licenciatura, da formação de profissionais, não abriguem atividades de pesquisa?
- Como garantir que a formação do professor que se faz em várias áreas específicas, cada uma explorando determinada faceta de um mesmo objeto, garanta um ensino em que esse objeto é considerado em sua totalidade, como são as propostas do Ensino Fundamental e Médio? Será a interdisciplinaridade que, vencendo os limites de cada área, propiciará essa integração?

Com essas perguntas que podem orientar nossas reflexões, voltamos a outra dimensão destacada por Brzezinski (1998, p.165) na formação do professor: “A Dimensão das Habilidades Didáticas”.

Essa dimensão, segundo a autora, implica o domínio das técnicas e procedimentos metodológicos relativos à área do saber, quer seja no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no interior da sala de aula, quer seja no processo global da humanização do homem, de preparo para o trabalho, para a vida social, para a cultura da consciência política.

A definição na estruturação curricular dos saberes como ação pedagógica é indissociável não só dos conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto do ensino, mas também da compreensão do processo de aprendizagem referindo à prática da escola e suas relações internas e externas, além de centrar-se, como apregoa Veiga (1999), nos problemas concretos enfrentados pelos alunos em sua prática pedagógica. Assim, a organização do sistema de educação, a escola no contexto da globalização e das novas tecnologias, o projeto político-pedagógico da escola, a didática e organização do trabalho pedagógico são campos de estudo que devem subsidiar, conforme o autor, a construção curricular dos programas de formação de professores.

As habilidades didáticas não podem estar atreladas somente à questão dos conteúdos. Devem ser compreendidas no contexto de um projeto político, na perspectiva trazida por Giroux e McLaren (1995, p.140), em que os futuros docentes devem atuar como intelectuais responsáveis pela criação e organização de espaços públicos, onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e mais humano. Nesse sentido, as habilidades didáticas são pensadas numa ótica em que a dimensão técnica do fazer docente está aliada à dimensão política, preparando o professor para tomar decisões no que diz respeito às diretrizes ou currículos, tendo em vista o contexto em que se situa sua ação docente.

A dimensão das habilidades técnicas deve ser trabalhada, portanto, na busca do que propõem Giroux e McLaren, quando apontam como tarefa para o professor os aspectos a seguir

“Em primeiro lugar, eles precisam analisar de que maneira a produção cultural se organiza no âmbito das relações de poder nas escolas (por exemplo, textos didáticos, currículos, enquadramentos em determinadas atividades (tracking), políticas e práticas pedagógicas). Em segundo lugar, é preciso que eles desenvolvam estratégias políticas de participação nas lutas sociais destinadas a reivindicar a transformação das escolas em esferas públicas democráticas” (GIROUX E MCLAREN, 1995 P.144).

A partir dessa compreensão, infere-se que as dimensões da compreensão e organização do trabalho escolar e a dinâmica das relações sociais e pedagógicas são indissociáveis das dimensões relativas aos conteúdos das áreas específicas e das habilidades didáticas.

Para garantir uma formação que abranja todas as dimensões apontadas por Brzezinski (1998), consubstanciadas na competência científica (conteúdos transmitidos e produzidos), na competência técnica (procedimentos, técnicas, metodologias) e na competência política (relações dos indivíduos consigo mesmo, com o grupo, com os seguimentos sociais e outros), é importante uma análise crítica frente aos paradigmas tradicionais, de tradição positivista, que têm dado sustentação à maioria dos programas e projetos de formação de professores do nosso país que não contemplam a discussão de quais são esses saberes.

Um novo paradigma impõe à educação um reconhecimento da interconectividade dos problemas que não podem mais ser compreendidos isoladamente. Paulo Freire (1980, p. 34) traz, em suas reflexões, essa

compreensão quando afirma que “uma educação, para ser válida, precisa considerar a vocação ontológica do homem e as condições em que vive: neste exato lugar, neste momento, neste exato contexto”. A educação, dessa forma, é percebida como um sistema aberto, e o ser humano compreendido em sua multidimensionalidade.

Severino (2001) argumenta que, em razão da educação constituir-se uma prática histórico-social, decorre dela uma exigência de especificidade para seu conhecimento. Afirma o autor que, para fazer ciência na esfera dos fenômenos educacionais, exige-se uma profunda reconceituação de ciência, tendo em vista seu caráter prático, isto é, ela é uma prática intencionalizada, condição que ela compartilha com a política. Os sujeitos humanos envolvidos no processo educacional, continua Severino, são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência, o que nos impõem a compreensão da educação como processo individual e coletivo, de constituição da realidade histórica da humanidade. Desse modo o reflexo desse paradigma na definição desses saberes, em virtude das características próprias da ação educacional e as exigências da constituição do saber relativo à práxis humana, pode redefinir de forma ampla o papel do educador.

Mais do que o domínio de conhecimentos, isto é, dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos, adverte Severino, o importante é que o aluno compreenda que eles são resultados de um processo de investigação humana. Por isso, trabalhar o conhecimento no processo formativo do aluno à luz dessa compreensão significa, seguindo o raciocínio de Severino, explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados, portanto instrumentalizar o aluno para o próprio ato de pesquisar.

Pensar o professor como pesquisador implica produção de conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com vistas à melhoria da situação vivenciada, de si mesmo e da sociedade. O professor, antes visto como reproduzidor e executor de conhecimento, assume, nesta nova ótica, o papel de produtor de conhecimento, sobretudo sobre situações vividas em sua prática docente. Para tanto, reconhecer esses saberes é constituir uma prática reflexiva que possibilita a compreensão de um conjunto de idéias, princípios e valores que não só estruturam, mas determinam a busca da compreensão do processo pedagógico. Assim, a proposta é que os professores construam, eles próprios, teorias de ensino por meio da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos. O professor, ao

privilegiar a dimensão da práxis, segundo Fiorentini et al. (2001), reelabora ou modifica os conhecimentos teóricos de que se apropria, como também considera definitivos aqueles que produz na prática. É a compreensão do conhecimento em processo.

Em relação aos saberes do professores, com base no paradigma positivista, a ênfase sempre foi dada às aplicações de teorias educativas aprendidas em seu processo formativo, sem uma relação direta com a prática curricular na escola, com tempo e as condições sócio-político-econômico do aprendente e do ensinante.

Os saberes, no contexto de um novo paradigma, não são mais vistos como abstração, derivada de aplicações de teorias sobre ensino e sobre aprendizagem. A teoria vai se derivar da prática e será constituída de um conjunto de abstrações efetuadas a partir dela. O professor deve ter, em seu processo formativo, a compreensão de que toda prática tem implícita uma teoria e que, por essa razão, essas teorias têm que ser submetidas à crítica. Assim, o currículo deixa de ser visto sob a égide da racionalidade técnica, em que são préfixados resultados a serem atingidos para se constituir em processo consubstanciado por princípios e valores a serem desenvolvidos.

A esse respeito, Pereira (2000) esclarece que a práxis, compreendida como uma forma de atualizar nossos ideais e valores em uma forma adequada de ação e, por isso mesmo, constituída de uma forma sempre inacabada que requer contínua reflexão, vai ser considerada como forma de interação entre o conhecer (a teoria) e o fazer (prática).

Dessa forma, conforme Fiorentini et al. (2001), o saber do professor vai residir não no saber aplicar um determinado conhecimento teórico-científico, mas, sim, saber negá-lo, isto é: não só aplicá-lo pura e simplesmente, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido.

Em relação a esses saberes, conforme exposto até aqui, é possível considerar:

- “a compreensão de que o conhecimento está em processo;
- o resgate da visão de contexto como condição para se compreender os fenômenos em suas conexões com a totalidade, pois sem um determinado contexto, as coisas ficam sem sentido;
- todos os conceitos e todas as teorias estão interconectados; o conhecimento se constrói em rede;

- a interconectividade dos problemas educacionais;
- a educação compreendida como um sistema aberto, em que tudo está em movimento;
- a teoria como algo que está interligado, em movimento e em transformação, por isso sempre transitória;
- a compreensão do ser humano em sua inteireza: o indivíduo como ser indiviso, que constrói conhecimento não apenas pela razão, mas também pela intuição, sensações e emoções;
- o ser humano não é apenas espectador do mundo, mas construtor da realidade mediante nossa ação-reflexão sobre ele”.

5 METODOLOGIA

O problema de investigação tem uma importância decisiva na escolha da metodologia a ser utilizada. No meu caso, a própria metodologia se constitui um desafio em que perpassa o viés de entrevistador, participante do problema, e dos entrevistados, situação que torna impossível o não-envolvimento ou neutralidade do pesquisador. A complexidade da trama social investigada impeliu-me a buscar caminhos investigativos alternativos, longe da aceção kuhniana¹⁵ da técnica de pesquisa e procedimentos de uma ciência normal, uma vez que o caminho por mim até então trilhado como químico e professor da área, *a priori*, não me garante tabulação ou mensuração de qualquer dado comparativamente ao que a Ciência dita exata pode garantir. Ao visitar como pesquisador o espaço de trabalho com seus conflitos, dúvidas, utopias pessoais e o freio econômico e ideológico da instituição pesquisada, lanço um olhar possível do pesquisador que também se percebe como ator nesse processo. Buscar, nessa entrevista, a reconstrução deste cenário não foi tarefa fácil, foi difícil e penosa, uma vez que essa análise além de perceber o momento vivido pelos pesquisados também me fazia pensar sobre o meu fazer e sobre o modo de tornar-me melhor do que foi, ou seja, eu também estava nu ao “Olhar para a minha própria experiência, compartilhando significados, questionando certezas e reconstruindo utopias” (COSTA, apud VEIGA NETO et. al., 1995 p. 112).

Ao buscar conhecer quais são os saberes docentes que mobilizam os professores de graduação tecnológica, a partir do grupo pesquisado, não pretendo estabelecer verdades engessadas, mas perceber naquele momento o que mobilizava esses professores naquela realidade profissional político-temporal, entendendo que, em outros grupos ou outros momentos pesquisados, os resultados dessas percepções poderiam ser outros. Não posso ignorar, nessa pesquisa social, que o movimento e a incompletude humana tornam qualquer trabalho restrito ao olhar do pesquisador e ao momento do grupo pesquisado. Essa pesquisa de

¹⁵ Segundo Newton Freire-Maia (1991, p.144), o paradigma (Kuhn) delimita a área que merece receber a atenção dos cientistas; tudo que estiver fora do paradigma (isto é, de qualquer paradigma) passa a ser considerado como assunto de “pseudociência”. Quem trabalha numa pseudociência está fazendo, segundo Kuhn, uma “ciência anormal”, uma vez que a ciência normal é, por definição, a que se faz dentro dos limites de um paradigma. Para Minayo (2004 p, 17) Thomas Kuhn reconhece que nos diversos momentos históricos e nos diferentes ramos da ciência há um conjunto de crenças, visões de mundo e de forma de trabalhar, reconhecidos pela comunidade científica configurando o que ele denomina paradigma.

abordagem qualitativa valoriza e resgata parte de uma história vivida intensamente na ação e paixão de um educador – pesquisador.

Ela repudia a concepção de professor (a) como consumidor (a) a passivo (a) de conhecimento produzidos por pesquisadores (as) e fortalece a docência como atividade exercida por agentes que podem dar conta também do saber sobre sua profissão. (COSTA apud VEIGA-NETO, 1995. p.114).

A importância da contribuição do pensamento freiriano nesse trabalho foi muito importante, pois delineou os principais aportes epistemológicos que apontam para as idéias de que:

a) o conhecimento novo se constrói a partir da problematização da experiência real, concreta; b) o conhecimento supõe uma relação dialógica dos sujeitos entre si e com a realidade cognoscível; c) a conscientização é o próprio processo do conhecimento, resultado da reunião dialética com o contexto concreto; d) o mundo da vida não fornece apenas elementos para sua compreensão e interpretação, mas para criação, para construção da consciência humana, para emancipação. (COSTA apud VEIGA-NETO, 1995. p.118).

Neste capítulo, quero apresentar uma opção metodológica que respeite meu olhar e meu desejo de entender, a partir das entrevistas com o grupo de educadores da Graduação Tecnológica, quais são esses saberes.

5.1 Opções metodológicas

O presente estudo teve o propósito de investigar os saberes docentes que mobilizam os professores de graduação tecnológica. Para isso desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa, historicamente, está ligada à interpretação dos ambientes, considerando que todo ambiente está cercado de significados e sentidos, onde as pessoas e os grupos vivem e interagem uns com os outros. É através dessas interações que as pessoas vão construindo suas realidades por meio das experiências. Segundo Minayo et. al (1994 p. 13) esse tipo de pesquisa é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos.

De acordo com André e Ludke (1986), na pesquisa qualitativa, o texto e o contexto, os significados, a vivência, o cotidiano, as experiências, a descoberta e o dia-a-dia dos participantes são muito importantes. Nesse sentido, a abordagem qualitativa é demarcada, conforme os autores (1986), como aquela que envolve a obtenção de dados descritivos, coletados por meio do contato direto do pesquisador com a realidade estudada, retratando mais o processo do que o produto.

Minayo e Sanches (1994) opinam que a pesquisa qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre o objeto e o pesquisador, uma vez que ambos se envolvem com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos, a partir dos quais as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Segundo Minayo (2004), a opção pela pesquisa qualitativa se dá quando esse estudo é objeto de análise no campo da Ciências Sociais, ou seja, é um processo histórico uma vez que as sociedades humanas existem num determinado espaço cujas formação social e configuração são específicas.

A pesquisa social é sempre tateante, mas, ao progredir elabora critérios de orientação (...) vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. (MINAYO et. al. 2004, p. 13)

Para o presente estudo, é fundamental reconstruir teoricamente esse cenário, buscando na fala desses atores os significados que podem responder a questões muito particulares quanto ao olhar do pesquisador, buscando compreender quais são os saberes que mobilizam os professores de graduação tecnológica. Entendendo essa reconstrução teórica na sua origem, do grego “*theorein*”, cujo significado é “ver”, o que para nós significa revisitar essa distinta realidade social, respeitando suas particularidades e a não-neutralidade do pesquisador.

5.2 Problemática da Pesquisa

Como coordenador e implantador de um dos cursos de graduação tecnológica, o Curso Superior de Graduação Tecnológica em Processos Químicos, vivenciei junto com outros coordenadores, direção e professores as etapas que se constituíram acertos e desacertos acerca de aspectos que, fundamentalmente, deveriam permear toda essa modalidade de curso de formação profissional como diferencial da graduação tradicional. Neste caso um diferencial deveria ser imprimido na prática pedagógica desses atores: sobre os seus saberes.

Todos os questionamentos foram fundamentais para caracterizar o grupo de educadores que, além da aderência na área de conhecimentos (prevista pela LDB), deviam construir, junto com o aprendiz, um jeito novo de construir competências e habilidades na área tecnológica.

5.3 Coleta e Análise dos Dados

Nessa etapa, permeada de ressignificações e subjetividades, precisamos lembrar Minayo (2004) dizendo que nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos, uma vez que, ao responder questões muito particulares, apresenta um nível de realidade que não pode ser quantificado. Entretanto, essa incursão, no mundo da pesquisa social dentro de uma abordagem qualitativa, deve aprofundar-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas. Faço aqui uma alusão mitológica entre Dédalo e Ícaro¹⁶, em que o primeiro apresentava uma estratégia e um plano de vôo, e o segundo, apenas a liberdade e curiosidade, para que me reporte a ação do segundo que, mesmo correndo riscos, vai em direção do desconhecido.

¹⁶ Segundo Hamilton (1997 p. 200), Dédalo e Ícaro, pai e filho respectivamente, foram presos em uma torre na ilha de Creta. Construíram asas com cera de abelha e penas para fugir do cárcere. Dédalo foi em direção ao continente sem aproximar-se muito da água nem do sol. Ícaro, encantado e curioso, voou em direção ao sol, derretendo as asas e caindo no mar.

Segundo Gomes apud Minayo (2005), existem três obstáculos nessa fase. O primeiro diz respeito à ilusão do pesquisador de uma conclusão fechada. O segundo é a possibilidade do pesquisador preocupar-se com métodos e técnicas e esquecer os significados e subjetividades presentes em seus dados. O terceiro obstáculo está na dificuldade do pesquisador em tornar significativa a amálgama da fundamentação teórica e a prática da pesquisa.

Com base em Minayo (1992), podemos apontar três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, ampliar o conhecimento sobre o assunto e articulá-lo dentro do contexto cultural e social da pesquisa.

Tal modalidade de pesquisa, segundo André:

Não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas ou depoimentos, mas precisa buscar a reconstrução das ações e interações das pessoas envolvidas segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o pesquisador deve ultrapassar seus próprios métodos e valores, admitindo outras maneiras de entender, conceber e recriar o mundo..(ANDRÉ, 2005, p. 45)

Nesse sentido, a coleta de dados desse trabalho foi realizada com quatro ex-professores do Curso de Graduação Tecnológica de uma universidade privada da cidade de Canoas que iniciaram e implantaram os cursos de Tecnólogo em Sistema de Informação e Estética e Cosmetologia no ano de 2000, seguindo depois a implantação de mais vinte cursos de graduação tecnológica, chegando em 2005 a quase 4.000 alunos só nessa modalidade de curso.No entanto, no final de 2005, buscando otimizar custos na redução de professores e visando ao aumento de alunos por turma, todos os currículos foram reformulados com o objetivo de abranger um maior número possível de alunos compartilhando disciplinas e lotando as salas de aulas com um número menor de professores. Todos os cursos de Graduação Tecnológica foram absorvidos pela graduação tradicional, dissolvendo, dessa maneira, o Centro de Graduação Tecnológica.

O instrumento utilizado para coleta dos dados foi realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas e documentadas por gravação das questões respondidas pelos entrevistados que figuram como prova em anexo. Com um roteiro

previamente elaborado que, na visão de André (2005), constituem um meio eficaz para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. Essa autora considera que a aproximação se efetiva, a partir de duas condições essenciais: a) as categorias de análise não devem ser impostas de fora para dentro, mas precisam ser construídas no processo da pesquisa, transitando da teoria para dados numa dinâmica relacional. A teoria fornece suporte às interpretações e às abstrações construídas com base nos dados obtidos; b) o conceito de cultura é central, porque a pesquisa qualitativa deve se orientar para apreensão e a descrição dos significados culturais dos sujeitos. As técnicas empregadas, na pesquisa qualitativa, possibilitam descrever as ações, as formas de comunicação e os significados que os atores sociais criam e recriam na interpretação da realidade. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, segundo André (2005), também considera a sustentabilidade presente na análise dos dados coletados.

A sensibilidade também vai ser um importante ingrediente no momento da análise dos dados, já que o pesquisador não dispõe de um conjunto de procedimentos padronizados para serem seguidos passo a passo. Ele vai ter, sim, que se valer basicamente de sua experiência pessoal quando tiver que olhar para o material coletado para tentar apreender os conteúdos, os sentimentos e as representações nele contidos. (ANDRÉ, 2005 p. 61)

A análise dos dados, nessa modalidade de pesquisa, utilizou os princípios de análise de conteúdo, em que a prioridade é compreender os significados que os interlocutores atribuem ao seu discurso. Ainda, segundo André (2005), devemos buscar trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico - distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor.

Para este trabalho, utilizei como técnica de análise a triangulação, que segundo a autora mencionada,

Trata-se de saber lidar com percepções de opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos específicos, como por exemplo a triangulação. (ANDRE, 2005 p. 48)

5.4 Etapas da Pesquisa

5.4.1 Caracterização dos interlocutores

Fizeram parte do grupo pesquisado ex-professores que trabalharam na implantação do Centro de Educação Tecnológica e que foram afastados durante a dissolução do Centro.

5.4.2 Cenário da Pesquisa

O Centro de Educação Tecnológica de uma grande universidade particular do estado do Rio Grande do Sul, território da pesquisa, teve sua origem no Ensino Técnico. Esse Centro entrou em funcionamento no ano de 2000 com cursos de Tecnólogo em Sistemas de Informação e Estética e Cosmetologia, organizados em dois a três anos, chegando, nesse processo de cefetização, a uma estrutura de ensino com mais de 20 cursos de graduação Tecnológica envolvendo aproximadamente 4.000 alunos.

Os currículos que estão em vigor sofreram as últimas adaptações em 2004: houve a inclusão de disciplinas de núcleos comuns com Português (da Oralidade a Escrita) e Religião, disciplina imposta pela confessionalidade da universidade. Outros cursos como Processos Químicos, Manutenção de Aeronaves e Automação Industrial apresentam como núcleo comum a Álgebra Linear, os Cálculos e as Físicas, que mais tarde, foi dividido nas seguintes áreas: Indústria, Saúde, Imagem Pessoal, Química e Gestão. Mais da metade dos cursos hoje já possuem o reconhecimento do MEC.

Em 2005, foi iniciado o processo de dissolução do Centro de Educação Tecnológica, juntamente com a reforma curricular imposta a todos os Cursos de Graduação da Universidade. Essa reformulação curricular visava aumentar o número de alunos por disciplina, diminuindo assim o contingente docente que, nesse mesmo ano, chegou a diminuir em quase quinhentos professores. Essa reforma consistia em criar núcleos comuns de disciplinas compartilhados por todos os cursos afins, causando na época um estranhamento no corpo docente e discente da

universidade que constatava a inclusão de componentes curriculares novos para serem compartilhados com a redução da carga horária total de alguns cursos e a diminuição de componentes curriculares importantes na formação profissional. O resultado final desse processo foi a diminuição de departamentos com a extinção do Centro de Educação Tecnológica e absorção de todos os cursos pelas coordenadorias da Graduação Tradicional nas áreas específicas.

5.4.3 Coleta de Dados

As entrevistas realizadas com as professores seguiram um roteiro semi-estruturado, contendo questões abertas, a partir das quais esses professores discorreram sobre suas vidas pessoais, profissionais e suas práticas de forma discursivas, vinculando pensamento e ação. Ao ouvir esses depoimentos, vieram à tona as palavras de Minayo (1994 p. 17): nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido em primeiro lugar um problema da vida prática.

Essas falas foram por mim gravadas e transcritas em anexo; os professores entrevistados foram diferenciados pela sua formação e designados, para não causar constrangimento, por professor “A”, “B”, “C”, etc. Dos questionamentos feitos, essa pesquisa deve responder a três questões fundamentais que estão explícitas no item b.

a) Perguntas para a Entrevista

- 1) Apresente alguns momentos de sua trajetória pessoal. (origem social e econômica, familiar, lembranças mais marcantes da infância e da adolescência).
- 2) Fale um pouco de sua trajetória profissional e acadêmica.
- 3) Que saberes você julga necessário para a sua ação pedagógica?
- 4) Qual foi a sua motivação para trabalhar em Educação Tecnológica?
- 5) Você percebe alguma diferença relacionada a saberes na Educação Tecnológica em relação à graduação tradicional?
- 6) Como você descreve a sua prática de sala de aula?

b) Questões de Pesquisa

1. Como os interlocutores percebem seu trabalho na função de professores? Que processos e conhecimentos constituem a base dessa formação? Que saberes consideram indispensáveis para o professor de Educação Tecnológica? Como essas questões se articulam com os saberes produzidos em seus cotidiano profissional?
2. Quais são os saberes predominantes que os professores do Curso de Educação Tecnológica mobilizam na sua prática pedagógica? Quais razões sustentam a sua escolha?
3. Como são descritas as práticas realizadas? O que é valorizado no Curso de Educação Tecnológica?

5.4.4 Análise dos Dados

Nessa etapa, até mesmo pela entrevista gravada, devo reconhecer minha limitação pessoal e técnica na investida de uma pesquisa social. Entretanto, devo admitir meu encantamento na leitura, no cruzamento e na sobreposição dos dados interpretados a partir da fala desses professores, principalmente o que estava por traz dessas falas, suas subjetividades, suas intencionalidade e seus silenciamentos. Não resisto nessa minha incursão na pesquisa qualitativa de lembrar Feyerabend (1989): “o progresso da ciência está associado mais a violação das regras do que à sua obediência.”.

Não quero nessa fala parecer arrogante, mas quero me deixar, também, ousar transgredir.

1) Fale um pouco de sua trajetória pessoal? (Origem social e econômica, familiar, lembranças mais marcantes da infância e da adolescência).

Nasci em 15/01/1949. Origem humilde, mas digna. Aos 12 anos começo a trabalhar como auxiliar de mecânico, os pais não tinham condições de me manter no La Salle. Aos 17 tocava num conjunto (banda) em bailes, aniversários, etc. Nesta época ao tocar num aniversário de 15 anos, conheci a aniversariante, e continuamos juntos ainda até hoje.(ENTREVISTADO 'A')

Bem,meus pais possuem formação superior,meu pai é administrador de empresa e minha mãe é professora e diretora de escola. Somos de classe média e meus pais sempre batalharão bastante para poder nos dar principalmente educação.Sempre fomos uma família super unida e lembro que tanto na infância quanto na adolescência,meus pais sempre foram e são meus melhores amigos. (ENTREVISTADO 'B')

Nasci em Canoas, mas fui morar muito cedo em Santa Maria, pois meu pai era da aeronáutica (está aposentado agora), portanto me considero muito mais uma santa-mariense. Sou de uma família de classe média, fui durante 10 anos filha única. As coisas que mais marcaram minha infância eram os passeios que fazia com minha família, por morar no interior tive muito contato com a natureza, e nossos passeios eram pescarias, acampamentos, piqueniques. Na adolescência a vida foi muito tranqüila, pois sempre fui muito caseira. (ENTREVISTADO 'C')

Chamo-me (...), chamam-me freqüentemente de "Isa", e por isso, "Isa" deixou de ser um apelido para tornar-se meu segundo nome; talvez até o primeiro. Acho muito simpático o "Bel" - quase um mantra - por rimar com mel, puro néctar, mistura de flores e de insetos labutares, e, por rimar com fel. "Cristina", a versão feminina de Cristo, contribuição de minha mãe, muito provavelmente influenciada pelas telenovelas da época. O "Rocha", sobrenome herdado das raízes de meu pai.

Filhos de agricultores do interior do estado do Rio Grande do Sul, meu pai, pintor de profissão e minha mãe, costureira, "artistas na vida", freqüentaram muito pouco os bancos escolares percebendo desde de cedo o valor da escolarização na vida de qualquer cidadão - "na pele, de sol a sol", com *saber de experiência feito* e, infelizmente, quando a escola e a possibilidade de estudar passou a ser um sonho distante, pois seus contextos não lhes permitiram, e o tempo, impiedosamente, nem sempre traz de volta oportunidades não vivenciadas. Do contexto fez-se o texto, a vontade e o desejo de estudar pautaram suas vidas e, mesmo com dificuldades, meus pais priorizaram a mim e aos meus irmãos o acesso à escola e a oportunidade de estudar como herança de inquestionável valor.

O "Poggetti" herdei por opção de quem busca dividir a vida com alguém. Dentre todas as artimanhas do amor, existe uma em especial que me chama muita atenção, o "sentimento de pertencer", não como posse, mas *amorosidade, inteireza*, pertencimento. Contudo, a vida a dois, a três, a quatro, e tudo o que ela nos possibilita vivenciar é uma "grande escola". Casar é uma forma de gestar sonhos, projetos, gestar vidas numa experiência valiosa do ato de viver. É aprender concretamente a relação do binômio educar e educar-se; hoje, como mãe e, muitas vezes, como pai.

Comecei cedo a caminhada escolar, com apenas cinco anos iniciei aquilo que mais tarde descobri ser a alfabetização - a incursão no mundo da

escrita - vislumbrar letras e sons compondo palavras, frases, textos, histórias, vidas, num processo de significação da fala e das idéias em código escrito, da escrita e da leitura como oportunidades de conhecer, de escrever e de *ler o mundo*.

Descobri também, desde muito cedo, como aluna, a percepção de que ensinar envolvia, sobretudo, relações. Obviamente, somente mais tarde, já na graduação, percebi que minha *indignação* diante de fatos e circunstâncias escolares tinha intencionalidade, que a prática pedagógica de meus professores envolvia relações de poder, de interação, de compreensão, de alteridade, de formação do ser humano e de transmissão de conhecimento, na época, dito neutro.

Assim fui tateando a pedagogia, primeiro, como aluna, buscando respostas para perguntas sem ao menos compreender o motivo das interrogações, mas o desconforto de quem não compreendia o porquê, em muitas circunstâncias, ensinar ficava tão distante do aprender.(ENTREVISTADO 'D').

Na análise das falas em relação à primeira pergunta, observa-se que o entrevistado "A" e o entrevistado "D" possuem em comum o fato de serem de origem muito pobre, entretanto o entrevistado "A" também começou a trabalhar cedo, destacando-se seu gênero (masculino), não tinha o apoio da família para estudar, por isso percebe-se, desde cedo, um desejo de crescimento e superação do meio que, mesmo sem o apoio financeiro e emocional da família, foi anulado, embora havendo a valorização da "escola da vida" (grifo meu), baseado em Freire que diz:

Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, pode começar a mudar através da mudança do concreto. (FREIRE, 1994, p. 27).

Em relação ao relato do entrevistado "A", observo que esse não se envergonha da origem humilde, de menino trabalhador e sonhador que faz lembrar Freire:

Assim como é errado ficar a deriva local, perdendo-se a visão do todo, errado também é pairar sobre todo sem referência ao local de onde se veio (FREIRE, 1994, p. 88)

Em relação a entrevistada "D", que se assemelha ao "A" pela origem humilde e de pais trabalhadores semi-alfabetizados, percebe-se uma amorosidade e envolvimento da família no desejo de sua escolarização. Ao contrário do entrevistado "A", menino trabalhador, a entrevistada "D" reproduz lembranças de uma infância vivida, o que parece ser omitido pelo entrevistado "A" em função da

ausência dessa infância vivida, entretanto o mais comum entre os dois é o sonho, às vezes distante, da realidade vivida para a realidade sonhada em relação a escola.

A entrevistada “D”, mesmo num ambiente de afeto, queixa-se de oportunidades não vivenciadas quando o contexto e o tempo foram impiedosos consigo e sua família, porém destaca a prioridade que os pais deram ao acesso à escola a ela e todos os irmãos e deixaram a educação como herança inquestionável. Para ela, a *amorosidade*, a *inteireza*, *gestar sonhos*, *gestar vidas e a experiência valiosa do ato de viver*, me faz lembrar Rubem Alves e a história da aranha:

(...) a aranha me fez pensar por ela ser uma metáfora de mim mesmo. Eu também quero construir uma teia sobre o vazio. Só que meu mundo tem que ser construído com material mais etéreo que o fio, tão etéreo que alguns chegaram a compará-lo com o vento. O mundo humano é construído de palavras. Com dizem os textos sagrados: “No princípio de todas as coisas está a Palavra...” E, à semelhança da aranha, é dentro do corpo que a palavra é gerada. (...) Fico a imaginar se Nietzsche não estava também observando uma aranha ao dizer que o homem é “uma corda sobre o abismo”. (RUBEM ALVES, 2001, p. 16-17).

Para a entrevistada “D”, em sua *tessitura* (grifo meu) na escola, também havia contradições, questionamentos, silenciamentos que lhe fizeram perceber duas escolas: a sonhada e a vivida.

Descobri também, desde muito cedo, como aluna, a percepção de que ensinar envolvia, sobretudo, relações. Obviamente, somente mais tarde, já na graduação, percebi que minha *indignação* diante de fatos e circunstâncias escolares tinha intencionalidade, que a prática pedagógica de meus professores envolvia relações de poder, de interação, de compreensão, de alteridade, de formação do ser humano e de transmissão de conhecimento, na época, dito neutro.

Assim fui tateando a pedagogia, primeiro, como aluna, buscando respostas para perguntas sem ao menos compreender o motivo das interrogações, mas o desconforto de quem não compreendia o porquê, em muitas circunstâncias, ensinar ficava tão distante do aprender. (ENTREVISTADO ‘D’).

Os entrevistados “B” e “C” têm em comum o fato de pertencerem à classe média, de família escolarizada e preocupados com a educação e a cultura dos filhos - situação familiar estruturada, indícios de amorosidade e infâncias vividas. Percebo,

nos depoimentos desses dois entrevistados. o desejo de ser breve, de falar pouco, de não se expor demais, de preguiça ou intencionalidade de omitir estórias dessa infância vivida.

A psicanálise nasceu com a descoberta de que as palavras são cheias de silêncio. Aqueles que só entendem o que é falado ou escrito não entenderam coisa alguma: a letra mata. (RUBEM ALVES, 2001 p. 51)

2) Fale um pouco de sua trajetória profissional e acadêmica.

Aos 18 anos fui servir "a pátria" na Força Aérea Brasileira, o que era para ser um ano, ficou em 30. Neste período tive oportunidade de residir em SP (Interior) por 2 anos e no Rio de Janeiro por 8 anos. Nesta época viajava muito e conheci praticamente todas as capitais e muitos lugares destes brasis a fora, e também do exterior. Ao retornar às origens (Canoas) na década de 80 recomeço os estudos, faculdade (Estudos Sociais) e pós (Métodos e técnicas de ensino) no La Salle. Comecei a dar aulas em cursos de 1 e 2 graus, trabalhando ainda na FAB e adquiri a empresa que ainda sou o proprietário (Oficina Aeronáutica Ícaro Ltda) fazendo serviços para aviões de médio e pequeno porte. Neste embalo montamos, estruturamos e efetivamos e funcionamos um Curso Superior de Graduação Tecnológica em Manutenção de Aeronaves. (ENTREVISTADO 'A').

Sou formador em Técnico em eletrônica e Engenheiro Mecatrônico, sempre gostei de montar e projetar equipamentos.(ENTREVISTADO 'B').

Me formei na UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, em química Industrial, e logo após terminar a graduação entrei para o mestrado, na área de química analítica.

Em dezembro de 2000 nos mudamos para Canoas, e no início do semestre de 2001 comecei a dar aula para o ensino médio (química). Em 2001/2 comecei no Colégio Cristo Redentor, no curso Técnico em Química (estou lá até hoje). Em janeiro de 2002 comecei a dar aula na escola técnica da UFRGS, permanecendo lá durante 2 anos. Durante 1 ano, agosto de 2005 – agosto de 2006 dei aula no curso de graduação tecnológica de Processos Químicos, em uma universidade em Canoas. (ENTREVISTADO 'C').

Aos vinte e dois anos optei pelo curso de Pedagogia, na época, Faculdade La Salle, hoje Centro Universitário, sem perceber claramente as motivações que me levaram à escolha e, principalmente, o que de fato e de direito tal opção me reservaria na compreensão de minhas antigas indagações e críticas à práxis pedagógica. Naquela circunstância tinha apenas e, tão-somente, a percepção de que compreenderia a educação e, conseqüentemente, a escola.

Penso ser importante fazer uma ressalva para elucidar que anterior ao curso de Pedagogia, encaminhei-me às Ciências Jurídicas na

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, cursando quatro semestres, interrompendo os estudos (...). Nesta perspectiva percebo que a educação, a Pedagogia, sejam anteriores à Justiça e ao Direito, por ser a educação co-formadora de princípios éticos, estéticos, sociais e morais, e, a escola, um espaço privilegiado na construção, disseminação e exercício consciente destes valores. A lógica de que é possível formar cidadãos conscientes, livres, éticos e responsáveis sem prescindir das prerrogativas jurídicas ou até mesmo punitivas legitimadas em favor do Direito.

Concomitante à graduação atuei no ensino de crianças nas séries iniciais, e, posterior a conclusão da graduação encaminhei-me, profissionalmente, à escola privada, ocupando cargos na coordenação pedagógica, gestão escolar, funções possibilitadas pela Habilitação em Supervisão Escolar, bem como a docência do Magistério.(...) projeto, nasceria mais tarde uma escola por ciclos de formação no município de Sapucaia do Sul, com a finalidade de atender alunos provindos de famílias de baixa renda, uma proposta inclusiva de ensino em um bairro demasiadamente carente.(...)

Mais e mais *inéditos viáveis* foram potencializados em minha caminhada profissional, alternando espaços de sonho, de criação, de reflexão, de construção, de desafios, ratificando a frase de D. Helder Câmara, que "*um sonho que se sonha só é apenas um sonho; um sonho que se sonha juntos é realidade que começa*".(...) (ENTREVISTADO 'D').

O entrevistado "A" com formação em Estudos Sociais – Unilassale, foi elaborador e coordenador do curso de Graduação Tecnológica em Manutenção de Aeronaves. Observa-se que o curso de formação não tem relação nenhuma com a área de atuação acadêmica e de Coordenação na Universidade, tornando-se um caso interessante uma vez que, tradicionalmente, relacionam-se os saberes desses professores com sua área de formação.

"O trabalho é a própria oficina-escola que forja o homem na prática produtiva, projetando, se estendendo e concretizando vários outros tipos de escolas de cultura, de política, para melhor adaptar esse homem ao novo tipo de prática produtiva necessária naquele momento histórico(...). Para Gramsci, as diversas formas produtivas e suas correlatas formas escolares são expressão da busca de liberdade por parte do homem". (NOSELLA, 1992, p. 127

Segundo Tardif (2002), o saber docente é um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Percebo que, nesse caso, a formação profissional para a atividade exercida não foi forjada no meio acadêmico, mas na experiência feita, no saber vivido, ou como caracteriza o próprio entrevistado

“no chão de fábrica”. Fundamentalmente, toda sua prática pedagógica baseia-se em *saberes experienciais* que, segundo Tardif,

São saberes desenvolvidos a partir de seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2002, p. 39).

Não se percebe, nesse caso, articulação entre saberes disciplinares e experienciais. Ainda segundo Tardif, a articulação se deu entre os saberes curriculares e os saberes experiências. No caso dos saberes curriculares, eles correspondem àqueles que foram apropriados pelo professor, pela sistematização de objetivos, conteúdos e métodos. Anterior a esses conhecimentos, tradicionalmente, vêm os saberes disciplinares cuja aquisição parece ter surgido da habilidade de *saber-fazer e de saber-ser*, a partir da vivência profissional. Parece-me que a legitimação desses saberes científicos e pedagógicos se deu pela competência profissional e determinação do entrevistado “A”. Era assim que se formavam os engenheiros e arquitetos renascentistas: não eram letrados, nem filósofos, mas construíam pontes e igrejas que estão de pé até hoje. Mais uma vez, segundo Tardiff, os saberes experienciais estão enraizados no fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor.

Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelos cientistas, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. (TARDIF, 2005 p. 49).

Segundo o mesmo autor, esse indivíduo pode desenvolver *habitus*, macetes da profissão e até mesmo traços da “personalidade profissional” por meio de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais que são validados pelo cotidiano.

Para Frigotto (2002), esse é um exemplo de resistência à cidadania negada. Pela análise da movimentação desse ator no meio social opressor, mesmo tendo dificultada sua inclusão, houve resistência e capacidade para, num primeiro momento, se educar numa área que, para a época (regime militar), constituía a

única e possível plataforma de crítica social, mesmo reconhecendo o quanto para muitos professores isso também foi útil para a manutenção do regime.

Na certeza de saber que quando o campo intelectual se afasta dos movimentos sociais acaba sendo, quase sempre, um campo pobre pouco imaginativo e politicamente fraco. (FRIGOTTO, 2002 p. 10)

No depoimento do entrevistado “A”, isso me parece justificar a importância atribuída por ele aos trinta anos de caserna que lhe possibilitou a aprendizagem técnica voltada para a Ciência da Aviação e o registro de poucos recortes sociais que, de uma forma mais crítica, o contextualizasse no sistema.

Analisando a fala da entrevista “D”, de origem social semelhante ao entrevistado “A”, observa-se que sua primeira inclusão no ensino superior foi no curso de Direito, tendo feito reopção para o curso de Pedagogia, justificando que:

(...). Nesta perspectiva percebo que a educação, a Pedagogia, sejam anteriores à Justiça e ao Direito, por ser a educação co-formadora de princípios éticos, estéticos, sociais e morais, e, a escola, um espaço privilegiado na construção, disseminação e exercício consciente destes valores. A lógica de que é possível formar cidadãos conscientes, livres, éticos e responsáveis sem prescindir das prerrogativas jurídicas ou até mesmo punitivas legitimadas em favor do Direito (...). (ENTREVISTADA ‘D’).

Percebe-se, nesta fala da entrevistada “D”, diferentemente do entrevistado “A”, um profundo desejo de mudança social, um desprendimento de si, mas uma preocupação com o devir, uma preocupação em preparar o futuro para um mundo melhor, acreditando que a educação legitimava sua opção.

Como já foi citado na página 62, segundo Freire (1986), qualquer ação docente deverá estar assentada em dois princípios básicos: o primeiro refere-se à reflexão sobre o homem e sua ‘vocação’ na busca de se afirmar como sujeito da história; e o segundo associa-se à posição do homem nesta história — sua ação no mundo como seu intérprete e criador da cultura.

Sua função como coordenadora pedagógica nos cursos de Graduação Tecnológica parece evidenciar o desejo de orientar e preparar melhor o professorado nessa perspectiva freireana de perceber o outro como um ser histórico

e potencializador de mudanças, percebendo a educação como algo em movimento, em construção. A entrevistada “D” nos remete novamente a história da aranha de Rubem Alves (2001 p.16) “... também quero construir uma teia sobre o vazio”.

O entrevistado “B”, engenheiro mecânico, parece não ter entendido a pergunta dois, ou silenciado sobre o tema propositadamente. Não posso dissertar sobre o vazio, mas reconheço que, mesmo o vazio está cheio, pois não pára de vaziar. O que pode conter uma história silenciada?

Dez vezes ao dia deves vencer-te a ti mesmo. Isso cria uma considerável fadiga e esta é o ópio da alma.

Dez vezes deves reconciliar-te contigo mesmo porque vencer-se é amargo e o que não está reconciliado dorme mal.

Dez vezes deves procurar encontrar o dia, caso contrário passarás a noite a procurar a verdade e tua alma acabará por ficar faminta. (NIETZSCHE, 2005 p. 33).

Para a entrevistada “C”, química industrial, houve já na formação o desejo de se preparar para a vida acadêmica, tanto que seu depoimento é marcado pelas falas “dei aula”, “lecionei química” e “sou coordenadora do curso de formação Técnica em Química”. Mesmo com Mestrado Acadêmico em Química Analítica, fez sua opção por continuar lecionando na área.

3) Que saberes julgas necessário para a sua ação pedagógica?

Muito respeito (em todos os sentidos) com o ser humano, que está ali esperando e ávido para adquirir novos conhecimentos e "Muito chão de fábrica". (ENTREVISTADO “A”).

“Ótimos professor na minha formação”. (ENTREVISTADO “B”)

O prazer pelo estudo e a leitura, senão não se consegue passar esse gosto para os alunos. É importante refletir sobre a prática e direcioná-la segundo a realidade em que se atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos. (ENTREVISTADO “C”)

O Desafio

A caminhada profissional pelos espaços nos quais atuei marcaram, notadamente, minha experiência profissional. Coordenando equipes de docentes em todos os níveis de ensino, e, posteriormente, o contato e a

afinidade com o universo da Educação Profissional - Ensino Técnico e Graduação Tecnológica.

Atuando sempre em cargos de gestão em instituições de ensino privadas, delinieei meu perfil profissional com escolhas que julgo coerentes às concepções pedagógicas pelas quais optei pautar minha prática: justiça, equidade, respeito às pessoas, centrando minha prática nos sujeitos que compõem a educação, sejam eles, professores ou alunos.

Vivenciando a educação e as relações que nela se estabelecem, me descobri mais e mais “entendendo de gente”, mais precisamente, administrando conflitos, fatalidades, possibilidades e limites que permeiam o cotidiano do ambiente institucional.

Cada instituição porque passei trouxeram-me, incontestavelmente, aprendizagens em todas as dimensões: intelectual, emocional, humana, espiritual, social, enfim. Contudo, descobri na Educação Profissional – Técnica e Tecnológica um nicho grandioso de aprendizagens, de urgência de trabalho pedagógico junto aos docentes.

Coordenando a prática pedagógica desses docentes, seus conhecimentos pedagógicos prévios, aprendi o que no início me causava indagações e até pré-conceitos. Como orientar o trabalho pedagógico de profissionais das mais variadas áreas do saber e profissões distintas, na grande maioria, sem a formação pedagógica necessária à docência?

A prática nos ensina que a teoria nasce do confronto com a realidade, o desafio de acompanhar o trabalho pedagógico como forma de buscar, na prática, respostas para antigas e novas indagações. A prática me fez “descobrir” que esses docentes optaram, em um determinado momento de suas vidas profissionais, pela vontade e o compromisso de ensinar o fruto do seu trabalho, de “transmitir conhecimentos” e experiências, em outras palavras, escolheram trabalhar com a educação, não por formação, mas pelo desejo de ensinar, tornando-se professores.

Lidar com o desejo de outrem é, ao mesmo tempo, desafio e motivação. O desejo interno destes profissionais de “tornarem-se professores” foi fatalmente meu ponto de partida para o trabalho pedagógico que haveríamos de trilhar.

Na prática e na reflexão da prática percebi que, para estes docentes, ensinar tratava-se de “transmitir conhecimentos”, portanto, consciente de que o caminho didático-pedagógico envolvia a complexidade sobre ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, relações de poder, na certeza de que sem esses conhecimentos, meus delírios pedagógicos e minha “miopez”, concluía ser quase impossível “torná-los professores”.

Compreendi estar diante de um paradoxo pedagógico – a formação pedagógica necessária à docência e, a docência enquanto formação pedagógica. O desafio de orientar, subsidiar, acompanhar o trabalho de profissionais que, na grande maioria, aprendem o ofício de ensinar, ensinando, e, ao mesmo tempo, aprender com a prática pedagógica desses profissionais a lidar com o conceito concreto de *formação em serviço*. (ENTREVISTADA “D”)

O entrevistado “A” valoriza o conhecimento prático. Não poderia ser diferente, uma vez que todo o seu conhecimento foi construído a partir de sua vivência na oficina da Base Aérea Militar onde trabalhou por trinta anos. Com formação superior em Estudos Sociais, buscou aprimorar seus conhecimentos entrando para um Mestrado Profissional de Engenharia na ULBRA, curso esse ainda inconcluso.

Ao Povo, portador da razão cada tarefa política fundadora. Quanto ao povinho e suas “necessidades básicas”, cabe auxiliá-lo através da filantropia e educá-lo através da disciplina do trabalho industrial, educação essencial para conter suas paixões obscuras, supersticiosas, sua irracionalidade e sobretudo sua inveja, que se exprime no desejo sedicioso de igualitarismo. (CHAUI, 1989, p.17).

A entrevistada “D”, pedagoga, pauta os saberes necessários para sua ação pedagógica na palavra “*desafio*” (grifo dela), no desejo de ensinar aprendendo, compartilhando os desafios surgidos com o saber do outro e incorporando-os (esses saberes) à sua ação pedagógica. Ela caracterizou sua ação como “*formação em serviço*”, ou seja, cada dia, cada situação, corresponde a um novo desafio e a uma nova aprendizagem.

Percebo, na entrevistada “D”, uma paixão pelo novo, pelo desafio, entendendo a Educação como algo em movimento, em construção. Freireana em suas colocações e posicionamentos, parece perceber que são muitos os saberes necessários para o trabalho complexo do professor. Enquanto o entrevistado “A” se refere à prática, ou melhor “*chão de fábrica*” como ele mesmo se refere, a entrevistada “D” refere-se à “*práxis*”, o que, epistemologicamente, é muito mais abrangente e complexo que o referido pelo entrevistado “A”.

Torna-se evidente, na fala da entrevistada “D”, uma clareza em relação à profissão e à necessidade de uma pluralidade de saberes para a articulação eficaz no processo educativo que, de acordo com Tardif,

(...) o saberes profissionais são variados e heterogênicos porque os professores, na ação, no trabalho procuram atingir diferentes tipos e objetivos cuja a realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos, de competência ou de aptidão. Dizendo de outra maneira, a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e os saberes mobilizados. (TARDIF, 2005, p. 263).

Para o entrevistado “B”, esses saberes só podem ser reproduzidos a partir do que lhe foi “repassado” pelos professores na academia. A formação para esse educador está mais centrada no conhecimento técnico adquirido do que na metodologia, na linguagem ou outras ferramentas e adequações necessárias ao perfil do aluno em sala de aula. A idéia que eu tenho é a de um caminhoneiro faz sempre o mesmo trajeto.

Diferente do entrevistado “B” o “C”, ele não dispensa o conhecimento formal, mas, entende que, para a prática pedagógica, é necessário conhecer o grupo. De acordo com as necessidades, formula estratégias para abordagens e contextualizações, buscando motivar o aluno pelo seu interesse no assunto, ou seja, onde, no dia-a-dia do aluno, ele vivencia ou dialoga com esse conhecimento.

(...) os saberes profissionais dos professores não são saberes personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a esta situação em particular que lhes ganham sentido. (TARDIF, 2005, p. 266).

4) Qual foi a sua motivação para trabalhar em educação tecnológica?

a) Em trinta anos, nunca tive oportunidade de fazer um curso superior, especificamente na minha área, e que desse oportunidade de continuar; b) Transferência de conhecimentos para os mais jovens. (ENTREVISTADO “A”).

Primeiro que foi um grande desafio, visto que a educação tecnológica ainda não é muito conhecida e um grande crescimento como profissional. (ENTREVISTADO “B”)

O principal motivo era poder formar profissionais que pudessem atender às necessidades imediatas do mercado profissional. (ENTREVISTADO “C”)

O Desejo de ensinar

Aprendi na relação pedagógica com os docentes da Educação Profissional – Ensino Técnico e Graduação Tecnológica, que as teorias, concepções e a práxis, são inerentes à formação docente, entretanto, a disposição e o desejo de ensinar, o comprometimento e a humildade para aprender os saberes docentes inerentes ao ato de ensinar, são atitudes, imprescindíveis, de quem se propõe ensinar e aprender o ofício de ensinar enquanto ensina. Aprendendo na prática, na reflexão com a prática, experiências pedagógicas capazes de potencializar a construção destes saberes essenciais à prática pedagógica.

Saberes expressos pelo conhecimento técnico da área de formação desses profissionais e da experiência constituída no mercado de trabalho, somados a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem, de que ensinar transcende a mera transmissão de conhecimentos, de que a teoria pedagógica nasce do confronto com a realidade e, portanto, da reflexão e do registro da práxis, seja na sala de aula, nos momentos de estudos ou na troca de experiências pedagógicas.

Busquei e busco encaminhar a gestão dos processos pedagógicos vislumbrando a formação permanente como prerrogativa fundamental na qualificação do ato de ensinar na certeza freireana de que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde.

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.(ENTREVISTADA “D”).

Na visão do entrevistado “A”, ensinar também é a possibilidade de aprender, vislumbrando no trabalho acadêmico a possibilidade de pesquisa e aproveitamento aplicativo desse conhecimento enriquecido pelo seu conhecimento prático. Percebe-se grande experiência prática e profissional forjada no mundo do trabalho. Por trás de seu discurso, ele demonstra esperança que a possibilidade de atuação acadêmica traga legitimidade e reconhecimento de seus saberes, reafirmando o trabalho como princípio formativo, em que o advento da escola, segundo Gramsci (1978), significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social.

Para o entrevistado “D”, a prática de ensinar serve como reflexão da própria prática. Aprender a ensinar parece ser o foco na fala do entrevistado “D”, percebendo o ato educativo como algo em movimento, transformação, que, ontologicamente, se faz ligada à intencionalidade do ato e à incompletude humana. Na semelhança da fala entre os entrevistados “A” e “D”, mesmo que na fala de “A” não esteja explícito, percebe-se implícito o desejo de, mesmo sem a clareza e o aporte teórico de “A”, conceber os saberes como um processo permanente de leitura e compreensão do mundo na construção de novos saberes. Esses novos saberes são entendidos como forma de adequação, sobrevivência e valorização do conhecimento no tempo vivido e das utopias, nem sempre realizáveis no tempo presente.

O sonho pela humanização, cuja a concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que estão condenando a desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanentemente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1994, p.99)

Na entrevistada “D”, diferente do entrevistado “A”, percebe-se um aporte de leituras e referenciais teóricos que justificam a sua práxis. Já em “A”, percebe-se um desejo de compensação desse aporte pela releitura e compreensão de sua

experiência vivida, sem fundamentação teórica ou rotulação de sua prática que, no caso do entrevistado “D”, se declara freireano.

Na simplicidade da fala de “A”, lê-se uma preocupação, com seu legado, em ensinar o aprendido e aprender ensinando. Nesta última fala, parece que “A” é alguém que está para partir e busca um herdeiro.

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11)

O entrevistado “B” vê como desafio o fato novo, o de implantar essa modalidade de ensino. Não aprofunda esta questão reduzindo-a a sua curiosidade e à possibilidade de mais uma fonte de trabalho.

Já a entrevistada “C” preocupa-se mais com a adequação do modelo de ensino técnico e a realidade do setor produtivo. Não contextualiza o momento sócio-político, nem a ideologia que está por trás dessa prática. Será que sempre deve ser o mercado a ditar e orientar o “modus vivendi”¹⁷ da sociedade? Onde está essa relação com a pessoa, sua participação como ser histórico? Uma vez que o mercado é ditado por grupos ideologicamente dominantes, como ficam os dominados? Quanto a isso, Gentili (1997), assim se pronuncia, dizendo que as políticas neoliberais para a educação são formuladas e se materializam a partir da construção de uma nova ordem cultural na qual o mercado é a única e confiável alternativa para a sociedade:

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)socialização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital. (GENTILI, 2002 p. 38)

¹⁷ Modus vivendi: modo de vida, jeito de ser.

5) Percebes alguma diferença relacionada a saberes para a educação tecnológica em relação à graduação tradicional?

Sem dúvida muitas diferenças. Currículo, tempo, oportunidade de trabalhar e estudar, a própria legislação é diferenciada, as pessoas estão ali porque sabem o que querem. O saber, vamos dizer assim, é mais ágil, dinâmico e interessante do que na graduação tradicional. (ENTREVISTADO 'A')

A principal diferença está relacionada à forma como os alunos absorvem os conhecimentos, pois na graduação tecnológica, o aluno atua mais de forma prática. (ENTREVISTADO 'B')

Sem dúvida. O que importa hoje, para a empresa, é a competência do profissional. Este é o fator determinante para o exercício de uma profissão, que de forma objetiva é alcançada nessa modalidade de Curso. As empresas estão dando prioridade a esses profissionais por conhecerem, com profundidade, técnicas e atividades que irão exercer em sua profissão, evitando, dessa forma, muitas horas de treinamento. A experiência e permanente atualização dos professores no mercado e o convívio com diversos alunos que já atuam na mesma área, criam um ambiente favorável ao aprendizado com resultados nunca antes alcançados em sala de aula. (ENTREVISTADO 'C')

A experiência na Coordenação Pedagógica/ Direção de Ensino Técnico e da Graduação Tecnológica me remete concluir que a diferença relevante dos saberes docentes nesta modalidade de ensino está relacionada, fundamentalmente, ao conhecimento técnico da área de formação desses profissionais e da experiência constituída no mercado de trabalho, articulando teoria à prática, transformando o espaço da sala de aula em um laboratório rico de aprendizagens com “ensaios” de experiências concretas e significativas. (ENTREVISTADO “D”)

O entrevistado “A” percebe muitas diferenças no currículo: tempo, legislação e, principalmente, maturidade nos alunos que optam por essa modalidade de ensino. Em relação ao saberes, ele associa com agilidade e dinamismo associados ao interesse do aluno, não se refere nesses saberes a preparação do professor.

Já a entrevistada “D” vê como diferença fundamental o conhecimento técnico da área de formação desse profissional, além dos saberes construídos a partir de sua atuação no mercado. Considera também como significativa as articulações entre teoria e prática, em que o espaço educativo torna-se um laboratório de experiências concretas e significativas. Chama-me atenção os termos “concreto e significativo” no que tange à aprendizagem e, sobretudo, aos saberes que se fazem

necessários para essas experiências concretas e significativas, o que na visão de Tardif:

É o que explica o caráter particularmente “envolvente” ou comprometedor desse tipo de trabalho, e a dificuldade de separar-se dele completamente e de estabelecer um limite preciso. O ensino comporta certos aspectos do trabalho mental, notadamente, como vimos, no que diz respeito à necessidade de os professores construírem seus objetos e seus locais de trabalho, e também no que se refere a importância de estabelecer relações significativas com os alunos.(TARDIF, 2005, p. 143)

O entrevistado “B” relaciona as diferenças com a forma que os alunos “absorvem” esses conhecimentos. Mesmo caracterizando-se por uma visão conservadora de educação, ele percebe como diferença um maior envolvimento do aluno nas aulas práticas.

Para o entrevistado “C”, tal modalidade de Curso diferencia-se pelo conhecimento aplicado, pela maior habilidade resultante, pela presença de mais atividades práticas focadas no fazer e na preparação para o trabalho. Vê como necessários, também, a vivência e experiência dos professores em suas áreas como fator fundante da obtenção de uma formação mais qualificada. A certa altura de seu comentário, refere-se à “economia de tempo no treinamento” do egresso dos cursos de Graduação Tecnológica quando se direcionam ao mercado de trabalho. Mais uma vez reforça a necessidade de que “o quê” e “para quê” devem estar subordinadas à vontade do “para quem”: o senhor mercado.

Fico pensando: como pode ser um bom técnico sem conhecimentos gerados por saberes capazes de dar aporte ao enfrentamento de novas necessidades funcionais e operacionais exigidas na sua atividade? O “treinamento” é condicionante para uma determinada ação; no universo do trabalho, a sociedade do conhecimento exige profissionais mais criativos, inovadores e comprometidos com uma tecnologia que é tão descartável quanto o tarefeiro habilmente treinado.

6) Como descreves tua prática de sala de aula?

Com todos os defeitos de um ser humano, porém muito comprometido com a "sala de aula". Creio, enquanto durou, ter desempenhado bem as minhas funções. Muito devo a trajetória de aulas, ensino, militar, e principalmente o famoso "chão de fábrica".(ENTREVISTADO 'A')

Tento ser o mais criativo e dinâmico, fazendo com que o aluno através de exemplos práticos, consiga absorver o conteúdo ministrado. (ENTREVISTADO 'B')

Acredito que tenho muito o que aprender, mas procuro sempre inspirar pessoas, ajudá-las a acreditar em si mesmas, a ter um objetivo na vida, a superar suas limitações e vislumbrar perspectivas de aplicação das informações e conhecimentos. (ENTREVISTADO "C")

Talvez não seja a pessoa mais indicada para responder esta pergunta por não atuar diretamente em sala de aula com alunos da graduação tecnológica, porém, coordenando o trabalho de dezenas de professores que atuam/atuaram neste nível de ensino. À coordenação pedagógica cabe o olhar atento de quem observa a prática docente, não como mero expectador(a), mas como quem vivencia cotidianamente a rotina de sala de aula protagonizada pelos docentes.

Concluo que minhas contribuições sejam relevantes pelo viés de quem vivencia o ensino, ocupando, ora o espaço de ensinante, subsidiando a atuação pedagógica de professores e professoras, ora o lugar de aprendente, conhecendo práticas e abordagens metodológicas capazes de surpreender minha *curiosidade epistemológica* e minhas convicções pedagógicas, portanto, relações concretas presentes no ato de ensinar. (ENTREVISTADO 'D')

O entrevistado "A" reconhece sua incompletude, seus defeitos, mas destaca o seu "comprometimento", ou seja, vontade de superá-los. Destaca a disciplina aprendida na função de militar e no desempenho do conhecimento conceitual e técnico emergido da vivência no trabalho que ele, habitualmente, chama de "chão de fábrica".

Gostaria de me deter a uma análise da expressão "chão de fábrica" referida várias vezes em suas falas. Será que temos também o "teto da fábrica", a parte mais alta, quase inatingível, longe do chão onde se situam aqueles homens que detêm o poder? Resta ao "chão de fábrica" os saberes relacionados ao como fazer mantendo uma estrutura hierárquica de suporte e sustentação desse poder? Ou isso pode representar uma relação de subordinação, inconformismo que Chauí (1989) vê como a novidade gramsciana :

(...) consiste em considerar que o conceito de hegemonia inclui o de cultura como processo social global que constitui a “visão de mundo” de uma sociedade e de uma época, e o conceito de ideologia como sistema de representações normas e valores da classe dominante que ocultam sua particularidade numa universalidade abstrata. (CHAUI, 1989 p.21)

Nesse discurso cheio de boas intenções, notadamente ingênuas pelo histórico profissional e ideológico desse ator, não podemos nos esquecer que reside um desejo de superação de dificuldades pessoais, mas uma cegueira muito conveniente de aspectos ideológicos que ainda são recalcitrantes na sua prática. Nesse contexto, ao revisitarmos Gramsci ainda na visão de Chauí, podemos considerar que:

Hegemonia não é um sistema complexo de experiências, relações e atividades cujos limites estão fixados e interiorizados, mas que pode ser mais do que uma ideologia, tem capacidade para controlar e produzir mudanças sociais. (CHAUI, 1989 p. 22)

As boas intenções, às vezes, têm como objetivo a legitimação e a continuidade do velho, ou seja, também servem de aparelhos ideológicos do Estado.

A entrevistada “D” se vê como observadora crítica da ação protagonizada pelos saberes que impulsionam a ação docente. Entende que seu papel oscila entre a ação do ensinante e a do aprendente, como coordenadora de um grupo de professores. Percebe práticas e abordagens metodológicas que são capazes de surpreender sua “curiosidade epistemológica” e suas convicções pedagógicas. Ela mesma reforça sua fala ao citar Freire:

“Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade.”

A entrevistada parece ter uma visão clara dos saberes docente e do cotidiano escolar como algo em movimento, em mutação. E destaca como aspecto mais importante a experiência vivida, o que para Tardif representa:

(...) a questão dos conhecimentos dos professores, isto é do saberes, do saber fazer, das competências e habilidades que serve de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar (...) por exemplo: ao trabalho dos professores e à sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, as relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais, etc. (TARDIF, 2005 p.227-228)

Em sua análise, mesmo freireana, parece mais uma vez legitimar o trabalho de Tardif sobre os saberes dos professores, pois, segundo ele:

Em suma, é sobre os ombros deles que repousa no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais. (TARDIF, 2005 p. 228)

Para o entrevistado “B”, ser criativo e dinâmico é uma forma de produzir saberes que torna possível que o aluno “consiga absorver o conteúdo ministrado”.

A intenção na fala parece boa, mas finaliza demonstrando ainda uma visão ultrapassada em educação. “Absorver conteúdo ministrado” dá uma idéia de repetição, memorização. Não se vê, em nenhum momento de sua fala, o aluno como alguém que, ao aprender, também constrói e transforma esse conhecimento.

Podemos ser criativos e dinâmicos num contexto de rotinas, o que, mesmo sendo criativos e dinâmicos, faz com que trilhemos o mesmo caminho, sem necessariamente valorizar a participação do aluno como uma ação que pode e deve redirecionar toda intencionalidade implícita no ato de educar - leitura essa que deve ao ser feita a partir das subjetividades que estão por traz de desejos de submissão e descompromisso com as mudanças ou reações em que se buscam valorizar a história e o tempo vivido como releitura possível na reformulação crítica para uma educação verdadeiramente libertadora.

O entrevistado tem dificuldade de esclarecer o que motiva esse “ser criativo e dinâmico”, mas termina sua fala revelando, de forma subjetiva, essa intencionalidade.

Giroux (1997), ao analisar a cultura de massa, principalmente a americana, refere-se a esse fenômeno, citando Aronowitz, como um novo analfabetismo, alegando que a própria substância da democracia está em jogo:

A nova situação levanta a questão da competência das pessoas para efetivamente comunicarem um contudo ideacional. Essa questão é a própria capacidade de pensamento conceitual... como o pensamento crítico é a pré condição fundamental para um público ou cidadania autônoma e auto motivada, seu declínio ameaçaria o futuro das formas democráticas e sociais, culturais e políticas. (ARONOWITZ, apud GIROUX 1997 p. 115)

Esses pressupostos, a meu ver justapostos, parecem definir como são fundamentais os saberes desses professores na definição de um currículo que pode ser de obediência e conformismo numa cultura de reprodução, ou de transgressão e resistência, numa cultura que valoriza saberes para uma formação cidadã.

A entrevistada “C”, ao contrário do entrevistado “B”, se percebe como alguém que, ao ensinar, também aprende, ontologicamente referindo-se a sua incompletude humana e existencial como também profissional. Coloca-se numa condição humanista de interação e aprendizagem com o meio. O mais rico, em sua fala, ao reconhecer suas limitações e a de seus alunos, é o desejo de buscar estratégias para superação.

Cabe ao educador aprender com o educando qual é sua realidade, obtendo assim os elementos básicos do processo de educação, de maneira que o educando possa então aprender como o educador, que dispõe de determinados instrumentos, determinadas experiências que, colocadas a serviço do grupo, podem permitir adquirir o conhecimento de si mesmo e de sua realidade, o que antes não tinha. (FREIRE et al 1989, p.31).

Preocupa-se, como educadora, com a motivação para a superação, não só das limitações forjadas num ambiente de dominação e autoritarismo, mas da construção de saberes que levem à formação de um indivíduo autônomo, crítico e, sobretudo, consciente de seu papel social e profissional, como ser transformador de sua condição humana e seu lugar no mundo.

Por causa disso, e de muitas razões estou convencido de que os educadores libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores. Têm de tornar-se, cada vez mais, militantes! Devem tornar-se militantes, no sentido político dessa palavra. Algo mais que um “ativista”. Um militante é um ativista crítico.(FREIRE et al 2003 p. 65).

Isso vem ao encontro de Tardif (2005) que considera o saber dos professores temporal, ou seja, ensinar supõe a aprender a ensinar, aprendendo a dominar

progressivamente os saberes necessários para a realização do trabalho docente. Ele também destaca “o pluralismo do saber”, reconhecendo no ato de educar a intencionalidade uma vez que,

(...) o trabalho docente é uma atividade intencional que procede por objetivos, por motivos e intenções, deveremos também admitir que esses componentes teleológicos da ação são muito distintos. Noutros termos, os objetivos do professor na ação dependem dos tipos de ação presente (...) emoções, sentimentos, afetos; age ainda de acordo com os papéis sociais dos atores escolares; age por razões ou motivos que lhe parecem “racionais” ou bem fundados, etc (TARDIF, 2005,p.178)

CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUIA DE CONCLUSÃO

O primeiro embate que houve na pesquisa foi fazer o estranhamento do grupo acadêmico que migrara da graduação tradicional para dar suporte a graduação tecnológica, em que a maioria dos cursos foram idealizados e organizados por professores e professoras oriundos da escola de formação profissionalizante. A escolha desse grupo não foi intencional, uma vez que dentro da universidade o grupo de professores do bacharelado e licenciatura tinham muito “*pudor*” (grifo meu) quando se tratava de se discutir a implantação na universidade dos cursos de Graduação Tecnológica - pudores esses que nos remeteriam a uma outra dissertação ou tese e que, neste trabalho, não cabe aprofundar.

A definição desses saberes se constitui importante objeto de análise e estudo de todo esse ciclo de implantação dos cursos de graduação tecnológica, uma vez que, na Instituição pesquisada, os mesmos a partir de 2006 foram absorvidos pelos cursos de graduação tradicional, compartilhando disciplinas e territorialidades¹⁸ que antes foram distintas. Compreender esses saberes também é uma forma de revisitar o ambiente universitário durante a implantação dos cursos, tendo como objeto de estudo o ensinante uma vez que foi ele que produziu essa identidade, conceitos e práticas, e saberes.

Fazendo agora um recuo para reanálise da pesquisa, podemos identificar três grupos de questões que merecem exame mais detalhado. Entretanto, implícito em todos eles, está o questionamento principal desse trabalho de pesquisa que é o de: “Quais são os saberes de professores de Graduação Tecnológica?” Nessa pesquisa, todos são sujeitos com identidades, desejos e subjetividades que expressam intenção na busca da qualificação de seus saberes como professores de Graduação

¹⁸ “Territorialidade”, aqui entendida, no sentido construído por Fernandes (1999), como a ocupação, circulação e apropriação do território na materialidade das relações produzidas no mundo da vida e do trabalho.

Tecnológica. O mais importante a ser considerado é que o compartilhamento desses desejos e dessas buscas de mudanças na qualificação de seus saberes não os tornam compartilhantes do mesmo ponto de vista ideológico ou da mesma visão de mundo.

É importante também salientar que esses professores e professoras entrevistados não tiveram espaço, nem tempo, nem preparo para produzir um discurso, “academicamente qualificado”, no que tange à qualificação dessa busca de reconhecimento desses saberes como paradigma emergente (SANTOS apud BEHRENS 2005),¹⁹ uma vez que esse trabalho não foi proposto antes das ações concretas que hoje servem de base e análise nesse estudo. Durante as entrevistas, os discursos construídos dão sentido a vivências singulares, segundo o olhar de cada um, porém não há como deixar escapar as subjetividades captadas pelo entrevistador que também é ator no processo de pesquisa por não constituir neutralidade em seu olhar. Não há como definir causa e efeito; o trabalho aponta tendências a partir das entrevistas coletadas e analisadas sob o olhar de alguém pertencente a esse tempo vivido, carregado de significados e de conotações ideológicas que podem dar diferentes respostas a diferentes olhares.

No que tange ao primeiro questionamento, percebe-se que o grupo entrevistado se divide em duas categorias distintas. A primeira busca legitimar seu conhecimento prático no mundo acadêmico a partir do saber adquirido: um deles no “chão de fábrica” (entrevistado “A”), o outro da própria academia (entrevistado “B”).

Aos 18 anos fui servir "a pátria" na Força Aérea Brasileira, o que era para ser um ano, ficou em 30. (...)trabalhando ainda na FAB e adquiri a empresa que ainda sou o proprietário (...)fazendo serviços para aviões de médio e pequeno porte. Neste embalo montamos, estruturamos e efetivamos e funcionamos um Curso Superior de Graduação Tecnológica em Manutenção de Aeronaves. (ENTREVISTADO 'A').

Sou formado em Técnico em eletrônica e Engenheiro Mecatrônico, sempre gostei de montar e projetar equipamentos.(ENTREVISTADO 'B').

¹⁹ BEHRENS. Marilda Aparecida. O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Petrópolis: Vozes. 2005.

Em trinta anos, nunca tive oportunidade de fazer um curso superior, especificamente na minha área, e que desse oportunidade de continuar; b) Transferência de conhecimentos para os mais jovens. (ENTREVISTADO "A").

Primeiro que foi um grande desafio, visto que a educação tecnológica ainda não é muito conhecida e um grande crescimento como profissional. (ENTREVISTADO "B")

Em relação aos processos que constituem a base de formação desses dois atores, o primeiro está ligado ao saber fazer ao mundo do trabalho; o segundo, à aplicação do conhecimento acadêmico. Enquanto o primeiro sente-se livre para experimentar e reavaliar sua produção no que se refere ao saberes; o outro, de formação acadêmica, parece-me mais preso a um padrão de conduta mais conservadora.

Muito respeito (em todos os sentidos) com o ser humano, que está ali esperando e ávido para adquirir novos conhecimentos e "Muito chão de fábrica". (ENTREVISTADO "A").

"Ótimos professores na minha formação". (ENTREVISTADO "B")

Ambos entendem que são indispensáveis, para o professor de Graduação Tecnológica, a vivência e o conhecimento necessário para aquele aluno que optou pelo curso. Pela análise das falas, não me parece que, pelo menos para aquele que valoriza seu conhecimento acadêmico no papel de educador, isso seja relevante.

Quanto ao segundo grupo, parece-me que a questão dos saberes está fortemente ligada a sua atividade docente (entrevistados "C" e "D"). Em suas falas, não se vê *engessamento* (grifo meu) metodológico, mas algo em construção e dependente da situação social e cognitiva do grupo trabalhado. Nesse segundo grupo há uma valorização da história vivida, seja ela pessoal ou do grupo trabalhado, percebendo-se um respeito e um reconhecimento das diferenças, dos limites pessoais e dos alunos. Nos dois depoimentos, implícita e explicitamente a razão e a certeza dão lugar a questionamentos que buscam situar esses saberes na ação pedagógica.

O prazer pelo estudo e a leitura, senão não se consegue passar esse gosto para os alunos. É importante refletir sobre a prática e direcioná-la segundo a realidade em que se atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos. (ENTREVISTADO "C")

A prática nos ensina que a teoria nasce do confronto com a realidade, o desafio de acompanhar o trabalho pedagógico como forma de buscar, na prática, respostas para antigas e novas indagações. A prática me fez “descobrir” que esses docentes optaram, em um determinado momento de suas vidas profissionais, pela vontade e o compromisso de ensinar o fruto do seu trabalho, de “transmitir conhecimentos” e experiências, em outras palavras, escolheram trabalhar com a educação, não por formação, mas pelo desejo de ensinar, tornando-se professores.(...) Na prática e na reflexão da prática percebi que, para estes docentes, ensinar tratava-se de “transmitir conhecimentos”, portanto, consciente de que o caminho didático-pedagógico envolvia a complexidade sobre ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, relações de poder, na certeza de que sem esses conhecimentos, meus delírios pedagógicos e minha “*miopez*”, concluía ser quase impossível “torná-los professores”.

Compreendi estar diante de um paradoxo pedagógico – a formação pedagógica necessária à docência e, a docência enquanto formação pedagógica. O desafio de orientar, subsidiar, acompanhar o trabalho de profissionais que, na grande maioria, aprendem o ofício de ensinar, ensinando, e, ao mesmo tempo, aprender com a prática pedagógica desses profissionais a lidar com o conceito concreto de *formação em serviço*. (ENTREVISTADA “D”)

Quanto a segunda questão é comum nos dois grupos, mesmo que de intencionalidades e ideologias diferentes, a preocupação com saberes que dê conta de uma formação voltada à aplicação prática, alguns exageradamente preocupados com as exigências do mercado de trabalho. Nesses dois grupos, um deles mobiliza sua ação e sua prática, no que tange a esses saberes, para uma formação técnica, mas sobretudo crítica e cidadã.

O principal motivo era poder formar profissionais que pudessem atender às necessidades imediatas do mercado profissional. (ENTREVISTADO “C”)

O Desejo de ensinar

Aprendi na relação pedagógica com os docentes da Educação Profissional – Ensino Técnico e Graduação Tecnológica, que as teorias, concepções e a práxis, são inerentes à formação docente, entretanto, a disposição e o desejo de ensinar, o comprometimento e a humildade para aprender os saberes docentes inerentes ao ato de ensinar, são atitudes, imprescindíveis, de quem se propõe ensinar e aprender o ofício de ensinar enquanto ensina. Aprendendo na prática, na reflexão com a prática, experiências pedagógicas capazes de potencializar a construção destes saberes essenciais à prática pedagógica. (ENTREVISTADA “D”)

O outro grupo preocupa-se mais com a qualificação técnica, sem perceber o profissional como um ator social também capaz de transformar a realidade do mundo social a partir do trabalho, enquanto agente crítico e engajado em mudanças que valorizem a técnica sem excluir o sujeito.

A experiência na Coordenação Pedagógica/ Direção de Ensino Técnico e da Graduação Tecnológica me remete concluir que a diferença relevante dos saberes docentes nesta modalidade de ensino está relacionada, fundamentalmente, ao conhecimento técnico da área de formação desses profissionais e da experiência constituída no mercado de trabalho, articulando teoria à prática, transformando o espaço da sala de aula em um laboratório rico de aprendizagens com “ensaios” de experiências concretas e significativas. (ENTREVISTADA “D”)

Para esse grupo, as razões que sustentam sua escolha parece-me estarem fundadas na origem e na formação de cada um, independentemente das diferentes percepções do mundo do trabalho. Para ambos, percebe-se, independente da amplitude, uma busca de superação profissional e de uma realidade acadêmica que não estava focada no saber fazer, mas no pensar sobre. Tanto um ponto de vista quanto o outro estão carregados de teor ideológico, uma vez que, ao reconhecer quais são esses saberes, é possível saber fazer e pensar sobre criticamente, sobretudo de forma cidadã.

Analisando o último questionamento, parece-me também que temos dois grupos distintos: aqueles que têm, na prática que realizam, um saber já feito, concreto, elaborado e sem reflexão; e aqueles que percebem sua prática como algo em movimento que pode ser determinada ou orientada pelo tempo vivido.

Acredito que tenho muito o que aprender, mas procuro sempre inspirar pessoas, ajudá-las a acreditar em si mesmas, a ter um objetivo na vida, a superar suas limitações e vislumbrar perspectivas de aplicação das informações e conhecimentos. (ENTREVISTADO “C”)

Com todos os defeitos de um ser humano, porém muito comprometido com a “sala de aula”. Creio, enquanto durou, ter desempenhado bem as minhas funções. Muito devo a trajetória de aulas, ensino, militar, e principalmente o famoso “chão de fábrica”.(ENTREVISTADO ‘A’)

Concluo que minhas contribuições sejam relevantes pelo viés de quem vivencia o ensino, ocupando, ora o espaço de ensinante, subsidiando a atuação pedagógica de professores e professoras, ora o lugar de aprendente, conhecendo práticas e abordagens metodológicas capazes de surpreender minha *curiosidade epistemológica* e minhas convicções pedagógicas, portanto, relações concretas presentes no ato de ensinar.(ENTREVISTADO “D”)

Em relação aos saberes dos professores de Graduação Tecnológica parece ser relevante o conhecimento do grupo, as limitações técnicas e pessoais, bem

como a valorização de saberes que são significativos para tal grupo nesse espaço-tempo. O grupo pesquisado valoriza, além da aplicação prática dos saberes adquiridos pelo grupo de estudantes, o tempo de permanência na universidade e a otimização desse tempo para uma formação completa e satisfatória. Quanto aos saberes desses professores de Graduação Tecnológica, na análise das falas e na subjetividade de alguns silenciamentos, foi possível observar que seus saberes estão ligados às experiências como alunos. Pelas respostas obtidas, percebe-se que eles não conseguem identificar o porquê desses saberes. Referindo-se sempre como algo em construção, relacionando a atividade docente com as experiências vividas na territorialidade escolar e o conhecimento de sua vivência profissional na atividade de formação técnica, sugerindo que há certa dissociação entre a prática profissional e a prática pedagógica e fazendo com que esses não se sintam professores e, conseqüentemente, também não consigam definir quais são esses saberes.

Segundo Pimenta (2005), o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente. É o saber que possibilita a interação professor-aluno na territorialidade do espaço escolar, diferente do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos em Educação.

Não estamos, no entanto, reforçando ou mesmo estabelecendo a separação entre os que pensam e os que executam o ensino e/ou a educação. Ao contrário, o que pretendemos é justamente mostrar que o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas é alguém que também pensa o processo de ensino. Este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua. (PIMENTA et. al 2005, p. 44)

Isso nos coloca diante de dois aspectos que são diferentes no papel do professor, o saber e o conhecimento. Para Pimenta (2005), o saber constitui-se numa fase de desenvolvimento do conhecimento, em que:

(...) apesar de existir já autoconsciência do saber, é a fase que o homem apenas sabe que sabe, mas não sabe ainda *como* chegou a saber. (PINTO (1979) apud PIMENTA 2005 p.44)

Ao se referir muitas vezes ao “senhor mercado” (grifo meu) como definidor e delimitador desses saberes, parece-me que o professor de Graduação Tecnológica se exime quando perguntado sobre quais são esses saberes. Não consegue se perceber como professor, ou seja, definir sua práxis docente, inconscientemente assumindo uma postura de dominação, pois nega a sua atividade docente como expressão do saber pedagógico e ato fundante de uma prática social, num contexto social e historicamente construído pela resistência ao domínio e a opressão do outro. Opta, engessado ideologicamente, pela reprodução e manutenção, que ocorre ao confundir sua práxis docente com o conhecimento de sua área de saber legitimado por uma formação que não se atualiza e pelas mudanças exigidas no mercado de trabalho. Nesse caso, o perigo de tal orientação é de o mesmo, ao considerar sua atividade docente como expressão do saber pedagógico, não perceber o quanto há de intencionalidade.

Ao analisar estas falas, percebo que há um desconhecimento de uma relação de indissociabilidade em sua ação pedagógica, de uma pluralidade complexa de saberes que estão em rede, como define Tardif:

(...) o trabalho desses professores e sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, as relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores ao lugar dos saberes dos professores entre os saberes sociais, etc.(TARDIF, 2002 p. 227-228).

Paralelamente a essa busca em qualificar saberes, principalmente em defini-los, até no que tange à intencionalidade, pois há por trás de cada ação docente, descrita por Nóvoa (1995), como “uma busca da consolidação da própria imagem do professor” que, coetaneamente, parece ser um olhar lançado por um saber legitimado, mas ainda assim delimitado por muito tempo de opressão e silenciamentos. Quanto a esse aspecto, Pimenta (2005,p.18) assim se manifesta: “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

A contradição também evidenciada nas falas em relação aos saberes de professores de Graduação Tecnológica é que, mesmo pregando uma pedagogia de libertação, eles não encontram tempo nem espaço para discutir coletivamente quais são esses saberes. Avançam num discurso legitimado por citações de autores, mas não têm idéia em sua práxis da relação que esses saberes têm numa dimensão

intelectual, científica e ideológica. Esse discurso qualificado teoricamente denuncia uma prática tateante, em que o modelo vivido como discente asfixia seu desejo de superação, criando nos distanciamentos e silenciamentos da universidade, a possibilidade de desconstrução de uma prática reconhecidamente superada, cujo discurso de mudança não resiste a possibilidade do diálogo e da busca coletiva em torno desses saberes.

Nóvoa (1995), citando Goodson (1991), defende a necessidade de se investir na práxis como um lugar de produção do saber, concedendo especial atenção ao cotidiano dos professores, percebendo esse como mais um esforço em legitimar os saberes experienciais e as práticas dos professores, desenvolvendo uma práxis reflexiva. Reconhece, ainda Nóvoa, que o saber é um processo identitário, em construção, não um constructo arbitrário, pois a qualificação e definição desses saberes depende de desconstruções e ressignificações no que diz respeito à ação sobre esses saberes pedagógicos, aos produzidos pela ação desses atores, como protagonistas sociais de um saber legitimado pela ação, interação e inserção de práxis na territorialidade escolar que pode ser constatado nas seguintes palavras de Pimenta:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2005 p. 19)

Ainda em relação à questão dos saberes dos professores de Graduação Tecnológica, Nóvoa afirma que:

O conhecimento atual em que se baseiam as diversas profissões está normalmente dependente de um contexto. Além disso o conhecimento tecnológico (...)é desenvolvido fora do local de trabalho. (NÓVOA, 1995 p. 39)

Sobre esse ponto de vista, para se identificar quais seriam ou são esses saberes, os professores devem caminhar coletivamente, como categoria, na busca de reformulação de linguagens e técnicas, estimulando a autonomia não só no ensinante como também do aprendente no compartilhamento de espaços para pesquisa e reflexão. Essas ações envolvem a construção de saberes que legitimem a ação do professor como ator do processo, respeitando a cultura popular, valorizando-a como forma de resistência a dominação e a globalização, que rejeita esses saberes e essa identidade cultural.

Os saberes de professores de Graduação Tecnológica podem ter interfaces, em que essa ação emancipadora do homem possa ser resgatada.

O professor é capaz de levar a cabo uma reflexão dirigida ao autoconhecimento, de mobilizar a consciência metacognitiva que distingue o desenhador, do arquiteto, o contabilista do auditor. Um profissional é capaz não só de práticas e de compreender seu ofício, mas também de comunicar aos outros as razões de suas decisões e ações profissionais (SHULMAN (1986) apud NÓVOA (1995 p.59)

A percepção que tenho em relação às respostas obtidas a partir das indagações feitas a esse grupo de professores, aponta, mesmo sem definir quais são esses saberes, para uma mobilização em torno desse problema que, peca pela não coletivização desses questionamentos que também revelam pela hesitação, ainda de forma recalcitrante, a dificuldade de desprender-se de um modelo, de uma concepção de educação que deve ser superada pela ação e pela palavra. A comunicação entre esses educadores e o compartilhamento, de forma crítica, de suas vivências em educação, pode apontar quais são esses saberes - processo esse que define Schön apud Nóvoa (1995): “É impossível aprender sem ficar confuso (...) e o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única.”

Buscar definir os saberes de professores de Graduação Tecnológica pode, talvez, ensejar algumas respostas se tal questão estimular, numa investigação coletiva, nome, idade e a intencionalidade, o aspecto mais importante que está por trás disso tudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**. 16ª ed. São Paulo.: Brasiliense. 1992.

ALVES, Rubem. **Lições de Feitiçaria**. 2ª ed. São Paulo: Loyola. 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto. 1996.

BEHRENS. Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes. 2005

BLAUG, M. **Introdução à economia da educação**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1975.

BRASIL, MTb/Sefor. **Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado**. Brasília, SEFOR, 1995.

BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRZEZINSKI, Iria. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. In SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de Professores**. SP: Ed. UNESP, 1998.

CASTEL, R. **As armadilhas da exclusão**. In: CASTEL, R, WANDERLEY, L.W, WANDERLEY, M.: A desigualdade e a questão social. São Paulo: EDUC, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1989.

COSTA, Márcio da. **A educação em tempos de conservadorismo**, In: GENTILI, Pablo (org). Pedagogia da exclusão crítica ao neoliberalismo em educação. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e identidade do professor**. Porto Alegre: UFRGS, CPGEDU, 1993. Proposta de tese de doutorado.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci **.Fontes do pensamento político**. Porto Alegre: LPM, 1981. v.2 p.198-199.

CUNHA, L. A. **Educação Brasileira: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERNANDES, Cleoni. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. Tese de Doutorado. PPGEdu,/FACED/UFRGS, 1999

FEYERABEND, P. **Contra o Método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1989.

FIORENTINI, Dario et al.. **Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In GERALDI, Corinta Maria et al. (org) Cartografias do Trabalho Docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1996.

FREIRE-MAIA, Newton. **A Ciência por Dentro**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia — saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1996

_____, **Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____, **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.

_____, & PICHON-RIVIÈRE. **O processo Educativo Segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière.** 2ª ed. Rio de Janeiro. Vozes. 1989.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Nova Cultura. 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) et al **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

_____, GENTILI, Pablo. **Educação e a Crise do Capitalismo real.** 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

_____, **A Cidadania Negada.** 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2002.

GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias.**In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 3...ª ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

GHEDIN, Evandro. **O Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henry A e MACLAREN, Peter. **Formação do Professor como uma Esfera-contra-Pública: A Pedagogia radical como uma forma de política cultural.** In SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (org) **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, A . **Cartas do Cárcere.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.1978.

_____, **Cadernos do Cárcere**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001.v.2.

_____, **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1991.

_____, **Introdução à Filosofia da Práxis**, p. 85. , Editora Antídoto, 29ª edição, Lisboa Portugal, 1978.

_____, **Quaderni del Carcere**. Ed. Valentino Gerratana. Turim, Einaudi, 1975.v 4.

_____, **Selections from the prison notebooks**. 12 ed. New York: International Publishers, 1995. 483 p. (HOARE, Q.; SMITH, G. N. Ed.)

HAMILTON, Edith. **Mitologia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural**. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza et al. Trabalho e educação, 2ª ed. Campinas, Papirus, 1994.

_____, **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo. Cortez. 1997.

LELIS, Isabel Alice. **Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: mudança de idioma pedagógico?** Rev. Educação e Sociedade, nº 74. São Paulo-Campinas, CEDES, 2001, p.43-58.

LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

MANACORDA, Mário. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre, Artes Médicas. 1990.

MARX, Karl, **O Capital**. Lisboa, 1990.

MCLUHAN, Marshall. **The Medium is the Message: An Inventory of Effects**, Bantam Books, 1967.

MINAYO. Maria Cecília de Souza et. al **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, 23ª ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2004.

MORAES, C. **Emprego ou empregabilidade**. Revista Ícaro Brasil, n. 171, 1998. p.53-57.

MÜHI, Edson Henrique. **Modernidade, Racionalidade e Educação: a reconstrução da teoria crítica de Habermas**. In ZUIN, Antonio Álvaro Soares (org.) A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes e Ed. UFscar, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim Falava Zaratustra**. São Paulo: Escala. 2005.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre, Artes Médicas. 1992.

NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

_____, **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora Lda. 1995.

OLIVEIRA, Francisco de. **As mudanças na esfera econômica , hegemonia política e as alternativas democráticas do Brasil nos anos 90**. [s.l: s.ed.] Manaus, 01. 10. 1997 (conferência)

OLIVEIRA, Ramon de. A (Dês) **Qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção, questões da nossa época; v. 101).

PIMENTA. Selma Garrido et. al. 4ª ed. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez. 2005.

RODRIGUES, J. **O moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1998.

RUZ, Juan Ruz. **Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo**. In SERBINO, Raquel Volpato et al. SP: Ed. UNESP, 1998.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas.** Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas** . 2. ed. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999.

SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

SOARES, Magda Becker. **As Pesquisas nas Áreas Específicas influenciando o curso de Formação de Professores.** In ANDRÉ, Marli (org). O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática de Professores, Campinas, SP: Papirus, 2001.

SUAREZ, Daniel. **O Princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública.** In: GENTILI, Pablo (org). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 3ª ed. Petrópolis, vozes,, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional.** 5ª ed. Rio de Janeiro. Petrópolis. Vozes. 2005.

VIANA, João Batista. **Tendências que vem assumindo a formação técnico-profissional no Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 1997.

VEIGA NETO. Alfredo et al. **Crítica Pós –Estruturalista e Educação.** Porto Alegre: Sulina. 1995.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos;** trad. Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A: Entrevistas

ENTREVISTADO "A"

1) Apresente alguns momentos de sua trajetória pessoal. (origem social e econômica, familiar, lembranças mais marcantes da infância e da adolescência).

Resp: Nasci em 15/01/1949. Origem humilde, mas digna. Aos 12 anos começo a trabalhar como auxiliar de mecânico, os pais não tinham condições de me manter no La Salle. Aos 17 tocava num conjunto (banda) em bailes, aniversários, etc. Nesta época ao tocar num aniversário de 15 anos, conheci a aniversariante, e continuamos juntos ainda até hoje.

2) Fale um pouco de sua trajetória profissional e acadêmica.

Resp: Aos 18 anos fui servir "a pátria" na Força Aérea Brasileira, o que era para ser um ano, ficou em 30. Neste período tive oportunidade de residir em SP (Interior) por 2 anos e no Rio de Janeiro por 8 anos. Nesta época viajava muito e conheci praticamente todas as capitais e muitos lugares destes brasis a fora, e também do exterior. Ao retornar as origens (Canoas) na década de 80 recomeço os estudos, faculdade (Estudos Sociais) e pós (Métodos e técnicas de ensino) no La Salle. Comecei a dar aulas em cursos de 1 e 2 graus, trabalhando ainda na FAB e adquiri a empresa que ainda sou o proprietário (Oficina Aeronáutica Ícaro Ltda) fazendo serviços para aviões de médio e pequeno porte. Neste embalo montamos, estruturamos e efetivamos e funcionamos um Curso Superior de Graduação Tecnológica em Manutenção de Aeronaves;

3) Que saberes você julga necessário para a sua ação pedagógica?

Resp: Muito respeito (em todos os sentidos) com o ser humano, que está ali esperando e ávido para adquirir novos conhecimentos e "Muito chão de fábrica".

4) Qual foi a sua motivação para trabalhar em Educação Tecnológica?

Resp:

- a) Em trinta anos, nunca tive oportunidade de fazer um curso superior, especificamente na minha área, e que desse oportunidade de continuar;
- b) Transferência de conhecimentos para os mais jovens.

5) Você percebe alguma diferença relacionada a saberes na Educação Tecnológica em relação a graduação tradicional?

Resp: Sem dúvida muitas diferenças. Currículo, tempo, oportunidade de trabalhar e estudar, a própria legislação é diferenciada, as pessoas estão ali porque sabem o que querem. O saber, vamos dizer assim, é mais ágil, dinâmico e interessante do que na graduação tradicional

6) Como você descreve a sua prática de sala de aula?

Resp: Auto análise? Com todos os defeitos de um ser humano, porém muito comprometido com a "sala de aula". Creio, enquanto durou, ter desempenhado bem as minhas funções. Muito devo a trajetória de aulas, ensino, militar, e principalmente o famoso "chão de fábrica".

ENTREVISTADO “B”

1) Apresente alguns momentos de sua trajetória pessoal. (origem social e econômica, familiar, lembranças mais marcantes da infância e da adolescência).

Bem, meus pais possuem formação superior, meu pai é administrador de empresa e minha mãe é professora e diretora de escola. Somos de classe média e meus pais sempre batalharão bastante para poder nos dar principalmente educação. Sempre fomos uma família super unida e lembro que tanto na infância quanto na adolescência, meus pais sempre foram e são meus melhores amigos.

2) Fale um pouco de sua trajetória profissional e acadêmica.

Sou formador em Técnico em eletrônica e Engenheiro Mecatrônico, sempre gostei de montar e projetar equipamentos.

3) Que saberes você julga como para a sua ação pedagógica?

Ótimos professor na minha formação.

4) Qual foi a sua motivação para trabalhar em Educação Tecnológica?

Primeiro que foi um grande desafio, visto que a educação tecnológica ainda não é muito conhecida e um grande crescimento como profissional.

5) Você percebe alguma diferença relacionada a saberes na Educação Tecnológica em relação a graduação tradicional?

A principal diferença, esta relacionada a forma como os alunos absorvem os

conhecimentos, pois na graduação tecnológica, o aluno atua mais de forma prática.

6) Como você descreve a sua prática de sala de aula? Tento ser o mais criativo e dinâmico, fazendo com que o aluno através de exemplos práticos, consiga absorver o conteúdo ministrado.

ENTREVISTADO “C”

1) Apresente alguns momentos de sua trajetória pessoal. (origem social e econômica, familiar, lembranças mais marcantes da infância e da adolescência).

Nasci em Canoas, mas fui morar muito cedo em Santa Maria, pois meu pai era da aeronáutica (está aposentado agora), portanto me considero muito mais uma santamariense. Sou de uma família de classe média, fui durante 10 anos filha única. As coisas que mais marcaram minha infância eram os passeios que fazia com minha família, por morar no interior tive muito contato com a natureza, e nossos passeios eram pescarias, acampamentos, piqueniques. Na adolescência a vida foi muito tranqüila, pois sempre fui muito caseira.

2) Fale um pouco de sua trajetória profissional e acadêmica.

Me formei na UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, em química Industrial, e logo após terminar a graduação entrei para o mestrado, na área de química analítica.

Em dezembro de 2000 nos mudamos para Canoas, e no início do semestre de 2001 comecei a dar aula para o ensino médio (química). Em 2001/2 comecei no Colégio, no curso Técnico em Química (estou lá até hoje). Em janeiro de 2002 comecei a dar aula na escola técnica da UFRGS, permanecendo lá durante 2 anos. Durante 1 ano, agosto de 2005 – agosto de 2006 dei aula no curso de graduação tecnológica de Processos Químicos, na Universidade.

3) Que saberes você julga necessário para a sua ação pedagógica?

O prazer pelo estudo e a leitura, senão não se consegue passar esse gosto para os alunos. É importante refletir sobre a prática e direcioná-la segundo a realidade em que se atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos.

4) Qual foi a sua motivação para trabalhar em Educação Tecnológica?

O principal motivo era poder formar profissionais que pudessem atender às necessidades imediatas do mercado profissional.

5) Você percebe alguma diferença relacionada a saberes na Educação Tecnológica em relação a graduação tradicional?

Sem dúvida. O que importa hoje, para a empresa, é a competência do profissional. Este é o fator determinante para o exercício de uma profissão, que de forma objetiva é alcançada nessa modalidade de Curso. As empresas estão dando prioridade a esses profissionais por conhecerem, com profundidade, técnicas e atividades que irão exercer em sua profissão, evitando, dessa forma, muitas horas de treinamento. A experiência e permanente atualização dos professores no mercado e o convívio com diversos alunos que já atuam na mesma área, criam um ambiente favorável ao aprendizado com resultados nunca antes alcançados em sala de aula.

6) Como você descreve a sua prática de sala de aula?

Acredito que tenho muito o que aprender, mas procuro sempre inspirar pessoas, ajudá-las a acreditar em si mesmas, a ter um objetivo na vida, a superar suas limitações e vislumbrar perspectivas de aplicação das informações e conhecimentos.

ENTREVISTADO “D”

1) Apresente alguns momentos de sua trajetória pessoal. (origem social e econômica, familiar, lembranças mais marcantes da infância e da adolescência).

Apresentação

Chamo-me, chamam-me freqüentemente de ... e por isso, ... deixou de ser um apelido para tornar-se meu segundo nome; talvez até o primeiro. Acho muito simpático o - quase um mantra - por rimar com mel, puro néctar, mistura de flores e de insetos labutares, e, por rimar com fel., a versão feminina de Cristo, contribuição de minha mãe, muito provavelmente influenciada pelas telenovelas da época. O, sobrenome herdado das raízes de meu pai.

Filhos de agricultores do interior do estado do Rio Grande do Sul, meu pai, pintor de profissão e minha mãe, costureira, “artistas na vida”, freqüentaram muito pouco os bancos escolares percebendo desde de cedo o valor da escolarização na vida de qualquer cidadão - “na pele, de sol a sol”, com *saber de experiência feito* e, infelizmente, quando a escola e a possibilidade de estudar passou a ser um sonho distante, pois seus contextos não lhes permitiram, e o tempo, impietosamente, nem sempre traz de volta oportunidades não vivenciadas. Do contexto fez-se o texto, a vontade e o desejo de estudar pautaram suas vidas e, mesmo com dificuldades, meus pais priorizaram a mim e aos meus irmãos o acesso à escola e a oportunidade de estudar como herança de inquestionável valor.

O herdei por opção de quem busca dividir a vida com alguém. Dentre todas as artimanhas do amor, existe uma em especial que me chama muita atenção, o “sentimento de pertencer”, não como posse, mas *amorosidade, inteireza*, pertencimento. Contudo, a vida a dois, a três, a quatro, e tudo o que ela nos possibilita vivenciar é uma “grande escola”. Casar é uma forma de gestar sonhos, projetos, gestar vidas numa experiência valiosa do ato de viver. É aprender concretamente a relação do binômio educar e educar-se; hoje, como mãe e, muitas vezes, como pai.

Comecei cedo a caminhada escolar, com apenas cinco anos iniciei aquilo que mais tarde descobri ser a alfabetização - a incursão no mundo da escrita - vislumbrar letras e sons compondo palavras, frases, textos, histórias, vidas, num processo de

significação da fala e das idéias em código escrito, da escrita e da leitura como oportunidades de conhecer, de escrever e de *ler o mundo*.

Descobri também, desde muito cedo, como aluna, a percepção de que ensinar envolvia, sobretudo, relações. Obviamente, somente mais tarde, já na graduação, percebi que minha *indignação* diante de fatos e circunstâncias escolares tinha intencionalidade, que a prática pedagógica de meus professores envolvia relações de poder, de interação, de compreensão, de alteridade, de formação do ser humano e de transmissão de conhecimento, na época, dito neutro.

Assim fui tateando a pedagogia, primeiro, como aluna, buscando respostas para perguntas sem ao menos compreender o motivo das interrogações, mas o desconforto de quem não compreendia o porquê, em muitas circunstâncias, ensinar ficava tão distante do aprender.

2. Fale um pouco de sua trajetória profissional e acadêmica.

Experiências Profissionais e Acadêmicas

Aos vinte e dois anos optei pelo curso de Pedagogia, na época, Faculdade La Salle, hoje Centro Universitário, sem perceber claramente as motivações que me levaram à escolha e, principalmente, o que de fato e de direito tal opção me reservaria na compreensão de minhas antigas indagações e críticas à práxis pedagógica. Naquela circunstância tinha apenas e, tão-somente, a percepção de que compreenderia a educação e, conseqüentemente, a escola.

Penso ser importante fazer uma ressalva para elucidar que anterior ao curso de Pedagogia, encaminhei-me às Ciências Jurídicas na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, cursando quatro semestres, interrompendo os estudos por conta de minha primeira gravidez e de questionamentos acadêmicos provindos do contato tardio com a Filosofia. Enredando-me no paradoxal enfrentamento entre a Justiça e o Direito, minhas indagações filosóficas, potencializaram o entendimento de que a formação do ser humano passa pela formação de valores estabelecidos na família, nas relações sociais e, sobretudo, na escola, e mais; que a Justiça e o Direito lidam exatamente com problemáticas relacionadas à inconsistência ou mesmo abstenção destes valores. Nesta perspectiva percebo que a educação, a

Pedagogia, sejam anteriores à Justiça e ao Direito, por ser a **educação** co-formadora de princípios éticos, estéticos, sociais e morais, e, a **escola**, um espaço privilegiado na construção, disseminação e exercício consciente destes valores. A lógica de que é possível formar cidadãos conscientes, livres, éticos e responsáveis sem prescindir das prerrogativas jurídicas ou até mesmo punitivas legitimadas em favor do Direito.

Concomitante à graduação atuei no ensino de crianças nas séries iniciais, e, posterior a conclusão da graduação encaminhei-me, profissionalmente, à escola privada, ocupando cargos na coordenação pedagógica, gestão escolar, funções possibilitadas pela Habilitação em Supervisão Escolar, bem como a docência do Magistério.

Valiosas experiências e vivências desencadearam a paixão de fazer educação, seja coordenando educadores, seja em sala de aula, seja participando de pesquisas em projetos vanguardistas, juntamente com profissionais engajados em *sonhos possíveis*.

Entre o *anúncio* do possível e a *denúncia* de práticas pedagógicas incapazes de transformar as pessoas, gestei, primeiro internamente, uma frase de Carlos Rodrigues Brandão “*a escola não muda o mundo, a escola muda as pessoas, e as pessoas mudam o mundo*”. O tempo e os fatos sempre conspiram a nosso favor e, juntamente com outros colegas de profissão, gestamos o que mais tarde se denominaria “Projeto Sonho Possível”.

Desse projeto, nasceria mais tarde uma escola por ciclos de formação no município de Sapucaia do Sul, com a finalidade de atender alunos provindos de famílias de baixa renda, uma proposta inclusiva de ensino em um bairro demasiadamente carente. O compromisso com a educação popular, a vontade, o esforço e o tempo foram ingredientes imprescindíveis na realização desse *inédito viável*.

Mais e mais *inéditos viáveis* foram potencializados em minha caminhada profissional, alternando espaços de sonho, de criação, de reflexão, de construção, de desafios, ratificando a frase de D. Helder Câmara, que “*um sonho que se sonha só é apenas um sonho; um sonho que se sonha juntos é realidade que começa*”.

Esse e outros projetos deram sustentação à criação do Núcleo de Pesquisas em Educação Popular - NUPEP, à Revista de Educação Popular Sonho Possível, à participação sistemática nos Fóruns de Estudos: Leituras de Paulo Freire e em

Mostras de Trabalhos Científicos, enfim, demandas de estudos que fomentaram ensino, pesquisa e extensão.

3. Que saberes você julga necessário para sua ação pedagógica?

O Desafio

A caminhada profissional pelos espaços nos quais atuei marcaram, notadamente, minha experiência profissional. Coordenando equipes de docentes em todos os níveis de ensino, e, posteriormente, o contato e a afinidade com o universo da Educação Profissional - Ensino Técnico e Graduação Tecnológica.

Atuando sempre em cargos de gestão em instituições de ensino privadas, delinieei meu perfil profissional com escolhas que julgo coerentes às concepções pedagógicas pelas quais optei pautar minha prática: justiça, equidade, respeito às pessoas, centrando minha prática nos sujeitos que compõem a educação, sejam eles, professores ou alunos.

Vivenciando a educação e as relações que nela se estabelecem, me descobri mais e mais “entendendo de gente”, mais precisamente, administrando conflitos, fatalidades, possibilidades e limites que permeiam o cotidiano do ambiente institucional.

Cada instituição por que passei trouxeram-me, incontestavelmente, aprendizagens em todas as dimensões: intelectual, emocional, humana, espiritual, social, enfim. Contudo, descobri na Educação Profissional – Técnica e Tecnológica um nicho grandioso de aprendizagens, de urgência de trabalho pedagógico junto aos docentes.

Coordenando a prática pedagógica desses docentes, seus conhecimentos pedagógicos prévios, aprendi o que no início me causava indagações e até pré-conceitos. Como orientar o trabalho pedagógico de profissionais das mais variadas áreas do saber e profissões distintas, na grande maioria, sem a formação pedagógica necessária à docência?

A prática nos ensina que a teoria nasce do confronto com a realidade, o desafio de acompanhar o trabalho pedagógico como forma de buscar, na prática, respostas para antigas e novas indagações. A prática me fez “descobrir” que esses

docentes optaram, em um determinado momento de suas vidas profissionais, pela vontade e o compromisso de ensinar o fruto do seu trabalho, de “transmitir conhecimentos” e experiências, em outras palavras, escolheram trabalhar com a educação, não por formação, mas pelo desejo de ensinar, tornando-se professores.

Lidar com o desejo de outrem é, ao mesmo tempo, desafio e motivação. O desejo interno destes profissionais de “tornarem-se professores” foi fatalmente meu ponto de partida para o trabalho pedagógico que haveríamos de trilhar.

Na prática e na reflexão da prática percebi que, para estes docentes, ensinar tratava-se de “transmitir conhecimentos”, portanto, consciente de que o caminho didático-pedagógico envolvia a complexidade sobre ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, relações de poder, na certeza de que sem esses conhecimentos, meus delírios pedagógicos e minha “*miopez*”, concluía ser quase impossível “torná-los professores”.

Compreendi estar diante de um paradoxo pedagógico – a formação pedagógica necessária à docência e, a docência enquanto formação pedagógica. O desafio de orientar, subsidiar, acompanhar o trabalho de profissionais que, na grande maioria, aprendem o ofício de ensinar, ensinando, e, ao mesmo tempo, aprender com a prática pedagógica desses profissionais a lidar com o conceito concreto de *formação em serviço*.

4. Qual foi a sua motivação para trabalhar em Educação Tecnológica?

O Desejo de ensinar

Aprendi na relação pedagógica com os docentes da Educação Profissional – Ensino Técnico e Graduação Tecnológica, que as teorias, concepções e a práxis, são inerentes à formação docente, entretanto, a disposição e o desejo de ensinar, o comprometimento e a humildade para aprender os saberes docentes inerentes ao ato de ensinar, são atitudes, imprescindíveis, de quem se propõe ensinar e aprender o ofício de ensinar enquanto ensina. Aprendendo na prática, na reflexão com a prática, experiências pedagógicas capazes de potencializar a construção destes saberes essenciais à prática pedagógica.

Saberes expressos pelo conhecimento técnico da área de formação desses profissionais e da experiência constituída no mercado de trabalho, somados a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem, de que ensinar transcende a mera transmissão de conhecimentos, de que a teoria pedagógica nasce do confronto com a realidade e, portanto, da reflexão e do registro da práxis, seja na sala de aula, nos momentos de estudos ou na troca de experiências pedagógicas.

Busquei e busco encaminhar a gestão dos processos pedagógicos vislumbrando a formação permanente como prerrogativa fundamental na qualificação do ato de ensinar na certeza freireana de que *“ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”*.

5. Você percebe alguma diferença relacionada a saberes na Educação Tecnológica e graduação “tradicional”?

A experiência na Coordenação Pedagógica/ Direção de Ensino Técnico e da Graduação Tecnológica me remete concluir que a diferença relevante dos saberes docentes nesta modalidade de ensino está relacionada, fundamentalmente, ao conhecimento técnico da área de formação desses profissionais e da experiência constituída no mercado de trabalho, articulando teoria à prática, transformando o espaço da sala de aula em um laboratório rico de aprendizagens com “ensaios” de experiências concretas e significativas.

6) Como você descreve a sua prática de sala de aula?

Talvez não seja a pessoa mais indicada para responder esta pergunta por não atuar diretamente em sala de aula com alunos da graduação tecnológica, porém, coordenando o trabalho de dezenas de professores que atuam/atuaram neste nível de ensino. À coordenação pedagógica cabe o olhar atento de quem

observa a prática docente, não como mero expectador(a), mas como quem vivencia cotidianamente a rotina de sala de aula protagonizada pelos docentes.

Concluo que minhas contribuições sejam relevantes pelo viés de quem vivencia o ensino, ocupando, ora o espaço de ensinante, subsidiando a atuação pedagógica de professores e professoras, ora o lugar de aprendente, conhecendo práticas e abordagens metodológicas capazes de surpreender minha *curiosidade epistemológica* e minhas convicções pedagógicas, portanto, relações concretas presentes no ato de ensinar.

ANEXO B: REPORTAGENS

Segunda-feira, 19 de abril de 1993

4 □ DIÁRIO DE CANOAS

Alunos da Escola Canoas também querem Airton

O professor tem sido alvo de constantes manifestações de estudantes que exigem sua volta. A DE insiste em removê-lo



Manifestação foi na sexta-feira à noite. Estudantes voltam às ruas hoje

Os alunos do turno da noite, do Colégio Estadual Canoas, foram às ruas na sexta-feira para pedir a volta do professor de Ciências e Matemática, Airton Garcia, que foi afastado para o colégio André Leão Poente há alguns dias. Segundo o grupo, que por volta de 19h30min, chegou com faixas e cartazes no colégio Rondon na tentativa de conseguir uma audiência com algum representante da Secretaria de Educação ou da 27ª DE, está havendo perseguição política ao mestre.

Após terem conhecimento de que não havia ninguém a quem reclamar no colégio Rondon, uma vez que os técnicos da SEC e da DE não se encontravam no local, os alunos resolveram se dirigir ao colégio André Ponte, para conversar com o professor Airton. Nesse meio tempo, duas viaturas da Brigada Militar já acompanhava os estudantes. Na escola, após uma conversa com a diretora, tiveram a oportunidade de dialogar com o professor, sempre sob o acompanhamento da Brigada, que solicitou o afastamento do grupo das proximidades do colégio, sob a alegação de que estariam atrapalhando as aulas. "Quando a SEC afastou o Airton do Rondon, a galera protestou e paralisou as aulas por dois dias. Acabaram tendo o professor de volta. Nós vamos nos mobilizar da mesma forma", declarou um dos representantes. "Nossa indignação maior é ver um professor dedicado, assíduo e competente ser tratado como infrator", protesta Cassiano Belchior Cadury, aluno da 7ª série do Colégio Canoas, que liderava o movimento.

Por volta de 20h30min eles resolveram encerrar o protesto mas prometeram se articular e retornar as ruas nessa semana para exigir o retorno do professor ao Colégio Canoas. "O Airton é o único que tem coragem de ser justo, honesto e não se esconde do trabalho. Nós não queremos apenas um copiador que escreve no quadro negro aquilo que está nos livros. Queremos alguém que nos dê lição de vida, nos faça sentir importante. Um educador como é o Airton", finalizou Cadury. Quando o grupo de técnicos da 27ª DE assumiu a Escola Rondon, no início do ano letivo, o professor de Química, Airton Garcia foi designado ao Colégio André Leão Poente, sob a alegação de que ele estaria sobrando. Os alunos fizeram protestos e conseguiram trazê-lo de volta. Fato similar ocorreu no Colégio Canoas, onde Garcia dava aulas de Matemática e Ciências, e hoje os estudantes dali também pretendem ter a mesma conquista de seus colegas do Rondon. (FB)

eral

FOLHA
DE CANOAS

FOLHA DE CANOAS

26 DE MARÇO 1993



Delegada nega volta do diretor do Rondon

Passeatas, faixas de protesto, gritos de guerra e aulas interrompidas fizeram parte da realidade dos alunos da Escola Estadual Marechal Rondon nos últimos dias. Indignados com a comissão de técnicos da 27ª Delegacia de Educação, que foi nomeada para substituir o ex-diretor do colégio, que renunciou no dia 8, e principalmente, revoltados com a transferência de um professor de Química, os estudantes decidiram suspender as aulas para protestar na frente da escola e da Delegacia de Educação.

Na tarde da quarta-feira, após já terem organizado um abaixo-assinado, os quatro representantes do conselho escolar do Rondon levaram as suas reivindicações para uma reunião com a delegada Myriam Rotta. "Vimos reclamar da falta de diálogo dos seis interventores e a perseguição política contra o professor Airton", afirma Maurício Rosa, 15 anos. Segundo ele, o professor Airton Garcia, teve decretada sua transferência para o colégio André Puente por ter intercedido em favor dos alunos junto a equipe de diretores. "Nós queríamos passar nas aulas para divulgar a situação do colégio para as turmas e 'os seis' não deixaram", diz Jeanine Brum. Em seguida, eles foram comunicados da transferência do professor. "O Airton era o nosso melhor professor. Ele inclusive montou o laboratório de Química só com a ajuda dos estudantes", completa Jeanine, que teme também pelo fim das aulas práticas da disciplina.

"Muito Bonito" - Para a delegada Myriam Rotta, o movimento dos alunos é um exercício de democracia. "Além do mais é muito bonito, pois prova que temos professores de alto nível". As reivindicações dos estudantes, no entanto, têm poucas chances de serem atendidas. Segun-



ALUNOS: mobilização e protesto

do ela, o professor Airton foi remanejado após um estudo realizado pela 27ª DE, que constatou falta de carga horária. "Como em outras escolas há falta de professores de Química, ele foi transferido". Myriam Rotta disse estar aguardando a presença do professor na DE, para comprovar a alegação dos alunos de que a escola André Puente não necessita da presença dele. Seu retorno ao Rondon, porém, é remoto.

Quanto a equipe de seis diretores, a delegada explicou que ela se fez necessária pelo fato do Rondon ser um colégio grande e, principalmente, não ter sido encontrado ainda um nome para assumir a direção. As aulas aos sábados, que também desagradaram aos alunos, segundo Myriam, são necessárias para poder atender ao período letivo. "Temos que realizar o Projeto Melhoria, que é um pedido dos professores, em 45 dias no meio do ano".

Professor de Ciências e Matemática de 5ª à 8ª Séries - Educação para adultos, ensino noturno.

4.5 - Empresa : Governo do Estado do RS
Endereço: Palácio Piratini
Cidade : POA/RS
Período: Agosto de 1989 à Março de 1995
Cargo: Professor Concursado - áreas 2 e 3 - 40 h.

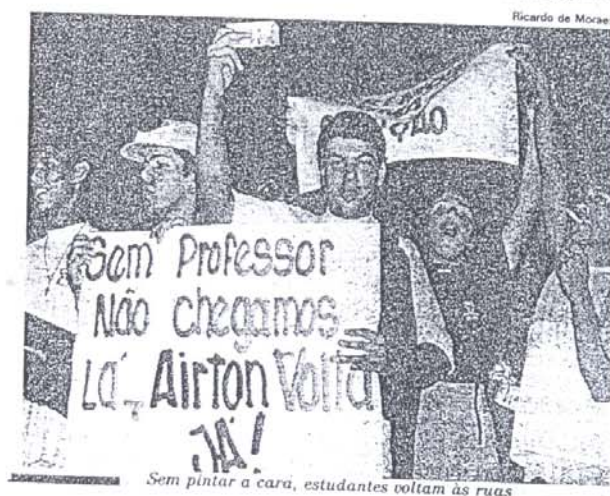
Lotações:

- Escola Estadual de 1º grau Canoas
Rua Guilherme Mosch, Centro - Canoas
Função : Professor de Ciências e Matemática de 5ª à 8ª Séries

PROTESTO

Alunos do Colégio Canoas querem o retorno do professor Airton

Os alunos do Colégio Estadual Canoas se mobilizaram na sexta-feira à noite para exigir a volta do professor de Ciências e Matemática, Airton Garcia, transferido para a Escola André Leão Poente, pela 27ª DE. Eles garantem que a atitude foi política e prometem continuar os protestos enquanto a situação não for revertida. Para isso lançaram um movimento chamado "Fica Airton". Página 4



- Escola Estadual de 1º e 2º graus Rondon
Rua Santini Longoni, Canoas RS
Função: Professor de Química 2º grau

Crise no Rondon gera protesto de estudantes

O Colégio Estadual Marechal Rondon volta a viver dias difíceis nesse início de ano letivo. A renúncia do diretor, no dia 8, resultou na nomeação de uma comissão de seis técnicos da 27ª Delegacia de Ensino para responder pela escola interinamente, que acabou transferindo um professor de Química, responsável pelas aulas de laboratório. Tais fatos levaram os alunos a protestar às portas da escola na tarde de ontem, uma vez que consideram as medidas como de teor político. A equipe que assumiu descarta essa hipótese e diz que tudo será resolvido em breve.

O Marechal Rondon não teve aulas no dia de ontem, uma vez que os seis técnicos que estão no comando da escola careciam de dados sobre o quadro de professores por área. Algumas turmas do noturno ainda se encontram com deficiência de professores. À tarde um grupo de alunos se reuniu no saguão do colégio para protestar aos gritos exigindo o retorno do professor transferido: "Queremos a volta do Airton". Entre urros e vaias estrondosas, não poupavam críticas aos considerados "interventores", que trancados na sala da direção demonstravam visível irritação com os acontecimentos.

A indignação dos jovens está calcada em pequenos incidentes e indisposições com o grupo provisório que assumiu na sexta-feira. Nesse mesmo dia houve uma reunião entre os professores e o Conselho Escolar para dis-

cutir a situação do Rondon e, segundo os alunos, os resultados e conclusões, devidamente registrados em ata, deveriam ser repassados às turmas na segunda-feira. A estudante Andréia Kist, 17 anos, que faz parte do conselho, afirma que houve impedimento por parte da *direção dos seis*. "Eles nos disseram que deveríamos passar na quarta-feira". Para indignação dos estudantes, na tarde desse mesmo dia o professor de química, Airton Garcia foi transferido para o colégio André Puentes. "Isso aconteceu só pelo fato do Airton estar a nosso favor e insatisfeito com o sucateamento da escola", denuncia Maurício da Rosa, 15 anos.

O descontentamento dos alunos originou um abaixo-assinado endereçado a 27ª DE, que circulava de mão em mão no protesto de ontem à tarde. "Queremos a volta das aulas em laboratório, que foram suspensas sob a alegação de serem apenas bagunça", protestava Jeanine Brum, 18 anos. Mas isso não é tudo. Os estudantes querem a recuperação do nível de ensino. A professora aposentada Maria José Pires, que fez parte do quadro do Rondon de 1977 até 1989 e ainda tem uma filha na escola, ajudava a enumerar os problemas: "Isso aqui está um caos. Fico triste e revoltada de ver nossa escola nessa situação, parece que o sistema atual de ensino quer essa desorganização", desabafou. (Flávio Bernardi)



Estudantes se reuniram em frente a escola

Maurício: "Airton era do nossos"

26/03/1993

O TIMONEIRO / 12

Geral

▼ MARECHAL RONDON

Alunos protestam contra a DE

Esta semana começou diferente para os alunos do Colégio Estadual "Marechal Rondon". Acostumados a chegar à escola para terem aulas, os estudantes foram surpreendidos na segunda-feira com uma nova resolução da Delegacia de Ensino. Em vez de encontrarem no posto do diretor Carlos Eduardo Junqueira, vago desde o dia oito, apenas um substituto, defrontaram-se com uma Comissão formada por seis membros, que responde em caráter emergencial e provisório pelo Marechal Rondon.

Descontentes com a decisão da DE, quatro alunos resolveram formar, no início da semana, um conselho escolar para reivindicar junto à nova diretoria, questões que eles acreditam terem sido postas delado. Bem falante e entusiasmado, o estudante Maurício Rosa, 15, aluno do segundo ano do 2º grau do colégio, liderava a manifestação

em frente à escola na terça-feira à tarde. "Queremos saber como fica o perfil do Rondon, considerado por todos uma boa escola?", perguntava.

Os estudantes alegam que a nova diretoria pretende fechar os laboratórios e terminar com as aulas de alemão, além de ser responsável pela transferência do professor de química Airtton Garcia, para a Escola: André Leão Puente, por se colocar a favor dos alunos. Por isso, eles encaminharam abaixo-assinado à Delegacia de Ensino, Miryan Rotta, pedindo a volta do professor.

PROCEDIMENTO LEGAL

O alvoroço dos estudantes não pareceu assustar porém os integrantes da nova diretoria. Eles mantiveram, desde segunda-feira, reunião com a delegada de Ensino e com os professores para organizar a nova carga horária. Um dos inte-



FOTOS ALESCA GONZALEZ

Com um sorriso e a Constituição, o protesto juvenil

grantes da Comissão, professor Flávio José Fialho, negou porém a argumentação dos estudantes. "A junta é provisória, assume enquanto a DE procura um novo diretor", explica.

Fialho ressalta que é um procedimento normal da delegacia nomear uma junta até achar um substituto. "É mais difícil para uma pessoa conhecer a realidade da escola em pouco tempo". Ele acrescenta ainda que as aulas de alemão e inglês serão mantidas. Quanto aos laboratórios, o professor garante que até o

final da semana eles passarão a funcionar normalmente, inclusive com um professor, para horários especiais.

Já a transferência de Airtton Garcia é explicada com excedente de quadro. Isto é, Airtton lecionava apenas 12h de química na escola, que possui outra professora contratada para a mesma disciplina com 40h. Logo, a DE entendeu que ela poderia cobrir os horários do colega, que foi remanejado para o André Puente, onde havia falta de professor.