

UNIJUI – UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL
CAMPUS IJUI

MESTRADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

RUDINEI BARICHELLO AUGUSTI

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DOS PAPÉIS SOCIAIS DO PROFESSOR A
PARTIR DA FORMAÇÃO DOCENTE POLITIZADA**

Ijuí, RS

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RUDINEI BARICHELLO AUGUSTI

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DOS PAPÉIS SOCIAIS DO PROFESSOR A
PARTIR DA FORMAÇÃO DOCENTE POLITIZADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu
– Mestrado em Educação Nas Ciências
para a obtenção do Título de Mestre em
Educação.

UNIJUI – Universidade Regional do
Noroeste do Estado do Rio Grande do
Sul.

Orientadora: Prof. Dr. Helena C. Callai

Ijuí, RS

2009

UNIJUI – UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL

RUDINEI BARICHELLO AUGUSTI

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DOS PAPÉIS SOCIAIS DO PROFESSOR A
PARTIR DA FORMAÇÃO DOCENTE POLITIZADA**

Orientadora - Prof. Dr^a. Helena C. Callai
UNIJUI – Universidade do Noroeste do Estado do RGS

Prof. Dr.^o Paulo Zarth
UNIJUI – Universidade do Noroeste do Estado do RGS

Prof. Dr^a. Cátia Nehring
UNIJUI – Universidade do Noroeste do Estado do RGS

Prof. Dr.^o Nelson Rego
UFRGS – Universidade Federal do RGS

Data _____/_____/_____

Resultado: _____

DEDICATÓRIA

Agradeço a ajuda prestimosa de minha Orientadora, Prof. Dr^a Helena C. Callai, pela paciência e carinho que sempre me atendeu;

Agradeço aos meus professores que sempre souberam encaminhar minhas leituras, produções e estudos;

Agradeço aos meus colegas pelo apoio e estímulo.

Agradeço à minha namorada, Solange, pela força, estímulo e discussões epistemológicas que constituímos juntos.

Agradeço à minha família pelas constantes preocupações.

Agradeço à Deus pelo dom da Vida!

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o vôo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em vôo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.
O vôo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.*

- Rubem Alves -

RESUMO

O presente trabalho dissertativo é uma inquietação epistemológica produzida a partir da problemática da formação de professores, ou seja, refere-se a ser uma investigação da construção da identidade política e dos papéis sociais do professor a partir de sua formação docente e, tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca da formação da identidade política dos professores e seu caráter social, discutindo a formação da identidade a partir da prerrogativa pedagógica crítica. É nos caminhos e descaminhos em que se pauta essa discussão que se constroem novas abordagens significativas, novos instrumentos de análise que permitem interagir sob o tema. Os instrumentos utilizados para a análise em questão fundamentam-se no esboço da identidade do professor enquanto um sujeito político e por assim dizer, um intelectual que merece caráter social em sua formação político-pedagógica. A investigação se pautou sobre a pesquisa bibliográfica e a empírica. Na primeira, a necessidade de uma literatura apoiada conceitualmente na Pedagogia Crítica, entre eles destaco Henry Giroux, Peter MacLaren e Paulo Freire. De outro lado, a pesquisa empírica, definida como participativa, acolheu oito professores de diversas áreas de formação, todos com graduação a nível de licenciatura. Permitiu-se uma conversa pautada sobre a análise de charges que demonstram a caracterização da identidade e dos papéis sociais do sujeito professor. Os dados recolhidos foram devidamente analisados e que acabaram por evidenciar a pesquisa para que se pudesse fazer o cruzamento dos resultados da análise para com toda elaboração teórica que anteriormente exprimia o levantamento das questões centrais e pertinentes à problemática. Assim, as contribuições que a investigação traz denota uma pauta de reflexões sobre o processo da formação política dos professores, uma vez que motiva a análise crítica da mesma e motiva para seus fins.

Palavras-chave: Identidade, Caráter Social, Política, Formação Docente.

RESUMEN

Este trabajo es una preocupación epistemológica del discurso producido a partir de la cuestión de la formación del profesorado, es decir, se refiere a una investigación de la construcción de identidad política y social de las funciones del docente de la enseñanza de su curso, y tiene por objeto presente un debate sobre la formación de la identidad política de los docentes y su carácter social, discutir la formación de la identidad pedagógica de la prerrogativa fundamental. Es la forma en que el personal y descaminhos este importante debate que construir nuevos enfoques, nuevas herramientas de análisis que interactúan sobre el tema. Los instrumentos utilizados para el análisis en cuestión se basan en el esquema de la identidad del profesor como una entidad política y por así decirlo, un intelectual que merece carácter social y político en su formación pedagógica. La investigación se basa en la literatura y empíricos. En primer lugar, la necesidad de una literatura apoya conceptualmente en la pedagogía crítica, entre ellos Henry Giroux, Paulo Freire y Peter MacLaren. Además, la investigación empírica, que se define como participativo, organizado ocho profesores de distintas áreas de formación, todos con nivel de posgrado grado. Permite que una conversación se basa en el análisis de los dibujos animados que muestra una caracterización de la identidad y los roles sociales de la materia docente. Los datos recogidos fueron debidamente analizados y que eventualmente la búsqueda de pruebas que podrían hacer el cruce de los resultados de los análisis a todos los teóricos del desarrollo que había expresado anteriormente la eliminación de los temas centrales y pertinentes a la cuestión. Por lo tanto, las contribuciones que la investigación muestra cuenta con una plantilla de reflexiones sobre el proceso de formación política de los docentes, ya que motiva el análisis y crítica de la motivación para sus fines.

Palabras clave: Identidad, social, política, Formación docente.

SUMÁRIO

RESUMO	6
SUMÁRIO.....	8
INTRODUÇÃO.....	9
1. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR	19
<i>1.1 – A Construção da Identidade Política do Professor</i>	<i>19</i>
<i>1.2 – A Práxis Política do Professor</i>	<i>25</i>
<i>1.3 - A Dinâmica da Formação Docente dos Intelectuais da Educação</i>	<i>29</i>
2. AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	33
<i>2.1 – Contribuições do Pensamento Político Pedagógico para a formação Docente Politizada</i> <i>34</i>	
<i>2.2 – A Pedagogia enquanto Ciência Social e Política de Ensino e Aprendizagens</i>	<i>38</i>
<i>2.3 – A Crise contextual da elaboração de parâmetros políticos na visão contemporânea dos papéis sociais do professor</i>	<i>44</i>
3. ELEMENTOS NECESSÁRIOS À CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DOCENTE POLITIZADA	48
<i>3.1 – Compromisso com a Identidade Política: efetivação dos Papéis Sociais.....</i>	<i>48</i>
<i>3.2 - Os modelos Pedagógicos e sociais de formação docente: uma análise histórica</i>	<i>51</i>
<i>3.3 – Autonomia: elaborando discussões a partir da práxis educativa.....</i>	<i>53</i>
<i>3.4 – Perspectivas da elaboração do Caráter pedagógico-político-crítico dos Saberes científicos e experiências do cotidiano escolar.....</i>	<i>58</i>
4. A PRÁTICA DA PESQUISA EMPÍRICA COMO UMA PRODUÇÃO DE DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA E O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR	65
<i>4.1 – A Crise da Identidade Política do Professor – Uma reflexão</i>	<i>70</i>
<i>4.2 – Papel Social do Professor: Repensando sua Função Política</i>	<i>79</i>
<i>4.3 – Contexto Social: Indicativos da reconstrução de uma Política Docente.....</i>	<i>83</i>
<i>4.4 –Formação Docente: Repensando o Paradigma da Objetividade.....</i>	<i>88</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERENCIAS.....	100
ANEXOS	103

INTRODUÇÃO

Esta elaboração dissertativa tem como objeto de estudo a Construção da Identidade e dos Papéis Sociais do Professor a partir de sua formação docente por hora entendida como politizada. Compreender a gênese e a sua relevância nos remete a localizar as preocupações que são contrárias e críticas em relação ao fenômeno histórico e social que foram delimitando e construindo tais referenciais. O fenômeno do capitalismo moderno, hoje em seu desenvolvimento mais aguçado, possibilitou a desestruturação dos papéis pedagógico-políticos, retardando a formação política da identidade dos professores. Ainda mais, anulou nesses sujeitos as possibilidades de uma práxis de caráter crítico e de responsabilidades sociais¹. Nessa transformação baseada na força dos mais fortes economicamente sobre os mais vulneráveis, encontramos a necessidade de reafirmar o desenvolvimento das ações político-pedagógicas, realçando como fator fundamental as relações dialéticas transformadoras, desde o processo formativo até os meios que se ocorrem pedagogicamente os sujeitos sociais bem como seu papel de agentes transformadores.

Efetiva-se dessa forma a discussão em torno da problemática da identidade e dos papéis sociais que, desde a sua formação docente até os mecanismos políticos-metodológicos-discursivos, elaboram-se entendimentos de interesses sociais que de certa forma, são inerentes ao processo de desenvolvimento de seu Curso de Formação Docente. Ainda que perceba-se um distanciamento dialético entre o saber e o fazer profissional pós-universitário, compreende-se que o mesmo deve-se a incapacidade político-formativa que não sustenta um

¹ Este movimento de desestruturação dos papéis pedagógico-políticos que retarda a formação política da identidade dos professores e que, por conseguinte, anula as possibilidades de uma práxis de caráter crítico é analisada e citada por Peter McLaren (1997, p.15-19) onde se focaliza o papel do professor como um “guardião da sociedade e que é chamado a passar adiante a grande tradição das velhas ‘virtudes republicanas’ materializadas [...] no currículo dos velhos clássicos do latim” (p.15); e, “[...] emoldurados na linguagem do hipernacionalismo e da economia de oferta, o presente ataque conservador [...] representa, em grande parte, um corte na visão democrática”(p.16).

enfrentamento crítico da materialidade da práxis, bem como suas formas mais desenvolvidas de legitimação².

Assim sendo, assumir a construção da identidade do professor a partir de uma possível formação docente politizada é reescrever a identidade do mesmo baseada em uma construção histórica, política e social da pedagogia. Ou seja, buscando evidenciar as necessidades do desenvolvimento do caráter crítico dessa identidade, reassumir sua postura histórica ensejada do desejo do ensino e aprendizagem problematizados pela construção e reconstrução dos paradigmas pedagógicos até então desenvolvidos.

O Tema de discussão e elaboração dissertativa assim composta quer evidenciar a real necessidade propositiva de uma nova elaboração da Identidade do Professor. Parte-se do indicativo “formação docente politizada” e vai-se em direção aos “papéis sociais” assumidos por esse agente de transformação sócio-cultural. Contudo, ainda que se apresentem todos os elementos não discursivos, identifica-se a construção da identidade do professor ligada à práxis problematizada e problematizadora desenvolvida na estrutura já hierarquizada pelo sistema capitalista, influenciado por um modo estruturado de um pensamento único, resultado efetivo do efeito globalização. Mesmo que se identifiquem aspectos que não se discutem de imediato, eles contribuem na contextualização histórica da questão central.

Com efeito, por outro lado, não basta apenas discutir a questão da formação da identidade do professor e aquilo que a compõe, pois se assim se elaborasse estaria se realizando apenas uma parcela dessa discussão; apresentam-se então elementos que problematizem e que compreendem os papéis sociais desse agente crítico. Se assim o entendermos, elaboramos uma sincronia do que é (identidade) e daquilo que o faz ser assim como é (seus papéis sociais) em relação à sua formação. Quanto à esta não se compreende apenas ligada aos cursos de formação ou, mais especificamente à sua licenciatura; pelo contrário, uma vez identificada a identidade como elemento caracterizador da *persona* do professor, é importante a afirmação de que toda as elaborações sociais e culturais, bem como as políticas e econômicas perfazem e conduzem o todo complexo da sua existência enquanto agente sócio-transformador.

Assim, objetiva-se identificar nos processos formativos o caráter de autonomia, identidade política e o compromisso com o meio que é, ao mesmo tempo formativo e resultado de sua ação problematizadora, o compromisso que estabelece com as demandas na compreensão de questões políticas, econômicas, científicas e culturais, de modo que o mesmo

² Conforme Marques (2000, p.51) esse movimento se deve a prerrogativa de que toda práxis sendo específica do ser humano, onde unem-se o homem ao seu mundo, coexiste com a materialidade que o anima, um produto de sua ação: a ação de produzir. Assim, toda práxis é formadora.

se faça formador de opinião e que possa estar responsabilizado pelo desencadeamento das discussões que afetam a vida social no presente e no futuro.

A partir desse entendimento, é necessário especificar a ação problematizadora e o compromisso que a sua gênese formadora estabelece para com sua identidade; ou seja, quanto à construção e a reconstrução das bases políticas e pedagógicas, alcançadas em um primeiro estágio com a formação docente acadêmica. Dessa forma, surge a necessidade de questionarmos esses espaços formativos e educacionais, ao passo que assim o fazendo, ampliamos as possibilidades de compreender quais são os papéis sociais do professor. Para tal, como já dito anteriormente, apresenta-se outra necessidade, a descrição da contribuição filosófico-pedagógica referenciada na construção da identidade do professor em seu curso histórico e político.

Ao se considerar os professores como intelectuais, torna-se possível esclarecer e recuperar a noção básica de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Isto é, qualquer atividade, por mais rotineira que seja, depende, em alguma medida, do funcionamento da inteligência. (Giroux, 1987, P. 21)

Para tal, quando evidenciado esses caracteres, reelaborar a noção de identidade social do professor a partir da crítica ao seu processo histórico formativo, evidenciando aquilo que o perfaz e o modo como se posiciona perante esses elementos, uma vez que a sua ação pedagógica requer um aparato crítico de entendimento politizado não instituído, pronto, acabado; mas, um rompimento com a práxis positivista utilitarista que visa em última instância, o finalismo da intencionalidade da educação. Por outro lado, o que se objetiva é identificar os papéis sociais enquanto um processo fundamental para a criação e a recriação dos espaços e dos tempos sociais ao qual o professor é figura fundamental, pois é capaz de causar o enfrentamento e uma possível negociação com as disparidades conceituais que o requerem enquanto um sujeito de ação, isto se o mesmo for imbuído da capacidade criadora resultado da formação pedagógica crítica e de um modelo de educação problematizador que vise em última instância, a transformação social por meio da elaboração crítica dos aspectos políticos e sociais.

Portanto, a proposta ao qual se desenvolve a referida discussão não apresenta somente elementos conceituais que definem a elaboração das Identidades, Papéis Sociais e Formação Docente Politizada, mas visualiza as possibilidades de uma nova visão sobre o desenvolvimento das mesmas no campo empírico. Busca-se, porém, o debate acerca de elementos que constituem que fazem problematizar a referida proposta. Temos então, um grande desafio, o de analisar afirmando historicamente a postura política do professor ao

mesmo tempo em que essas afirmativas sejam um problema proposto à discussão epistemológica. Os problemas não são, como já ditos, momentâneos e desligados de qualquer evidência formativa; portanto, o pressuposto fundamental de se estar discutindo esses elementos não é apenas investigativo, mas requer fundamentação ao passo em que se emitem os juízos de valor constituídos e por vezes, desconstruídos perante as elaborações sociais de política, educação e cultura.

Quanto à problematização da formação e da elaboração epistemológica dos papéis sociais do professor, procura-se, pelo menos em primeiro momento, definir o que o constitui, para logo, investigar se a mesma possibilita ou não a formação docente politizada. Parte-se da concepção de uma pedagogia crítica em contraposição com elementos que notoriamente são fundamentais na elaboração não só dos papéis, mas da identidade política do professor. Em resumo, observa-se que a construção da identidade social do professor elabora-se a partir da necessidade de uma postura crítica perante os seus papéis; e, por conseguinte, a discussão de seus papéis dá significado a existência de sua identidade política.

Para compreendermos as preocupações em relação à temática da Construção da Identidade e dos Papéis Sociais do Professor a partir da Formação Docente Politizada, em primeiro momento, é preciso identificar o conceito de identidade política, para depois descrevermos seu papel social, e por último além de problematizar também oferecer propostas quanto à formação politizada dos docentes. Não se pode desenvolver esta intencionalidade apenas citando definições, mas que lugares específicos essas condições relativamente dotadas de referências se encontram.

A constituição da identidade política dos sujeitos (professores) não se dá de forma isolada. Em primeira premissa, constata-se que a práxis³ é formadora, mas que não se basta somente à esta definir por excelência os lugares e os saberes que os mesmos estarão localizados. Há então, uma necessidade da interação do saber teórico com o saber prático no processo formativo, ou seja, evidenciar com agudeza a necessidade da constituição da identidade dos sujeitos de formação pedagógica integrando-os às demandas tanto do campo epistemológico quanto os praxiológicos, identificando no segundo a dialética da ação transformadora, mediados pela condição histórico-subjetiva e científica-política. Assim, é no confronto da epistemologia científica com a postura histórico-subjetiva e política que se relacionam as formas intrínsecas de constituição da Identidade política do professor.

³ Conforme Gadotti (2004, p.28) a “[...] práxis é uma teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta desocultando-os”. Já Marques (2000, p.51) situa a mesma como um espaço onde “correlacionam-se a postura do homem moral, ou do homem político e as práticas que ele desenvolve demandas tanto do domínio teórico do âmbito da ação como de suas condições objetivas.

Observamos então, que a constituição identitária e política dos professores é resultado de uma (rel) ação com a práxis, caracterizada tanto, pelo domínio teórico quanto pelos fundamentos subjetivos de sua existência. Evidencia-se que os elementos já constituídos se reforçam e desenvolvem-se por meio da objetividade ao qual se religam as ações praxiológicas bem como as estruturas epistemológicas.

Já caracterizada em primeira instancia a necessidade do rompimento com os saberes pré-estabelecidos, ou seja, saberes docentes elaborados a partir de enunciações pedagógicas dogmáticas, originados de uma filosofia contemplativa e da negação da importância da empiria, evidencia-se em segunda possibilidade um movimento de reafirmação da estrutura educativa e política, onde é necessário interferir o cenário estável com a pergunta, a discussão dos papéis sociais do professor que são resultado de sua formação politizada.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando à ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura, e é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. (Freire, 2006, P. 43)

Já tendo referendados os subsídios necessários para a discussão das identidades, busca-se em consonância à tal, evidenciar o Papel social do professor. Por este, e por hora, não excluindo a possibilidade de um alargamento da concepção, entende-se a ação que configura a possibilidade de evidenciar o papel político, a presença formadora de opinião e as elaborações e produções de cunho científico que perfazem acadêmica e pedagogicamente sua formação identitária. Agindo assim, o professor estará ampliando a esfera sócio-educativa possibilitando a formação das consciências sociais, resultando na formação de caráter crítico-transformador, mesmo de forma indireta, possibilitada pela epistemologia pedagógica-científico-filosófica.

Na docência se configura um compromisso social básico do profissional da educação. É ela a responsabilidade social muito concreta que o professor que tem na sala de aula seu campo eminente de luta política e sua trincheira por excelência. Significa uma presença muito concreta qualitativamente diversa da presença abstrata e ausente mediada pelos meios eletrônicos e audiovisuais. O professor fala, mas sua palavra não é somente uma palavra *diante* da classe, é uma palavra *dentro, com* e para a classe. (Marques, 2000, P. 117)

O professor, numa pedagogia que pretenda caminhar lado a lado com a transformação social, não é ausente, mas uma presença atuante, participante, dirigente, “especialista mais político”, que anima, constrói, organiza. (Gramsci, 1982, P.8)

Dessa forma, elaboramos a condição social do professor a partir da sua identidade social, uma vez que esta identidade é gerada pelo pertencimento a um grupo/ideologia social. Politicamente elaborada a identidade social do professor, compreende-se a necessidade de situá-la, mas não só, agregada aos saberes de ensino e aprendizagem auferidos do tempo e espaço em que são constituídos. Compreendendo a elaboração dos tempos e espaços de formação epistemológica e praxiológica, verifica-se a possibilidade do desenvolvimento teórico-político onde se conflitam a identidade política do professor, bem como sua responsabilidade no processo educativo com a realidade dos locais e ideologias onde o mesmo possa estar inserido.

Sabendo, porém que, para repensar o papel social do professor, é preciso de antemão observar que a condição social do mesmo está ligada e se religa a cada momento com o seu papel pedagógico político, e que não só, mas observa a postura fundamentada na construção da base de sua identidade política. Assim, ao referenciar o papel social e político do professor, urge apontar o desenvolvimento de sua autonomia formativa, entendida como competência mediada pela proposta de ser ele o protagonista (crítico-transformador) e instigador do processo histórico-político-social, onde que, por conseguinte, caso essas premissas não estejam efetivadas, a práxis se tornará efetivamente inconsistente quanto à idéia de educação emancipatória.

O papel social do intelectual é precisamente tornar-se integrado àqueles movimentos equipados de conhecimento emancipatório – teórico e prático. O fato de que esses movimentos influenciam os intelectuais, tanto quanto são influenciados por eles, é parte resultante do contraditório – e necessário – da formação do intelectual transformador. (Giroux, 1987, P. 36)

Para adentrar na discussão dos papéis sociais do professor, é preciso argumentar sua identidade política a partir da formação docente politizada. A idéia que sustenta essa premissa faz referência de que, os agentes resultantes do processo ora produzidos, se explicam pela ação dos mesmos não apenas em seu curso de formação docente, mas pela inserção no cenário social a partir de suas reflexões políticas. Assim, ao constituir uma identidade política, estarão constituindo também os resultados da ação social de maneira a refletir e pensar as necessidades inerentes do processo ao qual estão envolvidos.

Ainda que efetivamente a discussão se dá a partir de pontos de sustentação da reflexão sobre o instituir e o instituído, ou seja, onde se reconhecem as bases da construção formativa, não apenas de sua identidade, nem isolando ao seu papel social, mas alargando à problematização da sua emancipação política a partir de sua formação acadêmica. Isolar a formação política do professor em sua formação docente nos faz compreender de que é

necessário entender que a academia é por excelência o lugar onde se estabelece com mais agudeza a relação dos instituídos e do instituinte, mas que por isso, não é o único espaço de formação política.

É nesse e outros espaços que as problemáticas sociais são tratadas com mais efetividade, apoiadas em bibliografias que as constituem em suas dinâmicas. De certa forma, quando chamados a exercer de forma autônoma a ação pedagógica, os professores aparentam sua fragilidade pela carência da dimensão política; assim, além de representarem seu próprio insucesso, também apresentam a não efetivação dos paradigmas de formação acadêmica. A representatividade da identidade do professor, constituído de formação acadêmica, averigua a intencionalidade corporativa dos manuais de formação; no entanto, e não unicamente, esta regra se aplica também no contexto sócio-científico.

A proposta de uma nova dimensão da formação acadêmica se presume na relevância importante que, não deixa para trás o conhecimento cientificamente construído, mas elabora-se também a partir da força do local – um local não individualizado, mas coletivamente construído. Em outros termos, as forças políticas de atuação pedagógica são construídas onde as forças naturais e a ciência se mostrem entrelaçada nas relações sociais, ou ainda, onde não se permita fragmentar a pluralidade e a diversidade que potencializam a ação do professor. Se por obséquio se mantiver fragmentada a formação acadêmica política, também se fragmentará a identidade e os papéis sociais, não conciliando assim, as reflexões, os conflitos e a essência do fazer pedagógico.

A idéia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.) nos quais eles constroem, em interação com outros, sua identidade pessoal e social. (Tardif, 2003, P.71)

Referenciando a base da intencionalidade social da identidade do professor constituído a partir de uma formação docente politizada, surge o debate sobre as questões em conflito; ou seja, o viés de formação destituída de elementos políticos acaba por anular o pensamento do novo, ou as possibilidades da consciência social em seu processo pedagógico. O acarretar da formação fragmentada desvincula a construção do espaço de formação politizada, ou ainda, o excesso de rigor metodológico e científico pode, por conseguinte, impossibilitar os espaços para a reflexão do papel social do professor.

A discussão desenvolvida nesta elaboração epistemológica consiste na pesquisa bibliográfica, bem como através da investigação empírica que versará na amplitude da formação docente, Educadores e profissionais da educação, onde se obtém os dados que

serão utilizados na produção e no confronto com os resultados da proposta epistemológica. Assim, a intenção da reflexão dissertativa produz com efeito a reflexão da sua constituição. Seguindo a ordem proposta, desenvolve-se a escrita dissertativa e reflexiva em quatro momentos: a Construção da Identidade do Professor, As Concepções Pedagógicas na Formação Docente, Elementos necessários à construção de uma Proposta para Formação Docente Politizada e, por último, no quarto momento, a Prática da Pesquisa empírica como uma produção de Discursos sobre a formação política e o papel social do professor, que se caracteriza pela Pesquisa Empírica, onde se confrontam os dados coletados, analisados, com as propostas teóricas.

Abordada em primeiro momento, a Construção da Identidade do Professor bem como a intencionalidade objetivo-científico da conceituação e problematização da mesma, aparecem noções problematizadas quanto a formação e a identidade do professor a partir de sua práxis pedagógica-política. As referências que se utilizam se referem a Construção da identidade Política do Professor, bem como sua Práxis politizada e conflitam com a Dinâmica de Formação Docente dos assim chamados Intelectuais⁴ da Educação⁵.

Já em segundo momento, quando se desenvolvem argumentos sobre as Concepções Pedagógicas na Formação Docente, se busca contextualizar as contribuições do Pensamento Político Pedagógico adentrando historicamente no pensamento Pedagógico, discutindo-a como Ciência Social e Política de Ensino e Aprendizagens, convergindo para com a dinâmica elaborativa dos parâmetros políticos na visão contemporânea e nos desafios da ação pedagógico-política dos papéis do professor.

Um dia, no processo histórico dessas sociedades, fatos novos sucedem e provocam as primeiras tentativas de uma volta sobre si mesmas. Um novo clima cultural começa a se formar. Representantes das elites dirigentes, até então inautênticas, por isso superposta ao seu mundo, começam a com eles se integrar. Um mundo novo se levanta diante deles com matizes até então despercebidos. Ganham pouco a pouco a consciência de suas possibilidades, como resultado imediato de sua inserção no mundo e da captação das tarefas de seu tempo ou da visão nova dos velhos temas. Começam-se a fazer-se críticos e, por isso, renunciam tanto ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos, quanto ao pessimismo e a desesperança, e se tornam criticamente otimistas. (Freire, 2006. P. 54)

⁴ O conceito de Intelectual aqui citado exprime o sentido da definição de Winock (2000, p. 32), em que “[...] as aptidões intelectuais tem valor apenas relativo. [...] na ordem social, considero bem mais elevadas a temperança da vontade, a força do caráter, a segurança do julgamento, a experiência prática”; assim, percebe-se uma crítica ao conceito de intelectual apenas arraigado de erudição.

⁵ Já se tratando de Intelectuais da Educação, Giroux (1987, p.27) refere-se de quem é alguém que conhece o seu campo e sobre ele tem uma visão mais alargada, que desenvolve teorias e as interroga, e tem coragem de questionar a autoridade, e com convicção, se recusa a agir contra a sua práxis e seu julgamento.

Em terceiro momento, onde aborda-se os elementos necessários à construção de uma proposta para formação docente, busca-se contribuir no debate sobre a identidade social do docente, focado sob o aspecto político e de responsabilidade na transformação social. Assim, além de permitir a análise da formação docente, também é necessário visualizar o espaço do trabalho docente: a escola. Para tal, também é possível fazer interrogativas sobre os modelos pedagógicos construídos historicamente, discutindo o desenvolvimento da autonomia, elaborando discussões a partir da práxis educativa, intentando perspectivas na elaboração do caráter pedagógico-político-crítico dos saberes científicos e do cotidiano escolar, sem, contudo, esquecer-se do foco central da pesquisa: a identidade política e social do professor.

A tarefa do professor deve tomar a forma da pedagogia crítica, isto é, o professor deve fazer mais do que simplesmente legitimar pressuposições partilhadas, conveniências de consenso ou convenções estabelecidas. Deve fazer das salas de aula espaços críticos que realmente ameacem a obviedade da cultura – isto é – a maneira como a realidade é usualmente construída, como umas coleções de verdade inalteradas e relações sociais imutáveis. (MCLAREN, 1997, p. 266)

E em quarto momento, sistematizando e analisando os elementos necessário à discussão de uma proposta para a formação docente politizada, visualiza-se a partir da pesquisa de campo, mais propriamente das análises sobre a pesquisa desenvolvida na discussão de um grupo de docentes focados sobre charges, o compromisso com a identidade política, seja dos professores por meio da efetivação de seus papéis sociais, seja por meio do desenvolvimento da postura crítica e autônoma diante dos desafios propostos pela interação social dos mesmos. Elabora-se a partir dessa construção uma discussão acerca da autonomia, remetendo a práxis educativa à crítica filosófico-pedagógica, criando dessa forma espaços para a elaboração do caráter pedagógico e político, além da intencionalidade da pesquisa enquanto crítica, dos saberes e das experiências do cotidiano escolar.

A práxis tem suas raízes no compromisso do prático para com a ação informada e prudente em uma situação histórica prática e concreta. É uma ação considerada e conscientemente teorizada, e capaz de informar e transformar reflexivamente a teoria que, por sua vez, a informou. A práxis não pode ser entendida como mero comportamento, senão unicamente em função dos entendimentos e dos compromissos que a informam. Além disso, a práxis é inerentemente arriscada, por isso requer que o praticante formule um juízo prático informado e prudente acerca de como atuar nessa situação (Carr & Kemmis, 1988, apud, Mion (org.), 2001, P. 104)

Na elaboração dessa proposta, seguem-se os princípios de uma pedagogia crítica, autônoma e de proposta política, onde se evidencia os caracteres necessários para a reflexão sobre a Construção da Identidade do Professor, bem como de seus Papéis e de sua Formação Politizada. É no processo investigativo que se encontrarão possibilidades de pensar alternativas coerentes para a problemática apresentada pelo tema, e nesse sentido, serão

realizadas entrevistas com Docentes do Colégio Cristo Rei de Horizontina - RS. Esse processo é importante, pois traz à tona questões que de um lado apontam para o diagnóstico da realidade e de outro levantam questionamentos sobre a sua fundamentação e o andamento do processo formativo enquanto abordado pela problemática dinâmica efetiva. Já as respectivas questões abordadas na pesquisa empírica servirão efetivamente para a constatação da problemática apresentada, revelando o caráter pedagógico-político-crítico da pesquisa.

1. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

1.1 – A Construção da Identidade Política do Professor

Na abordagem educativa dos últimos anos, em virtude das transformações sociais⁶, propriamente àquelas em que cobram da escola o seu papel social, surge a necessidade de uma nova concepção de Professor. Aquele sujeito que tínhamos desenhado em nossas consciências, a saber, um sujeito que tem o objetivo de transmitir os conhecimentos ditados em suas cartilhas pedagógicas, e responsável pela efetivação da disciplina confessional rígida, estabeleceu em si, um grande problema. As novas tendências, elaboradas a partir de movimentos internos da educação permitiram que fosse também buscada uma nova concepção de professor, e porque não dizer, uma posição sustentada por sua identidade política. Ainda mais, quando na análise e avaliação do desenvolvimento de uma pedagogia tradicional que leva em consideração a explicitação de sujeitos de consciência fragmentadas, se evidenciou claramente entendimentos que fizeram com que teóricos da educação buscassem uma nova dinâmica dos espaços de formação e de práxis educativa⁷.

Este momento, gerido por pensamentos críticos dessarumou a tranqüilidade daqueles que pensavam a escola enquanto uma elaboração dada à necessidade do desenvolvimento do sistema capital, ainda que, por meio dela, se tentasse acomodar a insistência do campo social que urgia para a mudança de paradigma, ou seja, acreditava-se porém, que a escola como um centro de confronto das teorias elaboradas por meio de sistemas formativos, fosse aos poucos

⁶ McLaren (1997, p. 16-18) cita algumas dessas transformações sociais, como a crise dos planejamentos e serviços sociais, a escola como 'grande loja de departamentos', a falta de cidadãos críticos e compromissados politicamente, um estilo de vida que produz uma subclasse numericamente significativa, a crise ecológica, drogadição, etc.

⁷ Esta nova dinâmica dos espaços de formação docente é explicada a partir de Gandin (1995, p.14) como um movimento próprio do processo de desenvolvimento da escola, ou seja, em determinado tempo a escola era importante como ela existia. Quando este modelo não satisfaz mais os fins à que se propõe em outros tempos, ela mesma se transforma em fim, ou seja, "compelida por órgãos estatais que ajudam a burocratizá-la e formalizá-la, eles mesmos justificando sua existência na cegueira do papelório, e por nós professores, incapazes de escapar à prisão da transmissão precária de informações" deixou de comprometer-se com as questões políticas e sociais de seu tempo.

dando sinal de premissas interrogativas ao estabelecido pela força política dos interesses burgueses.

Para tanto, existe a força dos grupos dominantes como força introdutória desses interesses. Esses grupos dominantes política e socialmente deslocam-se na busca da concentração de ideologias que, ao invés de elaborarem aspectos da vida diária, os desfaz, buscando designificar o papel político e crítico do professor e da escola e, por conseguinte, torná-los reprodutores da cultura dominante nas esferas da vida social, centralizando o espaço escolar como ditames de uma vida moralmente insólita e construída sob os interesses daqueles que tinham e queriam manter-se com o poder político⁸.

Assim, as esferas sociais aos quais se identificavam identidade e política, conflitavam-se constantemente, ou seja, de um lado a identidade social dos professores propunha uma nova discussão em torno dos entendimentos da vida real, por outro, as classes dominantes, lograda por seus interesses, dispunha da escola como mecanismo de conservação e expansão da insignificância cultural e política da realidade ao qual o povo em grande massa, fazia parte.

Abordar a concepção da determinação individual e social do professor nestes termos leva por diante as necessidades da vida do senso comum: a indústria cultural em contraposição as esferas de discussão ao qual se propunha o trabalho do professor. De fato, a abordagem de conflito entre esses dois aspectos elaboram a mentalidade de que o professor pode se apresentar como um sujeito crítico – um agente transformador – mas que não pode contrariar em sua práxis os interesses da lei estatal.

Através da expansão da indústria cultural, da intervenção do Estado em um número crescente de aspectos da vida diária e da concentração de poder nas mãos e grupos cada vez menores, foram desgastadas aquelas esferas nas quais os indivíduos e grupos debatiam e lutavam para obter determinação individual e social. (GIROUX, 1987, p.7)

Dessa forma, encontramos no desenvolvimento do pensamento pedagógico desenvolvido historicamente, resultados desvirtuados da postura educativa como a compreendemos hoje. Em tanto, não nos redime de apresentar novas possibilidades, mesmo que aberta à abundantes discussões, em que, o desejo de uma pedagogia crítica se inscreva de forma filosófica sem o objetivo de atenuar suas causas e conseqüências, mas evidenciar suas possibilidades. Nesse sentido, em uma primeira discussão apresentar o problema da

⁸ McLaren (1997, p.32-33) chama esse movimento de Imperialismo Cultural, ou seja, “a universalização da experiência e da cultura de um grupo e o seu estabelecimento como sendo a norma”. Assim, o posicionamento dos agentes educacionais são definidos por culturas dominantes, se tornando vítimas de si mesmas, pois reproduzem sua opressão e vêem-se a partir da perspectiva pela qual os outros as vêem.

construção da identidade do professor como um agente intelectual e por conseguinte sensível às mudanças sociais, se faz mister.

Quando nos situamos a partir de ideais críticos, surge o desenvolvimento de uma nova forma pedagógica de pensar a relação que existe entre o sujeito e o seu objeto de trabalho. No caso do professor, pensar que o mesmo estabelece com o seu objeto um vínculo de linguagem estruturada, ou seja, o conhecimento pelo qual o professor se faz professor em última instância é a sua essência, ou ainda, é a ideologia definida pelos moldes de seu conhecimento que elucidam sua identidade. Dessa forma, a linguagem aproxima o professor com a sua identidade, uma vez que esta não está inata no sujeito, mas ela vai sendo construída a partir do processo de formação pelo qual o professor se insere como sujeito de referência intelectual. Além dessa premissa, se desenvolve uma segunda no tocante à sua práxis, ou seja, ao passo que a escola, dotada de uma pedagogia politizada pela crítica aos mecanismos de opressão social, vai se desenvolvendo e é também cobrado de seus interlocutores uma possível consciência política⁹. Assim, a identidade do professor é elaborada não apenas nos moldes de sua formação, mas na prática educativa nas escolas. Assim, [...] os educadores radicais precisam construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores, a escola como esfera de oposição e a pedagogia radical como uma forma de política cultural (GIROUX, 1987, p. 8).

Uma identidade política, por assim dizer, é em consonância com os desafios propostos de sua elaboração, uma nova postura diante dos desafios econômicos, políticos, sociais...etc, que se apresentam a cada momento como elaboração dos mecanismos aos quais estamos inseridos. Diante dessa necessidade, a elaboração da identidade do professor deve em primeiro momento passar pela construção de referências políticas, evidente que, em segundo momento essas referências políticas devem estar conscientemente internalizadas pelo agente transformador, e em terceiro, saírem de pleno aspecto teórico e se suprimirem como fotografia da realidade em que o professor se encontra.

Dessa forma, o conceito de intelectualidade não é isolado ao campo teórico; ele surge a partir dos questionamentos necessários para que o processo de educação se elabore enquanto precursor de mudança social. Apontando para o campo político, o papel do intelectual é o de desafiar as dimensões sociais à elaborarem sua emancipação, construir sua história e, por último, se referenciar culturalmente enquanto existência pessoalizada pelos seus agentes. Dessa forma, o professor interagindo com aspectos inerentes da realidade, constrói a sua

⁹ O conceito utilizado refere-se à Marques (1993, p. 85) sendo que consciência política é “[...] uma teoria que concilie as perspectivas do mundo da vida dos autores concretamente envolvidos em sua práxis cotidiana com as perspectivas do sistema, que transcendem os interesses e motivações dos sujeitos individualizados.”

identidade dotada de caracteres de autonomia, emancipação¹⁰ e política que conflitam com os interesses dos processos de opressão social. No entanto, “o papel social do intelectual é precisamente tornar-se integrado àqueles movimentos equipados de conhecimento emancipatório – teórico e prático”. (GIROUX, 1987, p. 36)

Não fora desses desafios se apresenta o desejo do combate aos meios que enfatizam a consciência técnica como elaboração concisa e segura dos aportes aos quais as massas devem se calar, uma vez que a prepotência dos interesses técnicos sobre os de desenvolvimento humano também marcam a identidade do professor e assinalam neste a nefasta concepção de¹¹ “sabe-tudo”, sendo que em sua rotina não cabe lugar para equívocos, muito menos para interrogações necessárias ao desejo político que personaliza sua atividade e dá à ela caráter transformador. Por hora, percebe-se a origem dos intelectuais que mais tarde remontam o cenário a partir de suas contribuições e elaborações políticas, remontando o ideal e o desejo de uma sociedade imbuída de decisões e competências.

[...] o povo deve se calar sobre questões militares, porque os especialistas estão cuidando de tudo. Em assuntos econômicos será bom que ele se dedique a produzir e consumir, já que todos os outros problemas foram entregues à quem sabe. Na saúde a mesma coisa. O doente abre mão do seu próprio corpo e o entrega às manipulações das pessoas e instituições que detêm o monopólio do saber sobre a vida e a morte. E se o povo chora o desaparecimento de Sete Quedas, vem o veredicto tranqüilo e irrevogável: Era necessário. Os técnicos assim o disseram. E o mesmo acontece na educação, na política agrícola, no planejamento urbano...(ALVES, 1991, p. 36)

A partir dessa prerrogativa, evidenciamos o papel da escola resultante da identidade política do professor. Apoiado no pressuposto de construção, admite-se porém que toda forma de construção é atrelada a um trabalho que a constitui. Por conseguinte, esse trabalho existe a partir de uma fonte referencial, ou seja, se for de uma fonte política, obstante a identidade do professor assim o será; caso interpele outro caráter, designará outras formas estruturais de pensamento e práxis. Mas em todas as considerações, elabora-se a identidade a partir do momento em que o professor, ou ainda não, entra em contato com as realidades, seja de forma teórica, seja mediado por experiências cotidianas em seu fazer pedagógico-dialético.

Mas não só, a partir do momento em que se constrói a sua identidade por meio da práxis, a mesma práxis que a faz é a que a transforma. Portanto, assim, e por meio desse argumento se evidencia que não pode se circunscrever uma identidade política pronta e acabada, mas àquela que flexibilizada por suas relações também adquire caráter de

¹⁰ Para Giroux (1987, p.37) “[...] somente o intelectual comprometido pode chegar a asserções que sejam úteis à emancipação humana”, pois ele tem consciência de seu comprometimento político e social.

¹¹ “Sabe-tudo” é uma expressão usada por Rubem Alves (1991, p.37) quando se refere ao ensino e formação Técnica, contrapondo o sentimento de democracia aos desejos do Estado de Polícia.

mutabilidade. Esse argumento viabiliza outros dois: a mudança dos paradigmas políticos da escola e, por conseguinte, a da sociedade que será debatido mais adiante quando falar-se-á da práxis política do professor.

Tal como Marx já havia enunciado, toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador. Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo. (TARDIF, 2003, p. 56)

Assim, ao passo que os intelectuais vão construindo sua identidade, também a vão modificando. Por assim ser, ao afirmar a intelectualidade como uma parte que compõem a identidade do professor, também busca-se elaborar o pressuposto de conhecimento (empírico e racional) por meio da intenção humana como forma de pensamento. Ou seja, os intelectuais da educação são essencialmente dotados de uma inteligência política e pedagógica em que se envolvem demonstrando o seu funcionamento, o que lhes garante a existência e ao mesmo tempo a liberdade de pensamento. Introduzindo o conceito de inteligência, ordena-se as atividades e as indagações sobre os fazeres e os pensamentos pedagógicos e, verifica-se com excelência a reflexão condizente com o processo de intervenção social que realizam em sua práxis educativa. Por outro lado, essa intervenção permite entender o núcleo da identidade profissional, uma vez inteligente, intervém; intervindo, transforma-se; e transformando-se toma consciência de sua liberdade e, livre por meio da reflexão, adquire noção de seu papel político, que por ora evidencia sua identidade.

Ao se considerar os professores como intelectuais, torna-se possível esclarecer e recuperar a noção básica de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Isto é, qualquer atividade, por mais rotineira que seja, depende, em alguma medida, do funcionamento da inteligência. Esta é uma questão crucial porque, ao se argumentar que a atividade da mente é parte básica de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade do homem integrar o pensamento e a prática e, ao fazer isso, desvelamos o núcleo daquilo que significa considerar os professores como atores reflexivos. (GIROUX, 1987, p.20)

Dessa forma, a elaboração do intelectual não se restringe somente aos professores, mas à todos quantos se dignificam por meio de sua capacidade de interação do pensamento com a prática. Apresentar o professor como um ideário de intelectualidade é ao mesmo tempo perigoso e angustiante. É perigoso ao entender-se que todo homem por natureza precisa ser educado, e sendo que a sociedade estabelece como educação àquela dada nas escolas, então podemos estar afirmando que todo professor tem contribuído historicamente para a construção da sociedade politicamente constituída da forma como hoje se processa. Entremeio à essa questão, a segunda premissa se refere à angustia em que se manifesta o desejo de mudança social por grande parte da sociedade.

Pode se antever que a relação que a escola sempre manteve com a sociedade, pois nela está inserida como mecanismo, e junto com ela seus professores, não é uma relação sem conflitos, mas elaborada a partir de interesses. É interessante notar que dos interesses desenvolvidos pela pedagogia escolar sempre estiveram envolvidos professores e alunos, sob os quais baseavam-se os prismas do sistema dominante. Assim, os desafios que a sociedade apontou e que a escola aderiu como supostamente desafios, sempre esteve impregnados na identidade de seus agentes. Por conseguinte, a história tem mostrado uma escola alheia aos tempos ao qual se insere, mas não obstante de seus problemas. Essa isenção de responsabilidade se deve a forma como tem-se relacionado professores, escola e alunos.

Enfrentar os desafios significa enfrentar barreiras, práticas escolares, muitas vezes cristalizadas e fossilizadas, repetitivas e monótonas. Enfrentar esse desafio, por outro lado, significa assumir um compromisso com a transformação social, com a melhoria do ensino e com a própria formação do aluno, razão de ser última da escola. É urgente, pois, para uma prática pedagógica coerente e eficaz, que os educadores repensem o seu trabalho. (FRANCO, 1991, p. 64)

Dessa forma, quando já construídas as referências que atendem à Construção da Identidade do Professor, resta-nos elaborar a discussão em torno do que vem a ser esse agente político, ou então, o que compõe o primado de sua ação política. Não é tarefa dada, mas articulada. O sentimento de ação política deriva das competências elucidadas na identidade do professor. Não divulga-se o propósito de desarticulação das competências com sua finalidade social, ou então, com a produção desejada de aprendizagem que se dá nas intervenções da realidade social ao qual se inserem os agentes do processo sócio-educativo.

Essas competências que movimentam a ação do intelectual, aqui chamado de professor, são dotadas de expressões, resolução de problemas, compreensão de fenômenos, construção de argumentos, enfim, como nos apontam os desafios, uma relação com a intersubjetividade comunicativa, onde relacionam-se os mecanismos estatais com os desejos dos educadores e do povo, bem como a operacionalização das ferramentas que instituem as propostas curriculares e as alternativas às mesmas.

Assim, na construção da identidade do professor, também são construídas suas competências; ou seja, as competências devem ser quisá, elaboradas a partir da necessidade política da formação do professor em consonância com a realidade global ao qual esse intelectual se posiciona. O desafio nessa proposta agora apresentado, é desenvolver as competências inerentes do intelectual de ação política, viabilizando o pensar da consolidação das identidades no campo da cidadania; ou seja, as competências quando internalizadas, sistematizam-se intencionalmente no conjunto de habilidades que estruturam e dão caráter à inteligência educacional.

As competências manifestadas por determinadas ações, não são, em si, conhecimentos; elas utilizam, empregam e mobilizam conhecimentos. É ilusão acreditar que o aprendizado seqüencial de conhecimentos provoca espontaneamente sua integração operacional em uma competência. (ÉTTIENNE e LEROUGE, 1997, apud, PERRENOUD, 1999, p 67)

O professor enquanto intelectual obstruí a elaboração de sua identidade a partir de paradigmas dogmáticos e estabelece a mesma voltada à sua função social. Visto que, toda forma de conhecimento não se dá de forma isolada, e nem por pura abstração, identificado a isso a necessidade de na elaboração do processo de construção da identidade, também a práxis ser fator de reflexão da própria identidade e, por último o papel das competências na elucidação dos fins aos quais se pretende identificar-se intelectualmente o professor, molda-se significativamente uma linguagem que personifique o processo de formação visualizando a estrutura histórico-social bem como a construção de uma narrativa que possa prever os instrumentos críticos sob os quais esteja conseqüentemente apoiando a práxis política do professor.

1.2 – A Práxis Política do Professor

Já identificado o processo de elaboração da identidade social do professor, passa-se a compreender e a visualizar onde os caracteres elucidativos inerentes da mesma se apresentam como desafio e perspectiva. Os espaços do trabalho social do professor são inúmeros e desafiantes. Ele está envolvido em uma realidade, não apenas a sua supra subjetiva, mas toda àquela que fragmentada em resquícios perceptíveis, restam-lhe ainda partes que não podem ser captadas.

As escolas bem como o professor sempre estiveram envolvidos nessa problemática. O mais gritante é que, bem mesmo antes de ser professor, esse sujeito já vivenciava momentos de crise identitária a partir da necessidade de mudança¹². As realidades sempre conflitam. Onde existem homens, existe história; e esta é mais do que simplesmente fatos, são pensamentos que a dirigem e a fazem subitamente ocupar lugar tão importante em nossas existências, que a própria existência e identidade do professor se constrói dentro dessa

¹² Azevedo (2004, p.7-8) faz referência aos muitos contextos de formação de professores sob a forma de redes culturais, ou seja, desde o pertencimento à uma família, classe social, gênero, religião, determinada escola, bairro, cidade, Estado, país, lazer, informação, enfim, contextos locais e globais e que em todos esses espaços e tempos aprendemos comportamentos diferentes, “educamos e somos educados”, cita então Freire (2002, p.68 apud Azevedo 2004 p. 8) onde “a educação é a relação que os homens e as mulheres estabelecem entre si mediatizados pelo mundo”.

história. Então, os caracteres de que falo e que são referência para estudo se localizam dentro do conceito de espaço, política, escola e intelectualidade.

O primeiro conflito que se apresenta e é evidente, é entre as construções históricas da escola e do fazer político dos professores. As escolas, em virtude dos interesses das classes dominantes, mantiveram os ideais de reprodução da ciência enquanto um fim acabado. Nem tanto àquilo que a ciência havia descrito como verdadeiro ou possibilidade, mas os interesses econômicos e ideológicos, bem como os de classe ao que se pode apresentar como dominação de um Estado de Polícia¹³.

Uma vez que os professores, pelos motivos elencados acima e outros construídos pela dinâmica do capital, por mais que evidenciassem a possibilidade de uma educação para a consciência política, jamais o teriam feito; impossibilitando assim de estarem contribuindo para os interesses das classes menos favorecidas econômica e culturalmente.

Adiante dessa inconformidade, resignava-se também o papel da escola enquanto instituição social, pois as mesmas reconheciam a esfera política enquanto tabu, ou mesmo um dogma ao qual não podiam ou não tinham força de interferência. Dado que a ciência dogmática¹⁴ sempre vislumbra o poder, e este foi procurado no âmago dessa instituição, verifica-se que o mesmo, nunca foi utilizado para transformar determinadas estruturas sociais em vista do bem comum, mas sim, à um bem individual ou grupal restrito.

As Instituições sociais – a escola também – evitam de consciente e claramente, participar do processo político. [...] julgam que a organização da sociedade e da cultura deve ser deixada a alguns iluminados, e que nós nada temos com isso ou porque julgam que o modo de ser da sociedade e da cultura está prescrito desde todo o sempre e não pode ser modificado. (GANDIN, 1995, p. 102)

Na verdade, a elaboração de uma pedagogia política não necessariamente precisa ser expressa nas falas dos professores durante suas aulas. Assimilada a concepção de política, o professor poderá também argumentar contextos de elaboração dessas concepções, o que não satisfaz ainda os interesses das massas, pois a escola não é visualizada como uma “construtora de uma educação popular” por essas pessoas.

O que pode satisfazer o desejo de uma educação política, mesmo que não expressa em uma linguagem científica reproduzida pela escola, é dotar os espaços escolares de instrumentos que visualizem os interesses das camadas populares bem como o restante da

¹³ Estado de polícia se entende como àquele em que a Escola é vista como ferramenta de domínio, e o professor funcionário da lógica de dominação.

¹⁴ Ciência Dogmática entende-se a partir de Chalmers (1993, p. 176) quando a idéia de ciência é estabelecida a partir de regras fixas e que não visa os talentos e as circunstâncias dos homens, bem como as condições físicas e históricas que influenciam a mudança científica.

população. Esses instrumentos, que nada são além de confrontos pedagógico-didáticos, possibilitam o entendimento da historicidade do papel social do professor e da escola. Cabe também ressaltar a importância desses elementos na formação do professor, bem como na elaboração de referenciais e planos de trabalho dos mesmos.

Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer seus interesses, e é nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem. (SAVIANI, 1993, p. 66)

A caracterização do processo pedagógico político, se expressa na intencionalidade do desenvolvimento das práticas de seus alunos em consonância com as aprendizagens significativas e elaboradas em sala de aula, que visam elucidar o entendimento dos desafios do professor e, como consequência, o tipo de pedagogia ao qual representa. Então, logo que estimulados a fazerem a reflexão do caráter político como merecedor e descrito por sua práxis, os professores intencionalizam sua intelectualidade social, propiciando os desafios da mudança como incumbência de sua formação.

No tocante a essa problemática, como problema inicial, visualiza-se a necessidade da pedagogia crítica, substituindo um discurso elaborado, construído e objetivado por meio do sistema de “vigilância” social. Ainda que esta premissa seja fundamentada em condições utópicas, pois apresentam antes de tudo, um questionamento ao gestor desse processo: o professor. Dessa forma, a escola bem como o professor, ainda preferem realizar sua proposta educativa por meio do uso freqüente de técnicas que elucidem o domínio de classe, antes mesmo de proporcionar a ênfase política de seu argumento.

Dentro desse propósito, elabora-se uma nova visão dos programas de formação, ou seja, a crescente necessidade de estar se formando professores imbuídos de caráter crítico, ao invés de apenas desenvolverem habilidades heterogêneas, hierárquicas e possuidoras de uma ideologia concordante com os interesses de uma pequena parcela, ou seja, conforme os interesses dos burgueses, que, insatisfatoriamente representam o poder do Estado e por hora, alienam grande parte da massa popular. Focalizar a formação do professor dentro da organização hierárquica escolar, dando ênfase à crítica dos processos pelo qual se constitui sua identidade política é, visualizar novas formas e possibilidades de formação.

Muito freqüentemente, os programas de formação de professores perdem a visão da necessidade de educar os estudantes para se tornarem profissionais críticos, mas desenvolvem cursos que focalizam os problemas imediatos da escola e que substituem, pelo discurso do gerenciamento e da eficiência, a análise crítica das condições subjacentes à estrutura da vida escolar. Ao invés de ajudar o estudante a

pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são freqüentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível de atividades diárias. A ênfase do currículo de formação de professores está em descobrir o que funciona. (GIROUX, 1987, p.14)

Assim, estamos a elaborar as ações que os professores entendidos como intelectuais críticos referenciam em suas práticas escolares. Mas, apresentar a práxis política do professor é ir além do desenvolvimento do trabalho em sala de aula, ou seja, a forma didática que o professor elucida sua prática em sala de aula é inerente de suas competências enquanto tal, mas sua práxis envolve diretamente suas bases teóricas e sua contextualização histórica, bem como sua responsabilidade política com a qual, tenciona os aparatos ideológicos que mantêm sob condição de subordinação os processos educativos.

Sendo essa condição elementar para a necessidade de um professor que consiga mobilizar o social por meio de sua base intelectual, verifica-se que, de certa forma, os grupos sociais dependem de determinada ideologia para se manterem enquanto grupos, por mais que, essas ideologias se apresentem inatas no conceito de intelectual. Mesmo que de forma abstrata e teórica possa ser visualizada a crítica às estruturas nocivas, os professores intelectuais vão, ao passo que desenvolvem sua pedagogia crítica, repensando e reformulando às condições pelas quais eles e seus alunos vão se tornando agentes históricos.

[...] o conceito de intelectual fornece a base teórica para o questionamento das condições ideológicas e econômicas sob as quais os intelectuais, como um grupo social, precisam trabalhar a fim de funcionarem como seres humanos críticos, reflexivos e criativos. (GIROUX, 1987, P.22-23)

Sabemos que ao longo da história da humanidade e do desenvolvimento político dos tempos aos quais a escola sempre se fez inserida, desde a sua concepção, esta sempre obedeceu à uma lógica, que por vezes, excludente, onde beneficiava ao desenvolvimento das estruturas e meios pelos quais a opressão justificava a condição social de uma crescente massa de pessoas; isto quer dizer, que em contrapartida, a figura do professor esteve envolvida na elaboração dos sistemas produtivos e não redimida de tal pressuposto. Assim, o que torna a identidade e os fazeres práticos do professor críticos não é apenas as legitimações de uma nova postura, mas a crítica à estrutura pedagógica existente. Para exemplificar de forma momentânea, os meios culturais ao qual a realidade é construída, permanecendo assim, o caráter de combate ideológico do professor com a própria cultura à qual o mesmo se envolve e se forma.

Na verdade, ao evidenciar esta nova postura, problematiza-se a necessidade do argumento social, onde o professor, analisa categoricamente a realidade que é usualmente

construída, e porque não dizer, da qual ele mesmo faz parte. Então, de forma alguma o professor pode se redimir de seu papel e de sua função social. Assim, o professor assume uma função social que nunca é inocente. “Não há esfera neutra, não partidária, na qual o professor possa se recolher para evitar engajar-se na experiência dos alunos”. (MCLAREN, 1997, p. 266)

Nesse sentido, percebe-se que o professor é alguém que agencia entre a linguagem, o poder e o conhecimento. De certa forma, todas as atividades humanas, sejam elas dadas por um sistema que busca compreender-se como espaço de ensino e aprendizagem, giram em torno de um conceito de comprometimento com as possibilidades do conhecimento e das necessidades da vida, como a questão da liberdade. Esta é condição fundamental da identidade social do professor, ou então, de sua exímia responsabilidade. O professor, por meio da linguagem imbuído de conhecimento elucida sua práxis interferindo na condução das questões discursivas humanas, ou seja, da política, da economia, das subjetividades...etc, quando, ao passo que interfere, também as apresenta ao crivo da crítica, estabelecendo as relações que possam existir entre as dissonâncias culturais e as relações sociais, sejam elas primárias ou secundárias. Ao contrário, o que busca-se com a linguagem carregada de significação e comprometida com a realidade é a associação com as ideologias de base, que possuem em si o caráter emancipatório e crítico do *status quo* desenvolvido até então pelos interesses das classes dominantes.

Por último, o professor então, imbuído de identidade crítica e política, não se apresenta apenas como um crítico daquilo que já é construído historicamente, mas percebe tal movimento ascendente em relação às novas formas de relações sociais, sejam elas dialéticas, materiais ou simplesmente ligadas aos princípios de justiça e liberdade. Partindo desse pressuposto, adquire significância a intencionalidade elaborativa de um novo modelo, onde por via de regra, constrói-se uma nova realidade, partindo de um novo modelo de formação e de uma nova proposta já localizada no conceito de identidade política do professor. Problematiza-se assim, para dar seqüência, a dinâmica de formação dos intelectuais da educação; ou de forma mais singela, a formação docente.

1.3 - A Dinâmica da Formação Docente dos Intelectuais da Educação

Antes mesmo de apresentar as problemáticas que giram em torno dos processos de formação docente dos intelectuais da educação, é preciso dizer do cenário ao qual esse processo se realiza. Apresentar a estrutura social de forma a promover um debate sobre

questões construídas historicamente é tarefa árdua, mas necessária. A dinâmica da formação docente dos intelectuais da educação está ligada ao desenvolvimento do sistema ao qual se insere enquanto perspectiva; ou então, de forma a legitimar os interesses do capital, é que o homem alienado não se vê na condição de sua alienação. O que se identifica é, em primeira mão, que o homem pelo viés de seus meios de produção alienou-se aos mesmos, fortificando a estrutura e possibilitando a exploração do homem pelo próprio homem, dessa forma, contribuindo para a legitimação da força do capital.

Observa-se, porém, que a ordem e a pujança do capitalismo vêm acrescentando força ao Neoliberalismo, em conseqüência disso, há uma ascensão dos países desenvolvidos em contraposição ao esfacelamento das camadas minoritárias economicamente dos países em processo de desenvolvimento ou, com mais agudeza, nos países subdesenvolvidos. Há por trás desse processo, o declínio dos serviços sociais para os já citados vulneráveis econômicos, bem como a estagnação salarial para a classe trabalhadora. Proporciona pensar que, uma vez incluídos no processo de exclusão, essas classes tendem-se a manterem-se e não a desenvolverem-se em virtude do enfrentamento de suas necessidades e perspectivas de vida com mais dignidade.

Sabemos que os tempos de agora são outros, que as conquistas sociais alcançadas estão sendo devastadas pela avalanche neoliberal no mundo inteiro, que a destituição dos direitos também significa a erosão das mediações políticas entre o mundo do trabalho e as esferas públicas e que estas, por isso mesmo, se descaracterizam como esferas de explicitação de conflitos e dissensos, de representação e negociação [...] e que por via dessa destituição e dessa erosão dos direitos e das esferas de representação que se constrói esse consenso [...] de que o mercado é o único e exclusivo princípio estruturador da sociedade e da política, que diante de seus imperativos nada há a fazer a não ser administrar tecnicamente suas exigências, que a sociedade deve a ele se ajustar e que os indivíduos agora desvencilhados das proteções tutelares dos direitos, podem finalmente provar suas energias e capacidades empreendedoras (TELLES, 1996, p. 86)

Elabora-se um cenário problemático em contraposição com a necessidade de uma formação mais crítica para os docentes em educação, uma vez que a “vertente” da desigualdade é protegida pelo Estado e por seus interesses. Resultado desse sentimento de fracasso estatal está a definição cônica de que, não respondendo aos apelos do povo, o Estado é regulador de um sistema produtivo repleto de exploração, que visa a acumulação e o crescimento incessante dos conflitos de classe, ficando cada vez mais difícil a construção de uma sociedade que se apóie sob os princípios da democracia sobreposta à economia, e que fosse de início ao fim regulada pelo interesse das classes trabalhadoras.

Também é significativo observar a influência dos fluxos de informação que se dão por meio das redes de comunicação, que asseguram em seu interior ideológico formas de exploração.

O Capitalismo é um sistema sem alma, sem humanidade. Ele tenta reduzir cada atividade humana à lucrabilidade do mercado. Ele não tem fidelidade para com a democracia, para com os valores da família, cultura, ética judeu-cristã, cidadãos comuns ou qualquer dos outros grupos que são abocanhados por seus representantes de relações públicas em ocasiões especiais. Ele não tem fidelidade com qualquer nação; ele é fiel apenas com seu próprio sistema de acumulação de capital. Ele não é dedicado para “servir à comunidade”; ele serve somente a si mesmo, extraindo tudo o que pode dos muitos de forma que pode dar tudo a poucos” (PARENTI apud MCLAREN, 2002, p.84-85)

Com esse histórico de conturbações dos fenômenos e metamorfoses sociais, os processos de formação em docência estão se dando em conta de seu papel dinâmico na sociedade e buscam referências nos processos de desenvolvimento das intelectualidades que discutem o papel da escola e do professor político. Assim, os olhares não se voltam apenas para os processos de conturbação social, mas para possíveis contribuições que visam amenizar ou até resolver tais processos. É nesse cenário que o professor intelectual está inserido. É nesse espaço que cabe aos processos de formação docente serem um fator de resistência e de luta de classe, visualizando as possibilidades de discutir os programas sociais, as oportunidades educacionais, os direitos civis, etc; ou seja, ser existir e ser personalizado pela incessante crítica aos ataques do neoliberalismo como pano de fundo do capitalismo.

Há, por excelência, um risco da desvirtuação desse ideal que não pode ser esquecido: a construção do papel identitário do professor é, antes de tudo uma produção histórica, localizada em certo tempo e lugar. Dessa forma, as aprendizagens, bem como as reflexões construídas, não se atribuem somente ao espaço acadêmico de formação docente, mas resultante de todas as atividades e experiências socioculturais que o sujeito em processo tenha evidenciado. O risco de desvirtuação está em que, ao se constituírem, também constituem uma realidade, uma convicção que, por conseguinte vem a se remodelar caso haja um momento de profunda crítica, caso negativo, essa convicção permanece. O problema está em que, os processos de formação docente não engajados com uma nova mentalidade política, que por vez se opunham à construção hierárquica social, onde prevalecem os interesses do capital, não proporcionam essa crítica, ainda que, cautelosamente à afirmam como definição de professor de “qualidade total”.

Diversos trabalhos biográficos, a maioria das vezes realizados por formadores no âmbito das disciplinas da formação inicial, permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos-professores como fontes de suas convicções, crenças e representações e apresentadas frequentemente como

certezas, relacionadas com diversos aspectos do ofício do professor: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão de classe, etc. (TARDIF, 2003, p.73-74)

Dessa forma, em premissa adiantada, a construção de uma formação docente pautada pela necessidade da mudança social, estabelecida pelo mérito da conscientização política, não é apenas um problema para os centros de formação de docentes. Para tanto, é preciso verificar em que aspectos se produzem ou se reproduzem as teorias de formação docente, ou seja, em que medida o desenvolvimento do pensamento pedagógico é elaborado em consonância com as aspirações sociais, ou então, quais são os interesses que permeiam essa dinâmica.

O que nos interessa saber a partir desse movimento, é que, as forças são contraditórias, não apenas pela divisão de classes que se demonstra com agudeza, mas no sentido em que essa divisão de classes e de poderes produz efeito sob a formação de uma racionalidade técnica nos cursos de formação docente e, conseqüentemente na ação desses profissionais.

[...] ao menos que se escamoteie a definição de intelectuais por meio de critérios puramente formais e educacional-estatísticos, é bem claro que a sociedade moderna produz um exército de especialistas incultos, alienados e carentes de qualidades, que apenas dominam conhecimento em áreas muito reduzidas. Essa *intelligentsia* técnica (não formada de intelectuais, no sentido de pensadores preocupados com a totalidade) está crescendo desenfreadamente para acompanhar uma burocracia e um aparato industrial cada vez mais complexo. Sua racionalidade, todavia, é instrumental em essência e, assim, adequada principalmente para desempenhar tarefas parciais, ao invés de levantar questões sobre a organização social e a direção política. (PICCONE, 1981 apud GIROUX, 1987, p.65)

Assim, elaboramos até aqui problemáticas centralizadas em pontos referencias para nosso entendimento de uma concepção elucidativa da construção da identidade política do professor bem como a sua práxis, e os processos dinâmicos da formação docente dos intelectuais da educação. Sendo que, mesmo não dando por encerrada a questão, visualizamos neste último, a responsabilidade pelo menos em questões epistemológicas, da crise atual da formação docente, bem como a partir da qual descreve-se perspectivas para superá-la suplantando uma nova proposta de construção da identidade, da ação e dos ideais de formação e atuação docente.

2. AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A Identidade do professor é resultado dos processos desenvolvidos pelas construções e discursos elaborados pedagogicamente em sua formação docente. Bem como já citado, eles carregam desde o momento em que se inserem no processo de formação docente uma bagagem cultural, construída sob a influência dos meios sociais, políticos, econômicos, vínculos primários e secundários sociais. No entanto, ao entrarem no processo, os sujeitos percebem de logo um rompimento para com essa bagagem, ou seja, toda construção ocorrida sob os prismas de sua participação social são questionados pelo viés científico. Assim, partindo do pressuposto que a pedagogia dos processos formativos carrega em si os dilaceramentos da questão social onde o agente é o professor, estigmatiza-se o seu papel confrontado com os ditames sociais e políticos elaborados a partir de uma gama de interesses aos quais deve responder categoricamente. É pelo viés desses interesses que se forma os espaços pelo qual passam as responsabilidades que visam o desenvolvimento das competências, habilidades e das propostas de formação docente. Ainda que se busque decifrar os processos pedagógicos, uma coisa é certa, eles acontecem a partir de concepções firmadas cientificamente por técnicos da educação e se confrontam com as práticas docentes.

A ciência cria um universo no qual é verdadeira, cria seu próprio paradigma, que, porém, não pode resistir por mais tempo a um acúmulo de anomalias recalcitrantes, devendo, em certo momento, ser substituído por outro mais convincente. [...] “O conhecimento científico, tal como a linguagem, ou é intrinsecamente, propriedade de um grupo, ou, então, não é nada”. Como propriedade pública, deve a ciência servir de base para a comunicação ampla exigida pela ação da sociedade. (MARQUES, 1993, p. 59)

Evidenciado estas problemáticas, parece momento de repensar as contribuições do pensamento político pedagógico na formação docente e se é ou não problematizada politicamente; por outro viés, a representação da pedagogia enquanto uma ciência social centrada no desenvolvimento humano e técnico do ensino e das aprendizagens e, por último, discutir se a formação docente abrange os desafios possibilitados pela crítica filosófica

contemporânea na contextualização dos parâmetros e direcionamentos da cultura formativa e escolar.

2.1 – Contribuições do Pensamento Político Pedagógico para a formação Docente Politizada

Antes de participar de qualquer processo de formação docente, cada um de nós é uma referência construída, dotada de sentido político, construída materialmente. No entanto, antes de nos adentrarmos aos processos pedagógicos, já o visualizamos enquanto um processo político. Dessa forma, as primeiras mazelas da política já estão na constituição subjetiva dos sujeitos em processo de formação e, é papel da formação docente desfrAGMENTAR e apresentar novas concepções acerca dos entendimentos da postura crítica frente à postura cômoda, ou até mesmo até então construída sem reflexão. Vivemos politicamente, interagimos politicamente, enfim, politicamente construímos cultura e esta nos envolve em seus meandros a ponto de nos afirmarmos como identidade política no seu pensar e fazeres.

Assim, um indivíduo ou um grupo pode, em determinadas circunstâncias introduzir novo modo de se comportar perante uma situação dada. A partir daí, à medida que novas pessoas e novos grupos vão adotando esse modo de se comportar, a própria poupança de energia que é a causa da conservação age como elemento de disseminação e fixação de mudança que já então passa ser modo massificado de resolver aquela situação. A humanidade ou um setor dentro dela (a educação, por exemplo) passa a operar dentro de níveis mais elevados – que, por sua vez, permitem o surgimento de novas e melhores soluções de pessoas ou de grupos, recomeçando o ciclo. (GANDIN, 1995, p. 30)

Como o pensamento pedagógico tem suas raízes na elaboração da cultura de matriz greco-romana embasada no pensamento filosófico, afirma-se com categoria que o pensamento pedagógico tenha surgido na Grécia Antiga a partir de Sócrates, Platão e Aristóteles. Abordá-los de forma sintética é um grande desafio, pois os mesmos oferecem categorias de pensamento que evidenciam além do pensamento pedagógico uma complexidade de outras formas investigativas: o político, ético, metafísico, linguagem, etc. A proposta então é buscar alguns elementos que são comuns a essa fase de desenvolvimento pedagógico, sem adentrar minuciosamente em ideais desenvolvidos individualmente por cada um deles.

Partindo do pressuposto que o pensamento dos primeiros filósofos anteriormente citados aborda várias questões e que a pretensão é abordar a questão pedagógica-política, elaborar-se-á a discussão em torno do desenvolvimento do paralelo de competências e idéias que se apresentam.

Tendo presente a preocupação pedagógica investida na preocupação política, bem como a preocupação da formação educativa social é para Sócrates, Platão e Aristóteles a

finalidade de se construir um sujeito mais feliz, ou então, um homem melhor. Assim, encontramos como referência uma educação voltada para as virtudes¹⁵. Acreditava-se, porém, que eliminando as diferenças entre os indivíduos e descobrindo os elementos essenciais (racionalidade) o homem poderia atingir o saber. Com isso não se quer dizer que o ceticismo é a melhor forma apresentada, ainda que se encontre em Sócrates a famosa frase “só sei que nada sei” numa atribuição do reconhecimento do não-saber como uma possibilidade de conhecer.

Logo, Platão por meio da distinção das diferenças básicas, ou diferenças naturais, coloca o homem em sua devida posição social, para que, cada um a seu jeito e respeitando as diferenças básicas pudesse ser feliz e produzir mais. Nesse contexto aparecem elementos importantes quanto à questão política. Não se admitia, porém, que estrangeiros, mulheres, crianças e escravos assumissem uma postura política na sociedade em que se encontravam, logo, os mesmos não estariam no grupo natural dos que possuem virtudes para tal.

De qualquer forma, quando elaborarmos, pelo menos que nos sirva de premissa básica, o pensamento pedagógico grego, estamos apontando em Sócrates as virtudes, em Platão a política e em Aristóteles a Ética, que evidenciam o direcionamento da educação com o propósito de formar as pessoas virtuosas para desempenharem com mais ardor sua função política e social.

De toda forma, é certo que, com Sócrates, começa propriamente a antropologia. O homem em suas muitas faces foi sempre o único interesse de Sócrates.[...]. Em Sócrates a diferença que vai da explicação de um fenômeno natural como, por exemplo, a chuva, até a investigação de questões especificamente humanas, como por exemplo, a Justiça, é evidente. Sócrates parece preocupar-se exclusivamente com questões desse último tipo. Platão também se dedicou preferencialmente à investigação dessa dimensão embora tenha escrito também textos aonde se dedica a investigar questões cosmológicas. Aristóteles, [...] se dedicará com igual intensidade seja ao estudo da natureza, seja ao estudo de temas como ética e política. (SCHNEIDER, 1999, p. 114.)

Assim, podemos dizer que a origem do pensamento pedagógico contribui, pelo menos em sua gênese, com a formação da identidade política dos envolvidos em tal processo. Não obstante de tal raciocínio, observa-se que os modelos escolásticos eram individuais e não coletivos como o temos com propriedade a partir da escolástica de Santo Tomás de Aquino no Período Medieval.

Se a preocupação for angariar elementos políticos para elaborar a contribuição pedagógica na formação docente, logo visualizamos não apenas as formas como se desenvolvem os processos, mas antes de qualquer coisa, a centralidade da política como uma esfera dotada de importância na condição social em que os indivíduos se encontram e pela

¹⁵ Ver Figueiredo (1973, p.74-75)

qual participam. A problemática apresentada pressupõe antes de argumentar uma educação que proporcione a política como base para a construção de uma pedagogia formadora de identidade social dos professores, ainda evidenciar a contribuição da sociedade nesse processo.

Assim, atualizando o pensamento pedagógico e político, percebemos que desde muito cedo, homens e mulheres investiram na sua formação política por meio do esforço humano para a garantia da sua vida em sociedade. Não que a educação seja apenas uma necessidade social, mas que por meio dessa se atingisse um ideal de ser social, ou então, um ideal de homem político. Já nas sociedades primitivas, anterior ao processo de desenvolvimento da sociedade civil a educação era uma atividade pela qual eram apresentados às crianças os códigos e valores políticos do grupo para que, desde cedo, já iriam se aproximando da ascese da vida moral instituída pelos majoritários. À medida que essas sociedades foram se tornando complexa, a educação, bem como a formação moral e religiosa passa a ser setorizada, conferida à especialistas nessas artes/habilidades. Mesmo que, não fosse mais responsabilidade da coletividade a formação da moralidade dos indivíduos e sim dos especialistas, é importante investir que os mestres em educação utilizavam como prerrogativa essencial para o desenvolvimento do processo de formação as formas políticas de compreender o todo social, ou ainda, eles eram políticos por excelência.

A história mais antiga da educação identifica grupos que, no exercício de um ato de liberdade, criaram instrumentos de transmissão de sua concepção de mundo a outros grupos ou indivíduos. Nas sociedade primitivas isso ocorria de modo informal. Nas sociedades históricas, organizada e regularmente.[...] nas sociedade literárias, gerando a necessidade de se criar as instituições de produção, organização e difusão da cultura, sob a égide de indivíduos mais preparados para o exercício de tal função: os intelectuais.[...] Assim começa a nascer a Escola, fruto da necessidade de preservar e reproduzir crenças, valores e conquistas sociais, concepções de vida e de mundo de grupos e de classes. (RODRIGUES, 1992, p. 70)

Aparentemente essa discussão nos causa determinado desconforto quando pensamos arbitrariamente que os sofistas se utilizavam, por exemplo, da finalidade prática da educação (carreira de sucesso, vida política, governança, retórica, oratória) para alimentar os seus interesses econômicos. Sócrates combate essa premissa, afirmando que o objetivo do processo pedagógico era o conhecimento desinteressado e com um único objetivo, o de formar o homem ético em busca da sabedoria.

Até aqui elaboramos o nascimento da pedagogia¹⁶ e de sua função política. Não obstante à importância do seu desenvolvimento ao longo dos séculos, encontra-se também o

¹⁶ Pedagogia tem origem etimológica grega na *Paidéia*, ou seja, palavra que os gregos utilizavam para se referir a formação ou a educação dos cidadãos.

ideal político amplamente discutido nos filósofos políticos. Partir então para a discussão das contribuições da matriz política na formação pedagógica é tarefa seguinte.

Quando anteriormente elabora-se a condição de que nenhuma pedagogia pode excluir a dimensão política de sua essência, partir-se-á do pressuposto que as mudanças não se efetivam somente em método de formação, mas essa mesma vem a angariar problemáticas políticas porque não pode em primeiro momento desvirtuar-se reproduzindo integralmente a sociedade à qual se encontra inserida. Assim, a contribuição política pedagógica que desenvolve-se encontra-se em contradição interna, ou seja, ao passo que a sociedade modifica-se, elucida novas formas de discussão política; já por outro lado, os meios formativos pedagógicos se evidenciam apenas enquanto um subsistema do sistema social. A isso, percebe-se a reprodução assimétrica da parte em relação ao todo, quando a preocupação central seria o todo. Não afirma-se com isso que os saberes desenvolvidos nos métodos pedagógicos de formação docente devam abarcar conhecimentos do todo, parece uma tarefa um tanto difícil, mas apresentar premissas que busquem compreender o todo enquanto um espaço de movimento dialético¹⁷, e que assumam em primeira instância a importância do desenvolvimento político como fator primordial de formação pedagógica. Assim, “A questão da educação nunca esteve separada da questão do poder. Os que ainda insistem que a educação é uma questão técnica, na verdade estão ocultando, atrás da razão técnica, um projeto político. A educação sempre foi o prolongamento de um projeto político. (GADOTTI, p. 22, 2004)

Justificando o risco acima apresentado, ao passo que a formação pedagógica não evidenciar a questão política como foco, a contradição e conflito são manifestos, porque a reprodução dá indicativos do pensamento dominante. Nesse contexto, é importante observar que quando a postura política não é sujeita às mudanças sociais e sim estas são determinadas pelo fator político, elabora-se uma nova fase no processo formativo dos docentes. Em síntese, está na premissa citada anteriormente o desafio proposto a partir da retomada da política enquanto eixo central nos processos formativos, ou que se diga, a contribuição que a política pode dar à pedagogia.

Ainda que a formação subjuga os movimentos da sociedade enquanto fatores determinantes do processo discursivo pedagógico, é importante ressaltar que sujeito que se encontra em processo de formação docente não é imune de tal situação. Como já dito, ele expressa-se culturalmente e politicamente imbuído de uma racionalidade que o permita evidenciar os caracteres diretivos e secundários. Nos primeiros, a capacidade de ser

¹⁷ O movimento dialético aqui apresentado é de vertente marxista, ou seja, [...] uma concepção de homem, da sociedade e da relação homem-mundo. (GADOTTI, 2004, p. 98)

especialista e no segundo, mesmo especialista não deixar de ser político. Por isso mesmo que, “A voz do professor reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores. (GIROUX, 1987, p.99)

Um passo adiante da proposta da pedagogia em sua gênese, é apresentar elementos que visem à consciência dos movimentos políticos sociais; ou ainda, enquanto Sócrates, Platão e Aristóteles apresentavam a questão do aprendizado como virtude, como já discutido anteriormente, é necessário distinguir a condição de mero aprendiz da condição de aprendiz participante. A educação política que é por finalidade a concretude da formação pedagógica-política solidariza o diálogo entre a consciência da situação e o dever de mudança. Em primeiro, não basta apenas “coleccionar” os meios, mas apresentar as propostas políticas viáveis à situação necessidade. Em segundo, o dever de mudança nos impõe o dever da concretude, onde elaboram-se teses de descontentamento com os processos mas não se evidenciam propostas de mudança. Nesse ultimo, a critica à proposta pedagógica dos primeiros filósofos.

[...] o desenvolvimento do indivíduo deve trazer contribuições ao desenvolvimento da sociedade. O processo educacional necessariamente deve ser um processo que introduz o indivíduo na atualidade histórica e social de sua época, possibilitando a cada um conhecer e relacionar-se com a realidade social e cultural de seu povo. (RODRIGUES, 1992, p. 56)

2.2 – A Pedagogia enquanto Ciência Social e Política de Ensino e Aprendizagens

Uma pergunta: a Pedagogia pode ser considerada uma Ciência Social? Este é o problema que a principio precisamos apresentar alguns argumentos. Para tanto reconstruir o histórico pedagógico-antropológico mesmo que de forma abstrata é uma tarefa a ser desenvolvida.

Apresentando o homem em seu primeiro estágio, no Estado de Natureza, afirmamos os direitos naturais (vida, dignidade e liberdade – idéias iluministas do século XVIII), mesmo que esse estágio não o proporcionasse esses direitos. O Estado de natureza, segundo Hobbes¹⁸ e Rousseau¹⁹, é um Estado de constante medo, onde os homens estão expostos à própria sorte. Buscando a afirmação dos direitos naturais eles contratam entre si. Após elaborado o Contrato justificam a primeira forma de sociedade civil, onde um já não é mais individual,

¹⁸ Ver HOBBS, Thomas. *Leviatã*. Editora Martín Claret, SP, 2007. HOBBS, Thomas. *Do Cidadão*. Editora Martín Claret, SP, 2007.

¹⁹ Ver ROUSSEAU, Jean J. *A Origem da desigualdade entre os homens*. Editora Escala, SP, 2004; ROUSSEAU, Jean J.. *O Contrato Social*. Editora Escala, SP, 2004.

mas é de co-responsabilidade, porque para garantia da sua vida, deve conservar a do outro. No entanto, a par da ciência política, o nascimento do Estado enquanto soberano constitui o máximo poder sobre os particulares efetivando os direitos coletivos e garantindo de que ninguém estabeleça efeito de domínio sobre o outro, respaldando assim a liberdade e a igualdade.

Na trajetória da humanidade isso pode ser percebido, desde quando, nos primórdios de sua arrancada para o processo civilizatório, o homem primitivo, buscando soluções individuais para os desafios da natureza hostil e percebendo que a própria espécie estaria ameaçada com tais soluções, superou o “individualismo zoológico” e buscou associar-se com os semelhantes para construir respostas coletivas aos reptos que se lhe colocavam. (GADOTTI & ROMÃO, 2004, p. 23)

Nessa reconstrução elaboramos no âmbito pedagógico o argumento de que, mesmo antes de existir a sociedade civil, a pedagogia já se apresentava enquanto uma ciência do aprender/saber, e ainda não do ensinar como contemporaneamente está estruturada. Após a formação da sociedade civil, encontramos um estágio pelo qual as primeiras sociedades coletivas primavam: os ensinamentos morais. A partir da moralidade circunscrita na esfera social efetivamente, a pedagogia enquanto uma ciência dá seus primeiros indicativos de existência! A moralidade que mais tarde vem a se tornar juridicidade com o aparecimento do Estado, se constitui dos saberes dos pais sendo ensinados aos filhos, ou, na forma organizada das tribos, os saberes dos mais velhos sendo ensinados aos mais novos. Assim, e conforme Aristóteles preconiza na *Metafísica I*, mesmo em Estado de Natureza, o homem tem o desejo de aprender; e segundo Kant, ele é o único animal que precisa aprender, os outros são adestrados.

O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação e o trato), a disciplina e a instrução como formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo. [...] Os animais, portanto, não precisam ser cuidados, no máximo precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo. A maior parte dos animais requer nutrição, mas não requer cuidados. (KANT, 2006, p.11)

Mas essa não é a única condição encontrada na elaboração das primeiras sociedades civis, também encontramos indicativos de que, se abordado do ponto de vista prático presente no trabalho, Engels²⁰ irá comentar da transformação do macaco em homem por meio de um aprendizado prático, que por fim, tem a necessidade de suprir suas carências de sobrevivência e desenvolvimento enquanto alguém que é capaz de projetar e satisfazer-se.

Assim, após alguns indicativos apresentados para evidenciar a existência da pedagogia já nas primeiras formas de associação humanas, é preciso discutir se ela é ou não efetivamente uma ciência social.

²⁰ Ver: ENGELS, Friedrich. O papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. Editora Global: SP, 1982.

[...] não há atividade humana na qual não haja alguma forma de participação intelectual: o **homo faber** não pode ser separado do **homo sapiens**. Cada homem, finalmente, além de sua atividade profissional, desempenha alguma forma de atividade intelectual, pois é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto; ele participa de uma concepção particular de mundo, tem conscientemente uma linha de conduta moral e, assim, contribui para a manutenção de determinada concepção de mundo ou para modificá-la, isto é, para tornar reais novas formas de pensamento. (GRAMSCI in GIROUX, 1987, p. 12)

Quando nos deparamos com a localização dos homens em relação ao seu mundo, ou na sua estruturação antropológica, constituímos o mesmo como um ser de relações que exige pensamento, ação e aprendizagens. Assim, não restringindo o sentido pedagógico apenas no ensino-aprendizagem, surge a perspectiva da compreensão política do mundo complexo e de sua organização social. Objetiva-se compreender que a generalidade da complexidade pode resultar na estrutura ríspida, partindo para a normatização e o estabelecimento de ordens legitimadas por interesses não oriundos da pedagogia em questão, mas da unilateralidade política que evidencia a crise da moralidade efetivamente constituída no ato de ensinar. O que se quer dizer com isso é a necessidade de os processos legitimados política e socialmente devem vir ao encontro das necessidades sociais, bem como o desejo de sua apreensão subjetiva e antropológica. Assim sendo, os interesses pedagógicos inerentes desse processo apontam como categoria as funções de mediação: de um lado, a função da regulamentação dos processos políticos e, de outro, o respeito aos saberes empíricos que valoram as interações subjetivas.

Portanto, a Pedagogia adquire caráter de ciência social quando ela é elaborada e elabora-se a partir da questão política. Por assim dizer, é nos processos de discussão política, afinados com os interesses dos saberes teórico e práticos que visualizam a mudança que se constrói a sociedade e resultante dessa, o sujeito social. Além de adquirir caráter de ciência social, a pedagogia se faz a partir das experiências sociais, onde são abordada a identidade dos sujeitos, a saber, da construção e da reconstrução de referenciais políticos, da história das aprendizagens e da personalidade do sujeito que ensina e daquele que aprende. Participando da ciência social, a pedagogia enquanto uma ciência política objetivada do mundo da cultura legitima a discussão pedagógica em torno das discussões do sistema social e articula os processos de entendimento da ação de socialização bem como da individualização dos sujeitos, ainda que remeta à coletivização e a singularização das identidades envolvidas.

É claro que basear o ensino no conhecimento do, contudo, no “bom senso”, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicos ao exercício do magistério. Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não

relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino. (GAUTHIER, 1998, p.28)

Interessa-nos então, para satisfazer o caráter político da pedagogia, funda-la a partir da legitimidade da moral estabelecida socialmente, imbricada nos processos éticos do agir pedagógico. Não se busca, porém afirmar a contribuição da política nos fazeres pedagógicos, mas dizer que a pedagogia em si, já em sua essência é politicamente construída. Em suma, a política destoa à impossibilidade da discussão pedagógica, evidenciando os espaços de construção identitários como espaços de subjetivação dessa materialidade. O que se quer dizer visa elucidar a tentativa de organizar os moldes políticos e didáticos dentro dos parâmetros socialmente construídos. Partindo do pressuposto de que a narrativa política discorre dentro das possibilidades do campo pedagógico, exterioriza-se também o campo pedagógico como um espaço de narrativas políticas.

Adiante dessa tentativa de conceituar a política enquanto uma ciência do fazer pedagógico destaca-se a diferenciação entre a política enquanto essência e políticas sob o aspecto de legitimação da moral pedagógica constituído principalmente a partir dos contratos socialmente estabelecidos entre os homens que significam e ressignificam os processos pedagógicos. O que se busca compreender é que, de um lado, o que garante a existência da Pedagogia enquanto ciência é a sua essência²¹, ou seja, o fortalecimento político evidenciado na sua constituição e, não tautologicamente minimizada nos fazeres pedagógicos; e de outro, as garantias dessa originalidade pedagógica e os fins pelo qual se estabelecem os fazeres – são, e legitimam a essência pedagógica.

Por certo, dir-se-á de um conjunto de indicativos moralmente construídos que servem, não somente para desenvolver o processo, mas para dar movimento a este corpo dotado de instrumentalização e consciência. Dessa forma, há que se convir diante da objetividade do processo que a simples enumeração dos instrumentos não coincide com o fortalecimento da legitimação do existir da pedagogia enquanto ciência social. Basta perceber que, após o desenvolvimento dos meios tecnológicos e situados a partir da tendência moderna da instrumentalização do ensino e da aprendizagem, os sujeitos sociais permitem-se a decadência da centralidade homogênea da contemplação (mundo das idéias platônico) e da não aceitação dos processos de abstração intelectual, priorizando como mola propulsora os fazeres empíricos.

Subjacente a esta racionalidade técnica e às decorrentes distorções a respeito da razão e da natureza estava o apelo para uma separação entre concepção e execução e

²¹ A essência da pedagogia enquanto ciência é apresentada por Marques (2000, p.114) como a articulação “[...] da dimensão ética de serviço a homens com vez e voz ativas, a dimensão política das práticas sociais que assentes na compreensão do mundo cientificamente configurado e a dimensão técnica, concebida como instrumento da autodeterminação política de uma configuração social.”

para uma padronização do conhecimento, que facilitasse seu gerenciamento e controle, e para a desvalorização do trabalho intelectual crítico, em benefício de considerações de ordem prática. (GIROUX, 1987, p.12-13)

A técnica apresenta-se ao homem comum como um mistério e uma banalidade. De fato, a técnica é mais aceita que compreendida. Como tudo parece dela depender, ela se apresenta como uma necessidade universal, uma presença indiscutível, dotada de força quase divina à qual os homens acabam se rendendo sem buscar entendê-la. (SANTOS, 2006, p.45)

Por certo se evidencia que os saberes socialmente desenvolvidos são imbuídos de racionalidade técnica e filosófica, uma vez que, distribuídos entre os homens eles organizam o mundo da práxis e a cognição dos sujeitos como agentes sociais. Ressalta-se porém, que quando estruturados esses saberes políticos formam uma estrutura hierárquica dos saberes subordinados à efetivação dos mecanismos políticos e estruturais do Estado. Assim, a efetivação da moral por meio da legitimação do pressuposto “política” reforça a intencionalidade da construção de um projeto de educação mais democrático que fundamenta-se na elaboração de uma nova estrutura social.

Além do que apresenta-se acima, a fundamentação da pedagogia enquanto uma ciência política e social, é preciso remontar a seu acontecer e a sua finalidade. Mais que necessário ao apresentar o cunho político e social da pedagogia lhe é a atribuição e nomenclatura que ela é a ciência do ensino e da aprendizagem. Parte-se do pressuposto da desconstrução do inatismo platônico e sustenta-se a idéia de uma construção sob o emaranhado de possibilidades, ou de uma construção efetivamente significativa e simbólica. Assim, ao passo que se ensina, se ensina alguma coisa, e aprende-se a partir do que se ensina. Por mais que essa premissa pareça fundamentar-se em si mesma, é postulado retroagir nas finalidades para compreender a gênese, ou então, quando se ensina e quando se aprende alguma coisa.

O ensino e a aprendizagem parecem constituir o campo científico mais substanciado pela existência social. Desde as primeiras construções históricas encontramos seres antropologicamente construídos que ensinavam e aprendiam. Ao desencadear esse processo em centros de formação (escolas) institucionalizou-se o que ensinar e o que aprender. Porém, esses centros imbuídos de ideologias e de respectivas características e desejos, foram aos poucos deixando de responder às primeiras necessidades sociais. No entanto, o que temos como escola é desde já, subordinada aos particulares e não aos coletivos de saberes. A partir dessa premissa, evidencia-se a postura crítica de uma Instituição de saber envolvida em um emaranhado histórico, fundamentado na construção política da sociedade.

Nesse contexto não se pode negar a influência do desenvolvimento das artimanhas do sistema capital que visa antes de mais nada a garantia de sua existência e a possibilidade de sua extensão. Suficientemente compreendida até aqui, a pedagogia aparece como efeito

reflexivo da resistência à intencionalidade do capital. As elaborações dos saberes permitem que, aquele animal dotado apenas de instinto de sobrevivência, enumere e expanda o seu sentimento coletivo e social na construção da figura do outro. Não se quer dizer de uma ciência que, para resolver a questão da impossibilidade política em sua essência, destoa a eficiência de outra visão científica de mundo. Elaboram-se os saberes que compõem os interesses coletivos como ferramenta de luta da sociedade oprimida, que visa sua libertação dos moldes antidemocráticos que se apresentam como inerentes do desenvolvimento do processo capital.

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (SAVIANI, 1993. p.41)

Encontra-se nessa premissa alguns indicativos de que a pedagogia esteja arraigada de sustentação sociológica, bem como filosófica, mas em essência produz e reproduz a intencionalidade dos processos de democratização e de acesso aos saberes codificados que por hora se demonstram alargados em ciência. Então, elabora-se a partir dessa problemática uma postura crítica, ou seja, uma pedagogia crítica coerente com a democratização dos pensamentos sejam eles abstratos ou materializados pelo processo em que se desenvolve. No entanto há a alternativa básica de os processos de ensino e aprendizagens se desenvolverem em consonância com a consciência político-crítica que abstém de sua essência toda e qualquer forma rudimentar, simbólica e dogmática dos pressupostos em que se baseia.

A Teoria Educacional dominante não somente deixa de compreender a escolarização como um processo cultural que está indissoluvelmente ligado à presença inapelável de forças sociais mais amplas, como também é incapaz de reconhecer como formas de resistência de professores e de alunos podem emergir na escola, como parte de uma recusa de ensinar ou de aceitar as imposições da cultura escolar dominante. (GIROUX, 1987, p. 79)

Por fim, é a partir da visão política da extensão dos processos de ensino e aprendizagens, bem como do desenvolvimento da identidade política do professor que se encerra a velha concepção anti-didática e almeja-se uma nova postura pedagógica, àquela que coloca a noção de abstrato em decorrência da crítica, e possibilite a práxis dos saberes e fazeres pedagógicos, bem como a negociação dos processos de tensão social existente nos ambientes de aprendizagens. Com isso, possibilitamos uma nova visão, a da crise contextual na elaboração dos parâmetros políticos, certamente falando de uma visão contemporânea, onde conflitam os papéis sociais do professor versus a concepção atual de política.

2.3 – A Crise contextual da elaboração de parâmetros políticos na visão contemporânea dos papéis sociais do professor

A par da continuidade da discussão apresentada a partir da já construída identidade política do professor e os conflitos inerentes dessa, elaboram-se argumentos em que contextualiza-se a necessidade da construção histórica, da crítica e por fim, das possibilidades da construção de um novo modelo de formação para, intrinsecamente, reelaborar os moldes da formação de professores. Depois dessa primeira problemática, resta-nos permitir o segundo pilar da crise, ou seja, verificar se há ou não a possibilidade de interagir o campo pedagógico frente aos intelectuais políticos e seus interesses estatais. Em suma, é apresentar elementos que comprovem a necessidade de repensar os parâmetros políticos dentro da visão contemporânea, abordando a nova postura político-identitária do professor.

[...] ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens; deve ser um organizador da confiança dos que investem em sua fábrica, dos compradores de mercadorias). (GRAMSCI, 1982, p.4)

Dando ênfase à crise contextual da elaboração de parâmetros políticos, vem como base da sustentação de nossa discussão o pressuposto de que anterior ao momento de crise, encontramos uma necessidade, ou por assim dizer, a existência de parâmetros já constituídos anteriormente que sustentavam os papéis do professor. Antes de qualquer coisa, é necessária a discussão desses parâmetros. Para saber, repensar os espaços onde se deram, e onde acontecem contemporaneamente essas discussões.

Ao fazer memória dos parâmetros que sustentam a visão política nos processos de formação do professor, percebemos o sistema como globalizante, seja em sua esfera política, seja em questões eco-educacionais; isso não nos dá a garantia da inclusão, pelo contrário, a visão do todo se restringe somente à uma parte, àquela que mantém os meios de produção e de outro, aqueles que consomem. De fato, a estruturação do trabalho e do capital tem possibilitado a inserção dos parâmetros políticos em um estado de constante inércia, impossibilitando o movimento do corpo educacional. Também faz parte dessa preocupação a centralidade do trabalho e da reestruturação da economia. Não se pode negar que enquanto robotizava-se as consciências, manipulavam-se as diversidades de pensamento, e por fim, condenava-se o professor ao abismo da cientificidade dogmática e técnica.

A “revolução do mercado livre” trouxe até os parâmetros de formação de professores as preocupações estatais, onde o ideal de formação deveria ser equilibrado com o ideal de reprodução capital.

Os professores não estão sendo simplesmente proletarizados. A mudança da natureza de seu papel e função significa o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica. (GIROUX, 1987 p.9)

O que se quer apontar é que a mera ilusão de aspectos como velocidade, qualidade total, esperança e justiça, acalentaram os espíritos mais aguçados, destruindo quase que total ou parcialmente as possibilidades de se poder imaginar um sistema que não utilize a formação como finalidade, e sim como meio. Nesse sentido, colabora em cena a comercialização dos parâmetros educacionais, inclusive da educação em Nível Superior oferecendo como base à ligação às maquinarias/tecnologias de ponta bem como a transformação do Ensino Superior em um mercado que considera a atualização científica, seja do corpo discente como do docente, como instrumento de transição no uso das tecnologias que permitem o domínio do corpus social. Contrapondo este argumento, visualiza-se pelo menos teoricamente os resultados desses parâmetros de formação: a falta de autonomia dos professores, a independência e o controle sobre seu próprio trabalho, e a redução indescritível de sua identidade, ao passo que seus postos de trabalho, bem como as formas de pensar se colocam estritamente nas mãos da administração.

Essa crise ocasiona uma nova crise, a da falta de responsabilidade dos professores sobre a educação. O sistema neoliberal deu à educação importância tal (pelo menos como processo de profissionalização), que a mesma desmereceu ser essência daquele que anteriormente era sobre ela responsável, o professor. A partir dessa premissa, o professor fica limitado a deixar a educação como responsabilidade de outra instância, que por vezes se define como “lógica reprodutora do capital”. Nesse sentido, além da crise dos parâmetros apresentados até aqui, aparecem outra crise, em tanto mais agravada que a mesma tem gerado. O que sucede está integrado aos interesses da globalização enquanto espírito de reprodução, ou seja, inserindo os parâmetros de formação na crise global, desconfigura o papel político do professor. Assim, cada dia se ouve mais o refrão “a educação é cada vez mais importante para ser deixada nas mãos dos educadores e educadoras” – em última instância isso quer dizer que o professor desmerece assumir a sua própria identidade política porque já não o faz jus dela.

[...] são subtraídas da influência coletiva dos professores, as decisões e as questões sobre os seguintes temas: o que vale como conhecimento, o que é importante ensinar, a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e conseqüentemente a compreensão dos interesses

sociais e culturais que modelam todos os níveis da vida escolar. (GIROUX, 1987, p.16)

Em último argumento, percebe-se nitidamente a invasão do capital na esfera da vida privada. Nesse sentido, há uma inversão do sentimento de coletividade e, portanto, torna sem significado a luta de classes. Tudo aquilo que antes se almejava como ideais de mudança social por meio da consciência política, inversão dos tratados de interesses apenas liberais, serviram apenas de pressuposto para a derrocada da democracia frente ao antagonismo do poder. Ou seja, o poder transformou a estrutura de forma condicionada e contraditória que há, de um lado, a resistência por meio das sociedades democráticas, mas que se sentem impossibilitadas de superar a estrutura. Assim, também com os processos de formação, há toda uma discussão sobre a luta política, mas, no entanto, pela não significação dos papéis já discutidos acima, a formação dos professores continua a reproduzir parâmetros afinados com as bases políticas já comentadas, que são por hora, além de dogmáticas, idealizadas na utopia de mercado.

A partir da apresentação desses argumentos, parte-se para a possibilidade de uma nova concepção na elaboração dos parâmetros políticos de formação de professores. Partir-se-á da proposta intrínseca dos interesses que permeiam os parâmetros, ou seja, do produto final, o próprio professor. Há que se reconhecer que não se faz política nem pedagogia sozinha. Os parâmetros precisam levar em consideração a necessidade de atingir uma consciência cultural mais elevada em relação às propostas fragmentadas; ou seja, o desejo da defesa multicultural que destoa o sentimento de um humanismo exagerado, portanto, um individualismo aceito e, por outro lado, a concepção de progresso desmedido colaborando para que a força de mudança se transforme em força una, discriminando toda e qualquer diferença. Então, resume-se que o primeiro passo se confirma em uma abertura à multiplicidade dos valores culturais, logo, valores políticos. Assim, “os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula” (TARDIF, 2003, p.61)

Para contrapor-se aos interesses dominantes presente nos parâmetros políticos nos processos de formação, é necessário que os parâmetros estejam centrados em torno da discussão marxista da apropriação e distribuição do bem-estar social, ou seja, em virtude da justiça, a confirmação da igualdade. Assim, a partir das bases econômicas e políticas já comentadas, refere-se ao confronto dos interesses pedagógicos (críticos e políticos) com os de interesses e estruturas capitalistas. Pensar os parâmetros de formação nesses termos é argumentar a proposta marxista, ou seja, identificar claramente se os recentes movimentos

políticos e sociais de ordem global não apontaram outras possibilidades senão se fundamentar em um monopólio corporativo de capital e da divisão internacional de trabalho, que sucintamente, elabora uma nova concepção de política neoliberal. Contudo, basta observar que não é necessário que o sujeito em processo deva ser o agente de todas essas mudanças, até porque seria para ele impossível se visualizado enquanto apenas um sujeito no mundo, mas a tomada de consciência dessa proposta já é, pelo menos em primeira análise, uma possibilidade de inversão da lógica de formação de professores.

E por último, há uma indicação de uma pedagogia menos informativa e mais formativa, o que permite dizer que deve estar mais orientada para questionamentos tanto dos textos escritos quando das experiências de vida dos próprios sujeitos em processo. Não se quer elucidar de forma definitiva as questões aqui abordadas, mas possibilitar uma inversão da proposta política centrada e estigmatizada pela descentralizada, fazendo com que cada um seja autor de sua competência política, e possa senão por si, mas interagindo com a coletividade evidenciar uma prática do discurso multicultural baseado na análise social, na crítica social e no ativismo social, para diminuir a tensão do entendimento personificado e particularizado dos parâmetros de formação, para uma visão mais efetiva que possa provocar e ser sempre ponte de novos debates acerca da formação de professores.

3. ELEMENTOS NECESSÁRIOS À CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DOCENTE POLITIZADA

3.1 – Compromisso com a Identidade Política: efetivação dos Papéis Sociais

Ao se pensar a formação pedagógica e política dos docentes busca-se contribuir para o debate acerca da formação social de professores a partir da postura crítica que visa contribuir para que o mesmo seja agente de transformação e conscientizador dos espaços que perpassam e atravessam a educação, seja em sua práxis, seja em seus discursos. Para levantar elementos que permitam uma análise crítica da situação política na questão da formação dos docentes, é fundamental compreender as propostas educacionais como resultantes das transformações sociais até então desenvolvidas. Para tanto, compreender a formação do Professor a partir do processo de formação docente politizada apoiada em uma perspectiva crítica, é estar discorrendo de forma reflexiva, sobre as condições sociais que provocam as discussões sobre a necessidade de um novo modelo de formação e, por conseguinte, de uma nova escola.

Anteriormente a cada questão apontada, busca-se investigar além do processo identificado como formativo do professor as condições sócio-históricas, partindo do pressuposto básico de uma reflexão mais arraigada de comprometimento e sustentabilidade da tese fundamental da mudança social; que em outras palavras, fica difícil afirmar uma escola democrática em uma sociedade que não é política²².

A discussão aqui proposta se evidencia como uma tentativa de recuperar e revalidar elementos fundamentais para a formação docente em tempos atuais. Partimos do pressuposto que o educador ao longo de seus estudos e formação na docência começa a discordar das estruturas prontas, “dogmatizadas” e parte em direção à uma concepção mais sociológica da educação: As condições de educação brotam da própria estrutura social, num retrato das

²² Conforme Gadotti (2004, p.81) existem duas formas de se fazer a mudança social: a primeira é a intervenção do homem na natureza, onde “se humaniza a natureza e humaniza a vida dos homens”; o outro, é a ação do homem sobre a sociedade, pois é na “ação do homem sobre o homem” que se constrói uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem felizes.

condições econômico-sociais do país e dos meandros em que essas mesmas se desenvolvem. Para tanto, não carece pensar que é nesse cenário que se processam e se atualizam os cursos de formação docente. Sendo assim, é possível considerar utópico imaginar que a educação produz transformações sociais profundas. Tanto o modelo de formação docente pelo qual foi composto a formação do professor, quanto às escolas enquanto representantes dos espaços de produção de conhecimento e dos pensares por excelência é muito mais um produto da sociedade em que ela está integrada, requerendo nesse viés, uma alternância entre o estrutural bem como os fatores transformadores imersos nesse modelo de sociedade. Algumas teorias estabelecem que a formação docente e a escola tenham muito mais a função de preservar a própria estrutura social²³, com a preocupação constante de negociar os conflitos que por ela se intensificam e se reproduzem, que de certa forma são conflitos sociais elaborados pela dinâmica da abertura à reprodução capitalista e generalista da finalidade técnica da profissionalização docente.

Ao se pensar um novo modelo de formação e de escola começamos a delinear o novo modelo de educador. Não está se elaborando a identidade de um educador como um “executor” das novas formas de fazer educação, o que se pretende é que tendo em vista o aprimoramento do processo escolar, também emergem os papéis sociais e políticos do professor.

Fala-se de um sujeito dotado das capacidades críticos-política que consiga interagir com o seu local dinâmico de trabalho e de consciência. No fundo é evidenciar um sujeito que quer mudança, não apenas da escola, mas embasado no pensamento político-pedagógico, relacionar os desafios da educação para com os que estão presentes na sociedade. Tendo essa preocupação, o sujeito que passar por esse processo formativo retoma de forma identitária as condições dialético transformadoras, requerendo do seu espaço de práxis circunstâncias para o desenvolvimento de seus ideais.

Hoje, no entanto, a ansiedade dos profissionais da educação, em busca de novos caminhos para escola, torna cada vez mais urgente ultrapassar o momento da crítica e passar à elaboração de uma proposta alternativa que possa ser analisada e implementada. Para tanto, é necessário partir do princípio de que, embora a escola seja comprometida com os interesses econômicos, sociais e políticos dominantes, reproduzindo ou legitimando estas estruturas, ela também atende aos interesses dos setores marginais da sociedade, das classes sem voz e voto. [...] elabora-se uma nova postura crítica ao pensar a escola por dentro. Neste processo, procuramos verificar o que deve fazer e como deve fazer a escola para se tornar um instrumento eficiente de luta pela mudança social. (RODRIGUES, 1992, p. 67-68)

²³ A essa teoria, Saviani (1993, p. 18) chama de Pedagogia Tradicional, ou seja, àquela que tem como papel “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados”, bem como essa pedagogia previa a organização “na forma de classes”, segundo o que deveria ser aplicado à cada uma, mantendo assim a estrutura social.

[...] um professor cômico de seus deveres profissionais, em qualquer circunstância, tem que cumprir sua tarefa de ensinar, e, se chegar à compreensão de que não pode fazer o melhor porque sua situação social e a de seus alunos não o permitem, o caminho é lutar para que a ordem existente se modifique, isto é, participar das lutas políticas.” (LEMME, 1988, Vol I, p. 25)

Para evidenciar a premissa acima, carregada de caráter identitário, é necessário entender que a Escola é enquanto uma instituição de ensino, e por isso não está desligada da realidade social em que os sujeitos que dela fazem parte bem como participam. Portanto, a escola e sua identidade bem como a identidade do professor são de uma compreensão socialmente construída. De toda forma, o homem vive em sociedade, e por isso a escola e seus agentes estão por excelência discutindo os papéis e as transformações sociais decorrentes de todo o processo de desenvolvimento social. No entanto, e entre muitas problemáticas, encontram-se na sociedade brasileira fatores determinantes dos processos de formação e de empiria educacional, ou seja, a distribuição e o perfil de renda é fator determinante para a pirâmide educacional. Então, se torna evidente a não participação de uma grande gama de brasileiros em estudos superiores.

Sob a capa dessa formalidade preenchida sob a dimensão simbólica, oculta-se a verdadeira face do poder: o acesso ao saber só é permitido àqueles que detém o controle da produção e da distribuição dos bens e das riquezas da sociedade. (RODRIGUES, 1992, p. 71)

Assim, pode-se afirmar que o perfil da distribuição da renda, aqui como em qualquer outro lugar, molda a pirâmide educacional que, no Brasil, como se sabe, apresenta, além de uma base pouco ampla um afunilamento rápido, o que significa que apenas um reduzido número de brasileiros consegue atingir os mais altos níveis de educação e ensino. (LEMME, 1988, vol. II, p. 53)

Com base nas referências construídas até aqui, evidencia-se em todo o processo, seja ele de formação pedagógica, seja das práticas pedagógicas sentido propulsor da Identidade Política do Professor, ou seja, o professor é o detentor da responsabilidade política quando evidenciado na tensão do processo de ensino-aprendizagem. O professor, militante político, busca pelo viés do conhecimento histórico-científico-cultural se aproximar dos meios de interação de sua práxis, evidenciando seu papel enquanto formador de opinião. Discute-se então, o papel do professor enquanto sujeito, agente pedagógico-político, e não isolado de toda a dinamicidade do processo histórico do pensar e fazer escolar bem como a necessidade da interação social.

Por mais que se torne clara e evidente a crise na escola bem como nos cursos de formação pedagógicos, não se busca por a culpa no professor pela situação de um possível fracasso escolar; pelo contrário, nos permite levantar elementos que façam uma análise crítica da escola e da formação política e social dos educadores compreendendo as propostas

educacionais resultantes de transformações sociais. Para chegar a tal, necessita-se querer conhecer na história propostas pedagógicas e políticas feitas e relacionadas com o tema em debate. E isso o faremos tomando por base a formação de professores no Período da Escola Nova.

3.2 - Os modelos Pedagógicos e sociais de formação docente: uma análise histórica

Ao se propor a discutir a formação de professores no Período da Escola Nova, é necessidade contextualizar mesmo que de forma rápida, as primeiras décadas do Século XX. Em primeiro momento, é preciso dizer que esse é um período de discussão e de lutas travadas pelos defensores da Escola Pública e, por conseguinte, é um período também marcado por grandes agitações em todas as esferas da sociedade, que culminam com a Revolução de 1930 que para alguns estudiosos foi um movimento segmentado e de ruptura, fato este que, não aconteceu propriamente dito.

O movimento revolucionário de 1930 [...] ponto culminante de uma série de levantes militares abortivos iniciados em 1922, tem sua base nas populações urbanas, particularmente na burocracia militar e civil e os grupos industriais, e constitui uma reação contra o excessivo predomínio dos grupos cafeeiros – e de seus aliados da finança internacional, comprometidos na política de valorização - sobre o governo federal (SODRÉ, 1982, p. 318).

Percebe-se no citado anteriormente, que o período é marcado por fortes agitações sociais, envolvendo todos os setores da sociedade. Grande parte da sociedade direciona a problemática (ou pelo menos uma possível discussão) para a Educação. Ao pensar as tensões referentes à esse período, surge então o grupo “Pioneiros da Escola Nova de 1932”, como uma tentativa de expressar os princípios básicos da educação moderna de forma gratuita, acessível e de caráter científico.

A remodelação do sistema escolar proposto pelos Pioneiros da Escola Nova de 1932 é explicado pelo viés do social. O pano de fundo de todo movimento, possibilita a educação convergir para solucionar ou então, apontar caminhos para possíveis engendramentos científicos e culturais na vida das pessoas. Citando o êxodo rural, verifica-se que houve um interesse nos locais que estão concentradas as novas indústrias, exigindo para este ambiente um novo modelo escolar. Isto obriga os intelectuais da Educação a repensarem todo o processo de formação e também das propostas de desenvolvimento pedagógico.

Tendo presente o exposto, logo e com evidencia, visualiza-se problemas referentes à formação dos professores. Pensar que, envolvidos na agitação social, os professores acabam por ficarem descrentes com a própria profissão e sua funcionalidade. Os cursos de formação de professores versavam sobre temas diversos. Havia a necessidade da criação de um magistério especializado para o ensino infantil. E essa necessidade foi efetivada.

É possível perceber que a formação de professores não estava desligada de uma formação política. A participação por parte dos professores demonstrou estar relacionada com a politização dos mesmos, fato este justificado pelas discussões realizadas anteriormente acerca de problemas de ordem social, econômica e política que serviram para envolvê-los.

Assim, percebe-se que, no tocante à formação de professores envolvidos em suas ideologias formativas dos cursos de formação, a intenção primeira é que os estudantes em ascensão ao ser professores se transformem em sujeitos críticos politicamente e pedagogicamente, buscando a interpretação do aspecto social pelo viés do combate à neutralidade política escolar, ou seja, dar importância ao caráter político da educação, pois assumem que a educação é um instrumento social construído a partir da análise, da crítica e da formação de propostas para o seu desenvolvimento e para todo o movimento social.

Assim, pensar a formação do Professor no aspecto político, não é estar discorrendo apenas, e de forma limitada, sobre aspectos da estrutura curricular do processo formativo, mas ver sim, em consonância com a realidade política a escola do ponto de vista democrático – um espaço de possibilidades de pensares e fazeres políticos, de identidades socialmente constituídas e responsabilizadas pelos compreendentes sociais. Neste sentido, há uma discussão acerca da intencionalidade da escola em ser democrática, mas isto não será possível até que a mesma não esteja preocupada com a construção da democracia.

Sobre a tutela de estarem buscando tornar visível a formação política do docente, os pensadores do Manifesto de 32, pensam na possibilidade de estarem já, os sujeitos arraigados do caráter político, buscando a construção de uma sociedade mais democrática para construir um Brasil Moderno com mais igualdade e menos tensão no campo social. No entanto, para que isso realmente se efetivasse, era necessário que se criasse um ambiente onde todos os sujeitos em idade escolar fossem incluídos; ou seja, criou-se a escola pública – a garantia de educação para todos, assegurada pelo Estado. Por mais que a Escola pública estivesse ao acesso de todos, e que esta fosse tida como “emancipação do Brasil”, acreditam que a economia igualitária é a única fonte confiável de igualdade entre as pessoas.

Assim, podemos compreender, a partir desse nuance fragmentário apresentado até aqui, a busca da articulação de dois campos distintos na formação docente: o Profissional e o Político. Quando isso se efetiva, o Professor torna-se um “Ser de Cultura”, sendo possível que o mesmo caminhe em direção ao enraizamento de um pensamento social avançado; que apriori, está muito distante do sentimento político e da formação tradicional de docentes.

Concluindo, assumir a postura pedagógica política quanto à identidade social do Professor enquanto dinamizador não apenas do espaço compreendido como escola, mas envolvido em toda a lógica da estrutura social, é permitir-se caminhar em espaços críticos construídos a partir de referências que possibilitem agir decididamente contra a má política de formação docente, que não vê as estratégias que criam chances de um trabalho efetivo de democratização da sociedade e da educação pelo viés da formação docente pedagógico-politizada.

3.3 – Autonomia: elaborando discussões a partir da práxis educativa

Pensar na elaboração das discussões sob o aspecto da formação docente entremeando acerca da autonomia nos permite ir nos arcaibouços constituintes da singularidade docente até a expansiva atividade escolar enquanto prática pedagógica que possibilita os processos de ensino e aprendizagens sob discursos elucidativos das realidades em que se assentam bem como das que se propõem pensar ideologicamente. Há que se considerar sob qualquer evidência um contexto complexo, sob o qual as muitas identidades sociais e políticas tem se alterado. Para visualizar esta intencionalidade é preciso comentar alguns modos da produção dessa diferenciação de poder e epistemologia.

Citar que a subjetivação do sujeito enquanto um ser político pode ser evidenciada na Grécia e em Roma na Antiguidade quando a educação escolar é fruto de intelectualidade e os círculos de ciência, cultura e político confluem sob visões políticas. A deriva dessa premissa nasce a inversão, quando as questões assumidas pelos filósofos, na Idade Média são substituídos por discursos que primam pela eficiência do discurso como ferramenta poderosa na formação do cristão, do pregador e dos comprometidos com as ‘verdades’ cristãs. Mas, o advento da Modernidade trouxe uma nova perspectiva significativa, que se fortifica com a ascensão da hegemonia da sociedade burguesa e com o desenvolvimento industrial ocorrido. Assim, se acompanhado dentro da visão de desenvolvimento social, abarca-se que a escola acaba de nascer no século XVIII, pois a mesma agora é tida como necessidade universal, ou seja, ela é reprodutora dos modelos culturais, políticos e econômicos, desenhando a inserção

social dos indivíduos na complexidade das exigências da vida industrial. Ainda que, nessa perspectiva há uma solidificação da escola enquanto emergida na situação de reprodutora das situações da vida bem como no advento da ampliação das condições da ordem social, na manifestação dos meios de produção material e na direção dos acessos e das especializações que afunilam os sujeitos no trabalho. Essas condições impuseram uma nova visão sob dois aspectos que culminam apenas em um; o primeiro, a escola enquanto tal; o segundo, o docente; e por ultimo, a culminância do processo: autonomia como processo da práxis educativa e como resultado evidenciado no sujeito produtivo.

Sua necessidade é agora imperativa, e ninguém a ela se subtrai impunemente, pois a complexidade da vida na sociedade industrial diversifica as exigências para a inserção dos indivíduos nas condições de reprodução da vida, e o advento da nova ordem social amplia o leque das carências na manutenção dessa nova sociedade. (RODRIGUES, 1992, p. 72)

Discutir, portanto, emergidos em uma situação social construída historicamente potencializa um debate sobre os processos de autonomia, seja ele quanto ao ensino e aprendizagem seja em relação à formação docente. Quando formula-se a autonomia cerceada no processo educacional, permite a inscrição da práxis educativa, ou seja, de uma linguagem usual e até simbólica, que permite o entendimento de si em relação à um mundo objetivado, e da objetivação à subjetivação dos meios produzidos. Sob está ótica, percebe-se a normatização de uma linguagem que prevê a normalização dos meios para se poder chegar à constância de legitimar à crítica sob nova perspectiva; em outras palavras, a regulação dos saberes sejam teóricos ou práticos que confluem na evolução dos sistemas de domínio moral e produtivos introduzidos como marco nas mudanças históricas e também nas mutações dos sistemas de aprendizagem.

A linguagem usual, na qual os sujeitos se entendem entre si e sobre algo no mundo, cumpre funções de mediação: por um lado, a função de coordenação da ação regulada por normas e, por outro, a função de geração de sentido no que respeita ao saber empírico e às interações valorativas, onde se cumprem as outras duas funções básicas da linguagem: a representação e a expressão. E, ao desligar-se da ação imediata e fazer-se discurso, a comunicação veicula processos de aprendizagem, ou de reconstrução dos saberes tecnicamente utilizáveis, dos saberes ético-políticos que servem à dissolução crítica das velhas legitimações e à geração de novas, e dos saberes prático-morais do sujeito que se decide por vontade autêntica. (MARQUES, 2000, p. 27)

Sobre a necessidade da produção de sentido e representação dos modelos, sejam eles materiais ou imateriais, produzem os momentos em que a humanidade viveu sob a égide de regimes que delimitavam as franjas das mobilidades sociais bem como o desenvolvimento das práxis, sejam simbólicas ou representativas. É nesse cenário em que a autonomia enquanto

proposta discursiva elaborada sobre os processos políticos e sociais se consolida e, permite sua integração à desvinculação do sedentarismo social. É abordando a escola e seus autores sociais como imbuídos de competência política que discorre-se sobre a autonomia no papel da transformação social e do caráter identitário do professor.

Antes de tudo, é preciso deixar visualizado claramente as modalidades quando discorridas sob o aspecto político não são absorvidas em uma postura de integridade quanto à sua aceitação por todos os sujeitos sociais. Assim, não é proposta avaliativa sobre o dominante ou o dominado politicamente, mas nesse viés, a estabilidade ou desestruturação pelo campo político que se busca discorrer. Para tanto, a idéia de que é na escola que se desenvolvem as posturas de pensamento reflexivo, bem como a estilização de um pensar *a priori* constituído e agora científico, pode de certo modo, desestruturar uma função dogmática construída a partir de elementos hegemônicos e que pertencem em longa escala à uma determinada classe social que impera e coloca seus objetivos, bem como os seus meandros sob o prisma de sua ideologia. Para tanto, o caráter evolutivo da ciência, bem como as propostas de formação docente querem priorizar o não estruturado como base, no entanto, não são reconhecidos devido à sua fragilidade epistemológica não cimentada no campo dos conhecimentos já estabelecidos. Pensar as possibilidades do imprevisível dentro deste cenário é tarefa árdua, que exige de quem se proponha o resgate da construção histórica como base conceitual.

Como o propósito enredado nessa amplitude dogmática chamada de autonomia é discorrer sobre a Escola e a transformação social assim como o papel do professor imbuído de identidade política, é preciso definir os caminhos por onde trilhar os argumentos.

Em primeiro lugar, e para ser possível que haja uma práxis educativa que resulte em processos de autonomia é necessário decidir se há e se pretenda uma transformação tecnológica ou também social. Assim, apresentamos uma primeira problemática que intensifica o focar da transformação somente pelo meio da técnica, ou então, onde a máxima é autonomia por meio da técnica. Na impossibilidade de associar os elementos que elucidam essa dinâmica, há que se estender o processo de separação de elementos que constituem a autonomia da práxis educativa para a afirmação de que ela não dispunha apenas de um elemento constitutivo, mas que busca o equilíbrio imediato entre os avanços tecnológicos e os de ordem social. No entanto, a autonomia do professor, seja em atuação quanto em formação, bem como os processos de desenvolvimento da ciência na escola não estão centralizados apenas em discursos tecnológicos. Há que se reconhecer que, mesmo historicamente, a técnica tem colaborado sumamente com o desenvolvimento da autonomia da escola frente aos

desafios sociais, mas há também que reconhecer que os processos não são puramente técnicos.

A ciência Moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico mas expulsou-o, tal como Deus, enquanto sujeito empírico. [...] A ciência Moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. (SANTOS, 2006, p. 80-83)

Uma vez conhecido os elementos que compõem o processo de autonomia, e assumindo a postura de que não estamos apenas arraigados de transformações tecnológicas nas práxis educativas e sim, teoricamente elaboradas os referencias políticos de ação pedagógica, o que segue é estabelecer um modelo de metodologia de mudança, ou seja, a sincronia dos elementos anteriormente citados. Assim, aliando os processos políticos e sociais, que perfazem a identidade do professor e também a autonomia da escola em seu caráter de mudança, procurar desenvolver um elo de ligação entre esses elementos para que, de fato, não haja, além da distancia entre eles, também uma rivalidade epistemológica.

Uma vez não rompido o elo de ligação entre as duas possibilidade, dissociam-se a característica das relações humanas no grande domínio, ou então, não há o diálogo. É importante visualizar que no momento em que instaura-se uma possibilidade do aparato tecnológico servir de suporte para o desenvolvimento social, bem como os indicativos de pesquisa e desenvolvimento político dentro do sistema de educação, esse senso se instala por definitivo, como se aparentemente não houvesse tal fragmentação. Há que se convir que por trás desse ideário existe o conceito de governamentalidade²⁴, ou seja, ainda se pressupõe o lugar da modernidade e o esforço da autonomia, seja do professor ou da escola, de se libertar da condição de objetividade nas ciências. O que se quer dizer, é que há com intensa força deliberativa ou de veto sobre a educação os interesses não apenas do sistema em que se está envolto, mas principalmente das relações de poder e da luta por cargos escassos. Dessa forma, impossibilitando o elo entre a técnica e o social, anula-se o projeto de desenvolvimento social por meio da educação, ou então, da práxis educativa, criando uma outra realidade, uma outra explicação, criando o homem desenraizado.

A falta desta permeabilidade parece vir sendo dos mais sérios descompassos dos regimes democráticos atuais, pela ausência, dela decorrente, de correspondência entre o sentido da mudança, característico não só da democracia, mas da civilização

²⁴ Conforme FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1992 (291-292), onde o conceito de governo é tido como “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal desaber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.”

tecnológica e uma certa rigidez mental do homem que, massificando-se, deixa de assumir postura conscientemente crítica diante da vida. Excluído da órbita das decisões, cada vez mais adstritas e pequenas minorias, é comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que, em nada confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais. (FREIRE, 2006, p. 90-91)

Estabelecendo os vínculos entre a questão tecnológica e o viés social, é preciso que se reconheça a realidade dos grupos, seus pontos fortes, fracos, seus sucessos e seus fracassos e as causas destes movimentos. No entanto, uma comunicação aproximada com a sociedade, pois a mesma não só reclama, mas ela quer colaborar na ascensão das práticas educacionais. Assim, além da educação ser estabelecida já como um direito de todos, também ela passa a ser incentivada e promovida pela colaboração da sociedade. Não há como se discutir o papel social e político dos formadores da identidade do professor sem antes elaborar um plano para assentar as propostas pedagógicas. Não há como mobilizar-se em uma sociedade onde não se sabe ou se conhece por exemplo, os processos de gestão social. Então, a proposta de uma orientação participativa pelo viés da democratização dos espaços bem como a redefinição das políticas públicas como linhas mestras e norteadoras das exigências da comunidade escolar, dão um significativo passo no desenvolvimento da autonomia da prática educativa do professor e da escola.

É possível a partir do conhecimento das mazelas e das interações sociais buscar em perspectiva noções claramente definidas que levem em conta a cultura, a política e a viabilização das ações que buscam superar coletivamente os problemas das demandas educacionais, que, não se restringem somente à aspectos técnicos, mas verificadas a cada momento apresentam ainda resquícios da fragmentação da complexidade escolar. Nesse sentido se faz necessário, além de conhecer o solo em que se está inserido, também conhecer as formas identitárias que se reconhecem enquanto identidades sócio-culturais, ou seja, a afirmação de uma diferença e ao mesmo tempo uma semelhança. Diferença porque quando se afirma uma situação identitária, também se busca certa originalidade; semelhança, porque é válida para todos os que pertencem à esta originalidade, seja em questões sociais, políticas e culturais. E essa questão nos faz rever o conceito de autonomia a partir da identidade que supõe relação entre a igualdade e a diferença. Ainda que, supostamente o diálogo aproxime a relação de unidade das diferenças, essa é elemento fundamental na autonomia desenvolvida a partir da prática educativa. Mesmo emergido em uma cultura popular, de massa, há que se conceber o sujeito enquanto subjetivado de sua própria condição social, ou ainda, ele está socialmente, mas é individualmente.

Como educador, preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com que trabalho fazem do seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas

minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação de mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE, 1996, p.81)

3.4 – Perspectivas da elaboração do Caráter pedagógico-político-crítico dos Saberes científicos e experiências do cotidiano escolar

Quando enumeradas as propostas para a elaboração não só dos espaços escolares mas também do caráter crítico-político e pedagógico da formação docente, evidencia-se a importância dos saberes científicos e das experiências do cotidiano escolar. Uma vez que se quer pensar nos ambientes do desenvolvimento das políticas pedagógicas e pelas quais se envolvem os parâmetros pedagógicos, faz a tentativa da elaboração da práxis e dos cotidianos escolares. Uma proposta para tal é investigar de que forma essas elaborações são abordadas e também a sua influência sobre o pedagógico, o político e dos saberes críticos bem como a intenção abordativa da identidade crítica do professor.

De fato, as inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos, com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica, podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério. (GAUTHIER, 1998, p.18)

Para elaborar essa proposta, é necessário em primeiro lugar, visualizar a escola enquanto um espaço de subjetivação das identidades, sejam elas do professor quanto dos sujeitos aprendentes. Nesse sentido, é sem sombra de dúvida que há interesses políticos nesses espaços, os quais circundam e franjeiam as possibilidades do desenvolvimento de produção científica e das reproduções dos espaços e dos tempos, bem como a negociação da tensão existente entre fatores culturais *a priori* e a concepção de mundo *aposteriori* da aprendizagem. Assim, pode-se afirmar que as perspectivas do caráter científico consistem não apenas da abordagem do docente enquanto prática pedagógica, mas que embatem com a identidade crítica e politizada dos mesmos. Ainda que, em suma, a escola seja mais reprodução daquilo que se pensa enquanto conhecimento, que de certa forma estigmatiza os aprendentes, porque quando os mesmos conhecem, eles se afirmam em suas concepções tidas como já elaboradas, não percebendo as suscetividades da mutabilidade científica, e que faz com que os conteúdos programáticos sigam em escala horizontal sem serem atribuídos à criticidades dos próprios programas escolares.

Os professores a partir dos processos de ensino mediam e se afirmam sobre esses saberes. Saberes construídos a partir de experiências laborais e que, de certa forma, constituem a identidade do professor uma vez que este não é o que pensa, mas o que pensa a partir daquilo que sabe. Esta é a referência básica da epistemologia dentro do campo escolar. Os saberes científicos não são produzidos no ambiente de trabalho escolar, mas confluem sobre a égide dos técnicos da educação que verificam a possibilidade de ensinar e afirmam os conhecimentos produzidos e prontos para serem reproduzidos como linhas mestras do desenvolvimento das massas escolares. Pronto de mão esses conhecimentos os mesmos são colocados para a escola como uma necessidade de produção de saberes, ou seja, os mesmos são a subjetividade dos que aprendem e constituem a identidade dos que ensinam. Sejam eles da cultura local, global ou de interesses econômicos, por esse viés há que se considerar de que não há interesse, mas sim, pela constituição de uma padronização conforme os interesses dos meios de produção e de reprodução do sistema que economicamente perpassa os sentidos, e que direcionam os processos políticos sem a envergadura da crítica.

O cotidiano escolar é um campo onde esses elementos citados acima são reproduzidos. Os professores nomeiam-se com astúcia a uma contradição de posições e papéis, uma vez que assumem a perspectiva da reprodução dos meandros sociais e de outro lado negam a consciência da aplicabilidade e da reflexão sobre os meios que constituem os sujeitos. Suspendendo o fator cultural de identificação dos alunos, uma ciência sem consciência, ou ainda, sem sentido, dotada apenas de vontade. Apresentando elementos dessa crítica, a vontade é fator determinante dos currículos e dos planos de trabalho de cada docente. Essa vontade vem carregada de ideologias relativas ao papel do Estado sobre os que dirigem os processos bem como àqueles que os realizam – sem se distanciar dos interesses dos idealizadores.

Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é, sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. Numa palavra, o saber do *magister* não se resume apenas no conhecimento da matéria. (GAUTHIER, 1998, p.20-21)

Na composição dos ideais pelo qual o processo tanto formativo do caráter profissional do professor se faz e se constrói, encontramos os elementos históricos e que são politicamente construídos, ou seja, abordá-los vem a angariar mais eficiência no entendimento da questão dos interesses estatais e dos modos pelo qual o sistema se produz e se reproduz.

Mas, dentro da condição humana de ensinante e aprendente, o homem se caracteriza pelo sentimento de descoberta, de curiosidade, o que o faz ser socialmente constituído e

movido pela sensação de suportar os seus desejos e questionar o que já está determinado enquanto condição natural. Mas na falta desses elementos o homem costuma renunciar ao caráter de reflexão esquecendo-se do mundo que o cerca, apenas conduzindo-se pelos automatismos. Sendo assim, a constituição dos aprendentes, bem como o progresso dos ensinantes, no nosso caso, o professor, converge para uma sabedoria que não acompanha nem os sistemas tecnológicos nem as elaborações altamente humanas.

Para ter uma melhor compreensão do citado acima, remontamos à matriz moderna dos séculos XVI, onde há a fonte das nascentes dos processos de fragmentação dos saberes e do nascimento do capitalismo enquanto matriz de solubilidade dos ideais de progresso, ordem e avanços científicos. Esse entendimento nos proporciona o pensar de que mesmo havendo o desenvolvimento da ciência enquanto chave para o progresso, o ambiente escolar não respira esses ares. O ambiente escolar remonta a idéia de treinamento e reprodução das compreensões modernas de mundo, ou seja, o treinamento para um trabalho eficiente em um curso de tempo inferior, bem como as habilidades para manusear este ou aquele aparato tecnológico. Assim confluem na Modernidade sentimentos de subjetivação da figura daquele que reproduz (professor) e daquele que reproduzindo se constitui enquanto engrenagem do sistema (aluno). Para tanto, construímos o desenho do professor enquanto técnico, ensinante de técnicas e habilidades e não de pensares. Há uma condição contraditória nesse processo, uma vez que o que constitui o homem enquanto homem não é apenas a sua racionalidade mas, a consciência de sua existência enquanto um ser livre, digno e fraterno – ideais da Revolução Francesa do Século XVIII – bem como a utilização dos meios de produção em seu benefício, descaracterizam o seu papel de então; ele é agora um outro, ou seja, o seu próprio trabalho.

Essa visão tem desenvolvido na sociedade a visão de que a escola é um centro de treinamento, e que os que lá instruem são os responsáveis pelos saberes, no entanto, pensar parece ser um trabalho árduo que poucos se detêm em virtude de que podem estar acarretando para si problemas de ordem estrutural e de ordem social. Nesse sentido, antes de falarmos da escola, precisamos pensar o ambiente de formação dos docentes, pensar como um problema que a Modernidade não conseguiu resolver devido ao esquecimento de um terceiro elemento, a Crítica. Nesse sentido, a educação uma vez compreendida enquanto um momento de fragmentação da complexidade do mundo e instituindo a subjetividade do aluno sob o fazer técnico, molda o homem moderno destituindo-o de crítica abordando-o apenas enquanto um saber-fazer.

A velha estrutura não contém e não consegue satisfazer as novas exigências: o desemprego permanente e semipermanente dos chamados intelectuais é um dos fenômenos típicos desta insuficiência, que assume caráter agudo nos mais jovens, na medida em que não lhes deixa “horizontes abertos” (GRAMSCI, 1982, p.53)

Com a passagem da mentalidade moderna, cartesiana, racionalidade técnica, para um sentimento de complexidade, e porque não dizer pós-moderno, os conflitos principalmente no campo de formação dos professores permite a elaboração de uma crise, seja ela identitária, seja sob a questão pedagógica e metodológica. Os espaços que antes, reservados à inflexibilidade dos saberes são avassalados pela ciência enquanto lugar de produção de conhecimento. Há que se reconhecer que a ciência dos séculos XVI e XVIII não se fundamentava sob o crivo da racionalidade global, mas sim, sob a fragmentação da complexidade natural. Assim, ao assumir uma postura de globalização científica, a escola complexifica os elementos que dela fazem parte e que a constituem, mas esquece-se do seu agente, o professor. O professor continuou fragmentário, inflexível e inexpandível em seu processo de formação. Base dessa necessidade é encontrada a partir da elaboração dos currículos escolares²⁵, que servem de exemplo e que enxergam a fragmentação da formação e a afirmam no ambiente escolar.

No entanto, é necessário pensar o momento de produção do caráter formativo do professor bem como as suas práticas pedagógicas, que sistematizam os seus saberes e propõem uma nova visão de mundo contextualizada a partir das aprendizagens dos sujeitos que estão envolvidos na práxis escolar.

Depois desse excerto da possibilidade de argumentar criticamente os processos de reprodução dos saberes escolares e, abordando o caráter pedagógico e político do ensino da ciência, bem como a identificação de como ‘funciona’ o cotidiano escolar, tem-se a intenção de elaborar uma nova compreensão, ou seja, novas perspectivas desse caráter, seja ele um novo modo de subjetivação da consciência do professor, seja do aluno. Mesmo que pareça um processo árduo, logo é importante refutar que o passo inicial não prático e acontece na escola, mas sim, é abstrato/racional e acontece nos cursos de formação de docentes. Dentro de uma mentalidade contemporânea, onde toda profissão é um ofício, porém, nem todo ofício²⁶ é uma profissão, o movimento de formação pedagógica é estática e dinâmica, ou seja, estática quando o sujeito visualiza-se na profissão, ou então, quando por uma necessidade natural de que a sua humanidade converge para o sentido como uma vontade de representação; já dinâmica, quando existe a idéia de profissão total, ou seja, quando há, além da cobrança social do engajamento na continuidade dos processos sociais que antes de mais nada visam o

²⁵ Os Currículos Escolares não são aqui citados, discutidos por não serem o objeto desse estudo.

²⁶ Ofício em Perrenoud (2002) é um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, que vai além do conhecimento dos conteúdos de ensino e que são oriundos de sua formação contínua, também constituído das trocas com colegas, bem como constituídos ao longo de sua experiência docente.

interesse e a subjetivação dos indivíduos aprendentes, há a postura do saber complexo, e não da negação da fragmentação dos saberes instituídos pela modernidade. Claro que, entre esses nuances contemporâneos no desenvolvimento do papel do professor enquanto dinâmica e estática, há uma ambigüidade entre o fazer e o saber. Não é o fazer pedagógico apenas que perpassa o ambiente escolar, bem como não o saber técnico e científico. Considera-se então a profissionalização do professor, em virtude desses elementos uma formação voltada ao outro e demorada, pois gestiona o seu próprio saber em confluência com o saber científico, pois é nos espaços de formação que a identidade do professor se científica e se coletiviza, pois o professor não se expõe, mas se constitui se forma.

Com o advento do século XX, a administração e a organização das escolas públicas foram crescentemente submetidas à influência de ideologias instrumentais, a serviço de interesses corporativos capitalistas.[...] Os princípios teóricos das ciências naturais começaram a fornecer o modelo dominante para o discurso e a pesquisa em ciências sociais (GIROUX, 1987, p.11)

Importante nesse sentido é colaborar para que a atualização dos saberes políticos, pedagógicos e científicos se mobiliza e forma as competências e não apenas conhecimento sobre a própria profissão. São competências que englobam os saberes e a mobilidade dos saberes permitidos, ou então, os modos de agir. Para compreender esses saberes que mobilizam as práticas pedagógicas e junto com elas o aspecto da crítica é preciso elencar que a identidade política do professor é cerceada de saberes eruditos e do senso comum, saberes mobilizados pelos esquemas de estruturas de ação, que vão das ações singulares para as ações coletivas, da identidade para o político, da ciência para a crítica, do conhecimento para o pensar. E por mais que esses saberes são construídos de modo teórico, ele se legitima na prática, se tornam um *hábitus*²⁷, convergindo para um cotidiano dinâmico, de situação, sentido do seu funcionamento.

Do ponto de vista sociológico os saberes dinâmicos nos processos de formação dos professores apenas representam a exatidão da formalização científica, ou seja, da exatidão das teorias formativas à exatidão do ensino formalizado pelas verdades compreendidas no ambiente escolar. Nesse sentido, há uma distinção entre o saber do senso comum e dos saberes eruditos, onde no processo de formação docente os programas exibem o senso comum apenas enquanto representação da realidade da inserção sociológica do sujeitos que estão envolvidos no processo, mas que não possibilitam afirmar teoricamente este campo, pois a ciência, afirmada pela universidade é mais confiável que o senso comum.

²⁷ Ver BOURDIEU, Pierre. Sociologia. Editora Ática, 1983. p.65. – A partir de Bourdieu concebo o conceito de *hábitus* como um instrumento conceitual que ajuda a pensar a relação e a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos sociais. Assim, *hábitus* é uma noção das características de uma identidade social, processo bibliográfico e de matriz cultural.

Esse processo sugere pensar um novo hábitus profissional e que servem de bases para as práticas pedagógicas, ou seja, onde sejam elaborados os saberes a partir do confronto de casos concretos, estimulando a reflexão sobre a prática. Mediar essa postura na formação do docente, um docente mais ativo, metódico, lúcido, de sua própria teoria de ação, ou seja, que compreenda o sujeito de saber produzido pela ciência como a si mesmo, um sujeito que é ator, ator dos sistemas e das situações de enfrentamento. Por enquanto, alguns docentes ainda pretendem achar que seja suficiente o domínio sobre os seus conteúdos, não reorganizando e tematizando os saberes eruditos, limitando-se às exigências das práticas pedagógicas inertes politicamente, separando os conteúdos e saberes teóricos dos práticos e abertos. Anteriormente problematizados, esses saberes com dependência ao Estado, ao peso da hierarquia e de pouca autonomia por parte dos professores resultam na compreensão de que a profissionalização está apenas na natureza das competências, dos saberes e da relação que estabelecem em seu curso e posteriormente com o poder. Assim, se restringem aos fazeres, ou pior, no como fazer o currículo entendido como crença, hábito e valores no interior de uma cultura e de uma sociedade.

Os professores precisam operar em condições que lhes permitam refletir, ler, partilhar sua experiência com outros, produzir materiais curriculares e publicar seus resultados para outros, fora de sua escola. Atualmente, os docentes, nas escolas públicas, trabalham sob restrições organizacionais e condições ideológicas tais, que lhes deixam pouco espaço para o trabalho coletivo e para objetivos críticos. (GIROUX, 1987, p. 50-51)

Considerando os processos de construção da identidade política, pedagógica e crítica do professor é importante considerar o conhecimento como um processo de mediação didática e de disciplinação. Ou seja, a cultura, entendida enquanto posse e poder produz no homem um ser especificamente cultural, dotado de linguagem – meio de produção cultural – e que também estabelecem relações de poder por meio de simbolismos que se significam e resignificam no trabalho, onde os próprios homens se mediatizam didaticamente e se disciplinam, expondo que o problema não é o trabalho, mas a estrutura do trabalho, onde as contradições são os instrumentos utilizados na existência da ciência enquanto um operador que solidifica a desigualdade social iniciada pelos processos de avaliação e separação escolar. O que se quer dizer com isso é que, os processos de trabalho do professor, uma vez não politizados produzem a divisão do saber e da cultura, que são definidores da divisão social e do trabalho. Assim, possibilitam às produções dominantes no campo do saber sem os questionamentos que o mecanismo social necessita para que a dimensão dos saberes não se coloque apenas enquanto dinâmicos e cientificizados pela pedagogia dominante. Ai aparece a ciência enquanto elemento que poderá, quem sabe, problematizar a compreensão de formação docente.

Percebe-se que no dimensionamento das estruturas dos saberes científicos ocorre um distanciamento entre a pluralidade cultural e a cultura de formação docente. Por mais que, nem tudo que é científico pode ser uniformizado enquanto ciência, o saber cotidiano é gerido em torno dos conhecimentos científicos. Assim, o saber cotidiano nem sempre deve levar a aceitar o conhecimento científico como forma inquestionável de construção de saberes, pois o que interessa é compreender a relação entre a divisão social do conhecimento e a divisão social do trabalho. Nesse sentido, o papel da comunidade científica além da busca do desconhecido é a retificação do já conhecido, ou seja, compreender como o fazer da ciência na esfera do científico pode compreender a definição da formação social e política dos professores. Afirma-se assim que a relação que se dá entre o conhecimento cotidiano e o científico devem ser pensados no âmbito da contribuição do conhecimento cotidiano em relação ao científico, para além de termos reprodutores de ciência também tenhamos professores preocupados com a elaboração de críticas a partir das novas fronteiras da ciência, possibilitando ao pedagógico o engodo da ênfase política crítica da sua identidade.

4. A PRÁTICA DA PESQUISA EMPÍRICA COMO UMA PRODUÇÃO DE DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA E O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR

A proposta de pesquisa, ou seja, um trabalho de investigação empírico sob forma de reuniões com um grupo de professores situa uma interação de relacionamento discursivo para evidenciar entendimentos sobre a identidade política e os papéis sociais do professor. Os elementos discursivos subscrevem a dinâmica participativa da discussão do grupo e, tem como objeto a construção de análises de categorias extraídas das falas dos professores nesses espaços interrelacionais que possibilitam viabilizar formas conceituais sobre a questão da temática em evidência. Dessa análise discursiva extraem-se reflexões que implicam de forma a definir e a contribuir com o objeto de estudo. Essas categorias são elencadas como a identidade política, função social, contexto social e formação docente. Interagem e ligam-se de forma a não reduzir a essência do discurso, mas a produzir um melhor entendimento pois sistematizam a análise. Também apontam para a relação intrínseca da práxis política e epistemológica dos professores, uma vez que evidenciam uma crise e em alguns discursos uma ruptura entre os processos formativos e o fazer pedagógico escolar.

Entender que é na escola que são perpassadas os conflitos sobre os papéis sociais, uma vez que quando se propõe a educar, também elucida-se um professor de postura que seja crítica ou alienada, dependendo daquilo que a formação regula. Mas, nesse momento a identidade política e o papel social é objeto de pesquisa, mesmo sabendo da existência de inúmeros outros fatores que também poderiam contribuir para essa movimentação de pesquisa.

O mais importante nesse estudo é poder entender as tramas e tensões produzidas entre a identidade política e o papel social do professor, uma vez que assim se compreende as práticas e as metodologias desenvolvidas nas escolas para os sujeitos como agentes sociais. Já que sabemos que ao abordar identidade política e papel social não podemos apenas visar a escola, mas sim toda a matriz epistemológica, política, cultural e ideológica que a constitui.

A Pesquisa empírica tem como suporte teórico a noção de identidade política e dos papéis sociais fundamentados a partir da pedagogia crítica para que se possa ver de fato, qual

é a compreensão dessa noção entre professores de diferentes áreas do conhecimento e/ou perceber se o mesmo conceito é claro o suficiente para identificar o papel social do professor enquanto um intelectual. Assim as discussões que são presentes nos encontros de professores consideram o conjunto das preocupações elucidadas pelas teorias da pedagogia crítica que aponta, antes de mais nada, para a construção da identidade política do professor a partir dos processos de formação, que vão convergir para uma práxis responsável sobre seu papel social.

O problema central de toda pesquisa que tem como foco a identidade política e os papéis sociais do professor no processo de Formação Docente, ou seja, o que caracteriza a identidade política do professor, sua função social, como ele é visto e como se insere no contexto político e social bem como a capacidade de compreender questões políticas, econômicas, científicas e culturais de modo a tomar decisões em relação a assuntos sócio-educacionais que afetam sua vida e/ou sociedade se dá a partir do momento em que se investiga diretamente com os mesmos, ouvem-se suas falas e se analisam as categorias produzidas discursivamente. Para tanto, a melhor técnica a ser utilizada para coleta de dados que posteriormente viabilize uma discussão categórica é a do Grupo Focal.

A opção pela utilização do Grupo Focal como técnica de coleta de dados se dá pelo fato da metodologia desse processo favorecer, por meio da troca entre os participantes, a discussão de elementos de sua formação bem como o caráter empírico do ser professor, que permite a interação de valores básicos que subsidiam as opiniões. A técnica de Grupo Focal tem sido utilizada como instrumento para o levantamento de dados para pesquisas nas áreas sociais e humanas.

[...] o grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, comportamentos, atitudes, constituindo uma técnica importante para o conhecimento das percepções, crenças, hábitos de uma dada questão de pessoas que compartilham alguns traços em comum, relevantes para o problema de pesquisa. (GATTI, 2005, p. 23)

Assim, a técnica adotada tem como objetivo coletar informações quanto à constituição da Identidade política e dos papéis sociais do professor, que teve a participação de um grupo de professores de diversas áreas de conhecimento, docentes do Colégio Cristo Rei de Horizontina-RS, num número de oito participantes, todos com licenciatura plena, atuantes em sala de aula, idade entre 22 e 45 anos, cumprindo carga horária mínima de 16 horas semanais. O encontro do grupo foi realizado na sala de reuniões do Colégio Cristo Rei de Horizontina – RS. O local favoreceu a privacidade e a não interrupção das falas e discussões. Previamente foi elaborado um termo de consentimento que foi de forma individual assinado por todos,

onde os professores expressam ciência da participação nas discussões e participação da pesquisa empírica. Para que essa transcorresse de forma natural, sem portanto intervenção ou influência de categorias já sistematizadas anteriormente, foram impressas charges de forma a evidenciar a investigação. Assim, para o processo de elaboração de um roteiro aberto e que, portanto permite a discussão sem intervenção objetiva de quem pesquisa, as charges foram apresentadas e, por conseguinte, abordadas no grupo focal. Foram levados em consideração elementos que constituem a investigação como Identidade, Papel social, Contexto Social e Formação Docente. As charges foram apresentadas, e ao lado de cada uma delas impressa uma pergunta que constitui orientação para o discurso a ser produzido, por ora, sem intencionalidade de subjetivar a pesquisa, mas sim de objetivar os resultados a partir das categorias levantadas a *posteriori*.

O método do grupo focal permitiu que a discussão sobre as charges fossem ocorrendo de forma que, em seqüência, todas elas fossem abordadas por todos os professores. Algumas questões que foram sendo apresentadas logo no início da discussão perfazem um entendimento sobre as outras charges, mas por assim dizer, quando discutidas as outras, esses mesmos elementos eram retomados pelos professores como base de discussão.

Foram quatro charges, na primeira, a caracterização da identidade social do professor, juntamente com a pergunta: “o que caracteriza a identidade do Professor?”

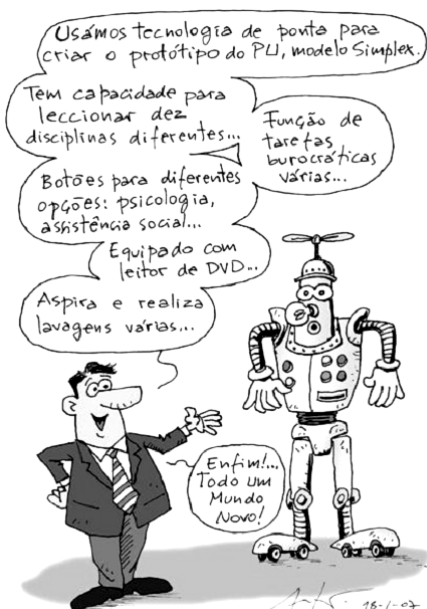


Figura 1: Protótipo de Professor Único (PU)²⁸

²⁸ ZORATE. Protótipo de PU (Professor Único) modelo Simplex. Disponível em : <http://hortadozorate.blogspot.com/2008/02/prottipo-do-pu-professor-nico-modelo.html>> acesso em 10 jul. 2008.

Na segunda, a real função social do professor, com a pergunta aberta à discussão “Qual é a função Social do Professor?”



Figura 2: Artilheiro e Professor²⁹

Na terceira charge, como o professor está inserido no contexto político, com a pergunta para discussão “Como o professor é visto no contexto político?”

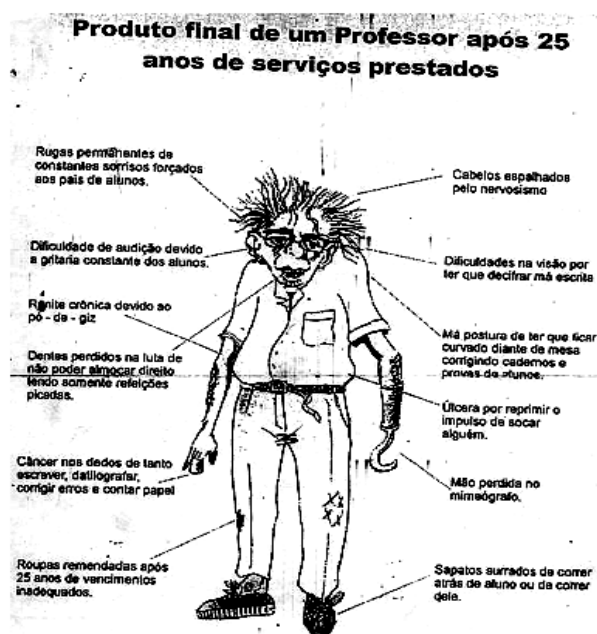


Figura 3: Produto final de um Professor³⁰

²⁹ FUMAGALI. Artilheiro e Professor. Disponível em: <http://www.meusport.com/blog/2006/09/11/charge-artilheiro-e-professor-fumagalli/> Acesso em 10 Jul. 2008.

³⁰ APEOESP. Produto Final de um Professor após 25 anos de serviços prestados. Disponível em <http://apeoespmogi.blogspot.com/2007/04/produto-final-de-um-professor-aps-25.html> acessado em 10 Jul. 2008.

E, na quarta Charge para discussão, de “como ele se vê politicamente inserido no contexto societário?”



Figura 4: O Professor³¹

Quando escolhidas as charges e elaboradas as perguntas que seguem em cada uma delas, foi levado em consideração a intenção de não apenas observar os cotidianos, mas também e principalmente a problemática da formação da identidade politizada dos professores e quais são os seus papéis sociais.

Antes da sistematização foram explicados os critérios organizacionais como a discussão centrada na discussão da identidade política, papéis sociais e contexto social. Também, e de acordo com o termo de consentimento explicou-se que as discussões seriam gravadas em áudio para melhor transcrevê-las, uma vez da necessidade da análise categórica posterior. A gravação em áudio foi a única forma de registro das discussões no momento em que a mesma acontecia. Fundamentalmente, as charges foram apresentadas uma a uma seguida de sua pergunta antes de pô-las em discussão, onde posteriormente deu-se início seguindo a ordem das mesmas, por mais que esse não tivesse sido um critério sistemático.

Após os registros terem sido feitos, transcreveu-se o todo. Para sistematizar esses registros em categorias, foi preciso a construção de duas tabelas. Uma primeira, que

³¹ O Professor. Disponível em <www.cartoonstock.com> acesso em: 10 Jul. 2008,

sistematiza dentro das categorias Identidade Política, Função Social, Contexto Social e Formação Docente, o discurso de cada professor em separado. Na segunda, sob sistematização das mesmas categorias, mas com elementos comuns do discurso de todos os professores. Assim, as categorias se entrelaçam numa relação de conjunto, uma vez que as mesmas abordam chaves de discussão elaboradas a partir de um entendimento coletivo.

Uma vez citado no termo de consentimento a preservação da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, foi utilizado o cognome de Professor 1, representado pela sigla P1, e assim consecutivamente para com os outros que seguem.

4.1 – A Crise da Identidade Política do Professor – Uma reflexão

É razoável argumentar, de fato, que os programas de educação estão projetados para criar indivíduos que operarão de acordo com os interesses do Estado, cuja função social é primeiramente sustentar e legitimar o *status quo*. (McLaren, 1997, p. 11)

Introjetados sob a égide das categorias que interferem na esfera da identidade social do professor, bem como em seu processo de formação, considera-se a personificação da estrutura externa sob coação interna. Ou seja, observa-se como ponto de partida que os motivos pelos quais os depoimentos dos professores aqui citados são poucos em relação ao tempo de pesquisa, se devem ao caráter de redundância de significado. Por um lado essa análise avaliativa pode remeter à um discurso produzido sobre os mesmos paradigmas de formação e, por outro, pode então argumentar o consenso que existe entre os mesmos sobre a real situação de suas práxis. Assim, os resultados dos processos formativos tendem a degenerar as possibilidades de argumentar um novo desenho figurativo da pedagogia que compraz os artifícios identitários de uma nova postura e uma nova visão social. Sem separar a figura do professor enquanto agente de identidade sócio transformadora da sua personificação teórica, também visualiza-se uma crise nos programas de formação, uma vez que os mesmos dinamizam sua proposta por meio da teorização de um discurso produzido sobre as práticas docentes. Para fazer está análise a partir dos instrumentos utilizados bem como dos resultados conseguidos, é inscrito quatro argumentos pelo qual o professor não é valorizado, seja no âmbito da identidade social, função social, no contexto social e em relação à sua formação docente, sendo que no último apresenta um indicativo para uma nova visão, seja dele mesmo, ou seja da forma como a sociedade o subjetiva. Esses elementos não são a priori constituídos; são categorias evidenciadas a partir dos discursos produzidos pelos professores a partir do método do grupo focal. Caracterizam-se pela análise dos processos de formação docente bem como de um olhar transversal sobre o papel social do professor.

Introduzido sob o parâmetro de identidade, aponta como suavização da problemática ascendente a idéia de que há entre a nomenclatura exposta uma premissa básica que registra a consonância com os interesses do domínio de poder estatal, uma vez que não levada em consideração a questão identitária, também não conflui o seu papel, ou seja, não que o professor não seja uma figura necessária, mas não o é segundo a sua identidade. Há um paradoxo e, porque não dizer uma contradição, quando se vê nessa identidade a reprodução autorizada do sistema mesmo quando este não o legitima enquanto identidade social. Enquanto legitimador da esfera social imbuída de cacotomias espalhadas pelo progresso do desejo da mão-de-obra obediente, devotada e eficiente, ele não reflete sobre as teorias, desligando-se de sua formação política quando antes, deveria à ela voltar para embasar e provocar a mudança tanto em sua postura ética quanto na forma que se estrutura a maneira em que o ensino é executado. Assim preexiste o sentimento de desvalorização a partir da irreflexibilidade da teoria como primeiro argumento.

A aprendizagem social exige que se esgotem os potenciais de racionalidade comunicativa disponíveis em cada momento histórico. Em nossa era, os participantes de uma ação social no mesmo mundo vital importa que estejam em condições, não só de distinguir as idéias básicas de seu tempo, mas também de passar do nível das ações ingênuas para o nível das argumentações discursivas apoiadas nas forças não coativas do melhor argumento, ou da motivação racional (MARQUES, 1990, p. 100)

Ainda que definido sob uma base conceitual teórica e pedagógica o mesmo não se atribui uma função clara em relação ao seu trabalho pedagógico e muito menos à sua integridade enquanto tal. Ele enuncia outros papéis que não o seu, como por exemplo, os da família na educação dos filhos, mas inscreve essa instância como uma dúvida: é seu realmente este papel? Sob a interrogativa dessa pergunta, percebe-se, porém, que ao marcar a mesma como importante advém uma afirmação anterior, de que em dado momento o mesmo já foi nomeado para esta finalidade. No momento em que há essa dúvida de identidade e papel social, se firma o segundo argumento sobre a desvalorização do professor apoiado na premissa de quanto mais nebulosa for a sua função social, tanto maior será a sua desvalorização perante os olhares atentos da sociedade - e esse é o segundo argumento.

Não há clareza da função da escola e, portanto, do professor. Qual é a função do professor na sociedade? Mas e é nosso papel isso, resolver conflitos familiares? Acho que por isso que se desvaloriza, porque não se tem assim clareza na sociedade, ta faltando! Elas (teorias) convergem na realidade social. (P1)

Por mais que se nomeie uma conduta dita de caráter próprio, ainda não há um ordenamento e um reconhecimento do papel do professor dentro do contexto social. Ou seja, a atividade pedagógica converge apenas para o enfoque escolar, bastando para tanto que lá fique isolada enquanto tal, convergindo para o professor como ator sustentado pela miserabilidade desse entendimento, seja econômica e materialmente, não restando outra alternativa a não ser recortar outras esferas sociais e nelas reconhecer maior importância que a que se encontra. Nesse sentido, para visualizar o terceiro argumento que mostra o não da valorização do professor a partir da diversidade de profissões que assumem o seu papel específico, é possível identificar o registro embriagado da atividade do professor enquanto um técnico que converge para o desmantelamento da tradicional fagulha empírica que evidencia o outro profissional, que não o da educação à mercê de ocupar o lugar daquele que,

[...] dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais. Ele também busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício de professor. Em outros termos, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. (MACHADO, 2001, p. 41-42)

Sob esta perspectiva não se desfaz a tentativa de persuadir os argumentos sob o intuito de possibilitar reflexões diretas que indiquem permissão para a efetivação da identidade política inserida em um contexto social que, entretanto, da condição de ser o representante da ciência, o professor possa se utilizar da relação da teoria com a prática em sua formação, relata-se a construção de comportamentos que após grande carga horária dentro de um curso de formação de professores e, na tentativa do acerto da práxis educativa, o professor se descreve como descaracterizado de sua própria profissão. Há que se inventar uma nova forma de ser, mesmo que esta não seja discutida sobre a mesma plataforma conceitual do que a formação inicial. Assim explicando, há o relato de que não basta apenas ter as informações antecedentes se não continuar a obtê-las. Nesse sentido, há um reclame pela utilidade das teorias de formação, ou seja, há a perspectiva da atualização constante em virtude de uma necessidade que se expressa didaticamente.

Muitas vezes tu abandona toda aquela carga teórica e cai na tentativa, em que tu tenta acertar pela prática. Tu não aprendeu a fazer essa relação (teoria e prática). Você não sabe como utilizar as informações da tua prática e relacionar com a teoria para poder daí voltar a estudar de novo. Como qualquer outra profissão a gente precisa se profissionalizar. (P1)

Por mais que elaborada até agora e, nessa abordagem há uma intencionalidade de identificar os elementos de reclame sob a tentativa de localizar afirmativas sobre a desvalorização do professor, também nas entrelinhas encontra-se uma narrativa de sugestão para emergir de tal concepção abrupta que desvincula o sujeito em sua identidade de seus papéis. Obviamente a primeira, reafirma a necessidade de se revisar as literaturas do processo formativo para traduzir as teorias formativas transcrevendo-as na prática pedagógica que venha a produzir uma reflexão sob o real papel do professor, bem como o identifique enquanto tal. Em segundo lugar, há o apontamento da necessidade da formação continuada. Depois de colocada em questão a perda do espaço educativo por outras profissões que não a mesma assumida e de foco, é interessante observar que esta, a do professor, também é uma profissão que requer constante formação, seja em caráter político, técnico, científico, etc.

Não há um trabalho individual que seja eficaz, mesmo que ele seja carismático ou consagrado pela posição de mando político ou administrativo, embora se exija uma opção pessoal, caracterizada pelo desejo claro da transformação social em prol da cultura de um povo, opção baseada, certamente, na crença, não romântica, mas vivencial, do valor da pessoa em si mesma, independente dos penduricalhos que o dinheiro ou outra forma de poder lhe concedeu. Positivamente, isso significa uma busca contínua de grupo e, além disso, uma constante abertura e uma ação específica para a elaboração de alianças. É uma das perspectivas que se coloca para nossa ação num mundo felizmente pluralista. (GANDIN, 1995, p. 44)

Toda construção na formação de professores advém da dubialidade conceitual de duas esferas que permitem com que os mesmos, por meio de sua convocação como representantes e transmissores dos saberes de cientificidade, permitam-se caminhar por dois campos: o da teoria e da prática. Infere-se nesse sentido que conforme vai se desenvolvendo as habilidades e competências dos mesmos, também vão nascendo os pressupostos que os identifique enquanto representantes dessa noção. Assim, além da representação, há também um caráter de vontade, ou seja, existe por trás da invenção da visão social de quem é o professor também uma finalidade baseada na premissa que constitui o arcabouço de seu trabalho. Há que se citar que essa relativização dos saberes profissionais, pelo menos em esfera particular, sob o entendimento de que, em última instância o professor é prático, corresponde a uma minimização da identidade do professor. Necessariamente quando não confluem teoria e prática como base de sustentação de sua identidade, extremiza-se o seu papel. Se abordada essa perspectiva dentro da visão contemporânea sob o professor e, portanto, os papéis que o mesmo desempenha na escola, torna-se específico a interrupção de uma ou outra esfera.

O professor, sob a convergência da análise feita, requer desmitificar uma postura criada por meio dos tempos e espaços, ou seja, onde e com que objetos de saberes ele

trabalha, sob a mobilidade desses saberes, metodologias e práticas pedagógicas. Por outro lado, há uma infame sede de contextualizá-lo como um autor de sua própria existência, constituído indissociavelmente sobre os ditames do paradigma moderno que direciona o trabalho pedagógico apenas para o saber fazer, como forma de relutar contra a mudança, apoiando o desenvolvimento de uma lógica que aos poucos vai se intensificando e justificando o modelo sistemático político e econômico que serve de pano de fundo para tal construção. Nessa dimensão, o professor alado de enfadonha natureza epistemológica não reconstitui a sua personificação científica carecendo de elementos que se estranham sobre si e o caricaturam perante o olhar da subjetivação social, emergindo desta um desenho retroativo de sua identidade e, conseqüentemente, de sua função social.

Há nesse cenário, uma bagagem de multiplicidade de entendimentos. Mas o necessário ao que parece ver é apontar uma carência gerada pela inutilidade da estigmatização do processo: a vontade de estar sempre querendo aprender. Ao que Aristóteles já na metafísica afirmava, da necessidade do homem constituir-se enquanto um ser que aprende e, portanto, para toda vida se coloca nessa condição de aprendente, instaura-se a lógica do sistema como força de coação que em suas fragilidades, aponta em direção das novas perspectivas pedagógicas atuais da formação profissional.

Eis que a mentalidade moderna geriu na sociedade por meio de seu desenvolvimento o sentimento relógio, onde cada qual em sua função funciona como uma peça, ou seja, para o harmonioso funcionamento social as peças também devem estar em harmonia. Assim os homens não se colocam enquanto condição de intelectuais, mas sim de reprodutores de uma lógica de funcionamento. Nesse cenário, a educação como força ideologizada do poder político estatal se coloca como ferramenta de neutralização dos problemas sociais, apoiando-se sob um sentimento de superficialidade da condição política humana, valorizando demasiadamente a noção robótica de funcionamento social. Assim, as facetas que criam e recriam as interpretações do professor espelham uma identidade robotizada, funcionalizada e por ultimo, infalível.

Emergido nesse efeito de contradição entre o espírito aristotélico de educação e a noção do fazer pedagógico, indaga-se sob forma afirmativa se a noção robotizada de docência possibilita ou não a identidade política e, portanto, um desenho social, uma visão social, um papel social.

É um Robô. Ainda é muito teórico. Ele é sempre um aprendiz. Não posso me olhar assim, por favor.... Será que não é nós que estamos passando essa visão para eles?
(P2)

Nesse cenário brota irreversivelmente a necessidade da mudança, ou seja, enquanto o funcionamento da natureza moderna se faz presente, ela evoca a condição da crise, que por

intróito da noção educacional se coloca como objetivo. Em todos os processos de aprendizagem a noção de crise é importante. Ela possibilita a mudança não condicionada ou coagida do exterior, mas introduzido na identidade do professor os ditames da realidade dura e fragmentária, possibilita em si elucidar perguntas sobre si e seu papel social. Uma vez que, condicionado pela incoerência da noção estatal e da base formativa profissional, o professor assume uma postura de suspensão de juízo perante aquilo que ensina. Ele não o faz em virtude da crença científica, mas em intenção da sua apropriação enquanto o responsável pela transmissão de um conteúdo planejado, mesmo que, em última instância não se tenha clareza sob a sua finalidade e seus objetivos. Há um processo de engessamento da consciência crítica pedagógica, uma vez que quando os sujeitos assumem essa postura, desqualificam sua identidade e também os seus papéis.

Perante essas duas noções que apontam uma terceira, a da reconstrução, insere-se na curvatura da crise a horizontalidade do engessamento científico. Quando a ciência assume no professor apenas forma teórica de representação, este não prima pela mudança social gerando a própria crise, porque, não vendo sentido no que faz, também não vê sentido na existência de sua identidade, não tendo outra saída a não ser se colocar sempre como aquele que pode reconstruir-se sempre seja na esfera política como na científica. Assim, a sua função social decorre sob forma de um desajuste em consonância com sua formação. Tanto é que, para afirmar essa possibilidade discorre sobre as fragilidades da teoria se não significativas para a prática, gerando uma práxis socialmente inútil e desenrijada de consistência identitária.

Já em sua práxis, verifica-se o emprego de uma múltipla funcionalidade contextual produzida pelo aporte da ciência, onde existe além da sua angústia perante este modelo, a tiragem de sustentação. Ou ainda, se manifesta nesse modelo reprodutor da lógica do sistema operante o desafio do professor estar inserido em um ambiente de trabalho multifacetário que o envolve a ponto de não se responder mais como àquele que trabalha com educação, e sendo assim, deixa de trabalhar com humanos. Carrega em sua identidade subordinada à esfera estatal e dos interesses de governo o reflexo da prática escolar, ou seja, àquele que além de ser especializado em sua ciência, a necessidade social o faz responsável de uma larga e vasta escala de ciências que se grudam ao seu trabalho.

Tem que lecionar 10 disciplinas diferentes. Ele traz toda a bagagem dele, mais a dos alunos, mais a da família. Enxergar o ser humano. O que ele aprende em sala de aula, vem a somar com aquilo que ele já sabe. A primeira palavra que eles citam “Educação”, então, quer dizer, então é só na fala? (P2)

Há também que se identificar que ao passo em que a relação pedagógica foi sendo alterada, ou seja, da passagem da modernidade onde o professor é um representante da ciência, para uma visão contemporânea onde além de professor ele está assumindo um papel social de cuidado para com o discente, existe um reclame por parte dos professores onde não se permite mais ser professor para coordenar trabalhos familiares, somente e sim voltados à escola. Nesse sentido, quando no movimento societário, contextualizado por uma forte crise dos relacionamentos familiares há o indicativo do desleixo dos responsáveis pela educação moral abaixada nos parâmetros familiares, o professor é visto como uma possível saída para a nefasta e irrefletida crise que assola os meandros dessa instituição social. Há que se dizer que, além de assegurar os contatos sociais secundários, àqueles em que há a representação da faceta social dotada de vontade formal, a escola representada pelo profissional da educação, também é responsável pelo desenho dos contatos sociais primários, àqueles imbuídos de sentimentos e docilidade, bem como solidariedade, que até então se encontrava na grade de valores familiares intransferíveis.

Esses valores (ou desvalores!?) constituem elementos de um paradigma de escola que se estabeleceu ao longo dos tempos, num determinado contexto cultural. Por exemplo, está bastante em voga a concepção de alguns pais: “eu pago a escola e ela que resolva o problema de meu filho”. Essa transferência de componente familiar na educação dos filhos é prejudicial e o professor deve administrar suas conseqüências em sala de aula, como a indisciplina, uma certa alienação dos alunos, uma carência tanto efetiva como de autoridade.(MORETTO, 2003, p. 30)

Para superar essa dimensão caótica da contextualização social do professor que abarca também àquele que aprende, necessariamente se introduz o conceito de práxis, ou seja, o momento em que não se aplicam apenas as teorias às práticas, mas também servem de reflexão para a continuidade das mesmas como referência e como vontade. Para tanto, existe uma cobrança daqueles que são os responsáveis por essa eminente função. Há que se considerar a priori que a condição de superação de uma situação em educação converge para a criação de políticas públicas em educação, entre elas, não apenas aquelas que caracterizem um discurso baseado momentaneamente sobre o solo eletivo do governante, mas que produzam de fato, os efeitos na vida daqueles que se envolvem e dela participem. As falas políticas imbuídas de irreflexibilidade e racionalidade argumentativa despontam para um critério de desmerecimento da atenção docente, ou seja, os discursos produzidos sob a esfera da educação são convincentes antes de sua politização, logo, percebe-se que são esquecidos quando adentrados na esfera governamental.

Percebe-se também como mazela da formação docente o seguimento da formação, ou seja, a necessidade da formação continuada. Os processos educativos são, em última instância

e sem análise aprofundada, mutáveis. São processos pelos quais, gerem-se as teorias, negociam-se as tensões e elucidam-se comportamentos. Assim, quando sem o tempo necessário para a formação continuada, o professor reclama da mutabilidade da educação; desfazendo-se da possibilidade para aderir ao dogmatizado socialmente. Junto à esse processo de negação das mudanças políticas, sociais e de educação, martiriza-se uma realidade que confluem naturalmente sob o descaso da formação. O professor, bem como a escola onde se realizam, ou deixam-se de se realizar as formações, sejam em âmbitos locais como em globais dogmatizam saberes tornando-os negados perante a necessidade social. Por fim, não há significado no aprendizado de tal saber, uma vez que também não se vê significado em ensinar ou praxificar tal ciência.

Portanto, para justificar as noções da existência do papel social do professor e para tanto, afirmar a necessidade da continua formação docente nos processos pedagógicos de melhorias da educação enquanto um solo de necessidades constantes, afirma-se a relação de enfrentamento da teoria com a prática nos cursos de formação de professores. Parece que há uma grande investidura na proposta dos cursos de formação estarem a todo momento trocando espécimes de informações entre àquilo que acontece na escola, e àquilo que se busca discutir na formação. Ou seja, de fato, os espaços de formação enquanto constituídos por essa dualidade deveriam ser os espaços onde se fazem as trocas, permitindo sempre uma alternância entre a relação e os objetivos. Assim, quando proporcionado nos cursos de formação, o professor como resultado de sua formação vem a angariar tal reflexão para a sua prática de sala de aula, caso contrário, anula-se o sentido de sua formação e seu papel social, contestando uma identidade focalmente produzida.

Adiante de qualquer possibilidade de enfrentamento social, o professor precisa se colocar como alguém que é, por si mesmo e pelo seu modelo de formação, autônomo em suas atitudes e não frustrado com o seu trabalho, ou seja, que o mesmo lhe tenha significado para que sua prática não se direcione para o engodo da falência teórica e do desgaste social de sua profissão. Permite avaliar a sua condição social enquanto identidade partindo do pressuposto de que, sendo um representante da ciência enquanto tal, o professor não venha a se tornar objeto da mesma, uma vez que assume características de sua engenhosidade intelectual. Falar embasado sobre essa premissa é estar apontando de que, o professor é conhecedor das realidades em sina da sua finalidade, ou ainda, não é o meio. Sendo assim, o mesmo não pode, mas se apresenta como uma negação da humanidade política que carrega em si. A visão social de que sua profissão é maquinaeira, de que ele não constitui uma visão de mundo e, portanto, não está sócio-político preparado para elucidar esse entendimento de mundo via condições pedagógicas.

Em todo caso, é nos ambientes escolares que essa relação de identidades decifradas em cada área do saber, contestam o comodismo naturalizado, que permite o sofrimento, a queixa e a impotência diante da consciência de mudança. Sendo assim, impotente e sem condições de mudança permite a promiscuidade de ser cada vez mais menos valorizado diante dos desafios e axiomas da ciência contemporânea. Resultante desse processo de crise de identidade moraliza-se os meios sem os ter claro, bem como os fins, sem os pretender. Exemplo disso é a negação da multiplicidade e do estabelecimento de noções básicas que o contextualizem como alguém socialmente importante. Assim, a identidade política do professor não é mobilizada e nem se pode apostar que a venha ser, uma vez que o mesmo não intervém nos processos hegemônicos que direcionam as finalidades associadas à literatura de sua formação pedagógica. O viés da politicidade pode lhe apontar caminhos que conduzem à um mesmo local, a mudança.

O desenho que se pode fazer desse professor resume-se em uma máxima de sua identidade, ele está engessado sob o paradigma da sobrevivência e da reprodução dos ditames socialmente aceitos, não podendo se colocar como sujeito crítico porque não questiona nem à si, nem ao outro, e muito menos à estrutura que conversa com o domínio de sua intelectualidade, que por hora, esquecida. Esse sentimento desvincula a pedagogia da crítica como interferência subjetivada e objetiva em sua formação. Por si, e em si, não há uma definição clara, portanto, impotente na materialização de sua existência identitária.

Robotizado. Não tem esse conhecimento de mundo. Não está sócio-político preparado. O comodismo. Pessoas diferentes por atuação. Os professores estão sempre sofrendo, se queixando. Professor impotente. Sem condições de mudança. Está cada vez menos valorizado. (P3)

A Articulação do mundo objetivo com o social e o individual reclama pelos pressupostos pragmáticos da constituição e usos da língua, estando estes três mundo indissolavelmente integrados no mundo da vida, antes de qualquer tematização deles. (MARQUES, 1993, p. 81)

No momento em que se constitui com uma função social ampla, ou multifuncional, expressa em si o desnivelamento de sua especificidade sendo caracterizado como aquele que em qualquer situação poderá fazer tudo. Por outro lado, a especificidade em si carrega um tom de isolamento teórico, uma vez que poderá concluir-se a partir de si e gerir um movimento interno não objetando para com as necessidades externas. Parte-se então para pensar a sua formação sócio política, ou seja, em que aspectos são perceptíveis os caracteres desse deslocamento conceitual para perceber-se e reconhecer o seu contexto como necessário aos seus conteúdos e aos seus saberes. De fato, sob essa perspectiva elucida-se que cada vez mais requisitado por um sistema de apropriação dos derivantes dos saberes socialmente

constituídos, e por eles mesmo rechaçados sob a estigmatizada ordem preponderante de sua exigência enquanto fator comum à toda sociedade o professor se coloca com ânsia de ser valorizado.

Multifuncional, várias. Teórico direcionado para a disciplina do curso e não para uma coisa mais ampla. Ele não está sócio político preparado para atuar. Perceber a importância de cada conteúdo no contexto social. Num momento ele é importante, e em outros não é! É a ânsia de valorização, porque parece que o professor tá cada vez menos valorizado e cada vez mais exigido. (P3)

4.2 – *Papel Social do Professor: Repensando sua Função Política*

Objetificando as suposições e reflexões já elaboradas é hora de partir para o direcionamento de compreender as faces desse processo que não permite a inserção da teorização da identidade do professor em sua função social. O que se presume aqui, é possibilitado pela aderência da incoerência entre a teoria direcionada para uma disciplina de curso e, negada quanto à sua complexidade social. Então, sob esta perspectiva, o professor se apodera da negação de si como uma negação de sua função social, ou seja, uma vez que o professor não é valorizado em sua identidade, também não vê motivos para valorizar o seu papel social. Estes pontos de vista são extremos e se repetem a cada movimento dialético social, pois perpassam a dimensão antropológica para do *homo fabers*, situando àquele que faz em relação ao seu objeto, ou seja, no caso do professor, o mesmo não é politicamente construído, mas sim conteudisticamente elaborado.

Os conteúdos [...] são fundamentais no processo de construção de representações significativas pelos alunos, desde que sejam estudados contextualizados e sua relevância identificada tanto por quem ensina como por quem aprende. Por essa razão, compete ao professor a seleção desses conteúdos, com clara precisão de seus significados nos contextos em que são apresentados. (MORETTO, 2003, p. 89)

Por outro lado se avaliados sob a esfera da ciência enquanto preocupada para com a consciência social do desenvolvimento humanos, avalia-se a possível contribuição da mesma na esfera politizada das questões em desenvolvimento social. Compreende-se, porém que a ciência carrega em si uma carga de historicidade, permeada pela mobilidade dos conceitos sociais que são de um lado produzidos aleatórios aos atores sociais da educação, porque a mesma enquanto regramento se coloca nas mãos dos técnicos da educação³², e em segundo, após produzidas interessam sobre os seus fluxos de contradição política. O professor não

³² Técnicos da Educação são funcionários do governo, responsáveis pela elaboração dos parâmetros e das normas educacionais.

percebe a ciência no segundo aspecto, uma vez que o mesmo não aspira contra a sua identidade. Constituída de elementos que alimentam a sua condição de sobrevivência, principalmente quando entregue à esfera estatal, a identidade do professor se abstém de identificar a contradição da ciência enquanto condição de exclusão social. Nesse cenário, tem que se permitir desdobrar o que se é, para possibilitar o novo; ou seja, no momento em que o professor reconhecer a importância dos conteúdos, da ciência para o contexto social e a contribuição que pode daí ser abstraída, evidentemente pousará em um outro paradigma identitário que não o da desvalorização social.

A liberdade de expressar o pensamento é reprimida muitas vezes, sobretudo quando o poder estatal é exercido de forma ditatorial. Mesmo quando o poder do estado é exercido de outras formas (não ditatoriais), ele pode agir no sentido de fazer da escola uma instituição reprodutora e inculcadora da ideologia oficial. Uma das maneiras de obter esse resultado é desqualificar o profissional professor; através de uma descuidada e deficiente formação, de baixos salários, etc. (MARTINEZ, 1990, p. 48)

Nesse sentido, o professor se vê como um representante da impotência produzida em sua formação, além de conceitual, também ideológica politicamente. O interessante nesse patamar é conseguir localizar de onde provém o ideal imediato dessa representação, uma vez que se há essa visão pela sociedade ela foi construída sob alguns pressupostos.

Para elaborar uma primeira tentativa de compreender a fonte dos problemas que insurgem sob a conotação do status adquirido socialmente pelo professor, é preciso analisar as formas pelas quais esses pressupostos foram lentamente aceites. Para tanto, avaliando a condição de estar sequelados pela desincronia que existe entre a metamorfose social e a confusão teórica que se envolvem os processos de ensino e aprendizagem, o professor se coloca como um ator social cansado pela labuta de sua práxis, se o assim o fizer. Nega-se a necessidade do ócio – do tempo necessário para se produzir e produzir para si – na condição do professor. Produz-se o desenho do professor enquanto aquele necessário, mas não se avalia a sua necessidade para produzir os espaços que irão o constituir como agente de transformação da necessidade social. Há uma cobrança de um lado, que busca possibilitar a mutabilidade de seu enredo social, e por outro, enquanto a mudança busca acontecer, existe um travamento ideológico na perspectiva da continuidade e virtude da não mobilidade e do assentamento dos interesses de governamentalidade.

Dessa forma, caracteriza-se uma crise de identidade no contexto social a partir da premissa exposta de forma categorizada pela subjetividade do professor, ou seja, a forma como o professor se produz socialmente e da forma como ele é visto, é um espelhamento de

sua condição enquanto produto de si mesmo e portanto, uma vez não sendo agente de sua transformação, também não o serão do meio em que atuam.

Se a sociedade vê essa imagem, é porque essa imagem está sendo refletida para a sociedade. Os professores se sentem assim e vivem se queixando desses problemas ai, do trabalho cansativo. Sem condições de mudança. (P3)

A partir dessa análise categórica se aponta uma saída que é, ao mesmo tempo uma cobrança e, porque não dizer de uma ratificação do pensamento contemporâneo. As exigências que perfazem a identidade de um profissional passam exclusivamente por sua qualificação seja ela técnica ou humana. No sentido técnico há um reclame social da emergência da utilização dos mecanismos e ferramentas que se apóiam em um suporte da robótica e da informática. O uso das tecnologias se faz momentaneamente localizados em disparidade com a condição social a que os sujeitos se encontram no aspecto político, econômico e social; ou seja, enquanto avançam com agudeza em seus meandros, a técnica perfaz um campo de exclusão social, caracterizado pelo acesso não garantido à todos, e quando garantido, carregados de ideologias dominantes. Uma vez que o mesmo se coloca em condição minimizada diante dessa nova exigência ele é mais um na parcela dos excluídos profissionalmente de seus ambientes de trabalho, se tornando enfadonho quanto à utilização dessas tecnologias.

Esse fenômeno aliado à busca da fundamentação e da invenção dos espaços escolares faz com que a globalização enquanto movimento histórico, cultural e científico entre na sala de aula como base para a discussão política e educacional do papel do professor e das noções atuais de educação. Em sua base seja pedagógica, normativa, etc., a educação necessita pensar e reformular seus conceitos para que não se coloque barreiras de resistência, mas se busque a utilização dos meios da informática e da robótica como ao alcance de todos os que se demonstram interessados nesse processo. Uma vez viabilizados pela noção da relação que ocorre entre o humano e o desejo do técnico, se solidificam as premissas fundantes do pensamento contemporâneo.

Os novos instrumentos pela sua natureza, abrem possibilidades para a disseminação do corpo social, superando as clivagens socioeconômicas preexistentes. [...] As famílias de técnicas emergentes com o fim do século XX – combinando informática e eletrônica, sobretudo – oferecem a possibilidade do imperativo da tecnologia hegemônica e paralelamente admitem a proliferação de novos arranjos, com a retomada da criatividade. [...] Desse modo, a técnica pode voltar a ser o resultado do encontro do engenho humano com um pedaço determinado da natureza – cada vez mais modificada – permitindo que essa relação seja fundada nas virtualidades do entorno geográfico e social, de modo a assegurar a restauração do homem em sua essência. (SANTOS, 2006, p. 164-165)

O homem como animal dotado de racionalidade inventiva, possui a capacidade de aprender e a resolver os próprios problemas, ainda que estes lhe pareçam complexos. Nada mais próprio do que o invento de mecanismos que facilitem a vida e lhe proporcionem comodidade. O grande desafio converge para o estacionamento desse movimento dialético onde há, por parte dos andróides da educação uma limitação de paradigmas, insiste-se no moderno uma vez já consagrada o atual, visualizado a partir da tentativa de elucidar como criativos os espaços educacionais sem perder em si a essência da política de valores humanos.

Para tanto basta que se crie uma consciência de valores universais como a justiça, a estética, a política, a ética, que permitam a mudança sem avassalar com a condição humana e da preservação da natureza, uma vez que sempre se deve buscar inalterar os produtos naturais para melhor conviver. Nesse sentido, o técnico e o fazer maquinário se isenta de responsabilidade quando não conduzido para a linhagem de produção que em historia se apresenta como desenvolvimento.

Uma coisa é certa, os homens que se permitem mudar enfrentam a mudança como característica de sua existência e portanto, necessariamente precisam refletir socialmente as suas produções para que não estejam isentos de responsabilidade identitária e que das suas funções sociais. O professor é assim, um operacionalizador dos mecanismos e ferramentas tecnológicas, utilizando-se das mesmas para a mediação da aprendizagem e, como recurso pedagógico, não centraliza a atividade sobre o mecanismo, mas utiliza-o para atingir os fins desejados.

Quando questionado sobre a possibilidade de uma definição apontada para si, ou seja, identificando quem é o professor, o mesmo se vê como construído dentro de uma sociedade que produz os seus sujeitos bem como o que podem e aquilo que são convidados a fazer. Então, no momento em que busca-se compreender a identidade do professor dentro do critério político, se tem como desafio fazer uma interpretação da realidade pela qual é dada a sua formação e a continuidade do seu ofício. Em um espaço de muitos movimentos, uns fragmentados outros complexos, o professor paira no movimento de incerteza reduzindo seu ofício à um espaço, ou em outros termos, o reduto de toda profissionalidade que não lhe obriga de forma alguma a pensar a transformação da sociedade pelo viés de seu papel social. A escola permite essa negação, uma vez que ela pode assumir um papel decisivo quanto à interpretação da ciência de forma crítica ou, aceitá-la assim como é produzida.

Quanto ao seu ofício identitário, também não se pode negar a importância dessa subjetividade no fazer social dos envolvidos nos processos de seu ofício escolar. O professor em sua abundante gama de categorização das esferas sociais, busca se intervir como possibilidade de entender a educação como uma função social que desencadeia a busca de

explicações com respeito ao papel social dos indivíduos sociais que freqüentam o ambiente escolar. Nesse sentido, a sociedade de uma forma geral o caracteriza como possibilitado a pertencer à tomada de decisões sociais. Na verdade, ele além de ser agente portador de flexibilidade em função política, também legítima segundo as teorias científicas e sociais um agente formador de consciências; ou seja, uma vez carregado de consciência histórica possibilita aos seus educandos espelharem em si uma tradição maleável pela associação do agora com um passado firmado sobre as bases da produção de conhecimento.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educando que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (FREIRE, 1996, p. 28)

Assim, estando inserido no meio social como aquele que serve de espelhamento para o outro, o professor também racionaliza-se enquanto identidade. O movimento social tomado do ponto de vista do professor precisa passar pelo crivo de análise científica que lhe faz posicionar-se como um crítico da realidade em que se encontra. Esse movimento gera crise do lugar em que o professor se coloca, ou seja, o ensino da substancialidade crítica envolve não apenas a sua subjetividade, mas toda a complexidade real em que está envolto, seja nas decisões políticas, seja nas cobranças das posturas sociais e nos resultados da educação. Pautado sobre esse processo de degeneração do que é, como o possível, nega-se muitas vezes o papel social do professor, onde o mesmo se sente impossibilitado de tal função política. Para tanto, o professor requer seu espaço social.

4.3 – Contexto Social: Indicativos da reconstrução de uma Política Docente

Na tentativa de refletir sobre o espaço social do professor, enumeram-se como atividade em que pode-se localizar essa produção histórica como um compromisso, uma postura, um trabalho e por último, ver o seu espaço como um espaço socialmente aceito e constituído pela práxis educativa, onde não se excluem nem a prática nem a base teórica conceitual que fundamenta toda pedagogia.

Sua função social se dá por meio do compromisso quando se exige desse, além da veracidade daquilo que responde também o que pode ser gerado a partir disso; não que existam conseqüências em que somente ele enquanto agente de transformação venha a assegurar, mas em tese, todo o conteúdo que é trabalhado, todas as reflexões que são produzidas evocam a necessidade do compromisso, onde se busca responder flexivelmente a pergunta do porque se ensina, ou o porquê da sua existência enquanto identidade política e

social e dos seus papéis constituídos socialmente. Em segundo lugar, visualizar essa atividade e esse ser enquanto uma postura de trabalho socialmente produzido, determinar que em última instância o fazer do professor é um trabalho social, uma vez que é aceito pela sociedade como construído antecedente pela condição humana e que tem, em sua objetividade a transformação do homem como sujeito histórico. E por último, instaurar um discurso sobre o seu espaço, uma vez que se não ocupado ele resta vago, onde ninguém a não ser o mesmo pode ser ocupado. Então, a função social do professor constitui-se dentro de um espaço que ele, e só ele poderá ocupar. Evidentemente dessa máxima surgem outras perguntas e entre elas, a mais importante que discursa como o professor busca ocupar o seu espaço, se é a partir de seu papel político ou se o faz apenas como representação ideologizada pelo sistema que o mantém.

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. (Tardif, 2003, p.244)

O professor nessa lógica é visto como o resultado, ou o produto final de sua educação, ou seja, o que ele produz é o elemento básico que o define. Assim, além de ser àquele que, socialmente produzido, também é caracterizado pela sua profissão e pelo trabalho socialmente produzido. Há por parte da sociedade um aceite em relação à mediação do espaço do professor com aquilo que ele faz. Ela o busca não apenas enquanto um representante da ciência que o constitui, porque isso não lhe parece claramente definido, mas na tentativa de apontar alguém que determine por meio de seus treinos pedagógicos o espaço escolar.

Fruto do contexto social no qual vivemos, de como a educação é vista dentro da sociedade. No contexto político e social a sociedade o caracteriza depois de passado tantos anos de trabalho. Vejo também que há uma necessidade desse professor buscar também o seu espaço.(P4)

Assim, o espaço do professor não se dá apenas de forma “de fora pra dentro”, mas da constituição profissional que o mesmo vem ao longo dos anos produzindo, ou seja, tanto aquilo que ele produz nesses anos bem como o que ele faz. Nesta esfera, mais uma vez se produz o problema da coerção política da governamentalidade, ou seja, ele tem o seu tempo de trabalho e, quando o mesmo é apenas uma reprodução da noção de impessoalidade desfragmenta o seu intuito de produzir a partir de sua identidade política e de seus papéis sociais para converter-se pela lógica da reprodução estatal, então, não produzindo trabalho, mas reproduzindo alienação. Na investida de inverter esse ângulo de olhar, percebe-se de outro lado um espaço pedagógico a ser preenchido, o próprio espaço de produção intelectual do professor. Para resolver esse impasse neutraliza-se a condição da não criticidade e pensa-se

na eficiência dos cursos de formação como responsáveis pela produção de uma racionalidade que permita evidenciar a revisão da identidade política do professor bem como os seus papéis não somatizados e descritos sob forma de receituários, mas de possibilidades.

Para tanto se necessitam revisitar quais são as diretrizes que produzem um saber mobilizado pela necessidade de pertencer politicamente à uma sociedade onde não existam parâmetros prontos de atuação profissionais, bem como não se deixem exercitar os movimentos de engessamento sociais para que, a postura bem como a figura do professor não seja fragmentária e possua em si mesmo um caráter de desconstrução da ciência em que representa. Nesse sentido, revisitar os programas dos cursos de formação é remontar a epistemologia em que se baseiam para se fundar uma nova perspectiva de atuação do professor, um novo exame de criticidade sobre si mesmo. Aponta-se nessa premissa o intuito de ir de dentro para dentro de si mesmo, ou em outras palavras, falsear a base epistemológica para evidenciar os resultados e, sob estes, produzir-se novas análises. Assim, os programas de formação se destituem e se reformulam sob uma nova ótica. A primeira mudança nos cursos de formação é a própria pergunta pelo curso de formação, se ele compraz seus objetivos ou se exclui-se a si mesmo enquanto sua finalidade própria.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e do recursos inerentes às suas atividades de trabalho. (TARDIF, 2003, p. 256)

Dessa forma, sob a interrogação dos espaços de identidade e dos papéis sociais do professor bem como a sua função no contexto social em que se insere, destitui-se sob qualquer forma um programa de formação que esteja apresentado sobre receituários que em hipótese alguma são formulados por professores que conhecem, analisam e fazem ciência a partir daquilo que tomaram como problema e no momento, buscam decodificar a força desse preceito que, ainda merece destaque dentro dos cursos de formação pedagógica.

[...] los saberes del profesor no resultan de apenas una fuente, ya que son saberes contruidos a lo largode sus experiencias de vida, e incluso algunas veces de manera no intencional, a partir de su trabajo cotidiano y de las vivencias comunes. Por otro lado, otros saberes resultan de la propia formación académica que le otorga la titulación para el ejercicio de la docencia (CALLAI, 2008 p.132)

O processo pedagógico imbuído de características da Modernidade carrega em si a fragmentação dos saberes e junto deste, a robotização do professor. Entendendo apenas de seu trabalho pedagógico sem a possibilidade de estar convergindo para uma discussão mais global, ele retroage sobre o sistema de programação de sua formação docente. O professor se

coloca enquanto um sujeito programado destinado à programar o outro e a levá-lo como sujeito não a ser conduzido mas subjetivá-lo sob os ditames do sistema social a que está inserido. Dessa forma, a educação bem como o educador não se preocupam com o contexto, uma vez que, o processo não converge para a formação da identidade política, nem do professor nem do aluno. Existe, nessa análise, uma cruzada do sentimento do mecânico e do humano, ou seja, no momento em que se mecanizam ou formatam-se as consciências, também há um grito desesperado em virtude de o humano estar sendo esquecido. Dessa forma, a identidade do professor insere-se nesse contexto social como aquele que faz e por mais que o faça, não resta claramente o saber do que ele faz, o pensar que ele produz, ou se de fato consegue o professor priorizar a sua identidade para poder desempenhar bem a sua função social.

A partir dessa robotização da identidade do professor, abstraem-se argumentos suficientes para avaliar os processos de negociação intrínsecos da docência. O papel do docente é maleável, pois a natureza do processo educacional também assim se apresenta. Já resultante de um processo formatativo, onde não se permite a flexibilidade, espelha-se os nortes da postura daquele que é, em última instância o mediador dos processos educativos. Assim, se a identidade do professor não carregar em si essa compostura, muito menos o vai conseguir agregar à sua prática docente, revidando em torno de si o fracasso de metodologia bem como de conhecimento científico. De outra forma, o próprio travamento didático ocorre em virtude daquele que possivelmente seria o orientador do processo. Não se pode a qualquer custo então culpabilizar o professor por essa negação da didática política, uma vez que ele também é resultado de um processo de formação.

Um elemento que é importante que se tenha referência nessa análise é que, sob qualquer insuficiência de argumentos para se poder definir a identidade do professor, o interessante é, observar sob o enigma do seu fracasso, a origem de sua negligência, ou seja, advinda, portanto, dos processos pedagógicos formativos que não se reduzem apenas à licenciatura universitária, uma vez que o sujeito é sempre um sujeito em formação. Então, não se pode sob qualquer forma apenas direcionar para a universidade em formação o problema da formação de professores.

Sob este aspecto, não se busca investigar a partir daquilo que se propõe a formação como um todo, uma vez que, parte-se da análise das categorias para poder abstrair os resultados.

Sob o prisma da identificação e da categorização dos elementos que compõem a identidade política do professor, e aqui elencada como aquela em que se insere em um contexto social sem uma clareza de sua essência, se busca agora identificar como se dá a

função social de uma identidade mecanizada pelos padrões modernos. Assim, o professor no campo social, ou seja, onde desempenha sua função social, ele não contribui assumindo a sua responsabilidade e apresentando-se como responsável por sua função social. Há um reclame escondido em que se a sua função social fosse apenas o lecionar cotidiano e não carregasse em si aspectos que se debatem socialmente, também não haveria motivo de sua existência enquanto tal. Para precisar uma conceituação mais clara, onde o professor não intervém no contexto como um sujeito contextualizado socialmente, desvirtua-se sua função social, cabendo a ele papéis que não os seus, uma vez que se colocam sobre ele e sobre a escola outras finalidades que não as de sua formação pedagógica. Assim, também há um questionamento por parte dos professores se referindo ao papel da família, dos educandos e de toda a sociedade sobre o papel que estes assumem. Percebe-se, porém que além de haver uma cobrança social por parte de todo o engendramento social sobre os professores, também há uma resistência desses em relação às cobranças sociais, uma vez que as mesmas ocorrem sob forma de personalizar o professor com atribuições que não lhe são competências.

Acaba recebendo muito mais responsabilidades do que é de sua formação. Eu vejo que eles estão um pouco alienados. Mas não se preocupam com o contexto. Se não tivesse função, e se fosse uma coisa bem mecânica, diriam: “ah! Vou lá, vou dar umas horinhas e isso vai me ajudar!” E qual é a função dos alunos? E dos pais? Fica tudo pra nós! (P.5)

Nesse contexto social, verifica-se que além do esfacelamento multifuncional do professor, e das tarefas aditivas quanto à sua caracterização enquanto identidade política, um dos fatores que decorre com forte ambivalência é o trabalho em si. O trabalho profissional do professor estigmatiza as noções de tempo, ultrapassando a seu tempo hábil, carecendo de proposta financeira em virtude da desvalorização governamental e do espírito de sobrevivência, os professores continuam trabalhando após o seu tempo hábil de trabalho. Há uma negação da profissão pelos mesmos. Mesmo já estando convencidos de sua contribuição para o plano sociopolítico, eles ainda desempenham um papel na escola. Fora dessa, a sociedade não reconhece a utilidade, se for assim dita dentro do paradigma moderno das finalidades educativas, e então, o professor é mais uma vez, um mero fazedor de tarefas.

Na verdade a sua caracterização enquanto homo sapiens reduz-se somente à sua juventude política, enquanto um ser que produz fora isto, novamente ele é reciclado com o excedente social das produções que não se utilizam por não serem ou fazerem parte dos interesses do Estado. A partir dessa prerrogativa indaga-se (P.5) “por que não se pode ser professor?”, deixando claro que, o ser professor deve acontecer apenas em sala de aula,

restringido à um plano de trabalho, à um sistema ideológico de funcionamento pedagógico e social e num espaço delimitado.

[...] o trabalho do professor, na forma em que se apresenta hoje, é um trabalho não-manual, assalariado, num setor não produtivo, mão-de-obra socialmente útil, da atividade humana, sendo necessário também lembrar o fato de ser assalariado, funcionário do Estado ou de um serviço que, embora mantido por empresas privadas, é considerado um serviço público. (GADOTTI, 2005, p.25)

4.4 – Formação Docente: Repensando o Paradigma da Objetividade

Essa característica defasada dos interesses educacionais onde também se colocam em pauta a formação docente como um argumento que abrange a totalidade dos fazeres e do pensar do professor, elucida como problemática central a formação acadêmica. Nesse cenário de prerrogativas que são carregadas de elementos oriundos da presença social do indivíduo em processo de formação universitária, abarca também a visão sobre seus formadores. Nessa ótica, há segundo a análise da linguagem e dos discursos produzidos sobre os formadores de que os mesmos em situações de conflitos epistemológicos enfatizam a fantasia dos problemas práticos que os professores enfrentam, uma vez que estes não são possibilitados a desenvolver sua práxis juntos aos resultantes de sua eficiência. De outro lado também, há a dinâmica do incentivo no que caracteriza a mudança social como um todo, ou seja, o discurso acadêmico é imbuído de mobilizações pelo menos emocionais, de que é possível ‘mudar o mundo’ ou, com significado, esse argumento é apenas utilizado para ludibriar a mentalidade que paira sobre a educação uma vez que o problema ainda não está claramente definido. Há esse mal-estar ligado à idéia de formação dos professores, bem como paira momentaneamente sobre as produções e discursos críticos que são produzidos sobre as universidades no sentido da formação do professor.

A universidade é tempo e lugar de reflexão radical sobre a totalidade do que foi posto como conhecimento prático e teórico da sociedade humana. Além de ocupar professores, alunos e administração na formação de futuros profissionais, a Universidade diferencia-se das outras instituições que perfazem a sociedade especificando-se como possibilidade de constante e radical dinâmica e processualidade reflexiva. (SCHNEIDER, 1999, p.10)

Talvez a categoria profissional em que se insere o professor universitário enquanto formador, ainda esteja muito distante dos elementos que confluem na práxis dos professores de Ensino Fundamental e Médio, e que por isso são atuantes sob outra perspectiva de realidade. Há que se citar, pelo menos como título de interesse, que a formação do professor

universitário também passa por uma crise, uma vez que, incluídos na universidade os acadêmicos não são situados em suas realidades, mas em uma fundamentação pedagógica surreal de uma nova identidade cultural até então não experimentada. Há nesse sentido um entrave ferrenho, onde a emancipação teórico subjaz a autonomia política; ou seja, as teorias emancipam os sujeitos enquanto epistemológicos, se bem que as mesmas são oriundas do desempenho político das identidades anteriormente formadas. De qualquer forma, há um sentimento de que se possa aprender, traduzir e construir melhores conceitos acerca da formação, no entanto, se abandonado o caráter apenas utilitarista da mesma que se apresenta como viés de sobrevivência dos professores.

Para suprimir os devaneios teóricos dessa possibilidade de análise categórica sobre a formação docente continuada, partir do intróito em que, pelo viés do caráter utilitarista que a formação carrega em si, deve-se suplantar a obscura visão de que formação é apenas um meandro social necessário para a sobrevivência econômica do professor enquanto um agente social. É preciso caracterizar o processo de transformação que, em primeira análise é natural do homem enquanto um ser que busca aprender, e depois, sob o efeito de ensinar a formação continuada do professor se coloca como necessária. “...Talvez eu faça uma especialização para trabalhar na universidade, só que mais como um hobby, como um dinheiro extra, porque isso não vai me dar dinheiro”. (P5)

Ainda que, encontre nesse sentido uma fonte de atualização basicamente teórica, a mesma é citada como importante, uma vez que sob esta condição há o embasamento do entendimento que paira na cientificidade do mundo comum, onde as coisas simplesmente acontecem. Sob este crivo, embasado na ciência, o professor crítico continua a teorizar para conscientizar a mudança, ou seja, a ciência possibilita a crise, e onde existe crise, há mudança. Correlacionam-se nos processos de formação as teorias que são as bases científicas que dão o suporte necessário para o inter-relacionamento dos entendimentos que contextualizam os saberes tanto daqueles que ensinam, como daqueles que buscam nas escolas a compreensão das realidades, sejam sociais, políticas, científicas, etc. Há nessa máxima uma crítica ao aparelhamento escolar, ou seja, onde os espaços devem apenas focalizar e xerocar a intenção da manipulação das teorias para obter resultados esperados na prática. Se fala então de que a formação deve estar de acordo com os interesses estatais e portanto, distante do politicamente construído por professores. Vê-se aqui, uma divisão clara dentro da classificação dos professores sociais e políticos, em que, alguns se encontram na esfera de domínio e outros na esfera da resistência e da luta política. Para tal, a formação é o meio pelo qual os professores vão estar se questionando de seu papel social e político e também colocando os questionamentos como fonte de interrogações para os que deles se aproximarem como

sujeitos de aprendizagens. Junto à essa premissa somatizam-se a falta de interesse com sua formação, uma vez que, não envolvidos na dinamicidade da educação também não se preocupam com a sua dinâmica de discussão da problemática global que é ser professor.

Na análise das responsabilidades do professor enquanto um sujeito social verifica-se que o seu trabalho pedagógico não se restringe apenas à sala de aula. A sala de aula é apenas um espaço onde há uma troca de idéias, e sobre essas idéias carregam-se ideologias que possibilitam a mobilidade das trocas efetivas entre os sujeitos, que não são apenas de ação mas também de reflexão. Nesse sentido, por mais que o professor mediantizando os processos de ensino e aprendizagem consiga fazer do espaço escolar a troca de idéias, embates de concepções, ele também desperta o compromisso e o interesse dos seus alunos. Uma vez que, teoricamente não se introduzem elementos significativos para as práticas da vida dos sujeitos também não há a significação nem em sua função social, identidade política e, muito menos para àqueles que se encontram nesse espaço. Relutam contra a percepção da inércia epistemológica aqueles que de uma forma ou outra, tentam negociar esta tensão avassalando os limites dos campos de discussão, ou seja, além de preocupados com as metodologias utilizadas também se comprometem com a essência de todo projeto que é o ser humano. Assim, mesmo que envolvido em um paradoxo que gera a crise de identidade, o professor se vê e é visto como uma figura importante na sociedade, não apenas porque é um ator social, mas porque faz de seu papel o significado de sua existência enquanto função social e política.

[...] podemos dizer que para alguns segmentos da sociedade, o professor e a escola são necessários, tendo em vista o aumento das atribuições da escola, a valorização da criança na sociedade, a exigência de pessoas mais criativas no trabalho, bem como a necessidade de preparar as novas gerações para uma sociedade de mudanças mais rápidas. (VASCONCELLOS, 2001. p.20)

Quanto a essas exigências que aparecem entre os desafios que os modos de produção social possibilitam, está imbricada a condição de o sujeito como um ser aprendente envolver-se na situação de relacionamento social, ou seja, os sistemas corporativos têm engendrado em sua dinamicidade valores como respeito, comprometimento e interesses, que em última análise são as virtudes determinantes da vida social. Sob esta mira, existe uma incansável produção teórica que chega por vezes a ser um lamento por parte dos professores, onde existe um reclame inusitado para a observação desses valores citados, como responsáveis pela aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, mortificar o movimento do selvagem³³, introduzindo elementos que venham a fotografar o homem em processo de aprendizagem como um sujeito social, comprometido com a causa do outro que também é sua.

³³ Selvagem: entende-se como as características do homem em estado de Natureza.

Então, quando se busca de um lado, a negação da escola enquanto vida social e, portanto, de seus atores como politizados, mais se vê a necessidade de estar buscando o relacionamento efetivo entre os valores que conduzem o homem ao preparo moral que possibilita a inserção do mesmo dentro dos valores corporativos. Não se quer dizer com isso que os interesses da escola devam estar voltados unicamente para a formação de valores, mas que se priorize essa noção. Assim, consciente dessa curvatura social, o professor é um agente transformador, pois além de perceber as mazelas sociais, também influencia na alteridade entre o indivíduo e o sujeito social. Porém, percebe-se de extrema necessidade a escola buscar a sua identidade a partir da identidade política do ser professor, uma vez que sem esta responsabilidade também não haverá significação no processo, bem como a negação da aprendizagem científica.

Não tem como eles terem uma aprendizagem dentro da sala de aula se eles não tem aquela parte de respeito, de comprometimento, de interesse. Nós ainda temos um papel muito importante para a sociedade. (P6)

Dentro da perspectiva social e, a partir de uma análise mais detalhada das formas como a sociedade percebe o professor, verifica-se que não há uma valorização do professor enquanto uma suposta profissão de status, ou que pelo menos como função social, mas mesmo assim há um interesse da existência do mesmo uma vez que para ele foi suplantado outro papel que não o dele mesmo: o da família. As famílias apostam nos professores como alguém que está para educar. Essa educação compreende basicamente a disciplina e não o princípio científico epistemológico. Assim, reduzir o professor a um cuidado enquanto responsável principalmente pela questão disciplinar e o ensino de valores é descaracterizá-lo enquanto função política. Vasconcellos (2001) a partir de relatos de professores de escolas públicas, diz que,

[...] 'os pais não colocam limites, não acompanham o estudo dos filhos, não vêm a reunião, só aparecem na escola no final do ano quando o filho não conseguiu passar; não tem dinheiro para comprar material escolar, mas não dispensam um cigarrinho, uma pinga, uma viagem de carro novo, nos tratam como se fossem empregados' (VASCONCELLOS, 2001, p. 112)

Assim, o professor de ator social onde representa aquilo que constitui socialmente sua identidade passa a ser um mero receptor de ordens que emanam do campo social que o busca como solucionador das questões que não são de sua alçada. O que existe é uma aposta muito grande na formação do professor enquanto um sujeito que sabe lidar com a questão humana, mas não se vê a perspectiva de alguém constituído por ciência e sim, apenas com os modos de tratar e cuidar. A pedagogia que a sociedade inculca no professor e que é de interesse do

Estado aponta o cuidar com elemento essencial, e que este cuidado fique restrito ao reproduzir sem provocar a dúvida, uma vez que quando esta vem à tona também se pormenorizam as questões burocratizadas, tornando-as simples e causando movimentos de crise na esfera política, econômica e social.

Assim, há que se buscar além de uma nova identidade para o professor também uma nova visão social, ou seja, não que o professor seja aquilo que o outro vê nele, mas no momento em que a perspectiva social não vê no professor elementos que fazem parte de si, a visão se torna se direção, clareza e sapiência. Há que se redefinir o professor, ou então, se redefinir a pedagogia para que se possibilite por meio dos cursos de formação uma nova visão.

[...] o autentico professor é aquele que necessariamente faz memória, recorda os mitos, os sonhos, utopias, as tradições, as aprendizagens do passado, da cultura, ao mesmo tempo que analisa o presente e projeta o futuro. (VASCONCELLOS, 2001, p. 56)

Para desenhar esse novo professor, e dentro dessa análise, precisamos de duas condições: uma primeira em que se reconheça o professor enquanto um sujeito social e político e a segunda, que a sociedade veja o professor como imbuído de caráter científico. Enquanto o professor for tido como aquele que permite se colocar em outro lugar, assumindo outra responsabilidade que não a sua, ele desvirtua seu papel, desconstituindo sua identidade.

O professor é um agente social que se coloca como condição de trabalho no desenvolvimento da vida da sociedade. Para tanto, o trabalho social carrega em si a condição de alienar o sujeito aos seus pressupostos paradigmáticos, ou seja, toda proposta pedagógica e política da educação imbuída dos interesses do Estado mortificam a condição da mudança, desestruturando a capacidade criadora da sociedade, e introduzindo o conceito de reprodução na vida social e de todos os sujeitos que nela se encontram envolvidos. Dessa forma, o professor bem como outros agentes sociais são indispensáveis para a visão de um Estado de controle, para um sentimento de governamentalidade sobre as consciências. É nessa hora que se alterizam a identidade do professor bem como aquilo que ele faz, ou seja, no momento em que as práticas e os saberes do professor são tidos como objeto de domínio e que servem de base para o seu trabalho, o professor está alienado, pois ele produz naquilo que ele faz a alienação e, alienando o objeto de seu saber, aliena-se a si mesmo pois ele o é.

Portanto, o professor precisa passar por uma descoberta dos valores que perpassam a educação e a sua formação política. Viabilizar os meios pelos quais se pode chegar até essa compreensão mais nítida é pensar uma nova epistemologia para, inicialmente a formação, depois a sala de aula. Claramente fica perceptível que, antes dos processos o professor precisa se compreender como um professor; ou seja, àquele que não é apenas um sujeito do

mecanismo social, mas quem tem conhecimento historicizado e sob o domínio deste, uma perspectiva de visão do futuro, onde projetam-se os sonhos daqueles que estão envolvidos no processo.

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade pela situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. (FREIRE, 2006, p.86)

Essa revisitação à função social do professor remete pensar na (re) estruturação da visão do todo, ou seja da perspectiva de ensino teórico ou das práticas que em ultima condição visam inserir o sujeito como um ser de direitos e deveres. Essas noções são básicas para que a sociedade reconheça o professor não só como aquele que está isolado e inserido em um contexto de sala de aula, mas àquele que mobilizado pela ciência consiga ver o sujeito humano como um todo, um ser de possibilidades. Há um entrave nessa proposta, que aquela responsabilidade atribuída aos pais anteriormente agora se transfere para o cotidiano escolar, mais diretamente nos embates com a questão disciplinar. A partir desse movimento de linguagem, é verificável que o professor ainda precisa se redescobrir como um todo, seja identidade ou função social.

Ao passo que, inseridos em um contexto de mobilidade social, e como já visto anteriormente sob um sistema de reprodução das ideologias sob o tempo funcional, profissional, o professor mantém um ritmo acelerado na passagem de seu tempo hábil. Ele trabalha turnos massificantes, tensos, pois ali além de estruturarem concepções científicas, também trazem consigo uma bagagem de conceitos sociais que precisam ser analisados, refletidos para que não sejam conhecidos tudo aquilo que esteja carente de significado, ou que por ter significado demais se desestrutura e perde o sentido.

A principal característica de toda ideologia é considerar que só suas verdades são certas e boas, negando a validade de qualquer outras. Quando os adeptos de uma ideologia ficam tão convencidos da veracidade das suas idéias que até recusam a ver o contrário, mesmo que esteja materialmente comprovado diante de seus olhos. (MARTINEZ, 1990, p. 43)

Há uma função política na função do professor. Espera-se que ele consiga desenvolver junto com seus pares e com os seus alunos a consciência política, pois a mesma faz parte do convívio dos espaços sociais e culturais diferenciados e portanto, tem experiências sociais diferenciadas. Dessa forma, após a análise de cada realidade e sob o prisma de cada intelecto, o professor deve se colocar como agente que vincula a teoria à prática para que aconteça além da aprendizagem também a interdisciplinaridade. Contudo, exige para tanto a formação e,

como já dito, fica estigmatizado aquele que não pode abrir mão de seu tempo profissional assalariado para desempenhar o seu papel e buscar mais elementos formativos.

Tem um papel dentro da sala de aula que não é só ensinar o conteúdo e a disciplina, mas também preparar esse ser [...] saber conviver em uma sociedade que tem limites, deveres e direitos [...] formar esse cidadão – são os dois papéis. Enxergar o ser humano como um todo. Uma tarefa que era recentemente dos pais, foi dada para os professores. (P7)

Na tentativa de um entendimento mais amplo sobre as questões da formação, identidade, função social do professor, se busca a partir da análise evidenciar o professor enquanto um sujeito de transformação, mas que merece se redescobrir. O problema da identidade política do professor está ligado ao problema da formação dos papéis sociais que o mesmo desempenha bem como o processo de formação docente. Nessa perspectiva, é importante avaliar os objetos de estudo que o professor lida, ou seja, por envolver-se com uma gama de conteúdos retém para si o engodo dos mesmos não permitindo-se a flexibilidade. Os conteúdos são a base do conhecimento escolar, e dentre as discussões, o mal estar da formação do professor e do andamento das atividades escolares tem como resultado as críticas que são feitas entre a teoria e a prática sem reflexão.

Nesse sentido, percebemos que toda e qualquer indicação de profissão professor remete ao pensar um agente de transformação social desgastado pela busca constante de fatores que possam lhe possibilitar uma melhor ascensão profissional e o sucesso em sua profissão que no entanto não lhe é reconhecida.

Não tem esse preparo, essa visão do todo. Não temos uma identidade clara. É conteudista. Tem professores e professores. Ele também já é descartável. Uma insatisfação pessoal. “Ah! Eu não consegui!”. É mais um. Não é uma profissão de glamour, de sucesso. “salvador”. Há nos professores um desgaste. (P8)

A partir da caracterização de uma identidade ainda sem definição e, por estar agregado à sua função também o papel da família a função social do professor muitas vezes não é nítida. O que ele tem como visão é possibilitar imaginar o que o aluno depois tardiamente vai fazer fora da escola, ou seja, o que pretende o sujeito em aprendizagem realizar na sua vida. O professor não tem essa tarefa como trabalho político, mas como imaginação a partir de sua percepção. Isso não quer dizer que de alguma forma o perceptível não se assenta no solo real da vida social e política de cada um, mas ele não se preocupa em ampliar a sua visão de mundo por meio da ciência e junto com esta, a do sujeito aprendente. Para tanto, a superação da dicotomia entre teoria e prática evidentemente parece ser o melhor caminho.

Além da organização dos conhecimentos cotidianos do aluno, o professor também se depara com os meios criados pelos avanços da modernidade e pela condução desses meios a uma outra realidade que ele próprio não domina. Surge dessa afirmação a necessidade de estar sempre aprendendo, desenvolvendo outras didáticas, elucidando novas teorias.

Nesse contexto onde a Identidade Política e sua função social se contradizem, aparecem, como já dito anteriormente a questão dos valores que são o regramento social emergido em realidades que não possibilitam a mobilidade do professor, que perduram os dogmas acerca da escola e que enfatizam os efeitos da profissão que conforme o passar dos anos vai sendo diminuído, seja pelo pensamento social, seja pela esfera estatal.

Para explicar a nascente dessas limitações, sejam elas de níveis técnicos quanto pedagógicos, o processo de formação docente é fundamental. Os cursos de formação se colocam distantes das realidades em que os espaços deveriam frisar como problemática de estudo. Assim, constantemente aponta-se para os ‘anos de experiência’ como fator de sucesso, rendendo singularmente sua cota de investimentos financeiros que agregam um pouco a mais de salário. Em justaposição há muito despreparo nos cursos de formação, onde os futuros professores não conseguem traduzir essa realidade, ou seja, o exercício da profissão, em virtude de que os sistemas de formação se encontram fechados sobre si mesmos não possibilitando a entrada de novas idéias, novas discussões, novas filosofias. Assim, a formação docente converge apenas para a sala de aula, como se tudo ali acontecesse, e se o pouco que ali acontece não tivesse nada a ver com a realidade da maioria da população que dá caricaturas aos professores e que espera dos mesmos a resolução de alguns problemas.

Quando você vai se formar professor, você não tem essa visão de mundo, de tudo o que você vai ter que dominar depois. Os cursos de formação de professores estão muito distante dessa realidade que depois a gente encontra nua e crua, e há muito despreparo ainda dessa formação. Muitos a gente vê que tem uma boa caminhada e já tem essa visão, mas muitos ainda estão fechados em um sistema de formação. Hoje em dia, a gente vê que é necessário estudar para agregar um pouquinho no salário, na questão financeira. Poucos buscam uma formação continuada para o exercício da profissão, da função dele em sala de aula, ou por um conhecimento a mais, ou algo pessoal. Porque tem que ter conhecimento, tem que ter aperfeiçoamento, tem que estudar. (P8)

Concluindo estas análises, sobre os possíveis entendimentos sobre as possibilidades da formação da Identidade política do professor e dos papéis sociais do mesmo, inalteram-se as afirmações bibliográficas elencadas, uma vez que confluem como problemática de que, o processo de formação não clarifica qual é a função social do professor, onde então, há uma incerteza quanto à sua identidade política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propormos a analisar e a pesquisar a construção da identidade política e dos papéis sociais do professor, nos remetemos ao trabalho docente enquanto mediador das relações humanas, ou seja, tentamos possibilitar elementos para nossa reflexão sobre a importância da formação política para o trabalho do professor como elemento constitutivo por excelência das relações sociais. Para isso, é necessário apontar para a formação política do docente como uma necessidade de dever, ou seja, de responsabilidade para consigo, uma vez que é assim constituído e que se entende no desenvolvimento dos ofícios e na direção dos pares. Possibilita assim, de forma unívoca, que a formação do caráter político que converge na realização do trabalho ou do ofício do professor vem a se desenvolver pelo viés de sua identidade, e esta seja a questão chave de discussão.

Mais do que compreender a gênese daquilo que é e como se forma o docente, possibilita-se identificar o desenvolvimento do mesmo. Ao passo que, quando este “é”, ele também se significa, pois ao projetarmos a sua função social, se elenca como atividade primordial do homem no meio em que convive. Quando, porém, há os indícios de ociosidade nesse tempo de formação docente, o humano por conseguinte não consegue estabelecer um processo de vida, sem resignificar também os seus pequenos recessos, ou então, o seu tempo ócio. Assim, mesmo sem tentar exageros, até mesmo o ócio docente se volta como uma atividade produtiva, passando a responsabilizar-se, pelo menos momentaneamente, pela compreensão das transformações da vida em vida produtiva.

Com o avanço da sociedade capitalista mercadológica apoiada na técnica e na robótica, o trabalho do professor deixa de ser visto apenas como um tempo de produção, pois visivelmente surgem na esfera social as mazelas que contribuem para o distanciamento do fazer técnico que ascende para a condição da urgência da consciência política; mais que um ensinante, o professor é também um formador de opiniões e engendrador de possíveis mudanças sociais.

O que se pode interessar nas questões colocadas como problemática é a possível compreensão de que as pessoas não são um fim ou uma finalidade do mercado, mas sob essa

noção, elas são “matéria-prima” do processo de trabalho, que interage aos desafios primeiros das atividades dos trabalhadores. Aqui o processo de formação docente tem importância, no momento em que, o professor como um agente social imbuído de caráter político assume a perspectiva de ver como equivalente aos desafios do saber-fazer-pensar.

Nesse sentido, é possível entender as intenções cotidianas que os professores aos quais compete ensinar a arte do fazer evidenciam na interação com seus alunos. É de sobressalto, estruturar as raízes e o âmbito do processo escolar, principalmente daqueles que entendem a escola e o saber docente como aquela desenvolvida sobre a execução de trabalhos oriundos da atividade e do contexto industrial bem como, reproduzidor das organizações e dos modelos de gestão econômicos.

[...] cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que se faz parte. (SAVIANI, 1993, p.25)

No entanto, possibilitar a reflexão sobre a formação docente atualiza o objeto do ser e do ensinar, o método, e acima de tudo o processo ao qual se desenvolve significativamente toda a educação. Uma vez que, quando se ensina, ensina-se à seres humanos, sobre seres humanos e para os seres humanos. Não pode-se porém, pensar em ensinar apenas o fazer, mas como fazer, o que fazer o por quê de se estar fazendo. Toda a formação ganha significado quando o objeto envolvido em sua atividade é essencial para compreender a humanidade e como esta resolve seus problemas sociais em questão. Assim, ensinar envolve necessariamente a existência do outro e tudo aquilo que o constitui. Por essa necessidade é possível emergir de uma proposta que envolva a pedagogia crítica como mola propulsora que adentra nos processos de formação, instigando a constituição dos espaços não apenas de formação profissional, mas também que constituem o trabalho do professor como sua consequência.

[...] o trabalho docente não se limita nem às atividades de classe, nem às relações com os alunos, embora essas atividades e relações como se verá, sejam essenciais no exercício da profissão. (TARDIF, 2005, p. 44)

O mundo do homem, além das potencialidades e das atualizações do mundo vegetal, do mundo animal, possui outras, exclusivamente suas: as idéias, os raciocínios, as volições, as ciências, as artes, a sabedoria, a fé. (TOBIAS, 2002, p.109).

Não é possível pensar a atividade docente apenas enquanto uma atividade do homem para com um objeto coisificado, sem movimento, sem pensamento, mas pensar essa atividade na relação do homem para com o outro homem é o desafio que somente a docência baseada

em uma consciência política e social, cujo objeto de saberes não seja constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de pessoas humanas capazes de iniciativa, é capaz de compreender e posteriormente, realizar.

Aqueles docentes que porventura, vierem a compreender a premissa acima citada, dar-se-ão em conta que sua formação e as atividades laborais desenvolvem-se dentro de um coletivo de saberes; ora orientado, ora fruto do desenvolvimento despercebido, onde a todo o momento geram-se as tensões, que sensivelmente se clarificam, e assim, o docente venha a intervir como mediador. Assim, temos uma profissão que é individual enquanto identidade, mas que se faz no coletivo de saberes, uma vez que o docente continua se baseando no processo que o constituem enquanto tal.

Depois de compreender a perspectiva da formação e do trabalho docente enquanto atividade humana mais específica, é importante visualizar o campo da organização dos modelos codificados, ou seja, aqueles que por ventura vêm a suplantar o da organização escolar como espaço exímio costurado modernamente pelo trabalho do docente. Para não avançar em demasia, é proposta a pergunta: diante destes modelos, o que significa ensinar? Para responder, discorreremos sobre a organização da docência.

[...] a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização. (TARDIF, 2005, p. 48)

Partimos em direção à pensar o trabalho docente. Para isso, precisamos acreditar que todo trabalho humano tem um fim, uma finalidade que se manifesta de diversas formas no decorrer das ações humanas; ou seja, edificam-se planos, projetos, programas e planejamentos. No entanto, essas atividades podem ser declaradas ou apresentadas, nascer durante a ação, mudar com o tempo da ação, modificar-se durante o trabalho, se transformar com a experiência adquirida. Assim, nesse imprevisível de possibilidades se realiza o trabalho docente.

Processamos as informações vindas do mundo exterior, traduzindo-as a partir do que já havíamos processado e traduzidas anterior e interiormente. Todo esse movimento não se faz de maneira linear, seqüencial e cumulativa, senão por rupturas, abandonos e estremecimentos. O movimento pode ser contínuo, mas a forma como o vivenciamos definitivamente não o é. A possibilidade do imprevisível está sempre presente em nossas aparentemente rotineiras vidas. (AZEVEDO, 2004, p.8)

Graças ao trabalho do docente que a escola consegue atingir os seus fins. Ela possibilita a existência de uma certa convergência entre os fins e o mandato dos docentes. Para tanto, o trabalho docente, visa preparar os jovens para a vida adulta, educando-os moralmente, sendo orientados e educados. A problemática nesse processo é apresentada pelos discursos hermenêuticos que, abrem espaços para discussão na formação e nos papéis do professor, pois evidenciam os interesses políticos e ideológicos da sociedade uma vez que a função dos espaços do trabalho docente é “socializar” e “instruir”. O docente está permeado por temáticas que originam da visão cristalizada construída historicamente sobre ele; ele está na sociedade e, no entanto, está em movimento pela sociedade. Este é o solo em que o docente desenvolve seu ser e o fazer pedagógico.

Concluindo, ou quem sabe, apontando uma nova forma de começar, quando se pensa a formação política e de caráter social, os objetivos que convergem sobre a formação do professor são variados e tocam a formação pessoal, social e de instrução acadêmica. O trabalho que se remete pela instituição sociedade é, nesse caso, ser dinâmico, interpretador e movimentador da ausência das indicações claras e precisas do próprio saber, para poderem construir os objetivos antes mesmo de iniciarem sua atividade. Para tanto, o que inicialmente se pensa em suplantar com a formação intensa do caráter crítico do professor é o sentimento e impotência e derrota, pois ele ainda não tem a certeza da realização dos seus objetivos, mas apoiado pelos programas de formação que são contínuos, busca no campo onde os mesmos se dedicam e, por isso pertencem a eles, desenvolvem-se valores culturais, intelectuais e sociais, que podem vir a contribuir para a formação e a transformação social necessária.

REFERENCIAS

ALVES, Rubem. Estórias de quem Gosta de Ensinar. Editora Cortez, SP, 1991.

AZEVEDO, Joanir G. (Org.) Formação de Professores: Possibilidades do Imprevisível. Editora DP&A, RJ, 2004.

CALLAI, Helena C. Saberes del profesor en el contexto del mundo actual.in: MARRÓN GAITE,M.J.;ROSADO LLAMAS,M.D.; RUEDA PARRAS. C.(editoras). Enseñar Geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización.Jaén-España. AGE- Grupo Didáctica de la Geografía.2008. pág.131-143.

CHALMERS, Alan F. O que é Ciência Afinal? Editora Brasiliense, SP, 1993.

FIGUEIREDO, J.C. Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação. Edições Júpiter, MG, 1973.

FRANCO, Luiz A. de C. A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola. Editora Cortez, SP, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. SP, Paz e Terra, 1996.

_____ Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra, SP, 2006.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um Sonho: Ensinar-e-Aprender com Sentido. Editora Positivo, SP, 2005.

_____ Pedagogia da Práxis. 4ª Edição. Cortez Editora, SP, 2004.

_____ ROMÃO, José E. (Orgs.) Autonomia da Escola: princípios e propostas. 6ª Edição. Cortez Editora, SP, 2004.

GANDIN, Danilo. Escola e Transformação Social. 3ª Edição. Editora Vozes, RJ, 1995.

GATTI, Bernardete A. Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Líber Livro Brasília, 2005.

GAUTHIER, Clermont [et al]; trad. PEREIRA, Francisco. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Editora Unijui, RS, 1998.

GIROUX, Henry. Escola Crítica e Política Cultural. Editora Cortez, SP, 1987.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Civilização Brasileira, RJ, 1982.

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. 5ª Edição. Editora Unimep, SP, 2006.

LEMME, Paschoal. Memórias V.I- Infância, Adolescência, Mocidade. Brasília: Editora do INEP (MEC); São Paulo: Cortez, 1988.

_____ Memórias V.II – Vida de Família, Formação Profissional, Opção Política. Brasília: Editora do INEP (MEC); São Paulo: Cortez, 1988.

_____ Educação Democrática e Progressista. 1961.

MACHADO, Anna R. O Ensino como Trabalho – uma abordagem discursiva. Editora Eduel.SP, 2001.

MARQUES, Mario O. Aprendizagem na Mediação Social do aprendido e da docência. Editora Unijui, 2000.

_____ Pedagogia, a ciência do Educador. Editora Unijui, RS, 1990.

_____ Conhecimento e Modernidade em Reconstrução. Editora Unijui, 1993.

MARTINEZ, Paulo. Política – Ciência, Vivência e Trapaça. Editora Moderna, SP, 1990.

MCLAREN, Peter. A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Editora ArtMed. RS, 1997.

_____ Pedagogia Revolucionária na Globalização. Editora DPe A. Rio de Janeiro, 2002.

MORETTO, Pedro V. Prova – Um momento privilegiado de estudo e não um acerto de Contas. DP&A Editora, RJ, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Construir as Competências desde a Escola. Editora ArtMed. RS, 1999.

_____ A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão pedagógica. Editora ArtMed. RS, 2002.

- RODRIGUES, Neidson. Lições do Príncipe e Outras Lições. 14ª Edição. Cortez Editora, SP, 1992.
- SANTOS, Boaventura de S. Um Discurso sobre as ciências. 4ª Edição. SP, 2006.
- SANTOS, Milton. Por uma outra Globalização – do Pensamento Único à consciência Universal. Editora Record, RJ, 2000.
- SAVATER, Fernando. O valor de Educar. Editora Martins Fontes, SP, 2000.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Editora Autores Associados. SP, 1993.
- SCHNEIDER, Paulo R. (Org). Introdução à Filosofia. 2ª Edição. Editora UNIJUI, RS, 1999.
- Universal. Editora Record, RJ, 2006.
- SODRÉ, Nelson Werneck. Formação histórica do Brasil. São Paulo: Difel, 1982.
- TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Editora Vozes, RJ, 2003.
- _____ O trabalho Docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. RJ, 2005.
- TEDESCO, Juan Carlos. O Novo Pacto Educativo. Editora Ática. SP, 2002.
- TELLES, Vera S. Questão Social: Afinal do que se trata? In Revista São Paulo em Perspectiva, Vol. 10, Ano IV, SEADE, SP, 1996.
- TOBIAS, José A. Filosofia da Educação. Editora Ave-Maria. SP, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação. 8ª Edição. Editora Libertad, SP, 2001.
- WINOCK, Michel. O Século dos Intelectuais. Editora Bertrand Brasil, RJ, 2000.

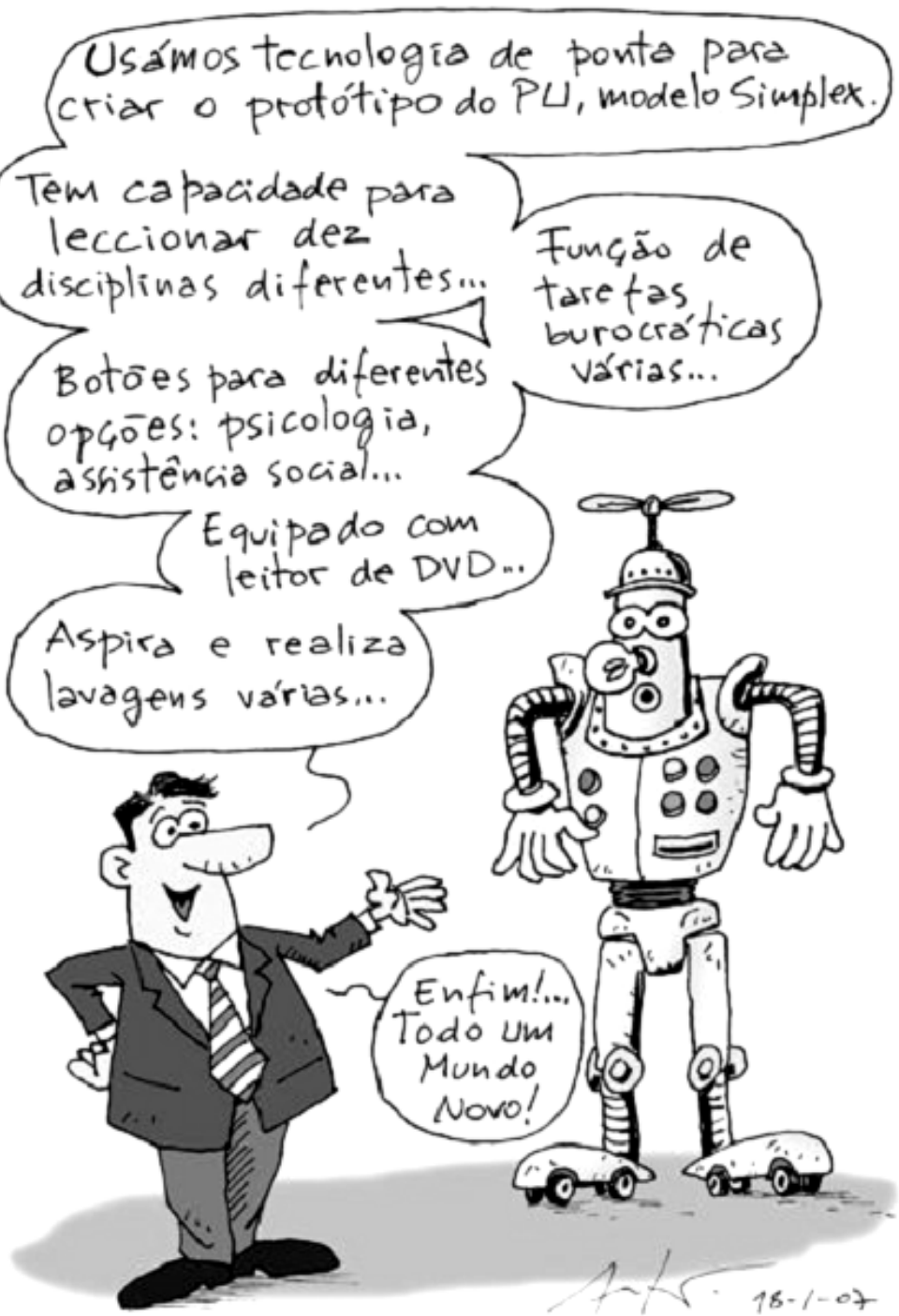
ANEXOS

IMAGEM DO GRUPO FOCAL



CHARGES

CHARGE 01: PROTÓTIPO DE PROFESSOR ÚNICO

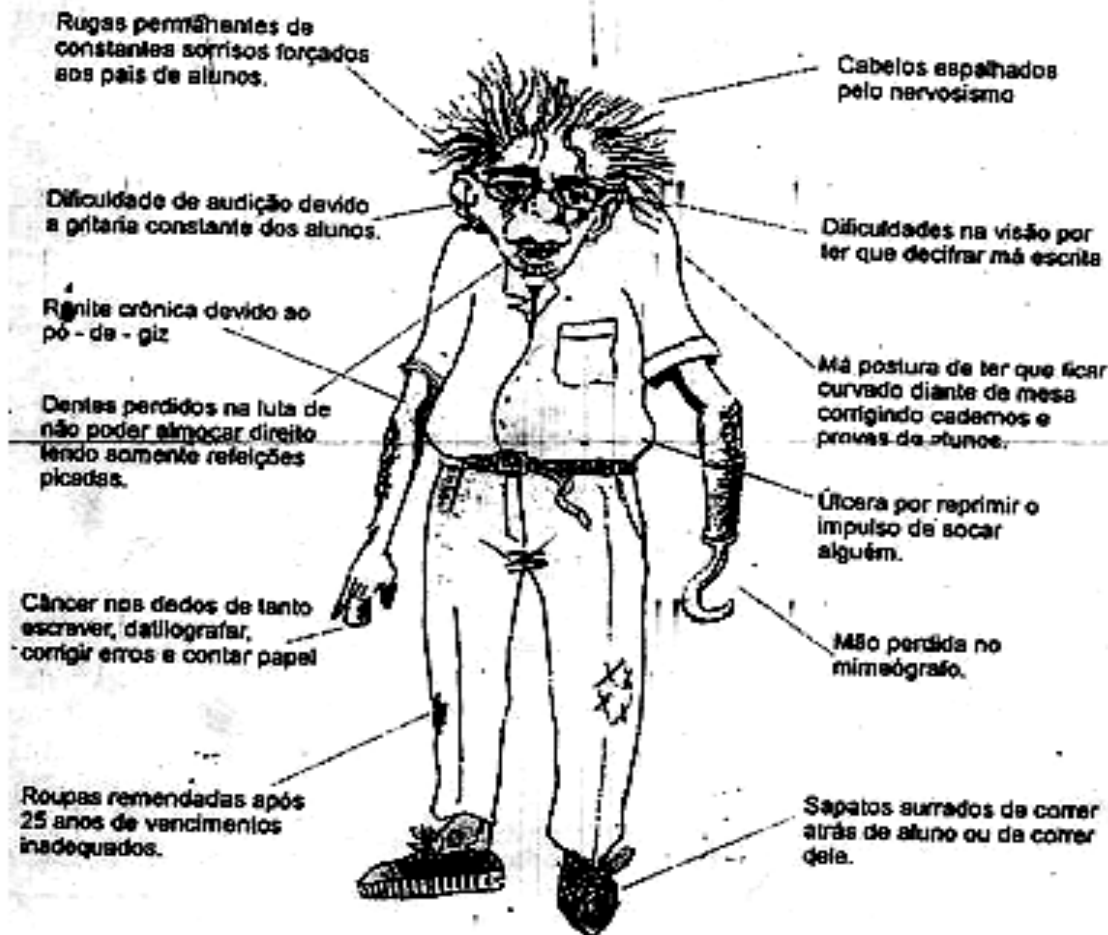


CHARGE 02: ARTILHEIRO E PROFESSOR



CHARGE 03: PRODUTO FINAL DE UM PROFESSOR

Produto final de um Professor após 25 anos de serviços prestados



CHARGE 04: O PROFESSOR.



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)