



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE SILVA DE ALMEIDA

**AS PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO
TRABALHADOR DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO
PARFOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS
ARAGUAÍNA**

BELÉM-PA
2018

CRISTIANE SILVA DE ALMEIDA

**AS PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR
DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS ARAGUAÍNA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

BELÉM-PA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

A447p

Almeida, Cristiane Silva de.

As Práticas de ensino na formação do trabalhador docente no curso de Pedagogia do PARFOR na Universidade Federal do Tocantins – Campus Araguaína. / Cristiane Silva de Almeida. - Belém, Pará, 2018.
190f.; il.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Pará – UFPA.

1. Formação de professores. 2. PARFOR. 3. Práticas de ensino. I. Silva, Gilmar Pereira da. II. Universidade Federal do Pará – UFPA. III. Título.

CDU: 37.014

Bibliotecário : Fernando Silva de Almeida CRB11/965

CRISTIANE SILVA DE ALMEIDA

**AS PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR
DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS ARAGUAÍNA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (Orientador – UFPA)

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo (PPGED – UFPA)

Prof. Dra. Arlete Camargo (UFPA)

Prof. Dra. Maria das Graças da Silva (UEPA)

Prof. Dra. Hildete Pereira dos Anjos (UNIFESSPA)

A todos os professores e trabalhadores da educação de nosso país que, por meio de suas práticas cotidianas, contribuem para um mundo melhor.

Aos meus filhos, Arthur e Lara, que trouxeram, à minha vida, a doce alegria de ser mãe e o verdadeiro sentido do amor.

À minha mãe, Maria, mulher humilde e sábia, nascida no campo, com sua infância marcada pelo trabalho e dificuldades e mesmo com pouca escolaridade lutou pela educação de seus filhos.

A meu pai, Antônio, in memoriam, homem simples, de origem camponesa, que com poucas oportunidades para o estudo, tornou-se trabalhador ainda criança. De sua maneira pouco expressiva se fez presente como pai até o fim de sua vida e me ensinou a ser filha à medida em que se tornou avô de Arthur e Lara.

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Dr. Gilmar Pereira, que soube com muita tranquilidade e afeto, conduzir o processo de construção deste trabalho.

Às minhas irmãs, Silvana e Fernanda, que fazem parte de minha vida e, portanto, desse processo de formação e que me ajudaram em momentos difíceis de minha vida com carinho e dedicação que, agora, também se estendem aos meus filhos. Obrigada, irmãs!

Aos irmãos Antonio, Fernando e Eduardo, com quem pude compartilhar momentos importantes de vida, obtendo apoio e carinho necessários a lutas e conquistas.

À amiga Alcidema, irmã de alma, que desde o início desta caminhada esteve ao meu lado, sempre disposta a me ajudar, com palavras de otimismo, carinho e apoio, que cuidou de mim e de meus filhos em momentos difíceis e me ajudou a chegar até aqui.

À amiga-irmã, Rozângela, que, desde a adolescência, passou a fazer parte de minha família, sempre presente nos momentos certos com palavras certas, amiga fiel e companheira.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), que me acolheu e possibilitou a experiência de conhecer e contribuir sobre o tema Trabalho e Educação, a partir de momentos enriquecedores de construção coletiva de conhecimentos.

Ao professor Ronaldo Araujo, coordenador do GEPTE e referência para todos nós que fazemos parte do grupo, com sua energia e dedicação nos ensina a lutarmos por uma educação que não se resuma ao capital, mas que seja capaz de compreender sua lógica para, assim, enfrentá-lo.

Às doutoras Hildete dos Anjos, Arlete Camargo e Maria das Graças, que aceitaram o convite para participar desse momento de formação, com seus conhecimentos e contribuições.

As(o)s amigas (os) Ana Maria, Edinilza, Ana Cláudia, Luis e Érbio, os quais tive o prazer de conhecer e conviver nessa caminhada, dialogando e compartilhando momentos de trocas e construções importantes de conhecimentos e alegrias.

A todos os professores e funcionários da Pós-Graduação do Instituto de Educação da UFPA que, fazem desse espaço de formação, um ambiente oportuno à construção de conhecimento e de seres humanos melhores.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo principal analisar, a partir do olhar de educandas concluintes, do Curso de Pedagogia do PARFOR da UFT, Campus Araguaína, Tocantins, se as práticas de ensino dos professores formadores do curso, têm articulado os saberes experienciais de vida social e de trabalho docente das educandas com a formação acadêmica. Partindo da hipótese de que as práticas de ensino desenvolvidas no Parfor Pedagogia – campus Araguaína vêm realizando-se de forma desvinculada da realidade das educandas, bem como a partir de mecanismos e posturas pedagógicas que dificultam a aprendizagem nos momentos de formação. A pesquisa de abordagem qualitativa, teve como metodologia o Estudo de Caso, com utilização da revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica. Para obtenção dos dados utilizamos, como técnica de coleta, a entrevista semi estruturada. Com base nos dados obtidos, organizamos nossas análises a partir de cinco categorias que identificam as práticas de ensino no Curso de Pedagogia do PARFOR em Araguaína, quais sejam: afeto; relação entre os saberes; metodologias de ensino, relação professor/aluno, formação como ato político. A partir das mesmas identificamos que as práticas de ensino realizadas por alguns professores formadores do Curso de Pedagogia do PARFOR no Campus de Araguaína, não têm favorecido ao processo de formação acadêmica das educandas, tendo em vista um conjunto de fatores, tanto de ordem macroestrutural, relacionados a lógica de organização e materialização da política de formação de professores do PARFOR, quanto fatores de ordem microestrutural, relacionados ao desenvolvimento de práticas de ensino que não agregam os conhecimentos, saberes e experiências dessas trabalhadoras aos conhecimentos acadêmicos/científicos, no sentido de contribuir para a construção de uma formação mais ampla e humana, capaz de favorecer a qualidade da educação básica pública brasileira, conforme previsto no documento oficial do plano. As análises também evidenciaram que a qualidade da formação dos trabalhadores docentes do PARFOR não pode ser atribuída unicamente à prática de ensino dos professores formadores, uma vez que outros fatores de ordem macroestrutural interferem diretamente no desenvolvimento da mesma.

Palavras-chave: Formação de Professores. PARFOR. Práticas de ensino.

ABSTRACT

The main objective of the present study is to analyze from the look of the graduating teachers in the PARFOR Pedagogy Course at UFT, Campus/Araguaína, Tocantins, if the teaching practices of professors in the course have articulated the experiential knowledge of social life and teaching work of students with academic training. We start from the hypothesis of the educational practices developed in the PARFOR Pedagogy course, campus Araguaína, have been carried out in a way that is disconnected from the reality of the students, as well as from pedagogical mechanisms and attitudes that makes learning difficult at times of formation. The qualitative research was based on the Case Study, using bibliographical review, documentary analysis and empirical research. To obtain the data we used as collection techniques and the semi-structured interview. Based on the data obtained, we organized our analyzes in five categories that identify the educational practices in the PARFOR Pedagogy Course in Araguaína, nominated: affection; relationship between knowledge; teaching methodologies, teacher/student relationship, training as a political act. From these, we have identified that the educational practices carried out by some of the teachers who form the PARFOR Pedagogy Course in the Campus of Araguaína have not favored the process of the academic formation of the students, considering a set of factors, both of a macrostructural and related the logic of organization and materialization of PARFOR teachers education policy, as well as microstructural factors, related to the development of educational practices that do not add the knowledge and experiences of these workers to the academic/scientific knowledge to contribute to the construction of a wide and humane education, capable of favoring the quality of Brazilian public basic education, as provided in the official document of the plan. The analyzes also showed that the quality of training of PARFOR teaching staff can not be attributed only to the teaching practices of teacher's trainers, since other macrostructural factors interfere directly in the development of the same.

Keywords: Teacher training, PARFOR, Teaching practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PT	Partido dos Trabalhadores
FHC	Fernando Henrique Cardoso
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
UFT	Universidade Federal do Tocantins
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
BM	Banco Mundial
(OCDE	Organização de Cooperação e desenvolvimento Econômico
CE	Comissão Europeia
FMI	Fundo Monetário Internacional
REE	Reformadores Empresariais da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONARCFE	Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade Aberta para Todos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PPP	Projeto Político-Pedagógico
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
PAR	Planos de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura e Ação Comunitária
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CAPE	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
UF	Unidade da Federação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
EJA.	Educação de Jovens e Adultos
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
SEPLAN	Secretaria do Planejamento e Orçamento
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
FJP	Fundação João Pinheiro
AEPETI	Ações Estratégicas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO A PARTIR DOS ANOS 1970-1980 NO BRASIL E SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE	35
1.1 A RELAÇÃO ENTRE CAPITAL E TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA ..	35
1.2 A LÓGICA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO MEDIANTE AS BASES DE PRODUÇÃO DO CAPITAL.....	42
1.3 O TRABALHADOR DOCENTE DIANTE DAS REFORMAS DOS ANOS 1990 NO BRASIL.....	51
1.4 REFORMAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO REGULATÓRIO NO TRABALHO DOCENTE	59
2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DAS REFORMAS DOS ANOS 1990: DAS BASES LEGAIS À MATERIALIDADE DA PRÁTICA	67
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE HISTÓRICA	67
2.2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº. 9.394/96 E SUAS ORIENTAÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	75
2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA	81
2.4 A PRÁTICA EDUCATIVA COMO ELEMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICA	86
3 NAS TRILHAS DO PARFOR: DESVELANDO SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	98
3.1 DAS BASES LEGAIS À MATERIALIDADE DO PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR	98
3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR– CAMPUS DE ARAGUAÍNA-TO: APROXIMAÇÕES ACERCA DA REALIDADE.....	103
4 AS PRÁTICAS DE ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR– CAMPUS DE ARAGUAÍNA-TO: DESVELANDO A REALIDADE	126
4.1 O ESTADO DO TOCANTINS SOB O OLHAR DA PESQUISA.....	126
4.2 UM BREVE OLHAR SOBRE A CIDADE DE ARAGUAÍNA-TO.....	131
4.3 O LÓCUS DA PEQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	136
4.4 O QUE NOS DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DO PARFOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT, CAMPUS DE ARAGUAÍNA?	138
4.4.1 Afeto.....	139
4.4.2 Relação entre os saberes	145
4.4.3 Metodologias de ensino	154
4.4.4 Relação professor e aluno	163
4.4.5 A formação como ato político	171
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
6 REFERÊNCIAS	183

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema formação de trabalhadores docentes surgiu a partir de nossa experiência como professora do ensino superior na Universidade Federal do Tocantins (UFT), na qual, vimos acompanhando, nos cursos de licenciatura, o desafio circunscrito ao processo de formação de professores, seja por meio do ensino superior regular, seja por meio dos cursos de formação de professores no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). A escolha pelo objeto de estudo se deu a partir de momentos grandiosos de vivências e aprendizagens realizadas nesse processo, no qual temos buscado identificar o real sentido da formação à vida do trabalhador docente da educação básica.

Nesse caminhar, vimos aos poucos desvendando e conhecendo a realidade do ensino superior na universidade pública brasileira, tornando-nos docente à medida que entendemos a educação como um ato compartilhado, construído na troca de conhecimentos e experiências entre professor e alunos, ambos, sujeitos históricos constituídos por diversos saberes e aprendizagens, portanto, a partir de um conjunto de fatores sociais que direta ou indiretamente orientam suas relações, práticas, concepções e fazeres.

Assim sendo, vimos (re) construindo o sentido da formação docente em nossas práticas de ensino a fim de contribuir para a construção de melhorias concretas na intervenção político-pedagógica, capazes de gerar não apenas mudanças no contexto educacional em que esses sujeitos atuam, mas que busquem fundamentalmente a conscientização e libertação de homens e mulheres como princípio de transformação social. Neste sentido, podemos afirmar que a escolha do objeto desta pesquisa encontra-se também relacionada à nossa história como aluna oriunda da educação básica pública brasileira, o que nos permite um olhar a partir de ângulos diferenciados, mas complementares.

Situamos nossa trajetória educacional, por entendermos sua importância às análises que elaboramos acerca da prática de ensino no processo de ensino-aprendizagem, isto porque, em nossa própria experiência discente, observamos a relevância da prática de ensino do professor para a construção do conhecimento, a partir de experiências boas e ruins que nos permitiram identificar a relação direta entre prática de ensino e aprendizagem. Ao resgatarmos a memória de nossa escolarização e até mesmo formação acadêmica, em nível de Graduação e Pós-Graduação, percebemos que, em alguns momentos, a prática de ensino desenvolvida pelo professor no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, nos distanciou do conhecimento ao ignorar nossa realidade concreta, isto é, um conjunto de fatores que nos identificam como sujeitos sociais, nosso lugar no mundo, limites e possibilidades enquanto sujeito cognoscente.

Hoje, na condição de professora de cursos de formação de professores para a educação básica, buscamos identificar a complexa realidade na qual os sujeitos formandos estão submetidos durante sua formação acadêmica, tendo em vista, sobretudo os diferentes fatores que a constituem, desde a lógica de organização ao desenvolvimento do processo em si, pois o que podemos perceber, a partir de nossa própria experiência como discente e nos estudos realizados a esse respeito, é que parte dos problemas enfrentados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem encontra-se vinculada, entre outros fatores, à formação dos professores, historicamente marcada pelo embate entre dois projetos distintos de educação: um que a compreende como fator de desenvolvimento da economia e o outro que entende a educação como fator de desenvolvimento do ser humano em sua totalidade (SAVIANI, 1998).

A formação de professores no atual contexto educacional brasileiro situa-se num campo de disputas, permeado por interesses e ideologias que precisam ser analisados dialeticamente em suas relações e materialidades mediante a conjuntura político-econômica dominante. Neste sentido, as categorias mediação, contradição e totalidade tornam-se fundamentais às reflexões sobre o referido tema, tendo em vista a compreensão mais ampla acerca da realidade. Portanto, nossa intenção com esta pesquisa não consiste, e isso é importante ser destacado desde já, em desqualificar o Programa de Formação ao qual analisamos, o PARFOR, mas apenas contribuirmos para sua melhoria a partir de reflexões que nos possibilitem pensar sobre as práticas de ensino realizadas no processo de ensino-aprendizagem desses trabalhadores.

É claro que, tais práticas não definem, em sua realização, a qualidade do processo como um todo, pois outros elementos mais amplos e complexos da realidade social encontram-se presentes na lógica de organização e materialização dessa formação, mas que podem contribuir para melhorias significativas do processo ensino aprendizagem.

Assim, ao analisarmos nossa trajetória como aluna da escola pública, percebemos que muitas das limitações enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem precisam ser interpretadas mais profundamente, sobretudo, por revelarem não apenas uma prática pedagógica tradicional e ou conservadora isolada, mas, antes de tudo, um conjunto de fatores que se relacionam mediante a lógica instituída historicamente à educação pública no Brasil e mais especificamente à lógica imposta à formação docente que, mais notadamente a partir da década de 1990, passa a assumir lugar de destaque à consolidação de metas e resultados vislumbrados nas políticas educacionais brasileiras (DOURADO, 2001).

Desta forma, fica claro para nós que as práticas de ensino precisam assumir uma postura política no processo educacional no sentido de possibilitar reflexão, criticidade, compreensão

e construção de novos conhecimentos que estejam para além das necessidades do mercado de trabalho, isto é, uma educação mais ampla e totalizante, a qual Frigotto (2003), define como a omnilateralidade humana e que deve dar conta de todas as dimensões da vida social.

No entanto, é importante ressaltar que não defendemos, aqui, a centralidade da formação e atuação do professor como elementos determinantes aos problemas da educação pública brasileira, mas de sua importância na construção de conhecimentos que favoreçam a interpretação de mundo em seus diferentes contextos e relações. A esse respeito, Gatti (2010), apresenta-nos uma importante contribuição:

[...]. Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Embora considerando essa amplitude de fatores, a referida autora destaca a formação inicial de professores como questão importante à contribuição do debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, entendidos como essenciais para a nação, por propiciarem, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações (GATTI, 2009).

No que diz respeito especificamente à formação inicial de trabalhadores docentes, entendemos que o debate se faz ainda mais necessário, sobretudo por se tratar de profissionais que já atuam na educação básica e que, portanto, já vivenciam o contexto educacional em seus diferentes níveis e modalidades. Daí a importância de se compreender a formação acadêmica como momento de agregar conhecimentos e vivências e não de substituição ou sobreposição de um em relação ao outro.

Partindo deste entendimento, algumas questões vêm nos fazendo refletir mais profundamente acerca da formação de trabalhadores docentes da educação básica, a começar pela dicotomia entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento de vida dos alunos, o que para nós dificulta e ou impede a construção de uma formação mais ampla, sólida e significativa à vida desses sujeitos.

As experiências vivenciadas como docente do PARFOR têm nos mostrado que o acúmulo de conhecimentos, saberes e experiências que esses sujeitos trazem consigo em relação à prática educativa, metodologias de ensino, avaliação educacional, relação professor-

aluno, entre outros elementos importantes ao processo de ensino-aprendizagem, vêm sendo desconsiderados no processo de formação acadêmica, seja pela lógica instituída nas políticas de formação desses sujeitos, seja pela dinâmica teórico-metodológica assumida por determinados professores formadores em sala de aula.

Em Tocantins, e mais especificamente em Araguaína, temos observado que um, entre outros motivos causadores de desistência e abandono dos alunos no curso de Pedagogia do PARFOR é a desmotivação causada pelas práticas pedagógicas de alguns professores formadores que, por se mostrarem indiferentes às questões peculiares à formação e à vivência profissional dos alunos, acabam interferindo negativamente no processo de formação acadêmica desses sujeitos trabalhadores.

Assim, vimos presenciando uma realidade complexa e cruel, pois, se por um lado os alunos demonstram-se alegres e, de certa forma, contemplados com a oportunidade de se qualificarem com a formação acadêmica mediante a formação no PARFOR, por outro, mostram-se desmotivados a darem continuidade a seus estudos devido à dinâmica estabelecida no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, realizado de forma verticalizada, não permitindo aos alunos a efetiva participação como sujeitos ativos do processo, mas apenas como receptores de conteúdos previamente selecionados e definidos.

Contudo, é importante entendermos que nessa mesma realidade complexa e cruel, da qual os alunos do PARFOR sofrem tais danos, os professores formadores também enfrentam dificuldades como docentes do ensino superior por se encontrarem inseridos na mesma lógica de educação da qual a política de formação de professores do PARFOR faz parte, tendo em vista o acúmulo de atividades que assumem com as aulas no PARFOR, paralelamente a outras atividades laborais que exercem, mediante a oportunidade de aumento em suas rendas salariais, uma vez que estas não garantem o atendimento de suas necessidades como ser humano e ser social, tais como moradia, saúde, alimentação, transporte, vestuário, cultura, lazer etc.

Esta, por sinal, é uma característica marcante dos trabalhadores docentes no Brasil, o intenso acúmulo de atividades em diferentes horários e instituições, como possibilidade de garantia de melhores condições de vida, uma vez que o salário desses profissionais, na maioria das vezes, encontra-se muito aquém do trabalho que realizam diariamente em sala de aula, bem como de suas necessidades básicas de sobrevivência.

A esse respeito, as considerações de Oliveira (2013) tornam-se pertinentes ao ressaltar:

[...]. As condições às quais são submetidos os profissionais da educação nas distintas redes públicas de ensino no país têm sido objeto de preocupação da sociedade. Os baixos salários, a falta de perspectiva na carreira, a carga de trabalho e problemas de infraestrutura que afetam diretamente a prática docente são apontados como fatores preocupantes por pesquisas acadêmicas, pelos sindicatos, pela imprensa e pela sociedade em geral. [...].(OLIVEIRA, 2013, p. 52).

Esta, dentre outras considerações sobre a valorização do trabalho docente no Brasil, ajudam-nos a refletir sobre as práticas de ensino dos professores formadores do PARFOR, no Curso de Pedagogia, Campus Araguaína, tendo em vista os diferentes elementos que interferem direta e indiretamente em sua realização. Assim, nossa intenção, ao longo deste estudo, é refletir sobre essas práticas de ensino de forma dialética considerando, sobretudo, o movimento de contradições e mediações presentes na realidade.

Neste sentido, é importante deixar claro que as considerações apresentadas neste estudo revelam não a intenção de culpabilizar o docente formador do PARFOR, mas sim de refletir sobre elementos que nos possibilitem, especificamente a partir das práticas de ensino dos professores formadores, analisar a formação de professores da educação básica de forma mais ampla e humana, que compreenda o sujeito em sua totalidade.

Nesta perspectiva, buscamos mostrar que, embora o programa de formação, objeto de nosso estudo, apresente problemas, seja no âmbito das ações pedagógicas desenvolvidas na prática educativa, seja pela lógica da própria política instituída desde sua elaboração, ainda assim existem conquistas e avanços que precisam ser devidamente reconhecidos e valorizados no contexto atual da formação de professores no Brasil, em que a educação, assim como os setores sociais, sofrem retaliações com a política governamental em vigor.

A fim de melhor situarmos nossas reflexões sobre as políticas de formação de professores a partir dos anos 1990 no Brasil, precisamos deixar claro que não é intenção deste estudo generalizar as políticas implementadas no período dos anos 1990 aos dias atuais, sobretudo se considerarmos que nesse intervalo de tempo, o país vivenciou políticas distintas, mediante governos de direita e esquerda. A esse respeito, Oliveira (2009), destaca que, se por um lado, o governo do PT apresentou permanências em relação ao governo de FHC, por outro se nota avanços em relação às políticas sociais e, em especial, à educação pública, embora isso não esteja dissociado das determinações das bases materiais do sistema capitalista.

Assim, com base nos dados apontados pelo relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, de novembro de 2005, Oliveira (2009), destaca que o governo Lula estaria fazendo do Brasil um país menos desigual, tendo a taxa de miséria caído em 2004, 8% em relação a 2003. Ainda de acordo com os dados da PNAD, citados por Oliveira (2009), ao

longo do primeiro mandato de Lula, oito milhões de pessoas saíram da pobreza, isto porque grande parte dos programas sociais implementados em seu governo, estiveram voltados aos mais pobres que se estavam abaixo da linha da pobreza. Esses programas, configuraram-se como assistenciais e compensatórios, seguindo, assim, a mesma lógica do governo anterior.

De acordo com Oliveira (2009), o Bolsa-Família foi o programa social que mais se destacou no governo Lula. Criado pelo decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004, o referido programa caracterizou-se pela “[...] transferência direta de renda do governo para as famílias pobres e em extrema miséria. Tal Programa apresenta-se como reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de FHC” (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

Ainda de acordo com este entendimento, o programa Bolsa-Família foi alvo de muitas críticas pelo fato deste não ter proporcionado autonomia aos atendidos no sentido de conseguirem sair da condição em que se encontravam, embora os dados da PNAD (2005), citados por Oliveira (2009), demonstrem que esses programas assistenciais modificam as condições de vida dos assistidos, mediante a melhoria de renda e acesso a determinados serviços. A autora questiona se tais programas, de fato, contribuíram para a redução das desigualdades sociais.

No que diz respeito especificamente à educação pública, Oliveira (2009) destaca sua importância no setor de distribuição dessas políticas, a exemplo do Bolsa-Família, o ProJovem e o Primeiro Emprego, todos estes programas direcionados aos mais pobres e que, mesmo sendo alvo de críticas e questionamentos quanto a suas elaborações e materialidades, devem ser entendidos como possibilidades de acesso aos mais desfavorecidos (OLIVEIRA, 2009).

Ao refletir criticamente sobre as ações desenvolvidas pelo governo Lula, para a educação, Oliveira (2009) aponta questões significativas que nos ajudam a refletir sobre nosso objeto de estudo, à medida em que evidencia os dois “lados da moeda”, isto é, pontos positivos e negativos das ações implementadas por este governo. Desta forma, a autora compreende que o primeiro mandato de Lula pode ser caracterizado, sobretudo no que tange a educação básica, pela ausência de políticas regulares, assim como ações mais contundentes no sentido de se contrapor as reformas iniciadas pelo governo FHC, que o antecedeu.

Segundo Oliveira (2009), nos quatro primeiros anos do governo Lula, pôde-se assistir a uma diversidade de programas especiais voltados aos setores sociais mais pobres, sendo que apenas no último ano do primeiro mandato, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, a qual atribui nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, é que o governo cria

o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006, a qual mais tarde foi convertida na Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Para Oliveira (2009), o estabelecimento do FUNDEB constitui-se como um avanço em relação ao governo anterior, pois amplia os recursos de financiamento para a educação, agora compreendendo todas as suas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos.

Também como parte das ações implementadas na educação, durante o governo Lula, destacamos o PARFOR, criado em 2009, tendo como principal objetivo a formação de professores da Educação Básica que já atuam como docentes, mas não possuem a formação acadêmica.

No III Encontro Nacional do PARFOR, realizado em setembro de 2016, na cidade de Londrina, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) afirmou que 260.000 professores da educação básica ainda não possuem a formação superior, o que revela a importância de permanência e ampliação de políticas de formação acadêmica voltadas para esses trabalhadores.

Ainda de acordo com os dados apresentados pelo MEC, até setembro de 2016, foram registrados no âmbito do PARFOR, 90.000 alunos matriculados, 38.000 cursando uma licenciatura e 33.409 formados, num total de 497 municípios e 103 instituições participantes (MEC, 2016). Estes dados nos revelam que a demanda pela formação superior ainda é uma realidade no Brasil sendo que, por meio do PARFOR, um número considerável de professores, 33.409, já conseguiu obter a formação acadêmica exigida por lei, o que deve ser entendido como fator positivo à educação pública nacional, sobretudo se considerarmos a realidade das regiões norte e nordeste, onde o número de professores sem a formação superior é ainda maior, com 46% e 40% respectivamente (MEC/2016).

De acordo com Isabel Lima Pessoa, conferencista da mesa de abertura do III Encontro Nacional do PARFOR e representante da Diretoria de Formação da Educação Básica, a intenção do MEC é de fortalecer o PARFOR, tornando-o melhor em sua materialidade, a partir da avaliação real de sua efetivação, tendo em vista a transformação das pessoas, da educação e da sociedade. Para tanto, foi destacado que os próximos passos a serem realizados no âmbito do Programa deveriam voltar-se para a realização de um planejamento estratégico, a fim de verificar quem são os professores que precisam da qualificação e à oferta de Especialização em rede, na perspectiva de seguimento do Plano, ainda que a lógica defendida

pelos representantes do MEC, tenha se justificado na importância da formação em serviço, o que para nós compromete a qualidade da formação.

É indiscutível que o PARFOR, constitui-se numa possibilidade de elevação da qualidade da educação básica no país, considerando que este, entre outros aspectos, encontra-se diretamente associado à formação dos professores que nela atuam, daí a importância de estudos e pesquisas que revelem a realidade do Programa em sua materialidade, tornando possível a elaboração de análises e avaliações que contribuam para a garantia de sua qualidade e permanência enquanto política de formação voltada a esses profissionais, tendo em vista, a identificação de seus avanços e limites, a fim de não cairmos no discurso radical de que tudo é neoliberal e, portanto, nada presta, mas sim de contribuirmos para sua melhoria a partir de reflexões que evidenciem sua realidade.

Nesta lógica de raciocínio é que situamos o PARFOR como uma política que se manifesta de forma antagônica no atual contexto da formação de professores no Brasil, pois revela tanto a conquista dos trabalhadores docentes da educação básica no Brasil que necessitam da formação acadêmica para se manterem em exercício na docência, como previsto pela LDB 9.394/96, quanto as reformas educacionais que vêm ocorrendo mais intensamente a partir dos anos 1990, mediante as mudanças ocorridas no mundo do trabalho que trazem consigo um conjunto de novas exigências tanto à formação quanto à execução das atividades laborais do trabalhador. Sendo assim, é importante ter clareza dos limites e permanências contidos na proposta de formação do PARFOR, bem como das limitações identificadas em sua materialidade, a exemplo das práticas de ensino, objeto de nosso estudo.

Nesta perspectiva, as reflexões apresentadas neste texto buscam identificar e analisar pontos positivos e negativos presentes na formação de professores do PARFOR e, com isso, contribuir para novas possibilidades de pensarmos a formação de professores mediante elementos concretos da realidade desses sujeitos. Para tanto, nada mais oportuno do que dar voz a esses sujeitos a fim de identificarmos elementos que nos permitam tais reflexões.

De acordo com os relatos dos alunos do PARFOR, a oportunidade de fazer o curso superior é a realização de um sonho que faz parte da vida da maioria dos que ali se encontram considerando, sobretudo, suas histórias de vida, quase sempre marcadas por dificuldades diversas que os distanciaram e ou retardaram suas escolaridades, principalmente pelo fato de serem inseridos no mundo do trabalho desde cedo a fim de garantirem suas sobrevivências, uma vez que a maioria é oriunda de família pobre, de trabalhadores do campo que vivem com baixa renda, pouca ou nenhuma escolaridade e que, por este motivo, acabam utilizando a mão de obra de seus filhos como forma de subsidiarem suas necessidades básicas.

Durante o contato que tivemos com os alunos, sujeitos da pesquisa, pudemos perceber que a falta de identificação e reconhecimento desses fatores, como parte elementar do processo formativo, dificulta o aproveitamento dos alunos no âmbito da formação acadêmica, sobretudo pelo fato de as práticas de ensino, exercidas por alguns professores formadores, como nos revelam os alunos, não considerarem as realidades, conhecimentos, necessidades e expectativas dos alunos como parte integrante do seu processo de formação.

Esses relatos revelam-nos ainda que, em alguns casos, a prática educativa assumida pelo professor formador em sala de aula tem gerado bloqueios danosos à formação dos alunos, principalmente por manifestarem: a sobreposição de conhecimentos acadêmicos em relação à vivência profissional dos alunos trabalhadores, ausência de diálogo, distanciamento entre teoria e prática, dentre outras questões, implicando na frequência, participação e aproveitamento dos alunos nas disciplinas e no curso. Em contraposição a isto, entendemos que a prática de ensino desenvolvida pelos professores formadores deve constituir-se como importante instrumento de mediação na construção da formação humana e de transformação social a partir do (re) conhecimento e valorização do sujeito em sua totalidade.

Desde nosso primeiro contato com o PARFOR, ainda no Campus de Tocantinópolis da UFT, onde iniciamos nossas experiências com o Programa no ano de 2010, já foi um desafio entender o sentido da formação para a vida daqueles sujeitos, mas mais do que isso, de poder contribuir para a construção de conhecimentos sólidos, críticos que os possibilitassem novos horizontes, novos olhares sobre suas práticas, seus fazeres, suas vidas, relações e seu lugar no mundo. Devemos confessar que essa não foi e não é uma tarefa fácil, pois a cada disciplina ministrada, novas questões são identificadas como parte do processo de formação desses sujeitos.

Aos poucos, conhecendo-os, aproximando-nos, identificando seus desejos, suas histórias, adentrando em seus mundos, de forma prazerosa, por meio do diálogo, da afetividade, do reconhecimento de seus valores, culturas, hábitos, crenças e necessidades, da interação que se estende para além da sala de aula. Assim, a cada encontro, atividades desenvolvidas, orientações, roda de conversas realizadas, dentro e fora da sala de aula, íamos construindo/reunindo elementos importantes à compreensão de darmos um passo de cada vez, respeitando seus limites e desafiando-nos à superá-los com segurança e serenidade, como ensina Freire (1996).

Trata-se, portanto, de um processo de conquista simultânea em que ambos, professor-formador e aluno-trabalhador, movidos pelo desejo de aprender com o outro, definimos as possibilidades reais para construirmos uma formação significativa. Com base nesta

compreensão vimos desvelando o sentido da formação para a vida desses sujeitos e, com isso, (re) significando nossa prática de ensino conforme a realidade dos alunos, da universidade, da cidade de Araguaína, enfim, das condições reais disponíveis ao desenvolvimento do processo de formação.

Desta forma, vimos analisando a prática de ensino no PARFOR, partindo da compreensão de que essa formação só alcançará seus objetivos à medida que possibilitar, primeiramente melhorias efetivas para a vida desses sujeitos, essas por sua vez entendidas a partir de um conjunto de elementos necessários e indispensáveis, tais como reflexão crítica da realidade, compreensão de mundo, exercício de sua cidadania, participação social, conscientização, intervenção política e pedagógica, estabilidade profissional etc.

Nessa trajetória com o PARFOR, tivemos/temos a oportunidade de vivenciarmos diversas e diferentes experiências que vão para além dos conteúdos curriculares de cada disciplina do curso, sobretudo porque nos fizeram e fazem refletir acerca de situações muito mais amplas e complexas da realidade, que nos ensinam a sermos mais gente, mais solidários e humanos à medida em que compreendemos e respeitamos as individualidades, limites e necessidades, ou seja, a medida em que entendemos o outro como ser humano único que aprende e que ensina, que se faz gente nessa relação/interação com o(s) outros(s) e com o mundo, parafraseando Paulo Freire.

Com base neste entendimento, muitas questões têm nos causado inquietações quanto a formação desses trabalhadores, dentre as quais situamos as práticas de ensino dos professores formadores como elemento indispensável à construção de um projeto de educação na perspectiva de transformação social. Desse modo, situamos o problema de pesquisa apresentando a seguinte indagação: De que maneira as práticas de ensino dos professores formadores do PARFOR no curso de Pedagogia da UFT, Campus Araguaína, articulam os saberes escolares e os saberes experienciais de vida social e de trabalho docente das educandas, considerando tratar-se de professoras da educação básica que já possuem um conjunto de conhecimentos, experiências e saberes docentes?

A hipótese que justifica as afirmações provisórias que ora apresentamos neste estudo é de que as práticas de ensino dos professores do PARFOR, no curso de Pedagogia da UFT, Campus Araguaína, vêm sendo realizadas de forma desvinculada da realidade social das educandas-trabalhadoras, pelo fato de não articular os saberes escolares com as experiências de sua vida social e de trabalho docente, o que dificulta a aprendizagem das educandas no processo de formação.

Assim, o objetivo geral de nossa pesquisa constitui-se em:

- Analisar, a partir do olhar de educandas concluintes, se as práticas de ensino dos professores formadores do PARFOR no curso de Pedagogia da UFT, Campus Araguaína, têm articulado os saberes escolares e os saberes experienciais de vida social e de trabalho docente das educandas de formação acadêmica.

Em consonância com o objetivo geral elaboramos os objetivos específicos com vistas:

- Verificar se as metodologias utilizadas pelos professores formadores no Curso de Pedagogia do PARFOR, Campus Araguaína, articulam os saberes experienciais de vida social e de trabalho docente das educandas de formação acadêmica.

- Analisar como se dá a relação professor/aluno no Curso de Pedagogia do PARFOR no Campus de Araguaína.

- Identificar se as práticas de ensino dos professores formadores do Curso de Pedagogia do PARFOR, no Campus de Araguaína têm favorecido a formação política das educandas.

Diante disso, algumas questões foram elaboradas no sentido de nortear o estudo, são elas:

- Qual o olhar das educandas do curso de Pedagogia do PARFOR da UFT, Campus Araguaína, sobre a articulação dos saberes experienciais de vida social e de trabalho docente?

- Do ponto de vista das educandas as metodologias de ensino desenvolvidas pelos os professores formadores no curso de Pedagogia do PARFOR da UFT, Campus Araguaína articulam os saberes experienciais de vida social e de trabalho docente?

- Do ponto de vista das educandas como se dá a relação professor/aluno no curso de Pedagogia do PARFOR da UFT, Campus Araguaína?

- Na percepção das educandas, as práticas de ensino dos professores formadores do Curso de Pedagogia do PARFOR, no Campus de Araguaína, têm favorecido à formação política das educandas?

Com base no exposto anteriormente, justificamos a relevância da pesquisa considerando sua contribuição para reflexões e possíveis redirecionamentos na política de formação de professores da educação básica brasileira tendo em vista a realidade concreta desses sujeitos. Além disso, acreditamos que a presente pesquisa poderá contribuir para o debate e a produção científico-acadêmica da área, no sentido de suscitar reflexões que possam ampliar as discussões acerca da perspectiva de formação humana do trabalhador docente da educação.

Para tanto, buscamos utilizar fundamentos metodológicos que nos possibilitem a compreensão acerca da realidade vivida no âmbito da formação de professores do PARFOR, Curso de Pedagogia do Campus Araguaína no que diz respeito, especificamente, as práticas de ensino desenvolvidas no processo de formação acadêmica.

Assim, nossas opções teórico-metodológicas têm como base de sustentação de análise a compreensão do objeto de pesquisa a partir de sua relação com a realidade mais ampla, considerando, sobretudo, a lógica de organização sociopolítica e econômica dominante em nossa sociedade e suas influências à educação.

O CAMINHO METODOLÓGICO

A realidade é, sem dúvida, uma construção humana permeada por diversos interesses e necessidades que se (re) formulam constantemente mediante o desenvolvimento do pensamento e das intervenções construídas, principalmente no âmbito político-econômico. Sendo assim, parece-nos que compreender um dado fenômeno presente em nossa realidade nos requer um esforço interpretativo-analítico para além do imediato ou de impressões preliminares, mas que consiga, essencialmente, oportunizar-nos reflexões consistentes, mais profundas e próximas de sua essência, pois acreditamos que por meio deste exercício conseguiremos obter, senão a resposta, ao menos aproximações que nos permitam compreender e explicar se as práticas de ensino dos professores formadores do curso de Pedagogia do PARFOR da UFT, Campus Araguaína, têm contribuído para a formação acadêmica dos trabalhadores docentes da educação básica, tendo em vista tratar-se de professores que já atuam em sala de aula.

Daí a necessidade de um processo crítico-reflexivo que compreenda o conhecimento emancipatório como produto de uma ação emancipatória capaz de questionar seus próprios pressupostos e interpretações a partir da utilização crítica de métodos e técnicas científicos confiáveis no que diz respeito à geração de dados e resultados de pesquisa no âmbito social (BAUER, 2002).

Para tanto, entendemos que o aprofundamento na realidade a ser investigada deve ocorrer com base em uma sustentação teórico-metodológica que nos permita analisar nosso objeto de estudo a partir de reflexões contextualizadas considerando os diversos fatores constitutivos dessa realidade. o método histórico dialético por entendermos que sua fundamentação nos proporcionará bases favoráveis a interpretações e análises mais amplas e

contextualizadas, não se limitando ao superficial, aparente ou instituído, mas que busca compreender o objeto em suas contradições, relações e interesses, isto é, em sua totalidade.

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1967, p.240).

A esse respeito, Ciavatta (2001) também nos traz contribuições significativas ao entender a categoria totalidade como um conjunto dinâmico de relações que se dá pela ação de sujeitos sociais e que, portanto, estudar um objeto é concebê-lo na totalidade das relações que o determinam tais como econômicas, sociais, culturais etc. Essa lógica de construção do objeto é denominada de reconstrução histórica, a qual busca superar a lógica economicista, a lógica pós-moderna, dentre outras, que ignoram a história como produção da existência humana, ou seja, como processo que se constrói e reconstrói a partir da realidade complexa.

Ainda de acordo com Ciavatta (2001), a interpretação da relação entre sujeito-objeto é uma questão importante para a compreensão das formas de aproximação da realidade, pois ao compreender o homem como sujeito que investiga e que ao mesmo tempo é investigado admite-se ser, ele próprio, o objeto de estudo, assim estudar um objeto é concebê-lo na totalidade das relações que o determinam tais como econômicas, sociais, culturais etc. Desta forma, duas alternativas se colocam na construção do objeto científico: a primeira que busca apreender o mundo da maneira mais direta possível e a segunda que admite a presença de filtros, mediações entre o espírito e a matéria. Daí a importância da escolha do método de pesquisa no processo de investigação e construção do conhecimento científico numa perspectiva crítico e reflexivo da realidade.

Assim, a opção pelos fundamentos do Método Histórico-Dialético justifica-se pela intenção de desenvolvermos análises das reais relações que envolvam abstrações da realidade com vistas à essência do fenômeno estudado. De acordo com este entendimento, o processo de apreensão do objeto se constrói a partir de um movimento dinâmico que vai para além do aparente ou imediato, mas que visa uma interpretação da realidade em suas contradições e complexidades. O Método Histórico-Dialético não considera o ponto de vista da neutralidade no processo de construção do conhecimento, pois entende que toda interpretação do mundo está relacionada com o posicionamento de classe, isto é, a perspectiva político-ideológico, interesses, subjetividades e condicionamentos culturais (BAUER, 2002).

Segundo Lefebvre (1991), na perspectiva dialética, verifica-se que a pesquisa considera cada fenômeno a partir de suas relações e, o método, ultrapassando as aparências, busca cada vez mais a conexão profunda das coisas mediante ao movimento das contradições. Na perspectiva histórica busca-se o significado do real no processo histórico, concreto e material das pessoas, pois é na história que os seres humanos produzem e dão significado as coisas ao seu redor.

Assim, a história é entendida não como uma sucessão de fatos, mas como a produção de condições materiais de existência humana a partir de um processo de lutas e relações de dominação, o Método Histórico-Dialético, portanto, visa desvendar a realidade partindo da abstração para se chegar ao concreto, à coisa em si, ultrapassando as manifestações simbólicas do imediato (LEFEBVRE, 1991).

Para Kosik (1976 p.12), "Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde". Para o autor, de imediato, não conhecemos a realidade em sua essência, mas apenas sua aparência, pois para se chegar na "coisa em si" é necessário fazer um *detour*, uma vez que o mundo das representações não pode de imediato, ser reconhecível por ser o mundo da pseudoconcreticidade que indica a essência, mas também a esconde, num movimento de duplo sentido: "claro-escuro, verdade-engano".

De acordo com esta lógica, busca-se romper com o aparente, evitando manifestações do senso comum por meio da mediação do pensamento científico que admite abstrações do real com vistas à essência das coisas. Para Marx e Engels (1977), as abstrações relacionam-se as condições históricas e sociais dos indivíduos, portanto, o que eles são coincide tanto com o que produzem quanto com o modo como produzem (MARX; ENGELS, 1977). Neste caso, observamos que para interpretarmos um objeto na atual realidade social, torna-se necessária a análise das relações sociais e das formas de dominação que caracterizam a sociedade capitalista.

Assim sendo, buscamos realizar nosso estudo tendo em vista a organização da conjuntura político-econômico e social que circunscreve o processo de formação de professores no PARFOR, o qual é por nós entendido como elemento contraditório das políticas educacionais brasileira, pois se por um lado visa o cumprimento de um conjunto de metas implementadas, sobretudo a partir dos anos 1990, com o processo de reformas no sistema educacional público brasileiro tendo por objetivo atender aos ordenamentos instituídos que se justificavam pela necessidade de adequar mão de obra qualificada às novas demandas do mercado de trabalho (VIEIRA, 2001). Por outro, deve também ser entendido

como parte de lutas e reivindicações históricas de trabalhadores da educação e movimentos sociais em prol da qualidade da educação pública nacional.

Sendo a educação pública nacional integrada à totalidade dos processos sociais, consideramos pertinente o estudo das categorias Mediação, Contradição e Totalidade, segundo a perspectiva do Método Histórico-Dialético buscando compreender, de forma flexível, a realidade do objeto de estudo mediante a diversidade da totalidade social.

Se admitimos que o PARFOR constitui-se numa correlação de forças entre a luta pela garantia de acesso e direito à formação superior pública aos trabalhadores docentes da educação básica e o atendimento de necessidades e exigências instituídas pelo mercado, admitimos também que se trata de uma proposta em que as contradições e mediações precisam e devem ser reveladas no desenvolvimento de nossas análises, pois se por um lado está claro que o PARFOR apresenta limitações significativas quanto a sua forma de desenvolvimento e, conseqüentemente, à melhoria de qualidade gerada em seu processo formativo, por outro sabemos o quão necessária e importante é para a vida dos sujeitos trabalhadores que ali estão considerando que, assim como outros trabalhadores da sociedade capitalista, cada vez mais se tornam alienados em suas funções laborais mediante a lógica de funcionamento desse sistema, uma vez que:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 43).

Com base nestas constatações iniciais, entendemos que as categorias Mediação, Contradição e Totalidade mostram-se indispensáveis às análises que pretendemos desenvolver numa linha de raciocínio dialética que não se restrinja a críticas superficiais, voltadas apenas a problemas pontuais ao âmbito educacional e ou institucional no qual nosso objeto de pesquisa está situado, mas que consiga, por meio de uma análise histórica e dialética, interpretá-lo em suas relações mais amplas. Portanto, a análise que propomos em nosso estudo objetiva justamente o que está para além do fenômeno, isto é, uma atividade analítico-abstrativa que busca essencialmente desvelar a relação entre o fenômeno e a essência diante de um todo real e complexo.

FASES DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada a partir de dois momentos complementares: no primeiro, realizamos a revisão bibliográfica e documental e no segundo, a pesquisa empírica.

No que tange a realização da revisão bibliográfica nosso objetivo foi de reunir dados, análises e informações que ajudassem a compreender o objeto e seus desdobramentos no cotidiano dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, apresentamos inicialmente uma incursão sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir do processo de reestruturação produtiva dos anos 1970-1980 e suas influências à organização da educação e formação de professores. Feito isso, buscamos analisar, com base nas políticas implementadas nos anos 1990 no Brasil, a lógica instituída à formação de professores a partir das novas exigências e demandas impostas com a reconfiguração do cenário político econômico mundial.

A pesquisa bibliográfica buscou, assim, revelar-nos indicadores que nos possibilitem uma melhor reflexão acerca do objeto investigado, considerando, sobretudo, as produções acadêmicas, pesquisas, avaliações, entre outras, pois segundo Severino (2007, p.122) “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc [...]”. Nosso objetivo consiste na realização de um diálogo crítico, no qual seja possível identificarmos as contradições, relações e ideologias presentes na realidade investigada.

A análise de documentos também foi realizada com o intuito de percebermos, no âmbito oficial, a lógica instituída nos documentos que regulamentam o plano de formação de professores do PARFOR como política pública da educação brasileira. Neste caso, podemos citar como fontes para nosso estudo: a Constituição Federal do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96, Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, Portaria n. 883 de setembro de 2009, Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009, Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, Projetos Político-Pedagógico do Curso, entre outros.

Um estudo dialético, no qual as verdades instituídas possam ser questionadas e interpretadas em seus múltiplos aspectos, requer, portanto, um aprofundamento na realidade, uma penetração no ambiente onde se encontra o fenômeno (LEFEBVRE, 1991). Neste sentido, a pesquisa empírica será utilizada com o objetivo de identificarmos, a partir dos próprios sujeitos envolvidos, como vem se dando a materialidade das práticas pedagógicas na formação do trabalhador docente no âmbito do PARFOR, isto porque compreendemos que a análise entre o instituído – idealizado – e a realidade concreta – o materializado – torna-se

relevante à medida em que proporciona maior possibilidade de compreensão do fenômeno, uma vez que “[...] o objeto\fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador [...]” (SEVERINO, 2007, p. 123).

No que diz respeito à pesquisa empírica, nosso objetivo consistiu em obter informações no próprio *locus* onde se encontra o problema da pesquisa, isto é, a prática de ensino do curso de Pedagogia do PARFOR, Campus Araguaína. Para tanto, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

Com a entrevista semiestruturada tivemos por objetivo captar, com mais detalhamento, informações diretas dos sujeitos envolvidos no processo (alunos e professores), possibilitando uma maior liberdade para transcorrer sobre questões mais específicas que contemplem aspectos relacionados às práticas pedagógicas dos professores formadores do PARFOR, destacando-se, sobretudo, as metodologias de ensino, concepções de formação, relação professor – aluno, avaliação, postura docente, recursos didático-pedagógicos etc.

Para Bauer (2002), o ponto de partida no processo de construção de entrevistas qualitativas é compreender que o mundo social não é neutro, sem problemas, mas constituído por um conjunto de fatores sociais que o influenciam. Com base nisso, buscamos realizar nossas entrevistas entendendo tratar-se, fundamentalmente, de uma situação de interação humana em que estão em jogo, expectativas, sentimentos, interesses, ideologias, interpretações, valores, crenças etc.

Notemos, assim, que o processo de pesquisa científica deve ocorrer de forma cuidadosa, ética e devidamente planejada, considerando aí a importância dos aspectos quantitativos e qualitativos enquanto complementares, pois segundo Lefebvre (2000), os aspectos qualidade e quantidade revelam-se inseparáveis à proposta de um estudo dialético que admite a construção do conhecimento como reflexo de múltiplas relações e mediações. A esse respeito, Franco (1994), ressalta:

[...] num modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa [...], contrapondo-se os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos, pedagógicos, etc. (FRANCO, 1994, p. 153-154).

Desta forma, nossa intenção consistiu em identificar indicadores que nos permitissem uma análise dialética do real vivido, considerando aí concepções e interesses desses sujeitos em relação às práticas de ensino no processo de formação docente.

Como parte da abordagem metodológica adotada neste estudo, situamos o estudo de caso como elemento constitutivo de nossa pesquisa, por entendermos tratar-se de uma investigação que enfoca numa instância específica de uma dada realidade. A esse respeito, André (1984, p. 2), ressalta: “[...] o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo [...]”. Para a autora, o estudo de caso busca retratar o particular como legítimos em si, enfatiza a compreensão dos eventos particulares. Neste sentido, o “caso”, é entendido como um sistema delimitado, algo tratado como unidade única. Dentre as sete características gerais apontadas por André (1984), como frequentemente associadas ao estudo de caso, destacamos duas que consideramos fundamentais:

1) Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Neste tipo o pesquisador se propõe a responder às múltiplas e geralmente conflitantes perspectivas envolvidas numa determinada situação. Ele o faz, principalmente, através da explicitação dos princípios que orientam as suas representações e interpretações a através do relato das representações e interpretações dos informantes; 2 Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura descrever a experiência que ele está tendo no decorrer do estudo, de modo que, os leitores possam fazer suas “generalizações naturalísticas”. Em lugar da pergunta “Esse caso é representativo do que?” o leitor vai indagar “O que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para a minha situação?”. A generalização naturalística se desenvolve no âmbito do indivíduo e em função de seu conhecimento experiencial (ANDRÉ, 1984, p. 2).

Segundo o entendimento da autora, em vista das várias características que se associam ao estudo de caso, a ênfase na singularidade, na particularidade torna-se distintiva, o que implica em uma análise acerca do objeto como único, isto é, a partir de uma representação singular da realidade, situada historicamente e multidimensional (ANDRÉ, 1984). Neste tipo de pesquisa, a generalização é, então, “[...] tratada como um processo subjetivo e não como um ato de inferência lógica (ou estatística). O reconhecimento de semelhanças ou de aspectos típicos ocorre no domínio do indivíduo[...]” (ANDRÉ, 1984, p. 2).

Neste sentido, cabe ao sujeito, leitor, perceber a equivalência entre o *caso* particular e outros *casos* ou situações vivenciadas. Para tanto, torna-se necessário o conhecimento tácito, ou seja, sensações, intuições, percepções as quais não podem ser expressas em palavras. É com base nesse conhecimento tácito, que o estudo de caso supõe, ao leitor, o desenvolvimento de novas ideias, novos significados e, portanto, generalizações.

Daí entendermos a apropriação desse tipo de estudo para nossa pesquisa, a medida em que buscamos analisar a realidade da formação de professores no curso de Pedagogia do PARFOR, na UFT, a partir de um conjunto de situações, percepções e vivências que se relacionam a outras realidades de formação do PARFOR, tendo em mente que nosso objeto de pesquisa trata de um *caso* particular, por meio do qual elaboramos certas generalizações quanto a política e a materialidade do Plano no contexto mais amplo, sobretudo por reconhecermos semelhanças e aproximações quanto às características identificadas no caso particular de nosso estudo. Nesta lógica de raciocínio, André (1984) compreende que cabe ao leitor perguntar a si mesmo:

[...] O que existe neste estudo que eu posso aplicar à minha situação? E ao fazer as associações e dissociações, o leitor vai construindo as suas próprias interpretações, vai desenvolvendo o seu processo de compreensão das coisas, da realidade das coisas, da realidade, do mundo [...]. (ANDRÉ, 1984, p. 3).

Com isso, buscamos apresentar, a partir dos dados da pesquisa, elementos suficientes para que o sujeito leitor, com base em seus conhecimentos tácitos, possa elaborar suas reflexões e conclusões acerca da formação de professores no PARFOR. Nossa intenção com o estudo de caso, portanto, consiste em revelar a realidade particular do curso de Pedagogia do PARFOR, no Campus de Araguaína, como referência para o desenvolvimento de outras análises e reflexões acerca do desse Plano em diferentes contextos.

Assim, enfatizamos a particularidade do presente estudo, tendo em vista tratar-se de uma realidade específica que pode ser associada a outras realidades que evidenciem similitudes quanto a sua especificidade e, com isso, a geração de novas reflexões e conhecimentos que permitem a generalização dos dados desta pesquisa a outros sujeitos e contextos que estejam relacionados ao PARFOR.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos que compõem a amostra de nossa pesquisa são mulheres, professoras da educação básica de escolas públicas localizadas na zona rural, próximas às cidades vizinhas do município de Araguaína, Tocantins e concluintes do Curso de Pedagogia do PARFOR no Campus de Araguaína, da UFT.

Logo nos primeiros contatos com a turma, informamos sobre nossa pesquisa e o objetivo de investigarmos a prática de ensino com base na percepção do aluno, o que desde o início foi bem-aceito pelas educandas que, imediatamente, se dispuseram a contribuir para

com nossa pesquisa, apenas com a ressalva de não serem identificadas na mesma sob pena de sofrerem algum tipo de retaliação por parte da instituição formadora.

É importante ressaltar que a turma selecionada para compor a amostra de nossa pesquisa iniciou o curso com 37 alunos, dos quais apenas 17 chegaram à fase de conclusão. Desse universo de concluintes, cinco educandas compuseram o quadro de sujeitos informantes da pesquisa, sendo selecionadas de forma aleatória e sem critérios específicos predefinidos.

Uma característica marcante em relação à turma selecionada para a pesquisa é o fato dela ser composta integralmente por mulheres o que, segundo os dados obtidos na pesquisa empírica, lhes confere um caráter particular nesse processo de formação, pois, para além de educandas e profissionais, estas mulheres são mães, esposas que durante o período do curso se ausentam de suas cidades e lares na busca da construção de novos conhecimentos por meio da formação acadêmica, trazendo consigo não apenas o peso do distanciamento de seus lares, filhos e demais familiares, como também a cobrança das instituições de ensino que trabalham, seja por motivos políticos relacionados à gestão das secretarias de educação e, particularmente, das unidades escolares onde atuam, seja pelo tipo de vínculo profissional que essas trabalhadoras possuem com tais secretarias.

Assim, o interesse pela referida turma justifica-se ainda por algumas razões: por se tratar da turma que tivemos o maior contato no PARFOR, com maior número de disciplinas ministradas, o que nos possibilitou maior aproximação em relação a suas realidades, dificuldades e percepção sobre o processo de formação no âmbito do PARFOR; por estarem em fase de conclusão do curso (e desta forma já possuírem uma visão mais ampla acerca de todo o processo de formação) e pelo alto número de alunos desistentes na turma, mais de 50%.

Das educandas entrevistadas, pudemos verificar que todas possuem vínculo com as secretarias de educação de seus municípios, seja na condição de professoras efetivas da rede ou contratadas com vínculo temporário. Trata-se, portanto, de trabalhadoras docentes que atuam em diferentes níveis e modalidades da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, médio, jovens e adultos e o ensino multisseriado) e que buscam, por meio do PARFOR, obter a formação acadêmica que lhes permita maior estabilidade profissional e pessoal.

SOBRE A REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa empírica foi realizada no Curso de Pedagogia do PARFOR da UFT, Campus Araguaína e teve por objetivo principal identificar, a partir dos alunos, elementos que nos permitam analisar a prática de ensino desenvolvida pelos professores formadores no processo de formação acadêmica.

A partir das disciplinas ministradas na turma, duas em especial, contribuíram significativamente para nossas análises e elaboração do roteiro para a entrevista, foram elas: *Didática* e *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do ensino de Artes*, nas quais o debate e reflexões acerca da prática de ensino foram realizados com maior intensidade, possibilitando-nos elementos importantes.

A condição de docente do curso nos possibilitou analisarmos o objeto de nosso estudo a partir de dois ângulos distintos, porém complementares, pois se por um lado tínhamos a fala das educandas, manifestando suas percepções, anseios, inquietudes etc., por outro, tínhamos o próprio fenômeno acontecendo em nossa volta, com a prática que desenvolvíamos nas disciplinas, nas quais pudemos perceber, efetivamente, os elementos necessários ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem daquelas trabalhadoras.

Constatamos que as atividades realizadas também nos auxiliaram na redefinição de nossas práticas como docente no PARFOR, considerando, sobretudo, a importância da identificação de elementos acerca de suas experiências e saberes, aliado às condições reais para materialidade da formação acadêmica, enquanto importantes elementos para o desenvolvimento da prática de ensino.

Assim, ao longo das disciplinas ministradas no PARFOR, percebemos que, à medida em que conhecíamos/adentrávamos no universo sociopolítico-econômico e cultural das educandas, mais facilmente conseguíamos identificar indicadores importantes à construção de uma prática pedagógica adequada à realidade delas, não desprezando, contudo, o rigor científico teórico e metodológico, mas utilizando-os paralelamente aos conhecimentos trazidos pelas educandas para sala de aula.

Um importante instrumento utilizado no processo de aproximação e conhecimento de suas realidades foi a elaboração de um memorial logo no primeiro contato com as educandas, a partir do qual pudemos identificar um conjunto de elementos que os constituíam enquanto sujeitos-alunos e profissionais da educação básica.

Contudo, vale ressaltar que o referido memorial, foi elaborado como atividade da disciplina de Didática e, por se tratar de uma atividade avaliativa foi devidamente devolvido

às educandas após sua correção, não constituindo-se, portanto, em instrumento de análise da pesquisa empírica, mas apenas como parâmetro inicial para nosso conhecimento acerca de suas histórias de vida e, desse modo, podermos nos aproximar, mais profundamente, de suas especificidades educacionais.

Nossas experiências no curso também nos possibilitaram confrontarmos o discurso realizado por alguns sujeitos da instituição em relação aos alunos do PARFOR, pois como docente da universidade, frequentemente ouvimos de outros docentes e funcionários em geral, comentários depreciativos em relação ao desempenho e capacidade intelectual dos alunos, sem que houvesse o reconhecimento de suas realidades, histórias de vida, contextos sociais, econômicos etc. Portanto, uma visão superficial que não pode ser entendida como suficiente para caracterizar o perfil acadêmico desses sujeitos.

Desta forma, entendemos que o olhar superficial sobre os alunos do PARFOR, sem a compreensão das questões descritas anteriormente, se por um lado dificulta a valorização do trabalhador docente em seu processo de formação acadêmica, por outro prejudica o reconhecimento do curso na sociedade, uma vez que este passa a ser entendido como mero instrumento de certificação de professores da educação básica em exercício, para cumprimento da Lei.

Quanto as entrevistas, estas foram realizadas individualmente a partir de um roteiro previamente elaborado e no qual as educandas puderam discorrer livremente acerca das questões propostas.

Antes de realizarmos as entrevistas com as educandas, apresentamos o roteiro das questões e explicamos como se daria o procedimento, inclusive quanto à preservação de suas identidades, uma vez que algumas demonstraram receio em serem identificadas e sofrerem algum tipo de retaliação no curso. Neste sentido, metaforicamente e de forma afetuosa utilizamos nomes fictícios de flores (Rosa, Orquídea, Girassol, Violeta e Tulipa), para identificá-las no texto, favorecendo-lhes maior segurança em relação aos dados fornecidos na realização das entrevistas.

A escolha por nomes de flores justifica-se como um gesto de afeto que dedicamos às educandas da pesquisa que, de forma sensível, carinhosa e gentil estiveram sempre disponíveis a nos ajudar em relação à obtenção de dados referentes ao nosso objeto de estudo.

Juntamente ao roteiro das questões entregamos o Termo de Consentimento, no qual solicitamos a participação das educandas para a realização das entrevistas que servirão como fontes de análises para a pesquisa. O Termo evidencia questões como: os objetivos do estudo, o interesse pelo tema e os procedimentos utilizados para a socialização dos resultados.

Vale ressaltar que, durante a realização das entrevistas, percebemos certa dificuldade, por parte das educandas, em responder algumas questões, primeiro pelo medo de manifestarem equívocos em relação a sua compreensão; segundo pelo fato de se tratar de algo inédito para elas, uma vez que revelaram nunca terem participado de algo parecido.

Outro aspecto importante a ressaltar diz respeito à falta de tempo disponível por parte das educandas para realizar as entrevistas, tendo em vista a dinâmica intensa de oito horas diárias de aula. Assim, nos momentos em que as educandas não estavam presentes em sala de aula, encontravam-se realizando alguma atividade das disciplinas, até mesmo em seus intervalos para o lanche e almoço. Além disso, o fato de não residirem na cidade de Araguaína interferia diretamente em suas disponibilidades de tempo, pois sempre precisavam sair no horário previsto após o término das aulas devido ao horário da condução que as levava de volta aos seus alojamentos.

Por esta razão, percebemos, certa pressa por parte de algumas educandas em realizarem a entrevista o quanto antes, considerando o curto espaço de tempo que dispunham para desenvolverem as diversas atividades que possuem no decorrer de cada módulo, incluindo aí seus Trabalhos de Conclusão de Curso.

Desta forma, entendemos que os dados coletados, ainda que apresentem limitações em determinadas especificações sobre a prática educativa dos professores formadores no curso de Pedagogia do PARFOR, ainda assim nos revelam elementos importantes para a aproximação efetiva da realidade vivida no curso.

Após a coleta dos dados empíricos, realizamos a tabulação e organização dos dados a fim de identificarmos as categorias do estudo, definidas previamente e/ou surgidas a partir das falas.

ESTRUTURA DO TEXTO

O texto encontra-se estruturado em quatro seções. Na primeira seção, analisamos a relação entre a organização do mundo do trabalho a partir dos anos 1970-1980 no Brasil e suas interferências à formação do trabalhador docente. Na segunda seção, refletimos sobre a formação de professores no Brasil a partir dos anos 1990 com o processo de reformas e políticas implementadas.

Na terceira seção, refletimos sobre o processo de construção e desenvolvimento do PARFOR, a partir das bases legais que o instituíram enquanto plano de formação de professores em todo território nacional. Na quarta e última seção, apresentamos os resultados

empíricos da pesquisa realizada com as educandas do Curso de Pedagogia do PARFOR, Campus Araguaína, Tocantins, acerca de suas percepções sobre a prática educativa dos professores formadores do curso.

1 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO A PARTIR DOS ANOS 1970-1980 NO BRASIL E SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE

Nesta seção analisamos a relação entre a organização do mundo do trabalho a partir dos anos 1970-1980 no Brasil e suas interferências à formação do trabalhador docente. Para tanto, buscamos, inicialmente, refletir sobre a relação entre capital e trabalho na sociedade capitalista, tendo em vista que essa relação, historicamente, vem se constituindo de forma antagônica e contraditória, gerando implicações diretas tanto à formação do trabalhador quanto à materialidade do trabalho nos diferentes setores sociais. Assim, o objetivo principal deste capítulo consiste em identificarmos as implicações das mudanças ocorridas, sobretudo a partir dos anos 1980 no Brasil, para o trabalho docente no atual contexto.

Entendemos que essas reflexões tornam-se fundamentais à compreensão mais ampla sobre o trabalho na sociedade capitalista, já que possibilita analisar a lógica instituída na relação entre capital e trabalho, mediante a própria forma de funcionamento desse sistema.

1.1 A RELAÇÃO ENTRE CAPITAL E TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Se admitimos que o trabalho, enquanto atividade vital, é o que identifica o homem a partir de sua interação com a natureza, admitimos também que é mediante ao trabalho que o homem se torna homem, diferenciando-se dos outros animais. A esse respeito, Marx (2005), apresenta a seguinte análise:

Sem dúvida o animal também produz. Ergue um ninho, uma habitação, como as abelhas, os castores, as formigas, etc. Mas só produz o que é absolutamente necessário para si ou para os seus filhotes; produz apenas numa só direção, ao passo que o homem produz universalmente; produz somente sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz quando se encontra livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade; o animal apenas se produz a si, ao passo que o homem reproduz toda a natureza; o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem é livre diante do seu produto. O animal constrói apenas segundo o padrão e a necessidade da espécie a que pertence, ao passo que o homem sabe como produzir de acordo com o padrão de cada espécie e sabe como aplicar o padrão apropriado ao objeto; assim, o homem constrói também em acordo com as leis da beleza (MARX, 2005, p.117).

Com base nos estudos de Marx (2005) percebemos que o trabalho para o homem é objeto de sua vontade, uma atividade consciente, livre que transforma a si e a natureza. No entanto, o autor adverte que o trabalho, mediante as relações desenvolvidas no sistema capitalista de produção, deixa de ser uma atividade que identifica o homem enquanto ser

humano à medida em que sua realização passa a exercer sobre ele, uma relação de estranhamento, expropriação, alienação e exploração, isto porque,

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até à morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho se transforma em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo de esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital. (MARX, 2005, p. 112).

De acordo com Marx (2005), a contradição gerada pelas relações de produção no capitalismo, retira do homem sua força de trabalho em troca de um pagamento, sendo este processo constituído por uma relação de exploração do trabalhador para o aumento da lucratividade. Assim, contraditoriamente, o produto do trabalho humano deixa de prover as necessidades do trabalhador, tornando-se alheio e estranho ao seu executor, pois sua realização lhe causa dor e insatisfação num processo em que homem e trabalho se direcionam a polos distintos, pois:

[...] o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como um objeto estranho [...] é claro que quanto mais o trabalhador se esgota a si mesmo, mais poderoso se torna o mundo dos objetos, que ele cria diante de si, mais pobre ele fica na sua vida interior, menos pertence a si próprio (MARX, 2005, p. 112).

Com este entendimento, Marx (2005) afirma o caráter contraditório do capital, a medida em que evidencia o quão antagônicas suas relações com o homem e a sociedade se tornam no processo de expansão e fortalecimento desse sistema. Assim, o trabalho, como fruto da ação humana, passa a ser entendida como uma mercadoria, algo que não lhe pertence mais, portanto, externo ao trabalhador.

Nessa lógica, o produto do trabalho humano contrapõe-se ao próprio homem, como independente e estranho. Ao se materializar no objeto, o produto do trabalho torna-se, portanto, algo comercializável, passível de venda:

[...] o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele *como ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a *objetivação* do trabalho (MARX, 2005, p. 111-112).

Nesta direção, Marx (2005, p. 80), compreende que “O capital é então o poder de domínio sobre o trabalho e sobre os seus produtos. O capitalismo tem este poder, não em razão

das suas virtudes pessoais ou humanas, mas como proprietário do capital [...]”. Assim sendo, o trabalho perde sua essência, seu verdadeiro valor quando se torna um objeto de domínio do capital.

Por esta razão, torna-se possível entendermos a lógica das relações instituídas entre trabalho e capital nos diferentes contextos de desenvolvimento do sistema capitalista que, embora apresente características diferenciadas quanto a organização e o funcionamento de seus diferentes modelos de produção, convergem sempre para o mesmo objetivo, isto é, a valorização do capital em detrimento da desvalorização do trabalho humano.

Sustentado nesta contradição, o capitalismo historicamente vem se relacionando com o trabalhador e com o produto de seu trabalho, num movimento de permanente desvalorização, onde o trabalhador quanto mais produz, tanto menos possui para consumir o produto de seu trabalho, pois de acordo com Marx (2005):

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2005, p. 111).

Com base neste entendimento, Marx (2005) classifica o trabalho no sistema capitalista de produção, como alienado, ou seja, como algo que não pertence mais ao trabalhador, portanto, independente.

[...] O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ela já não lhe pertence, mas sim ao objeto. O que se incorporou no objeto do seu trabalho já não é seu. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. A *alienação* do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho [...] (MARX, 2005, p. 112).

Nesta lógica, o trabalhador perde o domínio sobre seu próprio trabalho, tornando-se menos a medida em que o produto é mais, ou seja, quanto mais o trabalhador produz, menos ele se reconhece como homem, pois cada vez menos é dele o produto do seu trabalho, demarcando, com isso, a contradição desse sistema em suas relações com o trabalho e com a sociedade. Nessa direção, Frigotto (2016), complementa:

Uma das contradições mais profundas do capitalismo, que se agrava ao longo do tempo, resulta do fato de que o conhecimento produzido pela humanidade, que se

traduz em mudanças tecnológicas e novas técnicas de produção, é predominantemente apropriado pelos capitalistas volta-se contra os trabalhadores pela superexploração e o desemprego em massa. Das atividades da indústria à produção dos serviços, ao trabalho no campo, máquinas cada vez mais autônomas ocupam o lugar de milhares de trabalhadores. (FRIGOTTO, 2016, p.10).

Para Frigotto (2016), a relação estabelecida historicamente entre capital e trabalho não possui outra finalidade senão a exploração deste último em função do crescimento do capital, o que por sua vez acaba por desencadear um conjunto de diferentes faces da alienação a qual a classe trabalhadora é submetida. Nesse sentido, ao analisar as contradições instituídas na relação entre capital e trabalho, Marx (2005), enfatiza:

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até a morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, o capital. (MARX, 2005, p. 112).

Em comunhão com esse pensamento, Sousa Júnior (2010), ressalta em seus estudos, reflexões pertinentes quanto ao controle e gestão da força de trabalho.

[...], o fato de que, ao lado do processo violento de expropriação para a constituição de uma força de trabalho disponível, o capital precisou desenvolver sempre mecanismos de controle e submetimento da força de trabalho bem como, e especialmente, de apropriação do saber desenvolvido nos processos de trabalho e acumulado pelos trabalhadores. (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 142).

Para Souza Júnior (2010), portanto, a relação destrutiva e antagônica criada entre os modos de produção do capital e o trabalho, historicamente, colocaram este último em detrimento ao primeiro, seja por meio da força de trabalho, seja pela apropriação do saber desenvolvido nos processos de trabalho. Desta forma, o autor destaca:

O controle dos processos produtivos assente fundamentalmente na posse dos meios de produção e na conseqüente sujeição dos trabalhadores ao capital faz com que as mercadorias produzidas, assim como o saber produzido, sejam constantemente apropriados pelo capital (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 142).

De acordo com Sousa Júnior (2010), a lógica de desenvolvimento do capital exerce o controle sobre a força de trabalho e os conhecimentos produzidos por ele, os quais assumem diferentes configurações mediante ao processo produtivo.

Novamente, os estudos de Marx (2005) ajudam-nos a compreender a lógica contraditória entre desenvolvimento do capital e trabalho, ao destacar a seguinte análise:

[...] o trabalhador desce até o nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria; que a penúria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção; que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos e, finalmente, que a diferenciação entre capitalista e proprietário agrário, bem como entre trabalhador rural e trabalhador industrial, deixa de existir, e toda a sociedade se deve dividir em duas classes, os *possuidores* de propriedade e os *trabalhadores* sem propriedade (MARX, 2005, p.110).

Partindo da lógica de raciocínio de que a sociedade capitalista, de classes, gera relações antagônicas, em que os que possuem os meios de produção exploram aqueles que não possuem, situamos a contribuição do pensamento de Freire (1987), a partir de elementos importantes que nos permitem ampliar ainda mais nossas reflexões acerca das relações contraditórias presentes nesse modelo de sociedade, acrescentando as análises anteriores, a importância da educação como elemento de libertação dos sujeitos e superação das contradições sociais.

É pensando assim que justificamos a construção deste texto numa perspectiva dialética, trazendo para o diálogo diferentes teóricos que, embora pertencentes a linhas de pensamentos distintas, com diferentes perspectivas teóricas, ajudam-nos a refletir sobre nosso objeto de pesquisa a partir do movimento de análise mais ampla acerca das relações sociais estabelecidas na sociedade de classes, pois o objeto de pesquisa encontra-se situado como produto da correlação de forças entre os diferentes grupos e interesses.

Desta forma, o encontro dos trabalhos de Marx (2005) e Freire (1987), em nosso estudo, justificam-se, sobretudo, por se defrontarem com a questão das relações de desigualdades existentes em nossa sociedade, onde os “possuidores” exploram os “despossuídos” por meio de relações de hostilidade, alienação e desumanização.

Marx (2005) mostra que a sociedade capitalista, personificada nos donos dos meios de produção, por sua própria lógica de existência e funcionamento, exerce sobre a classe trabalhadora, a desvalorização de sua condição de homem à medida em que retira desta sua força de trabalho, gerando uma relação de hostilidade e alienação com o produto de seu próprio trabalho. Assim, o autor evidencia em seus estudos que a sociedade capitalista, em sua essência, gera desigualdades e injustiças, as quais somente serão superadas mediante outra forma de organização econômico-social.

Ao refletir sobre a importância da educação no processo de libertação de homens e mulheres, Freire (1987) ensina que a constituição da relação desigual entre opressor x oprimido deve ser superada a partir da conscientização acerca dessa relação como instrumento de mudança da realidade, o que exige uma educação humana, dialógica que compreenda o

sujeito em sua totalidade, possibilitando-o condições de refletir e intervir conscientemente na sociedade em que vive.

Ao analisar as formas de dominação como parte das relações contraditórias da sociedade de classes, Freire (1987) evidencia a importância da prática educacional como forma de libertação, mas também de luta contra a opressão, a dominação e todas as formas de diminuição do ser humano. Nesta perspectiva, a educação é entendida como elemento fundamental à transformação do mundo, a partir de uma visão humanista e emancipatória.

Com base nesta compreensão, tanto Marx quanto Freire tornam-se fundamentais às análises que elaboramos neste estudo, pois permitem analisar nosso objeto de estudo, mediante as relações sociais mais amplas da sociedade capitalista, bem como as contradições instituídas pelo sistema do capital e a necessidade de superação delas como condição necessária a outra realidade social.

Em sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, considerada como uma das mais importantes contribuições ao pensamento educacional brasileiro, Freire (1987) nos faz refletir acerca do processo de desumanização histórica que, negando a humanização, manifesta-se na injustiça, na exploração, na violência dos opressores contra os oprimidos, isto é, dos possuidores dos meios de produção em relação ao possuidores da força de trabalho.

Para Freire (1987), os opressores são, por natureza, desumanos, e sua vocação é instaurar o “ser menos” nos oprimidos, ou seja, a alienação, a opressão, a exploração, enfim, tudo aquilo que o faça menor, sem valor. Todavia, este autor nos chama atenção para o fato de que tal situação não pode ser entendida como destino dado, divino, e, portanto, incontestável, mas como ordem injusta que tira dos oprimidos a vocação de “ser mais”, participativo, reflexivo, feliz e consciente de seu papel no mundo e na realidade em que vive.

Mas, segundo Freire (1987), para que haja de fato essa transcendência do “ser menos” para o “ser mais”, torna-se necessária a *práxis* libertadora dos indivíduos em relação à realidade que os oprime, isto é, a busca pela libertação das condições opressoras que os tornam em seres oprimidos e passivos no processo de construção social.

Nesse caso, um importante instrumento indicado por Freire à superação dessa polarização opressor X oprimido é a conscientização que, para ele, só se torna possível quando ambos os sujeitos conquistam a consciência crítica da opressão, no movimento desenvolvido pela *práxis*, que requer um exercício contínuo de ação- reflexão-ação.

Para Freire (1987), a *práxis* constitui-se justamente na reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, pois sem ela é impossível a superação da contradição posta pela sociedade de classes. O mero reconhecimento de uma realidade que não leve à inserção

crítica-ação não conduz a nenhuma transformação da realidade, afirma o autor. Quanto mais os homens desvelam a realidade, tanto mais se inserem nela criticamente.

A superação da realidade opressora significa o reconhecimento crítico da ação transformadora que incida sobre ela e possibilite uma nova realidade e a formação de um novo homem, nem mais oprimido, nem mais opressor, mais um ser livre e consciente.

Assim, concordamos com Frigotto (2002), ao afirmar que os processos educacionais devem ser entendidos como práticas sociais formadoras da sociedade em que vivemos, tendo em vista sua possibilidade de mediação em meio à contradição.

[...] Os processos educacionais tem o mercado e o capital como medida de tudo, em função do privilégio de poucos. Mas a história vem mostrando que eles podem constituir-se em instrumento de crítica em relação a essas relações sociais e, também, como *medida de todas as coisas* e os bens do mundo como bens de uso de todos os seres humanos (FRIGOTTO, 2002, p.24).

Nesta lógica de raciocínio, o autor supracitado entende que a educação, em contraposição ao projeto dominante do capital, deve ser entendida como mediata e não imediata, uma vez que esta última encontra-se diretamente associada aos ideários dominantes que têm como princípio, a formação mínima, passível de manipulação e exploração mais facilmente.

[...] Aqui, novamente, cabe uma crítica – sem tréguas – ao projeto pedagógico dominante, que veicula a educação básica ao mercado e à pedagogia do capital, pedagogia das competências e da empregabilidade. Trata-se da pedagogia que visa à formação do *cidadão mínimo*, fácil de manipular e de explorar (FRIGOTTO, 2002, p.26).

Ao contrário disso, Frigotto (2002), compreende a educação numa perspectiva ampla e humana, visando à formação do sujeito a partir das diferentes dimensões que constituem o ser, fazer e estar do sujeito na sociedade, e não apenas como um mero instrumento a serviço do capital. Para tanto, afirma o autor, torna-se necessária a construção de concepção de educação básica necessariamente:

[...] pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação plurilateral, tecnológica ou politécnica, formadora de sujeitos autônomos e protagonistas da emancipação humana (FRIGOTTO, 2002, p. 26).

Com base nisso, entendemos que a formação humana, destaca-se como elemento fundamental à construção de um projeto social contrahegemônico, no qual os sujeitos, empoderados de conhecimentos e experiências educativas diversas, sejam capazes de refletir e intervir criticamente na construção de uma nova sociedade, mais justa e humana para todos.

Partindo desta compreensão, a seção seguinte busca refletir sobre a lógica de organização do trabalho mediante as bases de produção do capital. O objetivo é identificar como esta relação vem se constituindo nos últimos anos, no sentido de atender às diferentes fases de organização e desenvolvimento do capital e suas implicações para o trabalho humano.

1.2 A LÓGICA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO MEDIANTE AS BASES DE PRODUÇÃO DO CAPITAL

Com base nos estudos de Frigotto (2003), situamos inicialmente as crises dos anos 1930-1970 como parte constitutiva do processo de reestruturação do capital nos anos 1980 que, entre outros, coloca em cheque a estrutura de organização e materialização do trabalho mediante ao modelo de produção taylorista/fordista, dando origem ao atual modelo de produção flexível, os quais apresentam, sob diferentes contextos e características, a mesma lógica, qual seja, a valorização do capital em detrimento da exploração do trabalho. Com isso, observa-se que a educação e, particularmente, o trabalho desenvolvido pelo docente, passa a assumir características semelhantes às desenvolvidas pelo setor produtivo.

Ao analisar a crise dos anos 1970-1980 no Brasil, Frigotto (2003) afirma que esta deve ser entendida como mecanismo de solução da crise dos anos 1930, por sua vez marcada por políticas estatais, mediante o fundo público, financiador do padrão de acumulação capitalista dos últimos anos. Para Frigotto (2003, p. 62), ao contrário do que explica a ideologia neoliberal, a crise dos anos 1970, não é, portanto, “[...] resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais [...]”, mas elemento integrante e estrutural de um movimento mais amplo e contraditório do capital.

De acordo com este entendimento, a origem da crise desencadeada nos anos 1970 precisa, antes de tudo, ser entendida a partir de um contexto anterior a ela, mais especificamente, após a crise de 1930 que criou condições favoráveis para a eclosão da crise no início dos anos 1970, pois:

A crise de caráter planetário que se explicita particularmente nos anos 70 tem suas raízes bem mais remotas. Contraditoriamente, a crise dos anos 70 tem na sua gênese as estratégias de superação da crise dos anos 30. As políticas do Estado de Bem-Estar e os governos da social-democracia não tiveram a capacidade de estancar um modelo de desenvolvimento social fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social [...]. (FRIGOTTO, 2003, p. 69).

De acordo com este autor, a crise dos anos 1970 manifestou, entre outros fatores, o esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção que, a partir desse contexto, passa a apresentar limitações na organização e gestão do trabalho, tornando-se necessário um novo modelo produtivo, capaz de atender as novas exigências de desenvolvimento do capital, pois como podemos perceber nos estudos de Frigotto (2003), o sistema capitalista é marcado em sua essência por contradições e antagonismos, tendo em sua natureza os condicionantes para o desenvolvimento de crises cíclicas, que modificam constantemente os processos de trabalho e as relações sociais desenvolvidas nesse sistema, exigindo uma constante adaptação do trabalho ao capital.

Assim sendo, observamos que nos anos 1970 o modelo de produção taylorista/fordista, juntamente com o modelo de Estado de Bem-Estar Social passam a apresentar suas ineficiências e incapacidades diante das necessidades mercadológicas e econômicas emergidas em âmbito mundial havendo, com isso, um impulso no processo de reestruturação produtiva dos anos 1980 que teve como principal desafio superar as deficiências do modelo de organização do trabalho taylorista, viabilizando novos mecanismos de crescimento econômico.

Segundo Ferreira (2000), o termo reestruturação produtiva consiste em um processo:

[...] complexo de mudanças na configuração dos sistemas produtivos que vem ocorrendo nas últimas décadas no contexto da crise atual do capitalismo desencadeadora a partir do final dos anos 1970 e início da década de 80. Tais mudanças têm como objetivo superar as limitações e deficiências apresentadas no período recente pela forma de organização da produção dominante até os anos 1960/70 – o modelo taylorista/fordista [...]. (FERREIRA, 2000, p. 283).

Para Queiroz (2003), com o processo de reorganização do sistema econômico e a crescente competitividade dos mercados, obrigando-os a buscar uma produção cada vez mais eficaz e flexível, tornou-se necessária à readaptação dos sistemas de produção. Nessa nova lógica de produção, outras características passam a compor a organização e desenvolvimento do trabalho, tendo em vista as novas concepções surgidas no pós-taylorismo.

Ao definir as novas formas de organização do trabalho mediante ao modelo de produção flexível, Antunes (2001), ressalta:

[...] o toyotismo (via particular de consolidação do capitalismo monopolista do Japão do pós-1945) pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que nasce a partir da fábrica Toyota, no Japão, e que vem se expandindo pelo Ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles que se encontram subordinados. Suas características básicas (em contraposição ao taylorismo/fordismo) são: 1) sua produção é muito vinculada à demanda; 2) ela é

variada e bastante heterogênea; 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque (que, no toyotismo, deve ser mínimo). (ANTUNES, 2001, p. 21).

Com base nos estudos de Antunes (2001), podemos notar que, embora mudados os princípios rígidos de organização do trabalho para outros denominados “flexíveis”, a lógica que prevalece é a mesma, isto é, a exploração da classe trabalhadora a partir de mecanismos de controle ainda mais intensos, uma vez que a exploração sobre o trabalhador no modelo flexível, se dá não apenas por meio do esforço físico, mas, essencialmente, pelos aspectos mentais que também passam a ser explorados como componentes fundamentais ao desenvolvimento da produção e obtenção do lucro.

Segundo Antunes (2001), as características básicas do modelo produtivo flexível, em contraposição ao taylorismo/fordismo, podem ser definidas da seguinte forma:

1) sua produção é muito vinculada à demanda; 2) ela é variada e bastante heterogênea; 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque (que, no toyotismo, deve ser mínimo). (ANTUNES, 2001, p. 21).

De acordo com a citação acima podemos perceber que, embora mudados os princípios rígidos de organização do trabalho para outros de caráter mais flexível, a lógica predominante é a mesma, isto é, a exploração do trabalhador, agora expropriado não apenas de sua força física, mas também e, sobretudo, de aspectos mentais que passam a ser manipulados com maior intensidade nesse modelo de produção.

Nessa mesma direção, Mészáros (2011), apresenta-nos significativas reflexões:

O trabalhador como consumidor ocupa uma posição de crescente importância para a manutenção do curso tranquilo da produção capitalista. Todavia, permanece completamente excluído do controle tanto da produção quanto da distribuição – como se nada houvesse ocorrido na esfera da economia durante o último ou dois últimos séculos. Trata-se de uma contradição que introduz complicações adicionais no sistema produtivo vigente, baseado numa divisão socialmente estratificada do trabalho (MÉSZÁROS, 2001, p. 55).

Com base neste entendimento, observamos que a mudança de modelo produtivo, desencadeada com a crise do capital nos anos 1970-1980, nada mais é do que uma nova manobra do sistema capitalista para consolidação dos interesses dominantes que permanecem sob a mesma lógica, visto que:

[...] não é a superação de características que, em essência, são o próprio modo de produção capitalista. Estamos, isto sim, diante da necessidade de explorar outros componentes da força de trabalho até agora relegados pelos homens e mulheres de negócio. (PINO, 2002, p. 68).

Neste sentido, compreendemos que o processo de reestruturação produtiva não é a superação de características que, em essência, são o próprio modo de produção capitalista, mas sim “[...] a necessidade de explorar outros componentes da força de trabalho até agora relegados pelos homens e mulheres de negócio” (PINO, 2002, p. 68).

Nessa mesma linha de pensamento, Leher (2011) apresenta-nos elementos importantes à compreensão mais ampla sobre a exploração do trabalho mediante o atual contexto político e econômico.

O controle do trabalho e de seus produtos se dá por meios econômicos e extraeconômicos combinando, em graus variáveis conforme a conjuntura, coerção e consenso, por meio da criminalização dos movimentos e das lutas sociais, de políticas de alívio à pobreza para impedir a eclosão das lutas antissistêmicas dos trabalhadores sobrantes – que compõem vastíssimo exército industrial de reservas que assume novas configurações e de larga ofensiva ideológica (LEHER, 2011, p.35).

Ao analisar as implicações dessa fase de desenvolvimento do setor econômico, Pino (2002) também ressalta o agravamento da exclusão social com o referido processo, pois em seu entendimento,

[...] Não há como se desenvolver sob o capitalismo um crescimento equilibrado e sem problemas. O aumento de produtividade não tem levado a uma expansão da produção que crie também uma expansão do emprego capaz de absorver, pelo menos, boa parte da mão-de-obra expulsa do sistema produtivo. Da mesma forma que há um aumento substancial de produtividade, as transformações tecnológicas e organizacionais aceleram a crescente dispensa de mão-de-obra. (PINO, 2002, p. 68).

Com isso, podemos verificar que a busca de maior flexibilidade na produção teve como consequência não apenas uma mera readaptação do trabalho aos mecanismos novos, como forma de atender às novas demandas do setor produtivo, como também e, acima de tudo, o aumento da miséria e exclusão social. Assim, Mészáros (2011) entende estarmos diante de uma contradição fundamental:

[...] a contradição entre uma perda efetiva de controle e a forma vigente de controle, o capital, que pela sua própria natureza *somente* pode ser controle, dado que é constituído mediante uma objetivação aliendada da função de controle, como um corpo reificado separado e em oposição ao próprio corpo social (MÉSZÁROS, 2011, p. 56).

Nesta lógica de raciocínio, verifica-se que, embora o atual contexto seja constituído pelo discurso da necessidade de melhor formação dos trabalhadores, maior autonomia, flexibilidade etc., o que de fato se observa é a preocupação com a elevação da produtividade e não com a valorização do trabalhador em si, já que este agora se torna um trabalhador polivalente¹.

Ao refletir sobre as novas características que passam a compor o perfil do trabalhador, adequado à lógica do modelo de produção flexível, Kuenzer (2002) destaca, entre outras, a exigência de:

[...] habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avalia procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, alia raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 2002, p. 86).

De acordo com Kuenzer (2002), o atual modelo de produção do capital passa a exigir do trabalhador outras características de desempenho físico e mental no processo de produção, gerando com isso, novas possibilidades de exploração e otimização de mão de obra. Nessa lógica, a qualificação do trabalhador torna-se um instrumento importante para sua inserção e ou permanência no mercado de trabalho que agora passa a selecionar não apenas o melhor, mas o melhor dos melhores, tendo em vista o vasto contingente de trabalhadores que se encontram à margem do processo formal de trabalho. A esse respeito, Mészáros (2011), compreende que:

[...] o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente *qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis[...] (MÉSZÁROS, 2011, p. 69).

Em outras palavras, o atual modelo de produção do capitalismo intensifica o trabalho e a exploração sobre o sujeito trabalhador que, sob as novas circunstâncias impostas pelo capital, passa a ser submetido a novos mecanismos de expropriação de sua força de trabalho e dos conhecimentos por ele produzido.

Segundo Wolf (2004), o toyotismo a partir dos anos de 1990, destacou-se como fator integrante da reestruturação produtiva, caracterizando-se como uma verdadeira reforma

¹ Segundo Maués (2000, p. 30), o trabalhador polivalente é: “[...] aquele que domine alguns conhecimentos, possua uma boa formação geral, tenha flexibilidade, versatilidade, e outras características que não envolvem fundamentos científico-intelectuais, privilégio de apenas uma minoria”.

administrativa no interior das empresas. A universalização do toyotismo se deve, ainda, às suas políticas de gestão de pessoal, que contemplam o preparo da subjetividade dos trabalhadores para as novas mudanças estruturais previstas em seu modelo de empresa e, conseqüentemente, de produção. Sobre isto, Wolf (2004) ressalta:

[...] Foi, o modelo Toyota de produção que inspirou as técnicas de gestão do trabalho presentes nos PQTs, isto é, aquelas que respondem pela adequação da força de trabalho às novas demandas de qualificação requeridas pela presente reestruturação empresarial: flexibilidade, polivalência, envolvimento e participação. Qualidades que [...] garantem ao mesmo tempo, o engajamento e o desenvolvimento das habilidades dos trabalhadores que otimizam a nova maquinaria informatizada. (WOLF, 2004, p. 362).

Notemos, assim, que na atual fase de desenvolvimento do capital, o trabalhador assume o perfil polivalente², do qual passa a exigir um conjunto de habilidades e conhecimentos gerais que favoreçam a elevação da produtividade a partir da exploração de novas potencialidades. Nesse modelo, o trabalhador passa a exercer múltiplas tarefas, tornando-se praticamente, infalível e “completo”, capaz de responder a diferentes situações no âmbito de seu trabalho, tendo em vista as novas necessidade e demanda da produção a fim de garantir, entre outros, sua própria empregabilidade³.

Assim, observa-se que o trabalhador, mais uma vez, é subordinado à lógica de exploração do capital, tendo em vista os princípios estabelecidos à organização e desenvolvimento do novo modelo de produção que geram implicações diretas aos diferentes setores sociais, a exemplo da educação, à medida em que o trabalhador é “[...] convidado a vestir a camiseta de ‘sua’ empresa; exigências que rebaterão na formação profissional e no sistema educacional.” (FONSECA, 2006, p. 205).

Em uma análise crítica acerca das novas exigências impostas ao trabalhador, Kuenzer (2002), ressalta:

[...] Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. É preciso que o trabalhador se submeta ao capital, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal “inadequada” [...]. (KUENZER, 2002, p. 80).

² Segundo Maués (2000, p. 30), o trabalhador polivalente é: “[...] aquele que domine alguns conhecimentos, possua uma boa formação geral, tenha flexibilidade, versatilidade, e outras características que não envolvem fundamentos científico-intelectuais, privilégio de apenas uma minoria”.

³ De acordo com Evangelista e Machado (2000, p. 141), este termo baseia-se: “[...] na posse ou no domínio de novas competências; se refere às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho, e ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho [...]”.

De acordo com este entendimento percebemos que a lógica do capital permanece, tornando-se cada vez mais cruel e perversa quanto à realização do trabalho humano, pois apenas se constitui de uma nova roupagem, revestida, no entanto, pelo mesmo velho fenômeno de exploração do capital.

Desse modo, fica claro que o novo modelo de produção, embora pautado em “princípios flexíveis”, que supostamente romperiam com a lógica do modelo de produção rígida que limitava o desenvolvimento criativo e autônomo do trabalhador, na prática, o que se pode perceber é que as novas bases produtivas apenas permitiram a continuidade e ampliação da exploração do trabalho pelo capital a partir de novos mecanismos, uma vez que:

A similitude com as técnicas do sistema Taylor de padronização dos tempos e movimentos operários é patente, só que, agora, no plano cognitivo, do pensamento. Longe do fim do trabalho “taylorizado”, portanto o que verificamos é uma “taylorização” das capacidades cognitivas. (WOLF, 2004, p. 384).

Embora seja nítido o teor de rejeição ao paradigma taylorista nos dias atuais, o fato é que o mesmo ainda encontra-se presente entre nós, pois não conseguimos substituí-lo totalmente, sendo perceptível tanto na organização do trabalho, quanto nas relações sociais, como destacado por Braverman (1987).

Com base neste raciocínio, percebemos que o paradoxo se perpetua, à medida em que a lógica de funcionamento do capital, embora hoje se justifique por princípios e características que, aparentemente, implicam em maior liberdade, autonomia, participação, por sua vez necessárias ao desenvolvimento amplo do sujeito, o que de fato se pode identificar é a execução de um sistema dominante excludente, no qual o trabalhador mais uma vez se distancia de condições reais de satisfação e aquisição do produto de seu trabalho, permanecendo, portanto, alienado.

Mediante este contexto, a educação é ajustada aos princípios do mercado, predominando a fragmentação e dualidade entre o pensar e o fazer, muito embora o discurso dominante presente nos documentos e políticas implementados nos últimos anos no Brasil, digam ao contrário.

Para entendermos a relação entre as demandas do sistema produtivo e a educação, mediante esses modelos de produção capitalista, recorreremos aos estudos de Kuenzer (2006), que a esse respeito destaca não apenas a estreita semelhança identificada em seus processos organizacionais e de desenvolvimento, como também e, acima de tudo, os prejuízos causados à educação com a inclusão da lógica produtiva.

De acordo com Kuenzer (2006), a incorporação de princípios econômicos, à Escola e a toda sua estrutura pedagógica, nega a essência desta última, pois à medida que traz para sua realidade, mecanismos como o controle, seleção, fragmentação e racionalização do trabalho, contradiz a especificidade da Escola, enquanto instituição formadora, ao gerar a desvalorização do homem.

Assim, ao tratar especificamente da relação entre o modelo produtivo taylorista-fordista e a educação, Kuenzer (2006) enfatiza que se esse modelo se caracterizou pela organização de um trabalho pautado, principalmente, na divisão técnica do trabalho, na especialização, no controle do tempo, na repetição do movimento e na produção em massa; na área educacional, desenvolviam-se práticas pedagógicas paralelas a essa organização.

Nesta direção, a autora observa que o processo de ensino-aprendizagem caracterizou-se, principalmente, pela aquisição de atividades repetitivas em grande quantidade, controladas e especializadas em um determinado tipo de conhecimento, memorização, fragmentação do trabalho, conteúdos rígidos, hierarquização, entre outros, que se tornam compreensíveis, tendo em vista que:

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da educação escolar para atender a essas demandas da organização do trabalho de base taylorista/fordista, ainda dominante em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em **todas as suas modalidades**, as quais, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação. (KUENZER, 2006, p. 35, grifo nosso).

Todavia, mudadas as bases de produção do modelo taylorista para o modelo de acumulação flexível, o toyotismo, observa-se que a educação novamente é (re)direcionada/organizada com vistas ao atendimento imediato das necessidades produtivas, assumindo assim, características peculiares a nova forma de organização do trabalho mediante a lógica flexível de produção do capital.

Neste sentido, verificamos como parte do projeto educacional as seguintes características: Pedagogia das Competências; ênfase na construção de conhecimentos por meio do desenvolvimento de habilidades e competências; generalização de conhecimentos; currículos estruturados na perspectiva da interdisciplinaridade; interpretação e análise dos conteúdos laborais; “aprender a aprender” como método de ensino; avaliação contínua, entre outras, que passam a fazer parte da organização e desenvolvimento das práticas educacionais (KUENZER, 2002).

Com base nisso, percebemos que a organização do trabalho humano e da educação, em nossa sociedade, historicamente, vem sendo influenciada pela lógica de organização dos modelos produtivos do sistema capitalista que, independentemente do momento histórico em que são desenvolvidos, apresentam sempre o mesmo objetivo: a valorização do capital.

Neste sentido, um conjunto de mecanismos e estratégias peculiares ao atendimento das necessidades desse sistema, em suas diferentes fases de metabolismo, tem sido utilizado para o cumprimento de suas metas, seja por meio do controle e divisão do trabalho, fragmentação das atividades, especialização, racionalização, seja por meio de flexibilidade, qualidade total de resultados, eficiência e eficácia da produção espírito de coletividade etc., tendo em vista as demandas do setor produtivo.

Assim, a educação e, mais especificamente o trabalhador docente, constantemente sofre mudanças estruturais no sentido de adequar-se as demandas de desenvolvimento do capital, gerando prejuízos danosos à sociedade como um todo, à medida em que a lógica presente em todas as suas diferentes fases de produção encontra-se sustentada na valorização do capital em detrimento do trabalho e, por conseguinte do trabalhador.

Diante disso, entendemos que a reflexão sobre o trabalhador docente mediante as novas demandas do mercado de trabalho, tornam-se necessárias a este estudo, no sentido de identificarmos e compreendermos o motivo pelo qual este trabalhador vem sofrendo mudanças significativas no exercício de sua atividades laborais, tendo em vista um conjunto de novas características que passaram a ser exigidas ao desenvolvimento de suas funções docentes frente as novas demandas político-econômicas e sociais.

Nesta lógica, a formação do trabalhador docente torna-se elemento de destaque nas políticas e orientações voltadas à educação, no sentido de criar o perfil necessário ao cumprimento de metas estabelecidas à educação pública do país, em contraposição à formação ampla e humana do trabalhador.

Partindo desta compreensão buscamos analisar, na seção seguinte, os reflexos das mudanças ocorridas nos últimos anos, sobretudo a partir da reforma do Estado nos anos 1990 para a realização do trabalho docente. Nosso objetivo, é identificarmos as implicações das reformas desenvolvidas nesse contexto para a atual configuração do trabalho docente no Brasil.

1.3 O TRABALHADOR DOCENTE DIANTE DAS REFORMAS DOS ANOS 1990 NO BRASIL

Os anos 1990, no Brasil, foram marcados por um conjunto de reformas que se estenderam a diferentes setores da sociedade. Segundo os apologistas do capital, um dos principais motivos, pelo qual o referido contexto evidenciou a necessidade de reformas, mediante a situação de crise enfrentada, estaria diretamente associado ao modelo de Estado em vigor.

No Brasil, o discurso neoliberal reformista, teve no então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser Pereira, seu principal representante. Para Pereira (1997), o modelo de Estado no Brasil nos anos 1990, mostrava-se incompatível com a realidade do país, tendo em vista as mudanças político-econômicas ocorridas nesse contexto, daí a necessidade de um Estado menos rígido e descentralizador, com ações mais flexíveis.

Segundo Pereira (1997), os problemas enfrentados pelo país, naquele contexto, encontravam-se associados ao modelo de Estado interventor, do qual, teria se constituído como uma das causas do colapso econômico enfrentado nos anos 1970/1980. Nesta lógica de raciocínio, o autor apresenta a seguinte argumentação:

A crise do Estado está associada, de um lado, ao caráter cíclico da intervenção estatal, e de outro, ao processo de globalização que reduziu a autonomia das políticas econômicas e sociais dos estados nacionais. A Grande Depressão, embora uma crise do mercado, foi também uma crise do estado liberal. Essa crise provocou o surgimento do estado social, que no século vinte procurou proteger os direitos sociais e promover o desenvolvimento econômico, assumindo, na realização desse novo papel, três formas: a do Estado do Bem-Estar nos países desenvolvidos, principalmente na Europa, a do Estado Desenvolvimentista nos países em desenvolvimento, e a do Estado Comunista nos países em que o modo de produção estatal tornou-se dominante (PEREIRA, 1997, p. 12).

Notemos, segundo o autor, que a crise do Estado vivenciada nos anos 1990 no Brasil encontrava-se diretamente associada ao modelo de estado desenvolvimentista que se caracterizou, sobretudo, pela intervenção do Estado no que tange a promoção de políticas econômicas e sociais criadas a partir da Grande Depressão nos anos 1930.

Com base neste entendimento, Pereira (1997) defende como solução para a crise enfrentada nos anos 1970/1980, a substituição do Estado de Bem-Estar Social ou Desenvolvimentista, para um Estado Social Liberal, por ele entendido, como a forma mais

eficiente para combater as mazelas oriundas do modelo de Estado assistencialista que gerou a ingovernabilidade do Estado. Sob este argumento, ele destaca:

[...] Nossa previsão é a de que o Estado do século vinte-e-um será um Estado Social-Liberal; social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalho mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional. (PEREIRA, 1997, p. 18).

De acordo com esta compreensão, a Reforma do Estado brasileiro nos anos 1990 despontava como uma necessidade ao processo de reestruturação do capital e globalização da economia que, dentre outros aspectos, viabilizou, com maior intensidade, a iniciativa privada como promotora da oferta de serviços públicos voltados à sociedade, como bem evidenciado por Silva (2003), ao ressaltar que esse processo, “[...] ampliou o espaço de penetração do capital multinacional e pelas mudanças constitucionais que flexibilizam as relações capital/trabalho, além de restringir o sistema de “proteção” social e os investimentos na área social” (SILVA, 2003, p. 58-59).

No entanto, Pereira (1997), é enfático ao afirmar a importância da reforma do Estado mediante o referido contexto.

O resultado dessa reforma será um Estado mais eficiente, que responda a quem de fato deve responder: o cidadão. Logo, será um Estado que estará agindo em parceria com a sociedade e de acordo com os seus anseios. Será um Estado menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade e competição. Será um Estado que não utilizará burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contratará competitivamente organizações públicas não-estatais. Será o que propusemos chamar de um Estado Social-Liberal, em substituição ao Estado Social-Burocrático do século vinte (PEREIRA, 1997, p. 52-53).

Nessa concepção, o Estado interventor, portanto, é visto como um mal à sociedade, pois impedia com que a mesma exercesse a liberdade necessária à competição do mercado.

Em contraposição ao entendimento reformista de reforma de Pereira (1997), a autora Silva (2003), analisa que a crise do Estado brasileiro nos anos 1990 encontra-se diretamente vinculada a lógica de funcionamento do capital que, em sua própria natureza, é marcado por crises cíclicas necessárias à seu aperfeiçoamento e expansão.

Essa crise, motivada pela queda da taxa de lucro, foi apresentada pelos neoconservadores como um distúrbio, uma “anormalidade” do sistema, produzida por fatores “externos”. Por essa razão, não tardaram em atribuir ao modelo de Estado de Bem-Estar Social, sobretudo ao seu caráter intervencionista e ao sistema

de proteção social, as causas da crise. Alarmaram o mundo com a tese da “ingovernabilidade”, ao mesmo tempo que empreendiam uma ofensiva contra os direitos conquistados pelas classes populares nas décadas anteriores como forma de recompor as condições de acumulação do capital. (SILVA, 2003, p. 54).

Ao analisar os efeitos da crise dos anos 1970/1980 associado à Reforma do Estado nos anos 1990 no Brasil para a educação, Fonseca (2006), destaca:

Se, nas políticas públicas houve rebatimento da reestruturação produtiva e da reforma do Estado, não seria diferente na Educação: o sistema educacional brasileiro vem se ajustando às imposições do mercado – reduzindo cursos, para minimizar custos e maximizar lucros; ampliando formas privadas de educação em detrimento da universalização do ensino público e gratuito de qualidade; investindo na qualificação e capacitação como forma de adequar a mão-de-obra em detrimento de uma formação que agregue qualidade de vida à força de trabalho. (FONSECA, 2006, p. 204-205).

Partindo desta compreensão, torna-se claro que a reforma do Estado nos anos 1990 no Brasil favoreceu a um intenso processo de reformas que se materializaram em políticas voltadas à educação pública, no sentido de viabilizar as novas demandas impostas pelo mercado, sendo a educação entendida como elemento fundamental para o desenvolvimento econômico do capital.

Ao analisar as mudanças geradas ao trabalho docente a partir das reformas desenvolvidas nos anos 1990, Oliveira (2004, p. 41) ressalta que este processo tem resultado, entre outros fatores, na “[...] intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores”

Para Oliveira (2004, p. 41), tais mudanças têm contribuído para o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente, sobretudo porque neste novo cenário o professor precisa ter “[...] de assumir na escola múltiplas funções que não são próprias de sua formação profissional, além de não ter garantidas as condições favoráveis de trabalho e remuneração”.

Notemos que as distorções entre as exigências do trabalho docente e as condições oferecidas ao exercício de suas atividades são latentes, o que nos permite analisar as políticas educacionais e, mais particularmente, aquelas voltadas à formação do trabalhador docente, como instrumento de materialização da ideologia de um projeto dominante destruidor, no qual a classe trabalhadora é entendida de forma desumana e alienada de seus direitos.

Segundo Fidalgo (2012), a formação de trabalhadores tem sido apresentada como exigência central da propalada reconversão produtiva e de desenvolvimento de novas competências dos trabalhadores, o que, a partir de agora, pode garantir às empresas de países

periféricos que possam se tornar tão competitivas e produtivas quanto às dos países centrais. Nesta perspectiva, destaca:

A educação básica e a formação de novas competências, aparecem, neste contexto, nos discursos de praticamente todos os interlocutores políticos e sociais como elementos basilares e asseveradores da melhoria dos padrões de produtividade e competitividade dos países, especialmente daqueles, que ainda não superaram os desafios educacionais postos pela modernidade de universalização da escola para todos (FIDALGO, 2012, p. 19).

Notemos, segundo o entendimento do autor, o grande desafio que a formação do trabalhador docente assume neste contexto em que a formação mais uma vez é entendida como instrumento a serviço dos interesses do capital em detrimento do verdadeiro sentido de formação tendo em vista, sobretudo, a construção de bases sólidas capazes de garantir melhorias efetivas à vida desse trabalhador e a educação básica nacional. Nesta linha de raciocínio, Scheibe (2012), ressalta:

As políticas educacionais em curso no país, e particularmente aquelas que dizem respeito ao trabalho docente, foram sendo sintonizadas com as mudanças em curso, portanto, vinculadas à elevação da escolaridade da força de trabalho necessário para o desenvolvimento de competências no processo formativo, objetivando garantir condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas pelo mercado e pelo capital produtivo. (SCHEIBE, 2012, p. 179).

Segundo a compreensão de Scheibe (2012), esse conjunto de exigências, sintonizadas com as mudanças ocorridas, sobretudo a partir dos anos de 1990 no Brasil, reflete diretamente no trabalho e na formação docente havendo, portanto, maior controle e regulação quanto ao desempenho de suas atividades pedagógicas que, nesta lógica, passam a ser associadas à ideia de certificação de competências, incentivos ou punição financeira.

Em análise acerca das alterações no mundo do trabalho e na classe trabalhadora, a partir da crise de acumulação do capital, Mancêbo e Lima (2012), ressaltam:

Em tempos de neoliberalismo esse processo ganha nova racionalidade, incidindo na conformação da classe trabalhadora; configurando uma violenta ação destrutiva contra a força humana de trabalho; ampliando a alienação/estranhamento em relação ao trabalho; esgarçando as relações de trabalho no sentido de construção de ações políticas de enfrentamento e resistência à intensificação; e, por fim, gerando o adoecimento do trabalhador. (MANCÊBO; LIMA, 2012, p. 132).

Com esse entendimento, as autoras identificam o significado da intensificação do trabalho docente como resultado da ação destrutiva do capital. Para elas, o papel do Estado nesse contexto de intensificação do trabalho torna-se fundamental à medida em que, na

redefinição de suas funções, cria um arcabouço jurídico para garantir a lucratividade do capital por meio de novas áreas e intensificar o trabalho.

Segundo Chaves e Amaral e Cabrito (2012), essa redefinição do papel do Estado nos anos 1990 no Brasil, sobretudo, com o Plano Diretor da Reforma do Estado de Bresser Pereira, trouxe implicações diretas para a qualidade da educação pública no país e, conseqüentemente, para a realização do trabalho docente, pois instituiu um conjunto de reformas educacionais com base nos parâmetros político-econômicos que têm como suporte central o processo de privatização.

De acordo com o discurso neoliberal reformista dos anos 1990, a educação deveria ajustar-se as novas demandas da sociedade, assumindo em sua configuração características semelhantes as desenvolvidas no setor produtivo. Neste contexto, a influência dos organismos internacionais sobre as políticas destinadas à formação e ao trabalho do docente intensifica-se, assumindo configurações adequadas às orientações realizadas por esses organismos.

Por esta razão, Santos (2004) destaca o quão importante se torna a compreensão sobre os subsídios investidos por agências internacionais, como o Banco Mundial e empresas privadas na educação pública, pois estes têm gerado conseqüências positivas e negativas, visto que ao mesmo tempo passamos a ter maior disponibilidade de recursos financeiros para o desenvolvimentos de projetos e compras de materiais didáticos, em contrapartida também temos nossos professores sendo formados aos moldes do capital, para desenvolver, a partir de suas práticas pedagógicas, algo preestabelecido dentro dos acordos de investimentos entre o Estado, a Escola e a agências financiadoras, esta última buscando garantir sua futura mão de obra qualificada e ajustada a seus moldes.

Ao analisarem as influências dos organismos internacionais na formação do trabalhador docente, Cabral Neto e Macedo (2006) ressaltam:

[...] A formação docente assume características pragmáticas e utilitárias, com destaque para os conhecimentos práticos e para o desenvolvimento de competências, focalizando o olhar do professor, essencialmente em elementos do contexto da sala de aula. Nesse sentido, não leva em consideração a necessidade de uma formação teórica sólida, que possibilite ao professor a apropriação de uma visão ampla da educação e que forneça, a esse profissional, elementos para compreender criticamente a realidade social na qual atua [...] (CABRAL NETO; MACEDO, 2006, p.212).

A forte influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Europeia (CE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, até mesmo, a Organização Mundial do

Comércio (OMC) sobre a definição de políticas voltadas a reforma da educação no Brasil vem se ampliando ao longo de décadas, em especial, na década de 1990, na qual passam a exercer maior influência, como também tornam-se definidores de uma política de formação nacional e mundial, o que vem gerando muitas discussões por educadores e pesquisadores que compreendem essa influência como uma estratégia para que aqueles órgãos garantam seus interesses, sobretudo por defenderem uma concepção de educação utilitarista em que o educador é visto como um interlocutor de seus objetivos e o educando, mão de obra a serviço do capital (MAUÉS, 2009).

Dentre as mediadas instituídas por estes organismos no últimos anos destacamos as recomendadas pelo Banco Mundial que, entre outros, estabelece um pacote de reformas para educação no Brasil com os seguintes pontos: (1) Prioridade na educação primária; (2) Melhoria da eficácia na educação; (3) Ênfase nos aspectos administrativos; (4) Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar; 5) A análise econômica como critério dominante na definição de estratégias (SILVA et al., 2005).

De acordo com Afonso (2001), o conteúdo expresso nos documentos instituídos pelo Banco Mundial encontra-se diretamente articulado com uma concepção de educação delineada para atender as demandas de acumulação capitalista. Daí a importância de serem entendidas como propostas de reformas educacionais dentro de um paradigma neoliberal assim como dentro de um projeto de reforma do Estado e do setor público.

No caso específico do ensino superior, Chaves e Amaral e Cabrito (2012) ressaltam:

A ideia básica presente nas reformas educativas, iniciadas nas décadas de 1980 e 1990, em consonância com esses organismos multilaterais, é que os sistemas de ensino devem se tornar mais flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção dos gastos. Praticamente, todas as universidades e instituições de ensino superior, mesmo que inseridas em países com economias distintas e sendo portadores de histórias e “identidades” bastante diferenciadas, foram afetadas, de forma mais ou menos intensa, nas últimas décadas, pelas novas demandas da economia global, pelos novos papéis atribuídos ao Estado e pelas “recomendações” embutidas em relatórios, documentos e empréstimos financeiros dos organismos multilaterais a serviço dos Estados centrais. (CHAVES; AMARAL; CABRITO, 2012, p. 45).

Esses fatos nos levam a entender que os “acordos” e “pactos” estabelecidos no contexto de reformas não são suficientemente eficazes para mudar efetivamente o cenário educacional

do país, pois segundo Neto (2007, p.40), os mecanismos de gestão estão apoiados em um sistema ultrapassado de administração, que embora seja intitulada como uma “nova” proposta e apresente medidas como a descentralização, o que se tem na prática é uma “[...] frágil descentralização apenas no que concerne ao processo executório, porém se materializa uma centralização em relação ao processo de tomada de decisão e recentralização por meio dos sistemas de avaliação [...]”.

Nessa mesma direção, Freitas (2012) ressalta, em seus estudos, que a educação no Brasil nos anos 1990 é marcada por um intenso movimento em torno de ideias reformistas que se organizavam com base no modelo estadunidense conhecido como os “reformadores empresariais da educação”. O movimento Reformadores Empresariais da Educação (REE), foi criado no início dos anos 1980 nos Estados Unidos amparado na ideia de que a educação americana apresentava um quadro de caos que comprometeria sua atuação competitiva no cenário internacional. Com base nesse argumento, o movimento REE, portanto, justificava a importância da privatização como a melhor saída para organizar a educação no país.

Para Freitas (2012), os meios utilizados pelos REE para difundir e implementar a política de privatização da educação no contexto dos EUA foram bastante duvidosos e questionáveis, no que diz respeito a sua realidade educacional, o que pode ser visualizado mais intensamente no relatório intitulado *A Nation at Risk*, que a partir de dados distorcidos e enganosos acerca da educação no país, apresentava uma crise “fabricada” com o objetivo de incitar maior adesão ao movimento.

De acordo com Freitas (2012), o REE constitui-se numa coalizão entre empresários, políticos, mídia, empresas educacionais, fundações privadas, institutos etc. todos alinhados à ideia de fazer da educação um negócio lucrativo, a partir de um modelo de educação baseado em resultados padronizados. Movimento semelhante foi identificado no Brasil no início dos anos 1990 com o Todos pela Educação, movimento coordenado por empresários brasileiros que organizaram fóruns e documentos em que apontavam interesse na construção de uma agenda educacional baseada no modelo educacional estadunidense.

Dentre os argumentos utilizados pelo movimento Todos pela Educação destaca-se a ênfase na ineficiência do papel do Estado justificando, com isso, a necessidade da intervenção dos empresários nas questões sociais, sendo a iniciativa privada apontada, nos discursos “reformistas”, como o principal caminho para a salvação dos problemas sociais (FREITAS, 2012).

Sobre o contexto de crise e de implementação de políticas de privatização da educação no Brasil, Chaves, Amaral e Cabrito (2012) compreendem que:

A política de “ajuste fiscal” do Estado, materializada por meio de reformas estruturais no sistema educacional como um todo, em especial, na reconfiguração da Educação Superior como serviço não exclusivo do Estado, ou seja, como um serviço público não estatal, foi adotada no Brasil a partir de 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Estado de Bresser Pereira. (CHAVES; AMARAL; CABRITO, 2012, p. 45).

Percebe-se, com isso, que as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990 no Brasil tiveram um importante aliado na implementação da lógica de privatização da educação com o Estado gerencialista, no qual se justifica pela necessidade de novos mecanismos da gestão pública, capazes de atender as demandas do mercado competitivo.

A partir desse contexto de reformas, observa-se que a formação docente passa por um intenso processo de mudanças e ajustes no sentido de adequar-se as novas necessidades do mercado de trabalho e, com isso, inserir-se na lógica instituída às políticas de educação no país, qual seja, a educação como fomentadora do desenvolvimento econômico (CAMARGO, FERREIRA, LUZ, 2012).

Notemos que a lógica presente nas reformas dos anos 1990 geram implicações imediatas ao trabalho e, por conseguinte, à educação em seus diferentes aspectos constitutivos, dentre os quais a formação e o trabalho do docente. Com isso, podemos observar que ambos, formação e trabalho, vêm sofrendo um intenso processo de desvalorização ao serem entendidos, na lógica do capital, como meros instrumentos de materialização dos interesses dominantes.

Todavia, é importante ressaltar que, embora a lógica reformista dos anos 1990, no Brasil, tenham impulsionado um conjunto de medidas e orientações voltadas às políticas públicas educacionais em vigor nos dias atuais, ainda assim, não podemos generalizar as ações governamentais desenvolvidas a partir desse contexto, sobretudo pelo fato de nesse ínterim, termos vivenciado a experiência de dois governos de esquerda que, embora tenham assumido, em alguns momentos, a mesma lógica neoliberal da política desenvolvida pelo governo anterior, apresentaram avanços significativos à educação pública no país. Sobre essa questão, retomaremos mais à frente neste texto.

Partindo das reflexões realizadas neste subitem, buscaremos refletir sobre a lógica instituída nas reformas educacionais dos últimos anos e seus mecanismos de regulação da educação pública nacional. O objetivo principal é analisarmos como o trabalho docente vem se constituindo a partir dos mecanismos regulatórios de organização e funcionamento do capital.

1.4 REFORMAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO REGULATÓRIO NO TRABALHO DOCENTE

De acordo com Oliveira (2004), o processo de regulação e reformas que a educação e, mais especificamente, o trabalho docente vem sofrendo nos últimos anos apresenta implicações imediatas ao trabalho desenvolvido na Escola, sendo necessária a compreensão acerca de tal processo, visto que:

Este contexto de nova regulação das políticas educacionais tem sido pouco estudado no que se refere aos seus reflexos sobre o trabalho docente. A compreensão das interferências que tais reformas exerceram sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, a começar por aquelas concernentes ao processo de trabalho na escola e aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente, ainda está por ser melhor explorada (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

Para Oliveira (2004), a compreensão mais ampla acerca das reformas e dos novos processos regulatórios instituídos nas políticas educacionais nos últimos anos no Brasil, é fundamental para o entendimento sobre as interferências e reformas exercidas sobre as relações de trabalho dos professores, a medida em que esse contexto configura um “novo cenário” político-social e econômico, o qual demanda do trabalhador, em geral, um conjunto de novas características necessárias à sua adaptação ao trabalho.

Assim, observa-se que a realização do trabalho, em diferentes setores da sociedade, passa a constituir-se de características cada vez mais desumanas, à medida em que tiram do trabalhador sua força de trabalho num processo de alienação e negação do direito ao domínio e controle daquilo que ele próprio produz. Para isso, um conjunto de mecanismos regulatórios e fiscalizadores são utilizados pelo capital. No caso específico da educação no Brasil, podemos observar que tais regulações vêm sendo implementadas paulatinamente, por meio de reformas e políticas que visam, sobretudo, a obtenção de resultados quantitativos, que têm como principal parâmetro regulador os sistemas de avaliação.

Para Maués (2009), as políticas educacionais em vigor no Brasil, estabelecem um conjunto de mecanismos que regulam direta e indiretamente o trabalho docente, dentre os quais a autora destaca: *Provinha Brasil*, *Prova Brasil*, *Enem* e o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. Por meio desses mecanismos, o Estado-avaliador estabelece as metas a serem atingidas e os resultados esperados, assim observa-se que: “[...]. O docente tem a obrigação de atingir tais resultados, sob pena de que a instituição ao qual está

vinculado possa deixar de receber recursos, como uma forma de penalização. [...]” (MAUÉS, 2009, p. 13).

Essa é a realidade enfrentada pelos alunos/trabalhadores docentes do PARFOR, que ao mesmo tempo em que precisam preparar seus alunos para o cumprimento de tais avaliações e metas, eles próprios tornam-se objeto de análise dos resultados esperados em relação ao ensino superior no país, tendo em vista as exigências legais instituídas para o exercício do magistério. Desta forma, notemos que estes sujeitos encontram-se duplamente submetidos a essa lógica de regulação, cabendo, portanto, ao processo de formação acadêmica do PARFOR, proporcionar-lhes subsídios teóricos e práticos que lhes possibilite refletir criticamente a esse respeito.

Em contrapartida, a essa “obrigação de resultados”, observa-se a falta de garantias que envolvem a profissão docente nesse contexto de regulações, bem como a contradição posta em sua realização, pois se por um lado, as políticas educacionais implementadas nos últimos anos apresentam um conjunto de exigências ao trabalho docente, por outro lado, estas mesmas políticas não levam em conta, na maioria das vezes, as questões estruturais e conjunturais que se associam a essa profissão (MAUÉS, 2009).

Sobre as contradições do modelo regulatório de educação, Oliveira (2007), destaca elementos importantes sobre seus reflexos ao trabalho docente.

O paradoxo desse modelo regulatório é que ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos também cresce o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O sucesso dos alunos é algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência em conseguir responder as prescrições de ordem orçamentárias, jurídicas, pedagógicas e políticas. (OLIVEIRA, 2007, p. 6-7).

Segundo esta autora, o princípio da autonomia, tão buscado pelas instituições e sujeitos escolares, vem sendo entendido, nesse modelo regulatório, a partir de maior responsabilidade dos trabalhadores docentes em relação ao êxito dos resultados educacionais e da centralização e controle de resultados. Para Oliveira (2004), a autonomia buscada pelos sujeitos escolares, sobretudo nos anos 1980 e 1990, tinha como principal objetivo, a liberdade para organizar seu trabalho e controlar seu tempo.

De acordo com esta autora, a autonomia dos trabalhadores docentes depende da autonomia da Escola e dos outros segmentos que participam da comunidade escolar, assim,

“[...] , à medida em que os trabalhadores docentes adquirem maior autonomia, o mesmo se passa com os alunos e pais de alunos e com a comunidade no seu entorno[...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 8).

Em contrapartida a isso, notamos que a autonomia, assim como outros princípios relacionados à democratização da educação pública no país, garantidos pela Constituição Federal de 1988 e reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 tem assumido diferentes conotações no contexto das políticas educacionais e na materialização da prática docente. Com isso, observa-se que a lógica presente nas políticas educacionais e, particularmente àquelas voltadas ao trabalho docente, encontra-se sustentada no eufemismo de princípios democráticos e de qualidade, mas que na verdade, inserem-se no bojo dos princípios de flexibilidade, eficiência e eficácia pertencentes a nova organização do sistema produtivo.

Neste sentido, verifica-se que o trabalho docente tem se constituído de forma fragilizada à medida em que sua realização cada vez mais tem assumido características advindas do setor econômico, ampliando suas funções e distanciando-se de sua atividade essencial. Assim sendo, percebe-se que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Nessa lógica de raciocínio, a autora complementa:

[...]. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

De acordo com os estudos realizados por Oliveira (2007), as alterações geradas no contexto das reformas e políticas educacionais regulatórias da educação, exigem do trabalhador docente o domínio de novas práticas e saberes que contemplem a variedade de funções exercidas. Com isso, observamos que:

Os trabalhadores docentes assim se vêem forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultado do avanço em termos de autonomia e democratização da escola e de seu trabalho. O trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades, sem que essas mudanças

impliquem também em alterações nos seus ganhos salariais ou mesmo ampliação remunerada de jornada de trabalho. Os trabalhadores continuam a ser contratados por hora/aula, mas é exigido dele a dedicação exclusiva no seu envolvimento com a escola. Isso tem sido gerador de intensificação do trabalho à medida que em muitos países latino-americanos os professores têm mais de um emprego, tendo que trabalhar em duas ou mais escolas para a complementação de sua renda devido aos baixos salários (OLIVEIRA, 2002, p.7).

Diante dessa ampliação de funções e exigências atribuídas ao trabalho deste profissional e da complexidade de sua materialização mediante ao contexto supracitado, torna-se necessária a compreensão acerca do real sentido do trabalho docente como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, pois de acordo com Oliveira (2004) e Maúes (2009), além de outros autores já citados anteriormente, a lógica instituída ao exercício do trabalho desse profissional, tem se voltado cada vez mais para as determinações e necessidade do setor produtivo, deixando de lado sua verdadeira identidade.

Sobre o sentido do trabalho docente, Basso (1998) apresenta contribuições significativas:

O trabalho docente concebido como uma *unidade* é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor. (BASSO, 1998, p. 19).

Tal reflexão nos ajuda, não apenas a entendermos a especificidade do trabalho docente, como identificarmos suas reais características uma vez que estas vêm assumido diferentes enfoques em decorrência das necessidades do setor produtivo. Portanto, torna-se pertinente entendermos o objetivo do trabalho docente como atividade efetivamente destinada as necessidades do processo educacional e não de outros, como frequentemente tem sido feito. Neste raciocínio, Basso (1998) destaca:

No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. (BASSO, 1998, p. 4).

Partindo da compreensão mais ampla acerca do objetivo da atividade docente, Basso (1998) nos faz refletir sobre a importância de descobrirmos o que incita, o que motiva o professor à realização desta atividade em contraposição à lógica de alienação instituída pelo capital. Como resposta a essa questão, o autor apresenta a seguinte análise:

[...]. Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. (BASSO, 1998, p. 18).

De acordo com o entendimento deste autor, à medida em que essas condições objetivas de trabalho são negadas, o trabalho é considerado alienado, pois não permite a ampliação das possibilidades deste profissional se desenvolver como professor e ser humano, comprometendo, com isso, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Alienante, ainda, porque o motivo pelo qual o professor realiza suas atividades tem se resumido apenas em garantir sua sobrevivência, não atendendo ao significado constituído socialmente (BASSO, 1998).

Em sintonia com o conceito de trabalho que admitimos neste estudo, situamos o trabalho docente como atividade humana que deve favorecer a realização desse sujeito como ser humano, no sentido de garantir-lhe condições concretas para sua sobrevivência e ação consciente na sociedade. A esse respeito, Vásquez (2007, p. 222), em seus estudos, enfatiza que “[...] a atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme os fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade.”

Por esta lógica, o trabalho docente é concebido como atividade humana permeada de sentido e significado próprios ao ato de educar, isto é, de possibilitar mudanças sociais a partir da construção de conhecimentos. Partindo deste entendimento, a formação do trabalhador docente é aqui concebida como um processo dinâmico e dialético que deve ser desenvolvido com base em seus diversos aspectos, buscando identificar os eixos constitutivos da realidade concreta, revelando suas contradições e possibilidades reais ao enfrentamento e superação da lógica instituída à educação e a sociedade como um todo. Nessa direção, Fidalgo (2012) ressalta:

Ao mesmo tempo em que um número crescente de trabalhadores é submerso nessa ‘barbarização’ social, outros são instigados a buscar novas competências que lhes garantam o desenvolvimento de habilidades no próprio cotidiano do trabalho, que muitas vezes é caótico e desqualificador, e que visa à compreensão das dimensões espaço-temporais. A formação dos trabalhadores, que histórica e tradicionalmente se constitui como espaço e tempo anterior ao ingresso na vida economicamente ativa, é fortemente impactada por este fenômeno. (FIDALGO, 2012, p. 19-20).

Nesta perspectiva, pensar a formação do trabalhador com vistas à outra realidade social, em que os trabalhadores possam, a partir de formações e suas atividades laborais contribuir para uma sociedade mais consciente, humana e igualitária é, antes de tudo, pensar no contexto macrossocial em que esse sujeito se encontra, valorizando o sentido da formação para a vida e não apenas para a realização do trabalho mediante a um determinado modelo a ser seguido. É pensar, isso sim, a formação do trabalhador em sua especificidade, agregando a ela seus valores e sentidos, é pensar a formação como um ato a ser construído junto, no coletivo, a partir do real vivido por esses sujeitos que trazem consigo uma história de vida repleta de experiências, conhecimentos e saberes que não podem ser descartados no momento de suas formações, pois constituem suas identidades como profissionais e como pessoas entendendo, assim, a educação no seu sentido mais amplo e humano.

Logo, a formação do trabalhador docente constitui-se a partir da compreensão de homem como um ser total que não se divide em partes separadas para finalidades diversas num determinado tempo e espaço. A esse respeito, Freire (2001, p. 18) apresenta importante contribuição que nos ajuda pensar o sentido da formação para a vida do trabalhador enquanto um ser total: “Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.”

Ao contrário disso, podemos perceber, com base nas políticas, programas, projetos e legislações educacionais brasileiros, sobretudo nas últimas décadas, que a lógica instituída à educação pública brasileira tem se delineado a partir de princípios que, quase sempre, contrariam a perspectiva de formação no sentido mais amplo, sobretudo, por assumirem ideais e metas diretamente voltados ao atendimento do mercado, contrariando as reais necessidades educacionais do país.

Daí a importância de se pensar a formação desse trabalhador para além da Escola, isto é, como mecanismo de enfrentamento e superação da hegemonia e de suas influências nos diversos setores sociais, dentre eles, a educação. Para tal empreitada, torna-se necessário compreendermos o sentido da formação na vida do trabalhador docente, a fim de possibilitá-los instrumentos reais de empoderamento e conscientização que permitam a intervenção político-pedagógica, não a serviço de resultados esperados para o alcance de metas e interesses mercadológicos, mas fundamentalmente, como mecanismo de transformação social, a partir do (re) conhecimento desse sujeito como ser humano em sua plenitude, numa perspectiva de formação humana.

Para tanto, torna-se fundamental a compreensão dessas relações que historicamente vêm se consolidando no cenário educacional brasileiro, a partir das mudanças ocorridas no sistema dominante do capital. Entendemos que a ruptura com esse modelo de educação só será possível por meio de um processo de ensino-aprendizagem que tenha por objetivo a formação ampla do sujeito, capaz de possibilitá-lo a compreensão do mundo e sua intervenção nele.

A educação, nesta perspectiva, não se limita à seleção de conteúdos específicos e ou diretivos à formação do trabalhador esperado pelo mercado, pois seu principal objetivo encontra-se voltado ao desenvolvimento do homem em seus diversos aspectos: científico, político, filosófico, cultural, artístico etc., todos estes entendidos como necessários à formação do sujeito social que é trabalhador, mas que antes de tudo é ser humano. Assim, consideram-se pertinentes as reflexões realizadas por Passos (2009) ao falar que

[...] a prática deve fundamentar-se, prioritariamente, numa relação humana, desenvolvida no processo interativo professor-aluno, de forma conjugada às dimensões técnicas, sociais e políticas. E é nessa relação que se manifesta a valorização interior que cada professor traz consigo. (PASSOS, 2009, p. 89).

Pensar a formação do trabalhador docente, nesta perspectiva, é pensar, antes de tudo, na formação de um ser humano histórico inconcluso, constituído por sonhos, medos, limites, experiências, saberes, desejos que o identificam enquanto sujeito de uma determinada classe social em um dado contexto.

A esse respeito, Frigotto (2016) chama-nos atenção para as concepções dominantes de ser humano, educação, formação e sociedade utilizados pela classe detentora do capital, ressaltando o fato de que ao longo da história a tendência tem se voltado a afirmação das ideias das classes dominantes como concepções dominantes.

Diante dessas reflexões compreendemos que para analisarmos a educação e, particularmente, o trabalho docente na atual conjuntura, torna-se necessário, antes de tudo, entendermos a lógica hegemonicamente desenvolvida nos diversos setores da sociedade e onde esses elementos encontram-se submetidos. Esta compreensão mais ampla do trabalho e das relações que, historicamente, vêm sendo constituídas entre trabalho e capital, mediante o modelo de desenvolvimento econômico capitalista, nos permitem retomar o foco deste subitem, que tem por objetivo refletir sobre o trabalho docente, a partir de outros parâmetros que nos mostram a complexidade e as contradições impostas às atividades desenvolvidas pelo trabalhador docente no atual cenário brasileiro.

Assim sendo, concluímos com as análises feitas nesta seção que embora hoje a lógica de atuação do trabalhador tenha uma conotação pautada em princípios ditos “democráticos,

participativos, eficientes, etc. haja vista as mudanças ocorridas no cenário global, sobretudo a partir da década de 1980, com o processo de reestruturação produtiva que acabou por determinar uma nova configuração dos sistemas produtivos como forma de superar as deficiências apresentadas pela organização do trabalho, ainda assim, é notória a presença da dualidade nas relações de trabalho entre pensar e executar, fragmentação e controle do trabalho, entre outras características, agora desenvolvidas sob a nova lógica de produção e de organização da produção identificadas com o modelo de acumulação flexível.

Na próxima seção tratamos da formação de professores no Brasil a partir das reformas dos anos 1990. Para tanto, utilizamo-nos das bases legais que instituem a formação de professores mediante as novas orientações e exigências político-econômico e sociais.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DAS REFORMAS DOS ANOS 1990: DAS BASES LEGAIS À MATERIALIDADE DA PRÁTICA

O objetivo principal desta seção é refletir sobre a formação de professores no Brasil a partir dos anos 1990. Para tanto, fazemos inicialmente uma análise histórica da formação de professores no Brasil, a fim de melhor entendermos o processo de desenvolvimento da política de formação de professores a partir dos diferentes contextos. A delimitação temporal pelos anos 1990 justifica-se por compreendermos que se trata de um contexto de grande efervescência na elaboração de políticas educacionais brasileiras tendo em vista a reestruturação do cenário político-econômico do país. Com isso, novas exigências e desafios passam a orientar o desenvolvimento da formação de professores com vistas ao atendimento de metas e resultados esperados com a educação em todo o país. Neste sentido, situamos o PARFOR como parte integrante das políticas educacionais implementadas nesse cenário.

Em seguida e, em contraposição, as discussões sobre a lógica de formação instituída pelas reformas e políticas implementadas a partir dos anos 1990, refletimos sobre a formação docente e a prática educativa numa perspectiva crítica, que considera a formação do trabalhador docente em sua forma mais ampla e humana. Assim, o presente capítulo busca não apenas identificar a lógica instituída à formação docente nos últimos anos, mas também refletir sobre essa formação numa outra perspectiva que contemple, sobretudo, a realidade dos profissionais com suas experiências, saberes e conhecimentos à dinâmica de formação acadêmica.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Ao resgatar o processo histórico de formação de professores no Brasil, Gatti (2010) recorda que a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos se deu no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, as quais correspondiam à época, ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio. Segundo a autora, a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil continuou a ser promovida até meados da década de 1990, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelece o prazo máximo de dez anos para que esses docentes obtivessem a formação em nível superior.

Para Gatti (2010), é somente no início do século XX como marco de aparecimento da preocupação com a formação de professores para o então secundário (correspondente aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio) em cursos regulares e específicos. De acordo com a autora supracitada, até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas destaca que há de se considerar o número pequeno de escolas secundárias e de alunos.

De acordo com Gatti (2010), no final dos anos 1930, com a formação de bacharéis, nas poucas universidades existentes naquele contexto, acrescentava-se um ano a mais com disciplinas da área da educação para obtenção da licenciatura, formação esta popularmente denominada de “3 + 1”, por sua vez destinada à formação de docentes para o “ensino secundário”. A partir de 1939, esse modelo de formação também foi aplicado ao curso de Pedagogia, o qual se destinava à formação de bacharéis especialistas em educação e, de forma complementar, aos professores das Escolas Normais em nível médio.

Em 1986, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, que tratava da reformulação do curso de Pedagogia, facultando a esse curso a oferta de formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. De acordo com Gatti (2010), essa formação foi desenvolvida principalmente pelas instituições privadas de ensino, as quais se adaptaram para oferecer esse tipo de formação desde o final dos anos 1980.

Freitas (2002) destaca em seus estudos, os anos 1980 como um marco importante para o movimento de formação, situando o papel dos educadores nesse processo.

[...] a luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza (FREITAS, 2002, p. 138).

Freitas (2002, p. 139) também ressalta o papel fundamental exercido pelo Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que até os dias de hoje possui grande relevância no redirecionamento das discussões no âmbito oficial que “[...] entendia a formação de professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial”.

De acordo com esse entendimento, os anos 1980 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista, predominante na área educacional até então. No que tange o

movimento da formação do educador, observa-se que os educadores produziram concepções inovadoras sobre a formação do educador, destacando o caráter sociohistórico dessa formação a partir da compreensão e domínio da realidade de forma mais ampla que permita o desenvolvimento da consciência crítica bem como da reflexão acerca da importância de seu papel para a transformação da educação e da sociedade (FREITAS, 2002).

Nesta perspectiva, a autora ressalta o avanço na concepção emancipadora de educação e sociedade que contribui para a superação das dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava em seu processo de democratização das relações e na construção de projetos coletivos (FREITAS, 2002).

Seguindo essa linha de raciocínio, Freitas (2002) ressalta que os movimentos em prol da formação a partir dos anos 1980 no Brasil manifestam a compreensão dos educadores acerca da relação entre a organização da Escola e a formação do educador mediante as questões mais amplas da sociedade, sendo a luta pela formação do educador entendida como parte da crise educacional brasileira, bem como a expressão das condições sociopolíticas e econômicas marcadas pelas relações capitalistas de produção e que se desenvolvem com base na desigualdade, exclusão social, exploração, alienação, dentre outras questões.

Em 2002, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura plena, constituindo-se num conjunto de fundamentos e princípios orientadores às instituições de ensino (GATTI, 2010). No entanto, de acordo com esse entendimento, ainda que ajustes parciais tenham sido feitos em relação à formação de professores, a ideia predominante é de oferecer formação com foco na área disciplinar específica, tendo a formação pedagógica um espaço limitado nesse processo. Com isso, a autora faz a seguinte análise:

[...] Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradas quanto à relação formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...] (GATTI, 2010, p. 1357).

No que diz respeito especificamente ao curso de graduação em Pedagogia, somente em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006, com diretrizes curriculares voltadas a esses cursos, agora como licenciatura e atribuição de formar professores para Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além do ensino médio na modalidade Normal, onde existissem e fossem necessários, para a educação

de jovens e adultos e para formação de gestores. Embora essa licenciatura passe a ter várias atribuições, seu eixo central a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

Diante da complexidade curricular exigida para esse curso, nota-se a dispersão disciplinar que se estabelece em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, uma vez que o mesmo deverá possibilitar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (Art. 4º, parágrafo único). Para Gatti (2010, p. 1358) essas, dentre outras postulações, apresentadas pela Resolução n. 1/2006 criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular dos cursos. Ainda de acordo com este entendimento, os cursos deveriam englobar:

[...] a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares [...] (GATTI, 2010, p. 1358).

Assim, verifica-se que a formação de professores para a educação básica em todos os tipos de licenciatura é feita de forma fragmentada, não possuindo o Brasil, nas suas instituições de ensino superior, uma faculdade ou instituto próprio com base formativa comum. Aliado a isso, Gatti (2010) chama atenção para o fato de os cursos de formação de professores serem, historicamente, marcados pela separação formativa entre professor polivalente – Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina (GATTI, 2010).

Nesta linha de raciocínio, Scheibe (2012) ressalta que a situação dos docentes no Brasil possui uma peculiaridade, além de ser fragmentada, pois:

[...] estados e municípios correspondem, cada um, a um sistema de ensino específico. Há professores vinculados às redes federais, estaduais e municipais de educação; concursados e não concursados; urbanos e rurais, das redes pública e particular; patronais e profissionais (Sistema S); titulados e sem titulação. Os planos de carreira são distintos ou inexistentes, os salários diferenciados, a jornada em carreiras diferentes etc. (SCHEIBE, 2012, p. 176).

Aliado a isso, Scheibe (2012) destaca os baixos salários, condições de trabalho quase sempre deficitárias e isso tudo numa relação paradoxal, tendo em vista a forte pressão para a melhoria do desempenho dos alunos no sentido de atingir melhores resultados nos exames de avaliação. Notemos a complexidade da formação de professores no atual contexto educacional, pois além dos fatores identificados anteriormente pela autora, destaca-se ainda os

desafios gerados em função das mudanças ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho. Mudanças essas relacionadas, principalmente à reestruturação do capitalismo e à sua nova fase de organização e desenvolvimento.

Saviani (2007) problematiza que a ausência de políticas públicas voltadas à valorização do magistério deve ser compreendida como uma manobra subliminar do capital como mecanismo para desarticular e desmotivar a classe docente de exercer o seu papel social a partir de sua prática educativa, visto que, com a ausência de políticas de valorização dessa profissão, se gera um impacto negativo na qualidade da educação no Brasil.

Para Saviani (2007), a falta de reconhecimento e valorização da profissão docente na sociedade capitalista vem sendo evidenciada por meio de alguns aspectos: baixos salários, péssimas condições de trabalho, desvalorização docente como mediador do conhecimento, carência de programas para formação continuada, como também problemas que se estendem a desacatos e violência contra o docente dentro e fora de sala de aula. Todos esses fatores revelam a necessidade da elaboração de políticas públicas voltadas para esse profissional e sua formação.

Logo, constata-se que são inúmeros os desafios para a profissão docente e o desenvolvimento de práticas efetivamente transformadoras e emancipadoras, visto que embora a profissão docente ainda esteja à margem das discussões nas políticas públicas, o saber fazer docente é constantemente questionado e posto à prova por diferentes setores da sociedade capitalista. Por conseguinte, compreende-se que a prática educativa, objeto de nosso estudo, deve estar fundamentada em uma intencionalidade social, em que ela esteja comprometida com a transformação social. Logo, torna-se fundamental que o educador desenvolva a consciência de que sua prática educativa está inserida dentro de um contexto sociopolíticocultural complexo e contraditório, no qual suas ações podem fortalecê-los ou fragilizá-los diante da realidade posta.

Na perspectiva de centralidade da educação básica, mediante as mudanças ocorridas no sistema produtivo e no mundo do trabalho no contexto dos anos 1990 no Brasil, um conjunto de políticas educacionais vêm sendo implementado no sentido de atender aos ordenamentos instituídos para o alcance de metas voltadas, basicamente, à superação do analfabetismo, universalização da educação básica e melhoria da qualidade da educação (VIEIRA, 2001). Desta forma, os anos 1990 foram, assim, marcados por reformas no sistema educacional público brasileiro objetivando ajustar mão de obra qualificada à demanda do mercado de trabalho.

De acordo com Oliveira (2001), as mudanças ocorridas na educação pública brasileira a partir dos anos 1990 não se limitaram às questões de conteúdo, mas primordialmente à política que deveria orientar e conduzir os rumos da educação com base nas novas formas de financiamento, organização e controle de resultados. Diante disto, a formação de professores é destacada como elemento essencial para a consolidação dos resultados esperados à educação pública nos anos subsequentes.

Daí a intensa movimentação do governo brasileiro no que tange a criação de políticas e programas voltados à educação básica tendo em vista à obtenção de resultados quantitativos que elevassem os dados educacionais brasileiros e a adequação de uma formação que atendesse aos novos parâmetros produtivos advindos com o modelo de produção flexível. Este cenário político-econômico irá desencadear, por um lado, um intenso processo de busca por formação e qualificação dos profissionais da educação e, por outro, a oferta de cursos nas suas mais variadas formas e vertentes.

Com isso, verifica-se que as políticas educacionais voltadas à formação de professores no Brasil têm se configurado segundo as premissas reformistas neoliberais, cuja tônica central limita-se à: “[...] melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, sem uma implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho [...]” (DOURADO, 2001, p. 53).

Para se atingir ao conjunto de determinações e características impostas pelo novo modelo de produção capitalista, novas exigências passam a ser requeridas ao trabalhador, de modo geral, e especificamente ao docente. Novas exigências mascaradas por velhos objetivos, quais sejam a lógica de exploração da mão de obra do trabalhador e alienação do produto de seu trabalho que, agora organizado por meio de outras estratégias, continua a serviço de um mesmo fim: o aumento do lucro.

É perceptível que a lógica instituída à política educacional nos últimos anos, no Brasil, vem interferindo decisivamente na qualidade dos cursos de formação de professores para educação básica, uma vez que estes ignoram ou desconsideram aspectos importantes ao processo formativo desses profissionais, tais como conhecimentos e experiências prévias, condições de trabalho, dissociação de conteúdos e métodos (DOURADO, 2001).

Assim, a formação docente assume um desafio ainda maior, pois se por um lado o sistema exige novas e diferentes competências e habilidades necessárias à sua atual fase de metabolismo, as quais passam a explorar fatores antes não explorados, como o psicológico do trabalhador, por outro, verifica-se que as políticas de formação de professores apresentam limitações para superar os desafios postos a esses trabalhadores, no sentido de torná-los

críticos e politicamente esclarecidos acerca das relações antagônicas e de exploração das quais fazem parte.

Em contraposição a isso, Freitas (2007) adverte sobre o verdadeiro papel da profissão docente, enfatizando que esta deve estar a serviço do povo, como uma ferramenta mediadora para desenvolver a autonomia e criticidade do aluno sobre sua realidade. Logo, o educador tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, mas também deve exercer a função de despertar a problematização e questionamentos no aluno, levando-os a propor mudanças em seu contexto social.

Entendimento semelhante pode ser percebido nos estudos de Nóvoa (1995), que compreende a formação de professores como algo a ser construída por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de construção de uma identidade pessoal desse sujeito. Logo, a identidade do professor é entendida como um importante elemento de construção e fortalecimento de suas práticas bem como fator indispensável à sua formação.

De acordo com Cardoso e Batista e Graça (2016, p. 386), a identidade docente deve ser entendida como resultado de dois importantes aspectos: a história de vida e as múltiplas vivências desse sujeito. No que tange ao primeiro aspecto, os autores destacam: “As histórias de vida permitem partir do conhecimento e das experiências que configuram a identidade pessoal como base para, durante a formação, integrar a identidade profissional na identidade pessoal”. Neste sentido, entende-se o importante papel da formação inicial à construção da identidade docente e (re) conhecimento do sujeito como ser social.

Quando chegam à formação inicial, os estudantes transportam consigo expectativas acerca da docência, fruto de identidades sociais herdadas de um processo de socialização antecipatória, pelo qual começaram a construir uma identificação com a profissão antes de a iniciarem. A aprendizagem para a docência é, pois, um processo complexo que cada indivíduo constrói e reconstrói de um modo singular considerando os processos de socialização e, em particular, as aprendizagens realizadas em contextos específicos (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 383).

Nesta perspectiva, consideramos que a formação inicial se constitui um marco importante na vida dos trabalhadores docentes do PARFOR que têm nesse processo formativo a oportunidade de se (re) conhecerem, de fato, como profissionais da educação que possuem grande responsabilidade e relevância para o desenvolvimento da sociedade que desejamos, mais consciente, participativa, democrática e igualitária.

Podemos perceber, no âmbito da formação docente do PARFOR, que as expectativas e anseios, por parte dos alunos, em relação à formação acadêmica tornam-se explícitas logo no

primeiro contato com a universidade, pois para muitos, trata-se de um momento de (re) conhecimento legal de suas práticas e profissão, o que lhes permite maior credibilidade junto a suas instituições de ensino, familiares e sociedade de modo geral.

Assim, a formação inicial de professores no PARFOR deve ser entendida como um instrumento de mudança social a partir da efetivação de práticas de ensino que visem à formação de homens e mulheres, não apenas conscientes da realidade social, mas capazes de transformá-la por meio da intervenção e participação político-pedagógica comprometida com a qualidade social da educação básica pública do país.

Nesta direção, Scheibe (2012), apresenta reflexões importantes que nos ajudam a pensar o sentido da formação docente à educação de qualidade.

A formação inicial e continuada deve ser tratada com vistas não só a melhorar as condições de vida e de trabalho dos educadores, como também a qualidade da educação. Nessa perspectiva, o perfil dos profissionais deve ser pautado pela concepção de educação como processo construtivo e permanente, exigindo a formação de um profissional crítico que valorize a construção coletiva do conhecimento, tendo o diálogo como uma ação constante na prática do ensino e que respeite a cultura e subjetividade de cada estudante [...] (SCHEIBE, 2012, p. 193).

Com base neste entendimento, pensar a formação docente é pensar um conjunto de questões que vão para além da Escola e de questões puramente pedagógicas, mas que se estendem a um conjunto de fatores históricos, complexos e antagônicos que expressam interesses e ideologias no qual a educação é entendida como fator de desenvolvimento desse sistema, mas também como instrumento de libertação-conscientização dos sujeitos sociais a partir do processo de reconhecimento de seu lugar e papel social.

Assim, reflete-se mais amplamente sobre nosso objeto de estudo no atual contexto sociopolítico-econômico e educacional, buscando compreendê-lo a partir das contradições e relações estabelecidas para sua atual configuração. Nesta direção, a formação docente passa a ser entendida como elemento essencial para a construção de uma sociedade politicamente esclarecida de seus direitos, deveres e possibilidades de mudança social, isso porque, entendemos que o trabalho realizado pelo professor no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem pode contribuir significativamente para a formação política e social do sujeito a partir da conscientização do mundo vivido.

Daí a necessidade de compreendermos, a partir das diretrizes legais, as orientações instituídas para o desenvolvimento da formação de professor no Brasil, tendo em vista o cenário dos anos 1990.

Na sessão seguinte, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB 1996), Lei n. 9.394/96, enquanto marco legal de orientações que desencadearam um conjunto de políticas educacionais no Brasil nos anos 1990, ainda em vigor nos dias atuais, nos diferentes níveis e modalidades da educação pública no país, tendo em vista as mudanças ocorridas no contexto mais amplo da sociedade. Partindo disso, refletimos sobre as orientações e políticas voltadas à formação de professores, a exemplo do PARFOR.

2.2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL N. 9.394/96 E SUAS ORIENTAÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com a promulgação da Lei 9.394/96, a conjuntura das políticas educacionais no Brasil tornou-se alvo de debates por diferentes setores da sociedade civil, dentre eles partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários, Câmara dos Deputados, entre outros, o que evidenciou uma disputa de interesses entre diferentes esferas da sociedade público e privado, como também entre o coletivo e individual, revelando, mais uma vez, a visão que se tem sobre a Escola no sistema neoliberalista, as fragilidades desse sistema político e também as políticas defendidas e implementadas por ele sobre o sistema educacional, o qual vem apresentando como finalidade impedir uma contraposição a essa conjuntura política instalada, que se fortalece nas desigualdades sociais e na fragmentação dos saberes (SAVIANI, 2008).

A partir da promulgação da atual LDB 9.394/96, em dezembro de 1996, a educação pública nacional passa por um intenso processo de adequações aos novos parâmetros legais, a fim de estabelecer um modelo educacional compatível com o ideário neoliberal que se expandia no país. Neste sentido, Saviani (2008) ressalta que a atual LDB pode ser entendida como o resultado de um embate entre dois projetos distintos de educação no qual o de caráter neoconservador prevaleceu.

Com a LDB fica instituída a Década da Educação, a qual entra em vigor um ano após a publicação desta Lei, prazo também em que a União fica responsável em encaminhar ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹. Em seu Artigo 87, situado nas disposições transitórias, a Lei dava início à “Década da educação” na qual estipulava um prazo de até 10 anos para que os professores em serviço pudessem obter sua graduação em nível superior. Para a realização dos objetivos descritos na Década da Educação

foi prevista a realização do Plano Nacional de Educação – PNE que deveria ser concretizado e publicado até um ano após a promulgação da LDB. Entretanto, este Plano só foi publicado três anos após seu prazo final.

Assim, após a publicação da atual LDB, propostas de alterações voltadas às instituições formadoras e aos cursos de formação de professores são apresentadas com período definido para efetivação de implementação. Tais medidas desencadearam um amplo movimento da iniciativa privada em torno da educação superior, tendo em vista o cumprimento do prazo instituído pela lei.

Sobre as mudanças geradas na formação de professores, com a promulgação da LDB 9.394/96, Borges e Tardif (2001) ressaltam:

Essas políticas introduzem no cenário brasileiro não somente um modelo de compreensão da formação de professores e do próprio professor, como também criam novas instâncias formadoras como o Curso Normal e os Institutos Superiores da Educação; estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino; e balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica (BORGES; TARDIF, 2001, p. 4).

Essa “corrida” em busca pela formação docente em nível superior, contribuiu para a ampliação das desigualdades sociais e fragilização da educação superior à medida que possibilitou a utilização de recursos públicos para o provimento de cursos em instituições privadas por meio de bolsas de estudo financiadas pelo Estado, a exemplo do Programa Universidade Aberta para Todos – PROUNI (voltado ao ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (voltado ao ensino médio) (FREITAS, 2012). Nessa lógica de raciocínio, o Estado diminui sua atuação na oferta desse nível de ensino, aumentando-acelerando o processo de privatização.

Diante disso, observa-se que a formação docente é diretamente atingida em sua organização e desenvolvimento, tendo em vista, sobretudo, as novas diretrizes orientadoras à essa formação. Dentre os argumentos utilizados no processo de definições para a formação de professores, observa-se a elaboração de diretrizes que versam sobre a importância de se construir um modelo de formação docente mais dinâmico, flexível e adequado as mudanças ocorridas no sistema capitalista.

Esse reordenamento na organização e oferta da formação de professores, a partir da LDB 1996, trouxe implicações diretas para a qualidade da educação básica, à medida em que fragiliza a educação superior pública, possibilita a expansão da privatização desse nível de ensino, gera competitividade entre os profissionais da educação etc.

O Título II da LDB 1996 denominado “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional” é fundamental para iniciarmos nossas análises sobre nosso objeto de estudo ao destacar: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2). Dentre os princípios apresentados em seu Art. 2º destacamos aqueles que mais nos chama atenção:

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente. (BRASIL, 1996, p. 67).

Notemos que a grande finalidade da Lei em relação à formação de professores concentra-se na garantia de acesso e permanência à formação inicial e continuada tendo em vista a integração desse profissional ao novo contexto político econômico e social, tornando-se necessária a articulação entre teoria e prática na construção de conhecimentos que favoreçam as desigualdades sociais. Observa-se, com isso, que a formação de professores assume desafios consideráveis ao cumprimento das exigências instituídas ao exercício da prática de ensino e ao atendimento da qualidade desejada à educação básica.

Complementarmente, o Art. 3º torna-se pertinente às nossas análises ao definir os princípios orientadores ao desenvolvimento do ensino:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extraescolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, p. 67).

Percebemos que a referida Lei identifica elementos importantes para o alcance da finalidade exposta anteriormente, em seu Título II, o que em nosso entendimento revela uma concepção ampliada de ensino, uma vez que não se limita a questões estritamente pedagógicas, voltadas unicamente à prática de ensino em sala de aula, mas que se estende a pluralidade de fatores e ideias que se relacionam ao desenvolvimento do ensino em sua forma mais ampla. Nesta perspectiva, torna-se pertinente não apenas identificarmos, mas compreendermos como vem se dando a materialidade de tais elementos para a construção do ensino de qualidade, conforme previsto no inciso IX desta Lei.

No caso específico do ensino realizado no âmbito do PARFOR, entendemos que a materialidade de tais objetivos deve considerar uma questão central, qual seja, a adequação da proposta de ensino às especificidades dos alunos trabalhadores docentes da educação básica. Entendemos que esta questão deva preceder qualquer outra análise que se faça acerca da materialidade da formação docente no PARFOR, sobretudo por compreendê-lo em seu objetivo mais essencial, que é formar o sujeito trabalhador, possuidor de conhecimentos, experiências, práticas, saberes, que constituem não apenas sua identidade docente, mas também o seu fazer pedagógico.

Com base nesse pressuposto, buscamos identificar na legislação educacional e nos documentos oficiais do PARFOR, elementos que nos possibilitem reconhecer, na prática, sua efetividade, isto é, perceber se no processo de formação desse trabalhador, os princípios orientadores de sua proposta vêm sendo entendidos e praticados pelos sujeitos envolvidos no processo. Nossa intenção é buscar analisar, não a política educacional de formação de professores por si só, descritivamente falando, pois isso é possível que se faça sem adentrarmos no contexto educacional da formação do PARFOR, mas essencialmente analisarmos, de forma dialética, os elementos que podem favorecer a formação do trabalhador docente numa perspectiva mais ampla e humana de educação.

Nesta perspectiva, entendemos que os incisos VII, X e XI do Art. 3º da LDB 1996 podem servir como eixos balizadores para as nossas análises por apresentarem princípios importantes ao desenvolvimento do ensino do trabalhador docente quais sejam: a valorização do profissional e de sua experiência extraescolar, a vinculação entre a educação acadêmica e

suas práticas sociais etc.

Com base em nossas experiências como docente do PARFOR percebemos que o processo de ensino-aprendizagem possui peculiaridades que o diferencia da formação acadêmica voltada ao aluno dito regular justamente pelo fato de se tratar de um aluno trabalhador com necessidades e características específicas que precisam e devem ser consideradas em seu processo de formação, caso contrário, incorre-se no erro de realizar um processo educativo estranho a esses sujeitos, sem sentido à realidade vivida. Nesta perspectiva, entendemos que a efetivação dos princípios anunciados pela LDB 1996, como necessários ao ensino do educando cidadão e trabalhador, perpassa, antes de tudo, pelo entendimento ampliado acerca da formação inicial e continuada de professores da educação básica bem como do papel exercido pelas práticas de ensino no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo a formação de professores assumido lugar de destaque nas políticas educacionais desenvolvidas a partir dos anos 1990, a LDB 1996 estabelece princípios e metas à educação pública nacional e define um orçamento específico a ser investido na educação, ressaltando a formação e valorização docente como importante elemento de desenvolvimento do ensino: “[...] a União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público” (art. 69).

Dentre as despesas consideradas como parte da manutenção e desenvolvimento do ensino, o Art. 70, em seu parágrafo I, destaca a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação, reafirmando a importância atribuída a esses profissionais e, em especial, aos professores, entendidos como sujeitos determinantes para a consolidação do projeto educacional em vigor. Neste sentido, a atual LDB estabelece um conjunto de normas orientadoras à formação desses profissionais, tendo em vista os resultados esperados para a universalização da educação em condições da qualidade esperada.

O Art. 61, parágrafo único, destaca “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos”.

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. . (BRASIL, 1996, p. 60).

Notemos que, de acordo com o Art. 61, inciso III, a formação dos profissionais da

educação considera como elemento constitutivo do processo de formação as experiências vividas por esses sujeitos em instituições de ensino e em outras atividades, o que nos remete imediatamente ao nosso objeto de estudo que, com base nesse dispositivo, destaca em seu documento oficial a importância do aproveitamento de tais experiências como parte essencial do processo de formação dos trabalhadores docentes do PARFOR, motivo pelo qual sentimos instigada a identificar, especificamente por meio das práticas de ensino realizadas pelos professores formadores do Curso de Pedagogia do PARFOR, se estas vêm favorecendo ao processo de formação desses alunos.

Para tanto, buscamos identificar se as experiências profissionais anteriores desses sujeitos trabalhadores vêm sendo incorporadas à formação acadêmica no âmbito do PARFOR, considerando, o fato de se tratar de profissionais que já possuem certo acúmulo teórico e prático acerca do processo de ensino-aprendizagem da educação básica.

Ainda tratando do aspecto de formação de professores para atuar na educação básica, a atual LDB 1996, destaca em seu texto que tal formação será em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (art. 62). O Art. 63 da referida lei estabelece que os institutos superiores de educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. . (BRASIL, 1996, p. 69).

Entretanto, observa-se que o que vem se materializando no contexto nacional é uma política que valoriza os subsídios e investimentos internacionais à nível de Educação Básica e focalizadora no que diz respeito à educação superior. A abertura aos investimentos internacionais na educação básica brasileira vem intensificando-se ainda mais nas últimas décadas, como destaca Santos (2004). Logo, o processo de privatização desse serviço público, que é direito de todos e dever do Estado, vem assumindo novas faces e discursos dentro das políticas públicas, que em muitos momentos utiliza-se de instrumentos legais para justificar a presença de investimentos do privado no setor público bem como do gerenciamento do privado sobre o público.

É nesse contexto de ajustes e contradições que a formação de professores no Brasil vem se constituindo no cenário educacional, evidenciando uma correlação de forças que, por um lado, revela a construção de um projeto de sociedade democrática, mais humana e igualitária, fruto de lutas e conquistas dos profissionais da educação, movimentos sociais, sindicatos, sociedade civil organizada, etc. que historicamente vêm se mobilizando em prol de uma educação pública de qualidade e, por outro, um projeto dominante que cada vez mais enfraquece o direito à educação pública por meio de políticas de privatização que fazem da educação uma mercadoria a ser comercializada, segundo a lógica do mercado.

Partindo deste entendimento, apresentamos, na próxima seção, reflexões sobre a formação docente numa perspectiva crítica. O objetivo é discorrermos sobre questões que nos possibilitem pensar a formação docente numa perspectiva crítica que compreenda a formação docente a partir de seus diferentes aspectos.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

De acordo com Freire (1996), a formação docente na perspectiva crítica constitui-se de alguns saberes fundamentais que devem ser entendidos como conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Um dos saberes indispensáveis apontados inicialmente por Freire consiste no entendimento acerca da prática educativa no processo de construção do conhecimento, partindo do princípio de que ensinar não é transferir conhecimento, mas gerar possibilidades para sua criação.

Nesta linha de raciocínio, o autor complementa seu pensamento com a seguinte afirmação: “[...]. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p.23).

Essa compreensão sobre o ato de ensinar tem nos ensinando muito sobre o sentido de “ser professor”, “ensinar”, “aprender” a partir da relação com outro (s) no mundo, pois como ressalta Freire (1996):

[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que a ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]. (FREIRE, 1996, p.23).

Embora pareça complexo o raciocínio de Freire (1996) percebemos que a lógica é simples, isto é, educar é um ato compartilhado, que se constrói com o outro a partir da interação entre os diferentes saberes e conhecimentos. Com isso, a prática de ensino desenvolvida pelo professor no processo de formação docente deve ser entendida como uma construção conjunta entre os sujeitos educando e educador, numa relação em que o diálogo e porque não a afetividade sejam elementos constitutivos do fazer pedagógico, pois, como bem ressalta Passos (2009):

[...] Não basta apenas saber o que significa ser professor ou quais habilidades ele deve ter. É necessário, ainda, para uma boa atuação pedagógica, que sejam incorporados à sua filosofia de vida os conhecimentos e valores intrínsecos a uma concepção que ressalte elementos constituintes de relações interpessoais e intergrupais positivas, com senso de humor, respeito, compreensão, sensibilidade e também com acessibilidade ao aluno, dentro e fora da sala de aula, considerando o aluno (futuro professor) como parte integrante e ativa do processo pedagógico. (PASSOS, 2009, p. 88).

De acordo com Passos (2009), ser professor significa ir além do simples executar planos, atingir objetivos pedagógicos e/ou cumprir metas quantitativas, mas essencialmente entender o ato de educar como um processo de construção entre os sujeitos, tendo como base fundamental para essa construção, elementos constitutivos da relação entre ambos. Nesta perspectiva, a formação de professores assume a importante tarefa de possibilitar a compreensão sobre o papel da prática educativa para o ato de educar e de gerar novos conhecimentos a partir da intervenção pedagógica numa perceptiva crítica e humana.

Nesta mesma lógica de raciocínio, Freire (1996) enfatiza em seus estudos elementos fundamentais para o desenvolvimento da prática de ensino na formação de professores mediante a perspectiva crítica, o que para ele exige um “pensar certo” que, entre outros fatores, se traduz na reflexão sobre a prática.

[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador [...] (FREIRE, 1996, p. 38).

Desse modo, Freire (1996) destaca a formação de professores como momento fundamental à reflexão crítica sobre a prática a partir da superação da ingenuidade pela rigorosidade, estas por sua vez entendidas como necessárias à construção do conhecimento e transformação da realidade. Para este autor, o ato de educar deve ser entendido como um ato político, constituído de significados, intencionalidades, ideologias que podem ser utilizados tanto para desvelar a realidade quanto para mantê-la sob a hegemonia dominante.

Assim, a compreensão acerca da dimensão política e social da educação torna-se fator imprescindível à construção do conhecimento, pois como ressalta Ramos (2017, p. 82), “[...] se o conhecimento não é político em si, sem dúvida o são as relações que o produzem e que dele fazem uso, seja na educação, seja na produção”. Em outras palavras, a construção do conhecimento é constituída pela disputa de poder entre os diferentes interesses sociais.

Nessa linha de raciocínio, Silva (2012) apresenta-nos considerações importantes para pensarmos a formação de trabalhadores,

[...]. Esse reconhecimento que se busca não pode ser colocado como patrimônio de pequenos grupos intelectualizados da sociedade, pelo contrário, sua efetivação só tem sentido se for posta como um processo educativo que ocorra de forma coletiva, que faça com que os trabalhadores se apropriem de um processo formativo que lhes deem instrumental para reconhecer o nível de exploração a que são submetidos e assim estarem preparados para lutar contra o estabelecimento desse *status quo*.(SILVA, 2012, p. 152).

Neste sentido, a formação docente deixa de ser entendida puramente como um instrumental, necessário à materialização do propósito de hegemonização da economia que, fundamentada nos princípios neoliberais, anula aquilo que constitui a história de vida pessoal e social do trabalhador, o que segundo Silva (2012, p. 151) faz com que esses trabalhadores, “[...] percam sua identidade histórica e sejam vistos apenas como parte funcional de um todo e que, como milhões de outras, sejam reconhecidas a partir da materialidade do cotidiano do processo produtivo, ou seja, como grandes massas de exército de reserva [...]”.

De acordo com Silva (2012), esta tem sido a visão da burguesia que toma os trabalhadores como “coisas”, destituindo-os daquilo que lhe confere o estatuto de ser humano. Com base em nossas experiências como docente no PARFOR, entendemos que as histórias de vida, trajetórias profissionais, saberes e conhecimentos prévios dos alunos nos dizem muito sobre o sentido da formação acadêmica para a vida desses sujeitos, o que nos permite inclusive (re) pensarmos nosso fazer pedagógico em sala de aula mediante a proposta de formação de trabalhadores numa perspectiva de formação humana.

Segundo Veiga (1996), a forma de ensinar, o planejamento de ensino, procedimentos metodológicos e recursos utilizados nas atividades educativas evidenciam a não neutralidade

da prática pedagógica e, portanto, a relação existente entre educação e o modelo de sociedade pretendido.

Para Freire (1996), a educação não pode ser entendida como simples transferência de conteúdo, mas como um ato político que requer uma postura exigente e rigorosa para pensar certo, embora esta não seja uma tarefa fácil, pois:

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, as vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogamente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras [...] (FREIRE, 1996, p. 49).

No entender de Freire (1996), pensar certo não significa adotarmos fórmulas preestabelecidas, mas sim negarmos o espontaneísmo em lugar da rigorosidade metódica, sem a qual não existirá o pensar certo. Em outras palavras, Freire (1996, p. 25) enfatiza que o ato de ensinar e, conseqüentemente, a construção de conhecimento, não é transferir nada a ninguém, “mas criar possibilidades para sua própria produção”.

De acordo com Freire (1996, p. 98), a educação não pode ser entendida como neutra, indiferente, e muito menos como “apenas reprodutora, nem apenas desmascaradora da ideologia dominante”, sobretudo, porque ele considera que: “[...], a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 1996, p. 49).

A educação pública no Brasil, traz em sua história, marcas de práticas de ensino predominantemente tradicionais, caracterizadas por métodos rígidos, memorização, castigos, punições, silêncio, entre outras. Segundo Libâneo (1994), essas práticas configuravam um cenário educacional antipedagógico, em que o processo de ensino-aprendizagem se dava a partir da relação vertical entre professor e aluno. Nesse paradigma educacional, o processo educativo constituiu-se de forma fragmentada, dificultando a construção de conhecimentos mais amplos e críticos do contexto político-econômico e social.

Superar esse paradigma de educação ainda é um desafio para todos nós, pois ainda que em menor proporção, identificamos práticas de ensino que silenciam os alunos, impedindo-os do exercício do questionamento, reflexão crítica, problematização etc., pois como destaca

Arroyo (2017), é mais fácil silenciar o aluno do que dar voz a ele, e é, nesse sentido, que muitas práticas de ensino ainda predominam o tradicionalismo, o autoritarismo, o antidiálogo.

De acordo com Freire (1987, p. 87), “Somos proibidos de ser”, e por este motivo precisamos entender os processos de humanização e desumanização incutidos nas diversas práticas e ambientes da sociedade, a fim de identificarmos as ações que nos desumanizam, nos oprimam, nos tornam menos. Ao sustentar sua tese de uma educação libertadora e humanista, Freire (1987), nos coloca diante do desafio de pensarmos em uma educação comprometida com mudanças estruturais na sociedade, a partir da construção de práticas de ensino dialógicas, afetivas, reflexivas, problematizadoras etc. Mas, como pensar a formação do trabalhador docente na perspectiva defendida por Freire, de humanização? Será que temos conseguido perceber/identificar as ações que nos desumanizam e desumanizam nossos alunos?

Estas questões certamente nos ajudam a refletir sobre a prática de ensino na formação do trabalhador docente do PARFOR a partir do contexto mais amplo da sociedade, buscando identificar no processo de formação desses sujeitos, as contradições, relações de poder, opressão, mas também de empoderamento, reflexão, compreensão da realidade como possibilidade de mudanças.

Quando afirmamos, em nossa hipótese, que as práticas de ensino no PARFOR não têm agregado, de maneira mais sistematizada ao processo de formação acadêmico, os saberes, experiências e conhecimentos trazidos pelos trabalhadores da educação básica para a sala de aula, estamos falando enquanto docente que vivencia a realidade do curso e que busca, individualmente, por meio da prática de ensino, realizar algo mais agregador.

Nossa afirmação, parte de nossas próprias experiências como docente do Programa, no qual não identificamos em ementas ou demais documentos do Curso, indicadores dessa natureza, pois inclusive algo que nos causou bastante curiosidade e, de certa forma indignação, é o fato de o curso de Pedagogia do PARFOR, em Araguaína, não dispor, sequer, de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), sendo utilizado o PPP do curso de Pedagogia do ensino regular de um outro Campus da UFT, o de Miracema do Tocantins, para servir como referência ao Curso de Formação de Professores do PARFOR em Araguaína, evidenciando assim, a falta de identidade do curso, bem como a valorização e compreensão de suas especificidades.

Neste sentido questionamos: Como pode a formação de professores do PARFOR possibilitar a construção de conhecimentos críticos e reflexivos acerca da educação se, concretamente, não existe nenhum mecanismo, por parte da instituição de ensino, que

sistematize sua proposta de formação para esse sujeito, tendo vista se tratar de um trabalhador da educação básica, com características e necessidades específicas que merecem ser contempladas em seu processo de formação?

Entendemos que, para analisarmos a formação de professores hoje no Brasil, é necessário, antes de tudo, trazer à reflexão um conjunto de fatores que se relacionam em uma conjuntura dinâmica, contraditória e conflituosa, é ir além do aparente num exercício de análise da totalidade que não se limite a questões pontuais de ordem teórica ou prática, mas que possibilite uma análise contextualizada na qual a formação de professores no PARFOR, possa revelar-se em sua essência, trazendo à tona seus limites, desafios, mas também suas contribuições e possibilidades.

Assim sendo, reafirmamos nossa tese de que o processo de formação do trabalhador docente do PARFOR, Araguaína, deve ocorrer com base na realidade dos alunos, de suas experiências, saberes e conhecimentos para não incorrerem no erro de um processo esvaziado, sem sentido e relevância para a vida deles, no qual a certificação seja o principal objetivo, mas ao contrário disso, um processo de formação que revele uma identidade própria, voltada a estes e não aqueles objetivos.

Em síntese, pensar a formação docente na perspectiva crítica significa pensar na formação do sujeito como um ser social concreto, constituído por diversos conhecimentos e experiências que fazem parte do seu existir enquanto ser humano no mundo. Daí a importância do contexto político-econômico-social-cultural dos sujeitos como parte fundamental de seu processo de aprendizagem, considerando aí elementos necessários à construção do conhecimento sistematizado.

Em consonância com esta perspectiva, buscamos refletir, na próxima seção, sobre a prática educativa numa perspectiva crítica, utilizando-nos, fundamentalmente do pensamento educacional de Paulo Freire como principal aporte teórico de nossas análises. O objetivo principal é identificar, com base no referencial escolhido, elementos que nos permitam analisar nosso objeto de pesquisa de forma mais ampla e propositiva, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação pública do país.

2.4 A PRÁTICA EDUCATIVA COMO ELEMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICA

Em primeiro lugar queremos demarcar a importância do pensamento educacional de Paulo Freire, para nosso estudo. A utilização predominante de seus estudos em nossas análises justifica-se, sobretudo, pela compreensão ampliada e humana que este autor

apresenta, no conjunto de suas obras, acerca da educação como processo de construção que deve ocorrer de forma coletiva, dialógica, afetiva, capaz de favorecer a conscientização e libertação dos sujeitos no mundo. Este ano de 2017, em que se completam 20 anos da ausência física de Freire, já que seu pensamento continua vivo entre nós, torna-se mais do que oportuno resgatarmos a contribuição deste autor para a construção de uma educação humana e transformadora.

Além de Freire, outros autores como Tardif (2000), Nóvoa (1992,1995), Nunes (2001), Passos (2009), Cordeiro (2012) constituem o quadro teórico que fundamenta nossas análises sobre como pensar a prática de ensino na formação docente do PARFOR, considerando as especificidades dos alunos. Desse modo, o encontro entre os diferentes teóricos, embora pertencentes a perspectivas teóricas distintas das que adotamos como principal aporte teórico neste estudo, justifica-se pela contribuição que esses autores apresentam acerca da prática de ensino, os saberes, trajetórias de vida, contextos educacionais e demais elementos que consideramos importantes no processo formação do trabalhador docente.

Assim, os autores que ora utilizamos em nossas análises, constroem uma perspectiva de educação/formação de forma que os diferentes conhecimentos constitutivos da vida do sujeito são considerados como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os estudos de Tardif (2000) tornam-se relevantes à nossa pesquisa, na medida em que nos ajudam a refletir sobre os saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores, saberes estes oriundos de diferentes espaços de formação, da experiência profissional, dos currículos escolares e da prática cotidiana.

Nóvoa (1992,1995), assim como Tardif (2000), também considera a formação do sujeito a partir de seu cotidiano, de suas experiências como ser humano. De acordo com Nóvoa (1992,1995), é necessário refletir sobre o trabalho pedagógico e sobre as práticas de ensino, sobre a articulação entre o profissional e o pessoal, a fim de que estes possam, ao longo de suas trajetórias profissionais, construir suas identidades como docentes. É com base na reflexão crítica sobre a prática que o autor compreende o processo de formação de professores a partir das experiências e saberes diversos do sujeito.

Freire (1996), nos ensina que educar é, antes de tudo, educar-se, aprender o sentido da educação para a vida do homem em sociedade. Neste sentido, a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, pois é por meio do mundo vivido que aprendemos a ler cada palavra em seu sentido mais amplo, situando-a historicamente, identificando suas relações e determinações num processo consciente de aprendizagem. Desta forma, educação significa libertação, ato político e consciente que pode contribuir para o desenvolvimento de novas

práticas sociais, para a construção de uma sociedade democrática e igualitária que não se faz de outra forma, senão, por meio do diálogo e reflexão crítica da realidade.

Nesta lógica, o professor é concebido não como transmissor de conteúdos, ideologias e ou executor de metas e resultados quantificáveis, capazes de elevar dados estatísticos que atendam as demandas do mercado, mas, essencialmente, como sujeito ativo de transformação, mediador que ensina e aprende ao ensinar, pois de acordo com os ensinamentos de Freire (1996, p. 56), ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas: "Os homens se educam entre si mediados pelo mundo".

Para Freire (1996), a concepção docente do que é ensinar fica evidenciada na prática educativa, pois a mesma vai transparecer que tipo de formação este recebeu, como também qual o perfil de discente que pretende formar a partir destas práticas: acomodado, conformado e ajustado ou inquieto, inconformado e revolucionário. Segundo este autor "ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado" (FREIRE, 1996, p.25).

Por isso, Freire (1996) sinaliza a importância do educando ser compreendido em suas múltiplas dimensões, necessidades e expectativas para que este torne-se capaz de se posicionar consciente diante da realidade, e não apenas transfigure-se como eficiente às necessidades do capital, rentável como mão de obra, mas incapazes de compreender a intencionalidade que tange as políticas e a proposta de educação.

Tais ensinamentos ajudam-nos a compreender que a prática educativa é, antes de tudo uma prática de aprendizagem, de construção de conhecimentos, saberes vividos que devem constituir o processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, a prática educativa é entendida como uma construção coletiva entre professores e alunos, ambos construtores de conhecimentos e possuidores de saberes diversos.

Assim, a prática educativa desenvolvida pelo professor no processo de ensino-aprendizagem é considerada um importante elemento de transformação da sociedade à medida que possibilita a ruptura da lógica de educação a serviço do capital, em lugar da educação como prática de liberdade e conscientização, esta aqui entendida como possível, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade, respeito mútuo, compreensão de mundo, intervenção político-social. Esse entendimento contrapõe-se à Pedagogia Tecnicista, que orientou o processo de ensino-aprendizagem no Brasil no período de 1960-1980, quando a educação se encontrava, mais fortemente, organizada pelo desenvolvimento de técnicas, métodos, supervalorização do conteúdo, professor como centro etc. (LIBÂNEO, 1994).

Para Cordeiro (2012), essa forma técnica de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem não dá conta do aspecto fundamental que acontece na sala de aula, a aprendizagem: “[...]. Trata-se do fato irrecusável de que o ensino e a aprendizagem se dão *como* e resultam *de* uma relação social, de um conjunto de interações humanas, portanto, que não se podem resumir a simples procedimentos técnicos isolados” (CORDEIRO, 2012, p. 98).

De acordo com Cordeiro (2012), esse conjunto de relações humanas, sociais e históricas pode ser entendido como relação pedagógica, que engloba o conjunto de relações que se estabelecem entre aluno, professor e conhecimento. Sendo assim, ressalta: “[...] Pensar o ensino e a aprendizagem em termos de relação pedagógica implica admitir a complexidade da situação de sala de aula e considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico” (CORDEIRO, 2012, p. 116). Nessa mesma linha de raciocínio, Franco (2012), ressalta:

[...] a pedagogia é um instrumento político de intervenção no social. Assim, em uma sociedade de classes, de luta de classes, nenhuma pedagogia deve ser vista como neutra nem como universal. Essa pedagogia deverá emergir da negociação com o social, com os diferentes grupos sociais, e demandará pôr em discussão a escola que temos e as razões de tê-la desta forma. (FRANCO, 2012, p. 116).

Segundo Franco (2012, p. 9), a luta pedagógica constitui-se em um importante elemento da luta social, posto que a pedagogia social, ao propor um projeto de sociedade, “[...] está propondo opções sociopolíticas”. Nesta perspectiva, Cordeiro (2012) com base nos estudos de Charlot (1986), compreende que a luta pedagógica possui relação dialética com a luta sociopolítica, pois:

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica em que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também e em primeiro lugar, professor de questionamento (CHARLOT, 2008, p. 20).

Notemos, com isso, que a luta pela formação do educador no Brasil, encontra-se inserida num movimento mais amplo da sociedade, isto é, entre a forma de organização das relações de produção capitalista e suas influências na organização e práticas realizadas no âmbito educacional. Partindo desta compreensão, Zabala (1998) analisa que os processos educativos são complexos e reconhecer todos os fatores que os definem, não é algo fácil. Para este autor, a estrutura da prática,

[...] obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos

professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (ZABALA, 1998, p. 16).

Assim, o autor entende que a prática educativa se constitui a partir de numerosas variáveis que justificam a intervenção pedagógica de um determinado modelo educativo, mas, de acordo com este entendimento, e numa perspectiva dinâmica, a prática deve ser reflexiva, não pode se reduzir aos processos realizados na aula, pois:

[...] A intervenção pedagógica tem um antes um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados [...] (ZABALA, 1998, p. 17).

Deste modo, o autor supracitado compreende a prática educativa a partir da visão processual e dinâmica, em que o planejamento, a aplicação e a avaliação encontram-se inteiramente interligados no desenvolvimento do processo educacional. Tal compreensão nos ajuda a pensar a prática educativa de maneira também mais dinâmica e com seus diversos aspectos constitutivos, desde aqueles que os antecedem aos que os sucedem, destacando aí a importância da integração de todos.

Nesta perspectiva, a prática educativa passa a constituir-se ante à qualquer conhecimento escolar e ou institucional, pois reconhece, antes de qualquer coisa, o sujeito e sua relação com o mundo vivido. Nesta linha de entendimento, Tardif (2000) ressalta que a prática docente envolve e requer um conjunto de saberes que estão para além da formação institucional, acadêmica, pois fazem parte da trajetória de vida dos sujeitos, sendo, portanto, parte de suas práticas de ensino.

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2000, p. 5).

Tardif (2000) identifica a trajetória pré-profissional como importante elemento constitutivo da prática de ensino dos professores, pois para ele o fazer pedagógico não se

desvincula de sua proveniência social. Neste sentido, o referido autor afirma ainda que boa parte do que os professores sabem “[...] sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF, 2000, p. 5). De acordo com este entendimento, os saberes que servem de base para o ensino, não se restringem a conteúdos ou conhecimentos especializados, pois abrangem uma diversidade de questões, objetos, problemas e situações que extrapolam os conhecimentos teóricos ou vivência acadêmica.

Com este entendimento, Tardif (2000) ressalta que os saberes dos professores parecem ser plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, na própria realização do trabalho, manifestações e conhecimentos tanto do saber-fazer quanto do saber-ser. Nesta perspectiva, entendemos que a prática educativa tem a importante tarefa de reconhecer esses múltiplos saberes e conhecimentos no sentido de favorecer a construção de uma aprendizagem significativa à vida desses sujeitos, pois de acordo com Franco (2012, p. 168),

Precisamos incorporar a vida à escola. Vida é dinamismo, dialética, contradição e tensão. A Pedagogia e a Didática têm pela frente o desafio de desvincular a escola de suas práticas ultrapassadas e oferecer espaços à construção coletiva de novas vivências, conhecimentos e saberes. (FRANCO, 2012, p. 168).

Ainda de acordo com Franco (2012), a construção dessas novas vivências perpassa, necessariamente, pela reinterpretação de práticas e ampliação do espaço de construção pedagógica, entendendo o pedagógico como uma construção coletiva entre os sujeitos da educação. Nesta lógica de raciocínio, o processo de ensino-aprendizagem é entendido como uma construção dinâmica que não desvincula a educação da vida, ao contrário, integra-as.

No entanto, ao se analisar o perfil dos cursos de formação de professores no Brasil, verifica-se que, contrariamente a essa perspectiva, a formação de professores,

[...] na maior parte dos casos, não levam em conta a importância desses saberes provenientes da experiência e, quando chegam a tratar deles, tendem a vê-los como irrelevantes ou mesmo como prejudiciais para a constituição de boas práticas pedagógicas. É frequente nos meios acadêmicos pensar ou descrever os professores e professoras como profissionais resistentes à mudança, que desvalorizam os saberes teóricos e a reflexão mais sistemática (CORDEIRO, 2012, p. 62).

De acordo com Cordeiro (2012), esses saberes, provenientes da experiência, em grande medida, acabam servindo como base da constituição da identidade docente. Em estudos realizados por Maués (2010), identificou-se que esses profissionais vivem uma crise de identidade profissional gerada em função de diversos fatores, dentre os quais: a desvalorização do trabalho, baixos salários, condições de trabalho, o não reconhecimento

social etc. fatores estes que causam baixa autoestima, adoecimento, práticas reprodutivistas e alienantes. Essa concepção tem orientado nossas análises acerca da formação dos trabalhadores docentes, à medida que concebemos a formação acadêmica desses sujeitos como processo de integração entre conhecimentos e saberes, práticas e vivências.

Em nossas experiências como docente no Curso do PARFOR de Araguaína temos observado, por exemplo, que, à medida em que a prática de ensino integra esses diversos saberes e conhecimentos no processo de formação e, especificamente, no desenvolvimento das disciplinas em sala de aula, os alunos se envolvem mais, integram-se, participam das atividades propostas com maior empenho, satisfação e facilidade de expressão, isso porque, segundo eles, conseguem identificar o sentido da teoria e sua aplicabilidade à realidade vivida.

No entanto, para que tal exercício ocorra, entendemos que se torna necessário, primeiramente, a compreensão humana sobre formação do trabalhador docente, situando suas peculiaridades, características e perspectivas, possibilitando-os a inserção efetiva desses sujeitos ao espaço e a formação acadêmica. Caso contrário, observamos certa desmotivação e baixo aproveitamento educacional no processo de formação, o que segundo seus relatos, justifica-se pelo distanciamento de suas experiências com as atividades e práticas de ensino desenvolvidas no decorrer do curso.

Durante atividades desenvolvidas em disciplinas ministradas no curso de Pedagogia do PARFOR, observamos a necessidade e o desejo dos alunos em relatarem suas experiências, práticas, conhecimentos adquiridos ao longo da vida, quase sempre relacionados ao trabalho na lavoura, habilidades aprendidas com os pais, avós, parentes, bem como de suas trajetórias de vida até a chegada à docência. Falar sobre esse caminho parece tão necessário quanto fundamental para que estes sujeitos se façam entender em suas limitações, desejos, expectativas, mas, sobretudo, pela necessidade de obterem, na formação acadêmica, a integração desses conhecimentos, experiências e práticas.

Na perspectiva de considerar a formação do trabalhador docente, a partir de experiências profissionais, saberes, conhecimentos de vida, Nóvoa (1992, p. 27), ressalta “[...] é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”. Para tanto, o autor destaca a importância da postura do professor formador no processo de reconhecimento e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e suas histórias de vida.

De acordo com Nóvoa (1995), essa nova abordagem teórico-metodológica que visa dar voz ao professor, mediante a análise de suas trajetórias e histórias de vida surge em oposição

aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas que separavam o eu profissional do eu pessoal, gerando com isso, uma crise de identidade desses profissionais. De acordo com Nóvoa (1995, p. 19), esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”.

Segundo Nunes (2001), o movimento em torno de estudos e pesquisa sobre a formação docente numa abordagem crítica que rejeita a separação entre a formação e a prática cotidiana no Brasil, iniciou-se nos anos 1990 quando, timidamente, novos enfoques passam a ser vislumbrados com vistas à formação que vá além dos conhecimentos acadêmicos, mas que sejam capaz de envolver o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001).

A discussão acerca da valorização dos saberes docentes no processo de formação têm crescido nos últimos anos, configurando-se em objeto de estudos e pesquisas de muitos estudiosos entre os quais podemos citar Tardif (2002), Nunes (2001), Nóvoa (2002), entre outros. Para esses autores, a formação docente deve desenvolver-se de forma significativa à vida dos sujeitos trabalhadores de modo a contemplar seus saberes, suas práticas, experiências como parte elementar da construção de identidade docente e do fazer pedagógico.

Assim sendo, a valorização dos saberes docentes no processo de formação docente revela, em nosso entendimento, a postura político-pedagógica e social de um projeto, programa ou política educacional de um país. Entender a formação docente a partir do mundo vivido por esses sujeitos é, portanto, entender a educação em sua forma mais ampla e totalizante, reconhecendo os diferentes e diversos conhecimentos, tempos e ambientes que educam independentemente de serem ou não institucionalizados, instituídos e/ou certificados.

Neste sentido, torna-se importante compreendermos o significado de ser professor, de mediar o processo de construção de conhecimentos nos diferentes níveis e espaços formativos, tendo em vista, sobretudo, as concepções de educação e sociedade que defendemos e acreditamos como possíveis para a transformação social.

Para tanto, utilizamo-nos novamente do pensamento de Freire (1996), ao admitir que professor é aquele que media as ações em sala de aula, interferindo na construção de conhecimentos dos alunos mediante a atitude problematizadora da realidade. Ao assumirmos a postura reflexiva como elemento fundamental da formação dos professores, situamos a importância da prática educativa como mediadora entre a realidade vivida e o conhecimento científico, num exercício de (re) construção de conhecimentos permeados pelo diálogo, autonomia, consciência de mundo, buscando identificar peculiaridades em meio à diversidade.

Por esta razão, a prática educativa na formação de professores deve ser entendida, antes de tudo, como uma ação política e pedagógica capaz de favorecer a compreensão necessária à consolidação de um projeto de educação ampla que possibilite não apenas a compreensão sobre a realidade, mas sobretudo, a intervenção consciente nela.

Nesta perspectiva, entendemos que a prática educativa, assumida pelo professor em sala de aula, torna-se elemento fundamental na construção de conhecimentos e ações participativas na realidade, pois dependendo da maneira como esta é realizada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, poderá ou não favorecer ao desenvolvimento de reflexões-ações-reflexões sobre a realidade.

Pensando assim, destacamos a prática educativa não como a grande responsável pelo “sucesso” ou “fracasso” da aprendizagem dos trabalhadores docentes no PARFOR, pois sabemos que essa aprendizagem encontra-se relacionada a diversos fatores, políticos, econômicos, culturais, sociais etc., que extrapolam a prática de ensino e até mesmo a formação acadêmica, mas como um importante elemento à construção de experiências educativas inovadoras que considerem a formação como instrumento de humanização de homens e mulheres que se constroem num processo contínuo de diálogo e trocas de saberes, pois:

[...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender [...].(FREIRE, 1996, p.23-24).

Com este entendimento Freire (1996) nos ensina que ninguém apenas ensina ou ninguém apenas aprende, os homens ao ensinarem aprendem e ao aprenderem também ensinam, ninguém sabe tudo, assim como ninguém é ignorante de tudo. Neste raciocínio, o processo educativo é entendido a partir da interação entre os sujeitos mediatizados pelo mundo e pela compreensão crítica sobre o mesmo.

É, portanto, um movimento que pressupõe o desvelamento da realidade, a superação de uma educação “bancária”, alienante e passiva, que segundo Freire (1987):

Sugere uma dicotomia inexistente homem-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens [...]. (FREIRE, 1987, p. 62).

Notemos, portanto, que a superação da alienação perpassa necessariamente pela tomada de consciência e pela apreensão da realidade vivida, exigindo da prática educativa mecanismos de construção de liberdade, participação, diálogo, análise crítica, dentre outros aspectos fundamentais à conscientização. Nessa direção, a educação deixa de ser entendida como um simples processo de transmissão de conteúdos ou certificação que atenda ao modelo de desenvolvimento político-econômico do sistema dominante e passa a ser entendida como um ato político de conscientização, libertação e transformação social.

Para Freire (1987), é importante, porém entendermos que o processo de libertação dos homens e mulheres somente ocorrerá quando estes, oprimidos, descobrirem o opressor e se engajarem na luta pela libertação num movimento de reflexão e ação que os possibilite reconhecerem-se como sujeitos históricos na sua vocação de *ser mais*. Assim, “[...]. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra”. (FREIRE, 1987, p. 52).

Nesta perspectiva, Freire (1987), enfatiza:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 67).

Na concepção de Freire, para que o sujeito se comprometa com a realidade é necessário que a educação o possibilite pensar, refletir criticamente e agir de forma consciente nessa realidade. Assim, enquanto a educação bancária pretende manter a *imersão* do sujeito, inibindo o poder de criação, reflexão, conscientização, a educação problematizadora busca a *emersão* das consciências como prática da liberdade que se contrapõe a todo e qualquer tipo de dominação e manipulação ideológica.

A prática de ensino, nesta visão, pode servir tanto para manter a dominação, ordenar e manipular os educandos numa visão de mundo mistificada, quanto para torná-los livres, conscientes e capazes de gerar a transformação social.

No intuito de materializar a concepção de educação libertadora no processo de formação é que entendemos a prática de ensino como um importante instrumento de construção de libertação, conscientização e superação da realidade dada. Desta forma, o ato de ensinar-aprender é entendido como uma construção de diálogo em que a contradição entre educador e

educando é superada, resultando em um novo termo: “[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 1987, p. 68).

Partindo desta compreensão, a dimensão político-pedagógica da prática de ensino torna-se, para nós, condição *sine qua non* à formação do trabalhador docente que tenha por objetivo a formação ampla e humana do sujeito, tendo em vista, sobretudo, seu processo de conscientização e libertação.

Assim, pensar a formação do trabalhador docente no âmbito do PARFOR é antes de tudo, pensar a educação que temos e queremos para nosso país, seus mecanismos de organização, desenvolvimento, finalidades sociais, é, portanto, pensar num processo dinâmico e complexo que está para além dos muros da sala de aula, que não se inicia nem se esgota em conteúdos e conhecimentos sistematizados e ou certificados, mas que se constrói a partir da integração de diferentes conhecimentos, experiências e saberes dos sujeitos educacionais.

Neste sentido, a educação e, especificamente, a prática educativa, deve valorizar os conhecimentos do educando e do educador, analisar e compreender as relações estabelecidas socialmente que dificultam e/ou impedem com que esses sujeitos consigam construir mecanismos efetivos de compreensão, participação e intervenção social.

Daí a importância da educação e suas práticas de ensino constituírem-se a partir de intencionalidades coletivas que visem não a inversão da ordem entre dominados e dominantes, opressor e oprimido, mas a superação de ambos como possibilidade de uma nova realidade social. Nessa mesma linha de pensamento, Freire (1987) nos ensina a pensar a educação como um ato compartilhado que deve constituir-se a partir do mundo vivido pelos sujeitos, por suas realidades, desejos, culturas, experiências e conhecimentos diversos.

Pensar a educação de homens e mulheres trabalhadores numa perspectiva humana é, portanto, pensar a superação das relações opressoras e dominantes instituídas em nossa sociedade, pois para Freire (2011):

Não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. (FREIRE, 2011, p. 159).

Com base neste entendimento retornamos às nossas reflexões sobre a prática de ensino na formação de professores do PARFOR com a seguinte indagação: como podemos, por meio da prática de ensino, criar possibilidades para a conscientização e libertação desses sujeitos trabalhadores? Passos (2009), nos indica um caminho:

[...] a prática deve fundamentar-se, prioritariamente, numa relação humana, desenvolvida no processo interativo professor-aluno, de forma conjugada às dimensões técnicas, sociais e políticas. E é nessa relação que se manifesta a valorização interior que cada professor traz consigo. (PASSOS, 2009, p. 89).

De acordo com Passos (2009), a prática de ensino, desenvolvida entre professor-aluno, deve estruturar-se, fundamentalmente numa relação humana, na qual os sujeitos sejam valorizados em todas as suas dimensões, tendo em vista o ser humano em sua totalidade.

Com isso reafirmamos nossa tese de que a prática de ensino realizada na formação de professores do PARFOR, deve constituir-se de elementos fundamentais das experiências, saberes e conhecimentos desses sujeitos, o que em nosso entendimento, só será possível por meio de uma relação dialógica que reconheça e valorize os diferentes conhecimentos desses sujeitos como parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem.

Partindo desta compreensão apresentamos no próximo capítulo a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR como campo de disputa e possibilidades de mudança da realidade da educação básica no país. Em seguida, trazemos à reflexão, elementos sobre a prática educativa desenvolvida no curso de Pedagogia do PARFOR na UFT, Campus Araguaína, no Tocantins, como um caso particular que pode servir como parâmetro para analisarmos o contexto mais amplo da formação de professores do PARFOR no âmbito nacional.

3 NAS TRILHAS DO PARFOR: DESVELANDO SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

O objetivo principal desta seção é refletir sobre o processo de construção e desenvolvimento do PARFOR, a partir das bases legais que o instituíram enquanto plano de formação de professores em todo território nacional. Partindo dessa compreensão, apresentamos o Curso de Pedagogia do PARFOR, Campus Araguaína, destacando questões referentes ao seu processo de implementação e materialidade no referido Campus. Na sequência, apresentamos dados sobre a educação básica pública em Araguaína e, mais especificamente, na zona rural, onde encontram-se situados os sujeitos da pesquisa.

3.1 DAS BASES LEGAIS À MATERIALIDADE DO PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR

Em janeiro de 2009 por meio do Decreto n. 6.755 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Assim, O PARFOR é resultado da ação conjunta do MEC, de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

É importante destacar que a política de formação de professores do PARFOR não se deu de forma aleatória ou desvinculada do contexto educacional brasileiro mais amplo, mas a partir de um processo de diagnósticos, avaliações e elaborações que tinham por objetivo mapear a realidade da educação básica nacional, no sentido de construir com ações voltadas às suas necessidades. Tais medidas foram iniciadas em 2007 com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a partir do qual os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), os quais tinham por objetivo identificar, junto às instituições e profissionais da educação básica, as demandas e necessidades de quatro dimensões: Gestão, Formação de Professores, Prática Pedagógica e Infraestrutura e Recursos Pedagógicos.

Vale ressaltar que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação configura-se como um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, disponibilizando aos estados, municípios e Distrito Federal, instrumentos de avaliação e implementação de políticas voltadas à melhoria

da qualidade da educação nacional, principalmente no que tange a educação básica pública (BRASIL, 2016).

De acordo com o Ministério da Educação, o PDE inaugurou um novo regime de colaboração entre os entes federados, conciliando suas atuações sem lhes ferir a autonomia, sobretudo no que diz respeito à decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, tendo em vista a melhoria dos indicadores educacionais. O PDE é estruturado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas destinadas à execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2016).

O Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, instituiu Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual se constituiu em Programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação Brasileira (PDE). De acordo com seu Art. 1º o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é “[...] a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. Assim, no capítulo 1, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação institui vinte e oito (28) diretrizes direcionadas à qualidade da educação básica, dentre as quais destacamos:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; (BRASIL, 1996, p. 9).

Com base na diretriz XII, o MEC engajou-se na construção de um diagnóstico que pudesse retratar a realidade da educação básica nacional. Para tanto, foram realizadas consultas, por meio de pesquisadores, *in loco*, com a finalidade de identificar as reais necessidades e demandas das escolas e profissionais da educação básica de todo o território nacional. Tal processo resultou na construção do Plano de Ações Articuladas (PAR) que, mais tarde serviria de instrumento balizador à construção de políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica, como o PARFOR.

Para tanto, foi necessário que, inicialmente, os estados e municípios realizassem um diagnóstico minucioso da realidade educacional local no sentido de identificar suas necessidades e demandas. A partir disso, um conjunto de ações foi desenvolvido com vistas à

melhoria da educação básica nacional por meio do PAR, tendo em vista a correção das disparidades no padrão de qualidade do ensino (BRASIL, 2016).

Com a adesão ao Plano de Metas, estados, municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir dos relatórios elaborados pelos Planos de Ações Articuladas dos estados e municípios, o Ministério da Educação deu início à construção de estratégias que pudessem atender as principais necessidades no âmbito da educação básica nacional. Neste sentido, e com base nos dados obtidos pelos planos, a formação em nível superior de professores foi identificada como um dos principais elementos a serem tratados pela política educacional, por ainda apresentar números alarmantes de professores sem a formação acadêmica, o que imediatamente foi entendido como fator decisivo à melhoria da educação básica e, conseqüentemente, à configuração de um novo cenário da educacional brasileiro.

De acordo com o Educa Censo de 2007, cerca de 600 mil professores que atuavam na rede de educação básica do país não possuíam formação superior na área que atuavam ou atuavam em áreas distintas das quais possuíam essa formação (BRASIL, 2007). Neste sentido, desde 2007, o PAR vem sendo utilizado como principal instrumento de planejamento para o apoio técnico e financeiro do MEC aos entes federativos, balizando a elaboração das políticas educacionais desenvolvidas pelo ministério. Assim, para a elaboração do PAR, o MEC disponibiliza os dados necessários ao mapeamento da realidade local dos entes federados (estado, Distrito Federal ou município), a fim de contribuir para a elaboração de um diagnóstico da educação dessas localidades. A partir disso, as ações de assistência técnica ou financeira para um período plurianual são definidas, podendo ser de responsabilidade tanto do MEC como do próprio ente federativo (SOUSA, 2011).

Para implantação do PAR, foram realizadas ações imediatas pelo MEC, à efetivação de parceria com 17 universidades públicas e com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) no intuito de que essas instituições auxiliassem as prefeituras nas tarefas de diagnóstico e elaboração dos planos, bem como a contratação de uma equipe de consultores destinados à assistência técnica local dos municípios prioritários, isto é, aqueles que apresentavam educação os índices mais baixos de desenvolvimento da educação básica (IDEB) (BRASIL, 2007).

De acordo com o Portal do FNDE, o PAR é o planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o DF devem fazer para um período de quatro anos, devendo ser elaborado com a participação de gestores, professores e comunidade local, mas sua coordenação é feita pela Secretaria Municipal/Estadual de Educação.

Dentre as dimensões identificadas pelo PAR como eixos centrais das ações a serem realizadas, podemos observar que tanto a formação de professores quanto as práticas pedagógicas são destacadas como elementos fundamentais à melhoria da qualidade da educação básica nacional, o que nos instiga curiosidade sobre sua materialidade, uma vez que nosso objeto de estudo tem como foco de análise as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação de professores do PARFOR.

Para a implementação das ações e sub-ações de cada indicador das dimensões que constituem o PAR, é apresentado pelo MEC suas respectivas secretarias e órgãos vinculados para as devidas informações dos serviços a serem realizados, programas e tecnologias (BRASIL, 2007). Neste sentido, a Dimensão 2 intitulada: Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho, destaca em sua Área 1 a Formação inicial de professores da educação básica.

A cada dimensão identificada no PAR, um conjunto de ações e órgãos é destacado para sua materialidade, tendo em vista, sobretudo, as especificidades de cada indicador que compõe as referidas dimensões. Com base nos diagnósticos realizados pelo PAR, a formação de professores em nível superior que atuam na Educação Básica, foi identificada como uma das principais necessidades a serem atendidas em âmbito nacional, o que impulsionou a elaboração, por parte do Governo Federal, de ações voltadas a tal necessidade, a exemplo do PARFOR, que surge em 2009, com o objetivo de possibilitar a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação básica e não possuem a devida formação.

Todavia, é importante analisarmos o PARFOR a partir da conjuntura política e econômica do país, considerando, inclusive, os elementos propulsores e definidores de sua criação. Neste sentido, torna-se necessária a compreensão acerca da relação estabelecida entre educação e sociedade de forma mais ampla e, mais especificamente, educação e sociedade capitalista, pois como ressalta Calazans (2009), na sociedade capitalista, o capitalismo é quem planeja o planejamento para a educação e enfatiza que este é estabelecido a partir de regras da base estrutural da produção capitalista. Por este motivo, podemos perceber a estreita relação e semelhança da educação com o modelo de produção do capital.

Assim, entendemos o quão complexa e contraditória torna-se a análise acerca dos planos, projetos e programas desenvolvidos no âmbito educacional de nossa sociedade, uma vez que refletem a correlação de forças entre projetos e concepções antagônicas de sociedade, educação e escola. Nesta perspectiva, a formação de professores, no âmbito do PARFOR, destaca-se neste estudo, como um desafio à efetivação de um processo de construção de

conhecimentos que favoreçam a qualidade da educação básica brasileira, a partir da formação do trabalhador docente.

Desta forma, parece-nos relevante entendermos a lógica instituída à política educacional no contexto do PARFOR, identificando seus limites e possibilidades reais para a formação do trabalhador docente da educação básica, tendo em vista a realidade e necessidade da educação básica pública em suas diferentes regiões, entendendo que as especificidades de cada região, e portanto, dos sujeitos que constituem esses universos, devem ser consideradas como fatores constitutivos à proposta de formação dos profissionais da educação numa perspectiva de mudança social.

De acordo com os dados do Censo Educacional de 2012, o Brasil possui mais de 2 milhões de professores atuando na educação básica, sendo que desse total 0,4% possuem ensino fundamental, 21,5% possuem ensino médio e 78,1% possuem ensino superior. Os dados nos revelam que embora se observe o investimento em políticas de formação de professores nas últimas décadas, ainda assim, verifica-se que um número considerável de professores que atuam na educação básica de nosso país não possui formação inicial, o que nos faz entender a importância de políticas que favoreçam o acesso desses profissionais ao ensino superior.

Assim, entendemos que, para analisarmos a formação de professores no âmbito do PARFOR, é necessário, antes de tudo, trazermos à reflexão um conjunto de fatores que se relacionam mediante tal conjuntura, entendendo sua dinâmica, que é contraditória e conflituosa. É, portanto, ir além do aparente num exercício de análise da totalidade que não se limita a questões pontuais de ordem teórica ou prática, mas que consiga revelar elementos fundamentais à compreensão mais ampla acerca da formação de professores no âmbito da política educacional brasileira, trazendo à tona seus limites, desafios, mas também suas contribuições e possibilidades.

É verdade que o número de professores com formação inicial entre os anos 1990 a 2000 aumentou significativamente, o que pode ser entendido como resposta às exigências legais instituídas com o processo de reformas iniciado na segunda metade dos anos 1990. Contudo, podemos observar, nos dados anteriores, que a demanda de professores pela formação em nível superior ainda é grande. Além disso, faz-se necessário saber se este aumento quantitativo de professores formados em nível superior está sendo acompanhado pelo fator qualitativo, este aqui entendido como fundamental à melhoria da educação pública em seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

Análises realizadas sobre o desenvolvimento do PARFOR no cenário nacional, constataram que por um lado o mesmo tem se constituído como mecanismo para aumentar o salário dos professores universitários que sofrem com as mazelas da desvalorização do docente superior e a piora das condições de trabalho, mas que por outro lado não tem conseguido favorecer uma formação de qualidade aos alunos devido à forma como sua proposta político-pedagógico e curricular encontra-se estruturada (ADUFPI, 2013).

Entendemos que os dados apresentados pela Associação Nacional do Ensino Superior (ANDES) retratam bem a realidade do PARFOR na cidade de Araguaína. Por um lado observamos uma grande procura por parte dos professores formadores, seja do próprio Campus ou não, em ministrarem disciplinas no PARFOR, tendo em vista o acréscimo na renda desses profissionais mediante o recebimento da bolsa que, dependendo do tempo de serviço do docente no ensino superior, varia entre R\$ 1.100,00 a R\$ 1.300, 00 devidamente pagos em seis bolsas por meio da CAPES. Por outro lado, percebemos que a qualidade da formação desses sujeitos encontra-se fragilizada em virtude de um conjunto de fatores que se interligam, entre os quais podemos citar a forma como a proposta político-pedagógica do curso encontra-se estruturada (plano macro da política), quanto a forma como esses mesmos professores-formadores que buscam fazer parte do Programa, vêm desenvolvendo suas práticas de ensino junto aos alunos-trabalhadores no curso (plano micro).

Embora o PARFOR tenha se constituído em mecanismo de favorecimento financeiro aos professores do ensino superior, conforme apontado nos dados apresentados pela Revista Andes (ADUFPI, 2013), observa-se que na maioria dos casos, esses profissionais não têm se comprometido suficientemente com a qualidade da formação acadêmica desses sujeitos, considerando, sobretudo suas especificidades. Por esta razão, não apenas concordamos com os dados expostos anteriormente como os aprofundaremos mais adiante neste estudo ao analisarmos a prática de ensino dos professores formadores do Curso de Pedagogia do PARFOR, Campus Araguaína. Assim, na seção seguinte situamos a realidade do curso de Pedagogia do PARFOR em Araguaína, destacando questões referentes ao seu processo de implementação e materialidade no referido Campus.

3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR – CAMPUS DE ARAGUAÍNA-TO: APROXIMAÇÕES ACERCA DA REALIDADE

O curso de Pedagogia do PARFOR da UFT, no Campus Araguaína, teve início no segundo semestre de 2010 com um total de 132 alunos, distribuídos em quatro turmas, assim

organizadas: turma A: 38 alunos; turma B: 30 alunos; turma C: 39 alunos e turma D com 25 alunos (UFT, 2017).

De acordo com dados da UFT, o Curso de Pedagogia do PARFOR no Campus de Araguaína, atende e forma os professores de Araguaína e todas as cidades de seu entorno, a exemplo de Nova Olinda e os estudantes do Bico do Papagaio, a exemplo das cidades de Babaçulândia, Palmeiras e Wanderlândia. Ainda de acordo com esses dados, é muito difícil definir a cidade precisa de cada aluno, pois vários deles se mudam com frequência.

Segundo a coordenação do Curso de Pedagogia do PARFOR, até o ano de 2014 haviam 132 alunos matriculados, desses apenas 12 desistiram do curso. Já em 2017, observa-se, com base no quadro a seguir, que até março de 2017, havia exatamente 51 alunos formados; 34 matriculados na turma de TCC e 10 alunos aguardando a nova data de colação de grau, pois já cumpriram todos os créditos, isto é, já estão com o curso integralizado (UFT, 2017).

Quadro 1 – Número de alunos formados e estudando no Parfor/Araguaína em 2017

QUADRO 1 - NÚMERO DE ALUNOS FORMADOS E ESTUDANDO NO PARFOR/ARAGUAÍNA EM 2017	
Alunos formados	51
Alunos à espera da defesa de TCC	34
Alunos à espera da colação de grau	10

Fonte: UFT (2017)

Como podemos observar nos dados expostos acima, em 2010, o curso de Pedagogia do PARFOR em Araguaína possuía um total de 132 alunos distribuídos em quatro turmas com uma média entre 25 a 38 alunos por turma. No entanto, em 2017 somando os alunos formados com os alunos que ainda estão no curso, identificamos um total de apenas 95 alunos, o que nos revela uma defasagem de 37 alunos que não concluíram, ou o que é mais comum, desistiram até 2017.

Ainda com base nas informações concedidas pelo coordenador do curso de Pedagogia do PARFOR de Araguaína, a maior dificuldade para concluir o curso está na elaboração e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual se constitui num artigo de apenas 12 páginas que pode ser elaborado por dois alunos (UFT, 2017).

Atualmente, isto é, segundo semestre de 2017, o curso de Pedagogia do PARFOR de Araguaína somente oferta algumas disciplinas de dependência, devido ao número de alunos que ficaram retidos.

Por outro lado, como já identificado anteriormente neste texto, diversos fatores têm contribuído tanto para a desistência dos alunos no curso quanto para a dificuldade daqueles que permanecem em realizarem o TCC, a exemplo disso, situamos a turma selecionada para nossa pesquisa, na qual o número de alunos desistentes foi considerável, tendo iniciado o curso em 2010 com 25 alunos e finalizado em 2017 com apenas 16 alunos, ou seja, quase 1/3 a menos do número inicial de alunos.

Mais uma vez trazemos a prática educativa como elemento de análise dessa realidade pelo fato de esta ter se destacado em vários momentos da pesquisa como um dos fatores responsáveis pelo alto índice de desistência no curso, como poderemos perceber mais à frente nas falas dos sujeitos entrevistados.

A esse respeito, outra questão merece destaque em nossas reflexões e análises, qual seja, a contratação de professores de outros Campi ou até mesmo de outras instituições e outros estados o que, a nosso ver, dificulta, embora não determine, o maior envolvimento desse professor com a realidade dos alunos. Assim, entendemos que a dinâmica de lotação de professores convidados para ministrarem aulas no curso do PARFOR, especificamente no curso de Pedagogia, pode estar gerando implicações à qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, já que esses professores formadores nem sempre buscam reconhecer as especificidades, dificuldades e necessidades dos alunos a partir de seus contextos.

Como docente do Curso e como pesquisadora, pude observar, com base nas falas dos alunos que, geralmente, as reclamações em relação à prática de ensino dos professores-formadores encontram-se associadas a docentes externos ao Campus de Araguaína, isto é, a docentes que não conhecem a realidade do Campus, da cidade e, conseqüentemente, dos alunos. Com isso, reafirmamos a importância do PPP e seus desmembramentos na materialidade do curso por meio da construção coletiva que tenha como princípio orientador comum, a formação do trabalhador docente a partir de suas especificidades.

Percebemos que a ausência de um diagnóstico acerca da realidade dos alunos, bem como a construção coletiva de uma proposta de formação para esses alunos gera implicações diretas ao processo de ensino-aprendizagem, à medida em que cada profissional adota e ou estabelece uma dinâmica própria para desenvolver suas atividades, segundo suas conveniências e percepções, não havendo, portanto, a identificação de elementos importantes ao contexto de aprendizagem desses trabalhadores, seja por parte dos professores-formadores, técnicos, coordenadores e demais funcionários que direta ou indiretamente encontram-se relacionados a essa formação.

No que concerne especificamente à prática dos professores-formadores, percebemos, com base nos depoimentos dos alunos, muitas reclamações sobre a ausência do diálogo e do reconhecimento da realidade na qual os alunos-trabalhadores encontram-se inseridos, o que na visão de alguns alunos, demonstra o descaso desses professores para com a formação dos alunos do PARFOR.

A esse respeito, Ramos (2017), apresenta-nos uma importante contribuição:

O professor está numa condição inicialmente superior ao educando devido ao seu conhecimento, à sua experiência, ao seu reconhecimento profissional, características, inclusive, que o habilitam a tal exercício. Porém, o pressuposto dessa relação é que ele esteja a serviço dos interesses dos educandos. Ao serem sujeitos da mesma prática social, o objetivo do professor é “elear” o educando a sua mesma condição pela apropriação do conhecimento. Daí o ponto de partida do pedagógico ser a problematização o da prática social, seguida da instrumentalização para se compreendê-la, isto é, o ensino e a aprendizagem de conhecimentos sistematizados nas diversas áreas do saber. (RAMOS, 2017, p. 83).

De acordo com o entendimento de Ramos (2017), a construção do conhecimento dos educandos perpassa, necessariamente, pela prática educativa do professor com o desejo de “elear” o aluno à apropriação do conhecimento. Para isso, torna-se necessária a problematização da prática social no contexto do processo de ensino-aprendizagem, o que, em nosso entendimento, só pode ser alcançado por meio de diálogo e reconhecimento da realidade concreta dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Assim, entendemos que algo necessário para pensarmos em uma proposta de formação que consiga “elear” o aluno à apropriação do conhecimento é, antes de tudo, pensarmos em uma proposta pedagógica voltada ao trabalhador docente que considere o perfil do aluno, suas experiências, cultura, realidade local etc., isto é, identificar quem é esse aluno, suas necessidades, limites, anseios e expectativas, a fim de tornar a formação desse sujeito significativa ao seu cotidiano. Para tanto, torna-se necessário o trabalho conjunto dos diversos sujeitos envolvidos nesse processo no sentido de favorecer efetivamente a construção de conhecimentos e melhoria da qualidade da educação.

Com base nos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, ainda não analisadas sistematicamente neste texto, é possível identificar certa insatisfação em relação ao desenvolvimento da prática educativa de alguns professores do Curso de Pedagogia, sendo destacado, com ênfase, a falta de integração entre a formação acadêmica e as experiências profissionais dos alunos.

Ainda em uma análise preliminar dessas entrevistas, podemos identificar a presença da sobreposição entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes trazidos pelos alunos para sala

de aula, o que em nossa percepção, vem contribuindo para um processo de estranhamento e indignação de muitos alunos que constantemente revelam esses sentimentos em suas falas e em diversas outras formas de manifestação no interior da Universidade Federal do Tocantins.

Cabe destacar, porém, que não estamos, com isso, desclassificando e/ou desprezando os rigores dos conhecimentos acadêmicos e a dinâmica institucional universitária, pois isso demonstraria apenas mais uma forma limitada de pensar a formação desse trabalhador, pois como bem ressalta Saviani (2016)⁴, enquanto a formação do trabalhador for entendida a partir do simplismo, imediatismo, sem base teórica necessária à construção de conhecimentos sólidos, a classe dominante manter-se-á no poder, por se apropriar do conhecimento sistematizado e elaborado para definição dos interesses dominantes.

Para Saviani (2016), portanto, a apropriação de conhecimentos sistematizados e científicos deve ser entendida como fator fundamental à superação da sociedade de classes e desigualdades sociais, o que por outro lado, não desclassifica ou torna menos importante os conhecimentos de vida dos sujeitos trabalhadores no processo de formação acadêmica.

Nesta perspectiva, defendemos o equilíbrio entre o conhecimento empírico e o conhecimento historicamente elaborado-sistematizado pela ciência como elemento fundamental à construção de um projeto ampliado de educação voltado à formação do trabalhador docente do PARFOR, conforme defendido por Saviani (2016).

Outro aspecto que já podemos identificar, preliminarmente nas entrevistas realizadas, as quais serão analisadas mais sistematicamente no próximo capítulo, é a frustração por parte dos alunos em relação à receptividade da Universidade para com eles, ou seja, a forma como a Universidade, em sua organização interna, recebeu e conduziu os alunos as suas atividades acadêmicas desde o primeiro momento em que adentraram esse espaço, causando, logo de início, um impacto negativo e certa frustração nos alunos em relação as expectativas trazidas para essa formação.

De acordo com os alunos, a forma como foram e, de certa forma, ainda são tratados por algumas instâncias e sujeitos no âmbito da Universidade, desrespeita-os, primeiramente, em suas condições de seres humanos e, posteriormente, como profissionais da educação.

Assim, conforme os relatos dos alunos, a falta de acolhimento da Universidade pode ser observada de diversas formas, como por exemplo na falta de oportunidade ao acesso de espaços, como laboratórios, biblioteca, serviços administrativos internos que funcionam com

⁴ Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica e Gestão do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, em 2016, na Universidade Federal do Pará.

regularidade e maior eficiência durante o período de aulas do ensino regular, mas que no período de aulas do PARFOR tornam-se bastante restritos, o que frequentemente vem sendo justificado, por parte de coordenadores e funcionários, em geral, como consequência de um curso modular que pelo fato de ocorrer nos períodos de férias acaba sofrendo certas limitações no âmbito institucional.

Também com relação ao acolhimento dos professores-formadores em sala de aula observamos, nos relatos dos alunos, que a realidade não é diferente, por se tratar de uma relação muitas vezes verticalizada destacando-se, sobretudo a falta de diálogo e afetividade entre eles. Neste sentido, a prática educativa desenvolvida pelos professores-formadores é destacada, pelos alunos, como fator essencial tanto para a superação das dificuldades teóricas pré-acadêmicas, oriundas de dificuldades trazidas da educação básica, quanto para a obtenção de um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem na formação acadêmica.

Desta forma, ao se referirem à prática educativa desenvolvida no processo de formação do PARFOR é unânime nas falas dos alunos a ênfase nos seguintes aspectos: a grande quantidade de textos e trabalhos a serem realizados em um curto espaço de tempo, fazendo com que, muitas vezes, os alunos nem mesmo compreendam a relação e o sentido do conteúdo estudado para o desenvolvimento de suas práticas de ensino, a falta de relação entre as práticas de ensino já desenvolvidas pelos alunos e a formação acadêmica, a relação professor e aluno com pouca ou nenhuma afetividade, falta de diálogo, bem como a utilização de metodologias inadequadas à dinâmica do curso.

Essa realidade vivida pelos alunos do PARFOR da UFT no processo de formação inicial, é aqui analisada como elemento fundamental para pensarmos a formação do trabalhador docente numa outra direção, isto é, entendendo esse processo como instrumento de valorização do sujeito que é trabalhador, mas que antes disso, é homem e mulher, portanto, merecedores de respeito em suas particularidades e limitações, pois somente assim consideramos ser possível favorecermos, por meio da educação, elementos para a conscientização, participação social e mudança da realidade.

Nesta perspectiva, reafirmamos a importância que a formação inicial assume em possibilitar a integração de conhecimentos, vivências, saberes, experiências, tendo em vista a formação do sujeito a partir de sua relação com o mundo vivido, partindo do pressuposto de que: “[...] os professores constroem um saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber ser, etc.) a partir das experiências profissionais e, também, pré-profissionais, em um longo processo de socialização” (TEIXEIRA, 2009, p. 23). Sendo a formação inicial entendida como um espaço privilegiado para este fim.

No caso específico dos alunos do curso de Pedagogia do PARFOR, observamos, por exemplo, que a maioria dos alunos é oriunda do meio rural, o que por sua vez configura uma dinâmica bastante peculiar ao processo de formação desses sujeitos, a contar pelo fato de terem que se deslocar de suas cidades para o campus universitário onde realizam seus estudos, muitas vezes, permanecendo ali por todo o período de aulas devido à falta de condições financeiras de retornarem aos finais de semana para suas casas e convivências familiares o que, em nossa concepção, deve ser considerado como fator importante nesse processo de formação, caso contrário, estaremos negando um elemento fundamental da aprendizagem, o sujeito em si.

Analisando as peculiaridades da formação de professores no âmbito do PARFOR, Maués (2012) destaca questões importantes à reflexões críticas sobre o desenvolvimento do plano:

[...] O PARFOR, ora em vigor não libera os professores para realizarem o curso superior. Esses se quiserem fazer o Programa, precisam sacrificar seu período de férias e recesso, para, de forma condensada, ter as disciplinas ministradas de forma intensiva, o que certamente trará algum prejuízo no processo ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2012, p. 12).

Verifica-se, com base na citação anterior, que a própria forma de organização da formação de professores do PARFOR evidencia o descaso com a qualidade da formação docente, uma vez que sua realização se encontra condicionada a privações de direitos, como por exemplo, as férias, garantida constitucionalmente. Neste sentido, entendemos que o fato de esses trabalhadores não serem dispensados de suas funções laborais para a realização da formação acadêmica e, ainda, pelo fato de esta realizar-se de forma intensiva, parece provocar nos alunos um sentimento de insatisfação e desgaste por não conseguirem vivenciar, de fato, a vida acadêmica que, por sua vez, não se restringe ao ensino, mas ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

Na condição de professora do PARFOR, podemos perceber que a dinâmica intensiva das aulas também deve ser considerada como elemento norteador das práticas de ensino, pois considerando o número de atividades desenvolvidas diariamente em cada disciplina no decorrer de cada módulo, entendemos que os aspectos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem devem ser organizados de forma coerente à dinâmica do curso. Sendo assim, parece-nos importante que a prática educativa dos professores formadores seja desenvolvida com base nas condições e possibilidades reais de aprendizagem dos alunos, identificando, os limites e dificuldades que esses sujeitos apresentam no processo de formação.

Em nossas observações pudemos notar que o fator quantitativo em detrimento do qualitativo é uma constante nas práticas desenvolvidas no curso, a contar pelo número de disciplinas ministradas em um curto intervalo de tempo, o que também contribui para a realização de um processo de ensino-aprendizagem mecânico e sem sentido à realidade concreta dos alunos.

De acordo com o cronograma das aulas, podemos perceber que a cada módulo realizado, os alunos cursam, em média, 6 a 7 disciplinas, totalizando algo em torno de 315 horas de aulas presenciais distribuídas em 45 horas semanais. Com isso, percebemos que parte dos conteúdos abordados nas disciplinas passa despercebida na formação dos alunos tendo em vista o conjunto de fatores já identificados anteriormente.

Em nosso entendimento, tais reflexões tornam-se necessárias à nossa pesquisa a medida em que revelam elementos constitutivos da formação do trabalhador docente do PARFOR em Araguaína, ajudando-nos a entender e analisar nosso objeto de pesquisa a partir de suas relações e particularidades, num exercício de mediação, contradição e totalidade. Com isso, reafirmamos a ideia de que pensar a formação do trabalhador docente do PARFOR de Araguaína, significa, antes de tudo, reconhecer os diferentes fatores que constituem o ser, o estar e o fazer desses sujeitos em seu cotidiano, por meios de ações que não apenas identifiquem, mas agreguem e valorizem o conjunto de informações que esses trabalhadores trazem consigo para sala de aula.

Desta forma, entendemos que falar em qualidade da educação básica no Brasil, e especificamente em Araguaína, é falar, dentre outros fatores, na formação de seus professores, partindo do pressuposto de que professores devidamente formados contribuem para a realização de um processo educativo de melhor qualidade, sobretudo pelo fato de ampliarem seus conhecimentos e qualificarem suas intervenções pedagógicas.

Segundo o Documento-Base do PARFOR (BRASIL, 2009), a qualificação do professor da educação básica é condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade da educação do país, uma vez que os conhecimentos e vivências desenvolvidas nessa fase educacional tendem a permitir maior qualidade em estudos e formações posteriores. A educação básica é o período em que a base dos diversos conhecimentos que servirão como “alicerce” para a formação acadêmica e demais tipos de formação, é construída, portanto, momento em que torna-se fundamental o desenvolvimento da criatividade, atitudes, curiosidade, investigação, leitura, raciocínio lógico etc. precisam ser estimulados por meio de atividades teórico-práticas, que exigem do professor uma formação adequada para o exercício de sua prática de ensino, a fim

de que os diferentes níveis de ensino da educação básica possam ser devidamente respeitados e contemplados em seus objetivos educacionais.

De acordo com a LDB 1996, Capítulo II, Art. 22, a educação básica tem por finalidades: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para tanto, torna-se necessário que o professor, atuante nesse nível de ensino, esteja devidamente qualificado para possibilitar, ao aluno, o desenvolvimento de conhecimentos sólidos e críticos que os permitam atender as finalidades previstas na Lei.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a esse respeito também ressaltam:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2013, p.17).

Com base nos documentos citados acima podemos perceber que a educação básica no Brasil possui uma grande responsabilidade para o desenvolvimento do sujeito em seus diferentes aspectos, o que lhe confere lugar de destaque no cenário educacional do país. Todavia, é importante compreender que, para haver a qualidade desejada no processo de ensino-aprendizagem da educação básica, como previsto na Lei, um conjunto de elementos políticos e pedagógicos tornam-se indispensáveis à sua constituição, dentre os quais podemos citar: políticas públicas de financiamento à Educação Básica, escolas, equipamentos, recursos tecnológicos, materiais pedagógicos, concursos públicos, formação de professores etc.

Neste estudo, em particular, destacamos a relevância que a prática de ensino na formação de professores da educação básica assume no contexto educacional como instrumento de melhoria da qualidade da educação pública a partir da intervenção pedagógica qualificada que possibilite o desenvolvimento pleno do sujeito.

Nossa inquietude parte do pressuposto de que as práticas de ensino desenvolvidas no Curso de Pedagogia do PARFOR, Araguaína, Tocantins, não tem possibilitado condições mais amplas para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, para uma intervenção político-pedagógica desses profissionais, o que em nosso entendimento encontra-se associado a diversos fatores, dentre os quais: Currículo, Projeto Político-Pedagógico, prática de ensino, gestão, infraestrutura disponível para realização das aulas etc. Todavia, consideramos que o papel desenvolvido pela prática de ensino possui uma importância singular nesse processo de

formação, por entendermos que sua realização quando desenvolvida de forma humana, dialógica, libertadora pode contribuir para a construção efetiva da aprendizagem e de mudanças sociais.

Na condição de docente do PARFOR Araguaína, percebemos que os próprios alunos, que já atuam como professores da educação básica, chegam à Universidade com dificuldades básicas em relação à leitura, escrita, interpretação e produção textual, marcas de uma educação básica também deficitária, realizada em condições físico-estruturais e pedagógicas, já discutidas anteriormente neste texto, que acabam conferindo uma condição educacional diferenciada na formação acadêmica desses sujeitos. Entender a formação do trabalhador do PARFOR, na perspectiva humana, portanto, é entendê-la em sua totalidade, em seus pontos e contrapontos a partir do contexto social mais amplo.

O curso de Pedagogia do PARFOR em Araguaína nos apresenta características marcantes quanto a sua realização. Assim, além das questões já citadas anteriormente, destacamos o fato de o curso ser composto quase que exclusivamente por mulheres, aspecto este que consideramos relevante às análises deste estudo, não apenas pelo fato de identificar o gênero feminino como dominante no curso, mas, sobretudo por apresentar características específicas ao processo de ensino-aprendizagem, pois para além da condição de educandas e professoras, essas mulheres também são esposas e mães, o que lhes imprime uma condição de estudo diferenciada na sociedade em que vivemos, onde o machismo ainda se faz presente com a compreensão de que cabe a mulher o maior envolvimento com os afazeres do lar e da família.

Segundo INEP (2015), no Brasil, do total de docentes que atuam na educação básica mais de 3/4 é composto por professores do sexo feminino. Assim, verifica-se que 1.751.189 são profissionais do sexo feminino e 435.965 do sexo masculino. A menor diferença da quantidade de profissionais do sexo masculino em relação ao feminino encontra-se na Região Norte aonde 136.515 são mulheres, e 57.188 são homens.

No estado do Tocantins são 14.749 profissionais mulheres e 4.020 profissionais homens. Em Araguaína, dos 1.731 professores existentes na educação básica, 1.331 são do sexo feminino e apenas 400 do sexo masculino.

Tabela 1 – Número de docentes na educação básica por sexo

Abrangência	Total	Sexo	
		Feminino	Masculino
		Total	Total
Brasil	2.187.154	1.751.189	435.965
Norte	193.703	136.515	57.188
Tocantins	18.769	14.749	4.020
Araguaína	1.731	1.331	400

Fonte: INEP, 2015

Notas: 1 – Docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar

Com isso, percebemos que a docência ainda é uma atividade exercida, em sua maioria, por mulheres, que trazem para esta profissão uma marca peculiar de ser, sobretudo pelo fato de agregarem suas atividades profissionais a outras funções que, numa sociedade machista como a nossa, ainda são exercidas exclusivamente pela mulher.

Albuquerque e Cunha (s.d.), em estudos realizados acerca da condição da mulher na sociedade capitalista, enfatizam questões importantes das quais temos identificado no contexto de nossa pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao acúmulo de atividades que realizam devido a sua condição de gênero, o que em nosso entendimento reflete diretamente no desenvolvimento de diversos aspectos de sua vida: emocional, social, profissional, formativo etc.

Para Albuquerque e Cunha (s.d.), a condição de mulher na sociedade de classes, sofre com opressão de forma ainda mais intensa que os homens, pois embora esteja sujeita a mesma lógica destruidora e excludente que atinge a sociedade como um todo, torna-se ainda mais oprimida pelo fato de ser mulher, à medida em que, aliado à exploração das condições de trabalho, ainda é vítima da sociedade machista na qual é entendida como a principal responsável pelas atividades domésticas da família. Nesta perspectiva, ressaltam as autoras:

Os dados estatísticos nos mostram que a mulher na sociedade capitalista além de ganhar menos do que os homens apesar de ocupar o mesmo cargo, são submetidas a uma dupla e até tripla jornada de trabalho. Pois, essa tripla jornada de trabalho se caracterizava devido a maioria das trabalhadoras, após seu dia exaustivo de trabalho, ao chegar em casa, ainda tem que se deparar com os afazeres domésticos, e o cuidado com a família. A dupla condição da mulher – de reprodutora do capital e de força de trabalho é agravada com o neoliberalismo, a globalização da economia e a reestruturação produtiva (ALBUQUERQUE; CUNHA, s.d., p. 7).

De acordo com esse entendimento, a luta da mulher por sua emancipação e contra o machismo, se dá na mesma arena da luta dos trabalhadores, no sentido de superar a opressão,

exploração e as condições de classe instituídas pelo sistema, portanto, uma luta contra as bases materiais da sociedade capitalista, a fim de que todos os sujeitos, independentemente de sua condição socioeconômica e cultural, gênero, raça, etnia etc. sejam respeitados e possuam os mesmos direitos.

Partindo desta compreensão remetemo-nos novamente à formação da mulher trabalhadora docente do PARFOR para reafirmarmos nosso entendimento acerca de sua particularidade, ou seja, das características presentes no processo de ensino-aprendizagem dessas mulheres que, veem na formação superior um objetivo de vida, um sonho, desejo de liberdade, autoestima, reconhecimento social etc.

No caso específico das mulheres trabalhadoras de nossa pesquisa, percebemos que a condição feminina dá ao curso de Pedagogia uma característica peculiar, pois essas mulheres, trazem consigo um conjunto de elementos próprios do gênero, os quais interferem diretamente na sua formação e não podem ser entendidos de forma dissociada de seu contexto educacional.

Em nossas observações, notamos que as atividades acadêmicas das educandas do PARFOR são conciliadas a diversas outras funções, seja na condição de mães, esposas, filhas, donas de casa, profissionais, enfim, de mulheres que assumem diferentes papéis e responsabilidades em seus cotidianos diários. Daí considerarmos relevante entendermos a condição feminina no curso de Pedagogia do PARFOR em Araguaína-TO, como elemento constitutivo de nossas análises uma vez que essas mulheres-trabalhadoras-educandas, por um lado, revelam o desafio que enfrentam ao saírem de seus lares e seio familiar para realizarem seus estudos e, por outro, a necessidade de pensarmos a formação dessa mulher trabalhadora a partir de sua condição de gênero, isto é, a partir de um conjunto de fatores que se relacionam ao ser e fazer da mulher trabalhadora em nossa sociedade.

Muitas situações observadas em sala de aula nos fizeram refletir acerca da condição da mulher estudante-trabalhadora para pensarmos nossa prática de ensino, pois percebíamos que em meio as atividades das aulas, trabalhos e leituras, as educandas se dividiam entre as questões relacionadas a seus lares e família com as atividades do curso, acarretando, em alguns casos, dificuldades de concentração e transtornos para realizarem suas tarefas no curso.

Logo na primeira disciplina ministrada no PARFOR, também no curso de Pedagogia, mas no Campus de Tocantinópolis da UFT, tivemos uma experiência fundamental a percepção da condição feminina na formação do Curso de Pedagogia do PARFOR. Tratava-se de uma aluna-avó que todos os dias levava seu neto para sala de aula e ali dividia-se durante todo o dia entre os cuidados com o netinho e as atividades do Curso. Tratava-se do pequeno

Gabriel de apenas 6 anos de idade que tinha hidrocefalia e dependia exclusivamente da avó, uma vez que havia sido abandonado pela mãe após o nascimento e diagnóstico de saúde. Segundo relatos da aluna (avó de Gabriel), sua ausência causava muita tristeza no menino, agravando ainda mais seu estado de saúde, motivo pelo qual resolveu levá-lo consigo a cada módulo do curso

O caso do pequeno Gabriel nos marcou muito, pois a cada dia em que nos deparávamos com a cena daquela mulher-aluna-trabalhadora-avó na sala de aula, enfrentando dificuldades diversas para obter a formação acadêmica, que era um sonho seu, sentíamos-nos desafiada a compreender a formação do trabalhador (a) docente no seu sentido mais amplo, identificando o conjunto de elementos necessários a realização de uma prática educativa significativa. Vimos neste exemplo a realidade de tantas outras mulheres trabalhadoras e profissionais que, para obterem a formação acadêmica, precisam enfrentar inúmeros desafios, mas sobretudo pelo fato de serem mulheres.

Assim como a aluna, avó de Gabriel, observamos casos de educandas que cuidam de seus pais, já idosos ou doentes; educandas com problemas de saúde devido a idade; situações relacionados a falta de apoio do cônjuge para com a formação dessas mulheres trabalhadoras, dentre outros fatores que certamente interferem em seus processos de aprendizagem durante as aulas no curso. Essas, dentre outras, foram algumas das situações as quais estiveram presentes no contexto de nossas observações no curso de Pedagogia do PARFOR de Araguaína-TO e que, em nosso entendimento encontram-se diretamente associadas a condição de gênero das educandas.

Por outro lado, pudemos observar que o processo de formação no PARFOR trouxe àquelas mulheres-trabalhadoras a possibilidade de refletirem mais crítica e profundamente sobre suas condições de mulheres, suas vidas, profissões, famílias, etc., possibilitando-as a análise e discernimento de situações que as oprimem, discriminam ou as excluem. Além disso, também observamos que o curso de formação de professores do PARFOR é entendido como uma oportunidade ímpar na vida. Da maioria dessas trabalhadoras que já se encontram em fase de aposentadoria e não vislumbravam mais a possibilidade de cursar o ensino superior.

Dentre os diversos relatos que nos chamaram atenção durante as observações, um em especial nos marcou bastante, diz respeito a uma aluna que se divorciou durante o curso e que num certo dia ao nos encontrar pelos corredores da universidade disse: “professora tenho uma notícia para lhe dar, depois de suas aulas eu decidi me divorciar”, então perguntei: porque?

Ela respondeu: “porque eu percebi que o meu marido me oprimia, por isso eu resolvi me libertar! ”.

Este, dentre os outros exemplos já citados anteriormente, nos fez entender o sentido e relevância da formação acadêmica para a vida daquelas mulheres-trabalhadoras, que viam no curso a possibilidade de crescimento pessoal e profissional, de libertação e superação. Daí entendermos a importância da prática educativa no sentido de agregar conhecimentos, experiências, acolher, dialogar, respeitar os limites e particularidades, ouvir, dar voz aos sujeitos, permitindo-lhes refletir criticamente acerca de suas realidades e condições de sujeitos no mundo.

Neste sentido, observamos que o fato de essas mulheres-trabalhadoras estarem cursando o ensino superior é algo que as impulsiona a superar seus desafios diariamente, buscando valorizar a oportunidade de terem adentrado a universidade e serem reconhecidas socialmente como professoras graduadas, primeiramente pela necessidade de atenderem a exigência de formação superior prevista pela LDB/ 9.394/96 e depois desejo pessoal de cursarem o ensino nível superior.

De acordo com os dados do Censo educacional de 2015, no Brasil existem ainda 6.302 professores com apenas o ensino fundamental, 510.029 com o ensino médio. Com graduação são 1.670.823, sendo que desses, 98.503 sem licenciatura. Na Região Norte existem ainda 1.106 professores com apenas o ensino fundamental, 58.359 com o ensino médio. Com graduação são 134.238, sendo que desses, 5.205 sem licenciatura.

Quanto a realidade do Estado do Tocantins verifica-se que 78 professores ainda exercem a função docente possuindo apenas o ensino fundamental e 4.047 com o ensino médio, revelando um universo de aproximadamente 4.125 professores que ainda não possuem a formação em nível superior em todo o Estado.

No que diz respeito especificamente a realidade no município de Araguaína, os dados são mais animadores, pois num universo de 2.311 professores conseguiu zerar o número de professores que possuem apenas o ensino fundamental e com escolaridade em nível médio possui apenas 204 professores, o que pode ser entendido como fator positivo para a educação do município se considerarmos a relação existente entre o nível de qualificação docente e a qualidade da educação.

Quanto ao número de professores com a graduação, Araguaína possui um total de 1.527 professores, sendo que destes, 1.461 possuem graduação com licenciatura e apenas 66 possuem graduação sem licenciatura. Professores com pós-graduação que ministram aulas na

educação básica somam um total de 580, sendo 556 com especialização, 16 com mestrado e 2 com doutorado, conforme podemos ver na tabela 2 (INEP, 2015).

Tabela 2 – Número de docentes na educação básica – ensino regular

Abrangência	Total ¹⁻⁸	Escolaridade/Formação Acadêmica							
		Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior ⁹					
				Graduação			Pós-Graduação		
				Total	Com Licenciatura ¹⁰	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	2.187.154	6.302	510.029	1.670.823	1.572.320	98.503	681.959	43.211	6.826
Norte	193.703	1.106	58.359	134.238	129.033	5.205	38.535	2.201	353
Tocantins	18.769	78	4.047	14.644	14.121	523	4.335	225	28
Araguaína	1.731	0	204	1.527	1.461	66	567	16	2

Fonte: INEP, 2015

Notas: 1 - Docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar.

2 - No total Brasil, os docentes são contados uma única vez, independente de atuarem em mais de uma região geográfica, unidade da federação, município ou possuam mais de uma escolaridade/formação acadêmica.

3 - No total da Região Geográfica, os docentes são contados uma única vez em cada região, portanto, o total não representa a soma das regiões, das unidades da federação ou dos municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação.

4 - No total da Unidade da Federação, os docentes são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), portanto o total não representa a soma das 26 UFs e do Distrito Federal ou dos municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação.

5 - No total do Município, os docentes são contados uma única vez em cada Município, portanto o total não representa a soma dos 5.570 municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação.

6 - Não inclui os docentes de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

7 - Inclui os docentes que atuam no Ensino Regular, Especial e/ou EJA.

8 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

9 - O mesmo docente pode ter mais de uma graduação e/ou pós-graduação.

10 - Inclui cursos de complementação pedagógica.

Conforme os dados da tabela 2, podemos notar que o número de professores que atuam na educação básica em Araguaína-TO, sem formação superior, é baixo, sobretudo se considerarmos a realidade do estado de Tocantins e da região Norte, os quais ainda possuem professores com formação apenas em nível fundamental. Contudo, entendemos que esses dados não diminuem a importância da permanência e ampliação de cursos de formação de professores como o PARFOR, por exemplo, seja no Município de Araguaína-TO, seja nos demais municípios do território nacional, por meio de Políticas Públicas que possibilitem ao professor da educação básica a formação acadêmica em condições adequadas para seu desenvolvimento.

Outros dados importantes que nos ajudam a compreender a realidade da educação básica no município de Araguaína dizem respeito as condições das escolas, tanto em relação aquelas localizadas no meio urbano quanto na zona rural. Na zona urbana de Araguaína existem 89 escolas públicas, sendo que todas elas possuem cozinha e internet, mas carecem de bibliotecas, laboratório de informática, quadra de esporte e sala de atendimento especial. Apenas 6% das escolas possui um laboratório de ciências e sala de leitura, como podemos verificar no quadro 2.

Quadro 2 – Araguaína

Censo Escolar 2015	Rede Pública
Todas as Escolas	Urbanas
Total de Escolas	89 escolas
Dependências	
Biblioteca	44% (39 escolas)
Cozinha	100% (89 escolas)
Laboratório de informática	53% (47 escolas)
Laboratório de ciências	6% (5 escolas)
Quadra de esportes	45% (40 escolas)
Sala para leitura	6% (5 escolas)
Sala para atendimento especial	49% (44 escolas)
Tecnologia	
Internet	100% (89 escolas)
Banda larga	93% (83 escolas)
Computadores uso dos alunos	884 equipamentos
Computadores uso administrativo	601 equipamentos

Fonte: INEP, 2015

Total de Escolas de Educação Básica: 89

QEdu.org.br

Elaboração: OBEDUC (UFPA/UFPE/UFMG)

Já na zona rural, aonde o poder público é menos eficiente, a situação é ainda mais difícil, sendo predominante a realidade de escolas com infraestruturas muito precária, a contar pela deficiência do próprio espaço físico, pois nenhuma escola possui biblioteca, laboratório de ciências, quadra de esporte ou sala de leitura e aonde apenas 20% das escolas tem internet, ou seja, num total de 15, apenas três escolas têm acesso à internet? Como podemos perceber no quadro a seguir.

Quadro 3 – Araguaína

Censo Escolar 2015	Rede Pública
Todas as Escolas	Rurais
Total de Escolas	15 escolas
Dependências	
Biblioteca	0% (0 nenhuma)
Cozinha	93% (14 escolas)
Laboratório de informática	7% (1 escola)
Laboratório de ciências	0% (0 nenhuma)
Quadra de esportes	0% (0 nenhuma)
Sala para leitura	0% (0 nenhuma)
Sala para atendimento especial	13% (2 escolas)
Tecnologia	
Internet	20% (3 escolas)
Banda larga	7% (1 escola)
Computadores uso dos alunos	5 equipamentos
Computadores uso administrativo	15 equipamentos

Fonte: INEP, 2015

Total de Escolas de Educação Básica: 15

QEdU.org.br

Elaboração: OBEDUC (UFPA/UFPE/UFMG)

Notemos, com base no quadro 3, que as escolas localizadas na zona rural dispõem de precárias condições físicas, não havendo dependências suficientes para o atendimento adequado de seus alunos, o que certamente compromete a qualidade do processo ensino aprendizagem desses sujeitos, considerando não apenas a falta de espaços, como também de equipamentos e demais recursos necessários à construção do conhecimento.

Essa é a realidade da qual nossos alunos do PARFOR vivenciam em seus cotidianos profissionais, o que certamente interfere no desenvolvimento de suas atividades, pois mediante as carências encontradas em seus lócus de trabalho, acabam realizando práticas limitadas com conhecimentos também limitados, tendo em vista a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, materiais didáticos-pedagógicos, bibliotecas com bons livros, etc. Tal situação não pode ser ignorada neste estudo, pois esses sujeitos chegam à universidade com dificuldades que refletem suas realidades, suas limitações de acesso, utilização de recursos midiáticos e tecnológicos, etc. E aí nos perguntamos: como exigir desse aluno algo que ele próprio não vivencia, não dispõe para a realização de suas atividades profissionais?

Como falar de inovações pedagógicas com professores que muitas vezes não possuem sequer uma sala de aula? Como exigir que o aluno do PARFOR seja capaz de utilizar recursos e equipamentos tecnológicos que ele não tem acesso em seu cotidiano? Como exigir que esse

aluno apresente o mesmo nível de resposta, conhecimento e ritmo de aprendizagem que os alunos do ensino regular? Na condição de professora do ensino regular e do PARFOR, podemos notar que a diferença entre as realidades dos alunos é exorbitante e isso deve ser considerado no processo ensino aprendizagem desses sujeitos.

Em alguns casos, precisamos mudar a dinâmica da aula, os recursos a serem utilizados, a metodologia de ensino para que esses alunos sejam incluídos no processo ensino aprendizagem, isto é, possa se sentir efetivamente parte integrante do contexto educacional mediante suas possibilidades reais. Isso nos faz lembramos de uma atividade de pesquisa que propomos a turma, objeto de nosso estudo, para ser realizada no laboratório de informática. A atividade consistiu na investigação sobre o objeto de pesquisa de seus TCC's (referências bibliográficas, trabalhos já realizados, etc.). Contudo, identificamos, logo no primeiro momento, a dificuldade de alguns alunos em saber acessar a internet, ligar o computador, utilizar o teclado, digitar um texto, enfim, realizarem atividades básicas com o auxílio de recursos tecnológicos.

De acordo com os próprios alunos, em relatos durante as aulas, torna-se frequente o fato de os mesmos recorrerem a familiares ou a terceiros para solicitarem ajuda na realização de determinadas atividades que necessitem a utilização de tecnologias e recursos áudio visuais como acesso à internet, digitação de textos, apresentação em Data show, DVD, etc., motivo pelo qual alguns desses alunos mostrarem inibidos e ou amedrontados diante de determinadas atividades propostas

Por outro lado, entendemos que isso não significa dizer que os sujeitos da zona rural são incapazes de aprender ou devam ser tratados como “coitadinhos”, dignos de pena, pois esta seria uma visão hipócrita e limitada do potencial desses sujeitos que, assim como aqueles que vivem na cidade, são ricos de saberes, culturas, vivências e conhecimentos pertencentes ao contexto de sua realidade, mas de reconhecer estes sujeitos a partir de suas singularidades e limitações as quais precisam ser respeitadas em seu processo de formação acadêmico, tanto pelas dificuldades enfrentadas para realizarem seus processos de escolarização básica, quanto pelas condições de acesso e oportunidade a conhecimentos diversificados que ampliem seus universos culturais.

Daí entendermos as dificuldades desses alunos ao saírem da zona rural para a cidade e ingressarem na universidade, tendo em vista a realidade educacional, social, cultural, política, econômica que esses sujeitos possuem nas localidades onde vivem. Trata-se, portanto, de uma questão importante a ser analisada no contexto da formação dos alunos de Pedagogia-

PARFOR de Araguaína, considerando o impacto entre essas diferentes realidades para a formação dos mesmos.

Por esta razão, entendemos o quão relevante se torna a construção do Projeto Político Pedagógico que garanta ao sujeito trabalhador a identidade de uma formação para si, isto é, voltada à sua condição de trabalhador, em suas especificidades.

Assim, quando pensamos em condições adequadas a formação do trabalhador docente do PARFOR, um conjunto de questões nos vêm à mente tais como: a liberação do professor sem prejuízos salariais, uma formação que agregue suas experiências-vivências profissionais aos conhecimentos científicos, ressaltando aqui a importância da construção de uma identidade própria para esta formação, a partir de elementos constitutivos da realidade dos sujeitos, espaço físico, recursos materiais e pedagógicos, corpo docente e técnico devidamente orientado, etc.), além é claro de recursos financeiros que viabilizem a realização do curso por meio de bolsas tanto para os alunos que necessitam se deslocarem para outros municípios e manterem suas despesas durante a realização do curso quanto para os docentes e demais profissionais envolvidos com a formação.

Essas questões se tornam ainda mais fortes quando pensamos especificamente na realidade dos alunos do Curso de Pedagogia do PARFOR, Campus de Araguaína, por serem sujeitos que, em sua maioria, vivem no campo, o que lhes confere uma condição ainda mais complexa para a formação, seja pelas condições de acesso, seja pelas dificuldades de esses profissionais se deslocarem para as cidades onde se localizam as instituições formadoras.

No caso específico dos sujeitos de nossa pesquisa, percebemos, com base em seus próprios relatos, que a grande maioria ainda encontra-se localizada na zona rural, onde exercem suas atividades profissionais em condições desfavoráveis à encontrada na zona urbana, considerando, sobretudo, aspectos como: estrutura física das escolas, recursos materiais, pedagógicos, eletrônicos, condições de trabalho, etc., o que certamente deve ser analisado no processo de formação desses sujeitos, uma vez que suas atividades profissionais encontram-se diretamente afetadas e ou influenciadas pela configuração da educação no campo.

Uma característica marcante da educação na zona rural, por exemplo, são as escolas multisseriadas que, segundo Hage (2011), apresentam um conjunto de particularidades e dificuldades que permeiam o processo ensino-aprendizagem dessas escolas, tais como: a precarização de infraestrutura, o currículo deslocado da realidade do campo, sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego, angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, condições de ensino e aprendizagem favorecedoras do fracasso escolar e

defasagem idade-série, falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação, avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar, etc.

De acordo com Hage (2011), esse conjunto de particularidades fortalecem a visão negativa da escola rural, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas, muitas vezes reconhecidas pelos próprios sujeitos que ali se encontram como “mal necessário” pelo fato de estas se configurarem como a única” opção de oferta dos anos iniciais do ensino fundamental de pequenas comunidades da zona rural.

Em aulas ministradas no curso do PARFOR, observamos com frequência, nos relatos dos alunos experiências com escolas multisseriadas, sempre identificadas como um grande desafio à prática educativa, tendo em vista a diversidade de conhecimentos e necessidades presentes em uma mesma turma. Por outro lado, percebemos o quão gratificante para esses sujeitos é o exercício de suas atividades nessas escolas, sobretudo por entenderem a necessidade e importância da educação para os alunos que ali se encontram.

Não apenas as escolas multisseriadas como as escolas de modo geral, localizadas no campo, segundo os alunos do PARFOR de Araguaína, enfrentam desafios na realização no processo ensino-aprendizagem tendo em vista a carência de espaços, estrutura física adequada, falta e ou escassez de recursos materiais e pedagógicos, número grande de alunos por turma, etc, o que certamente gera implicações ao processo ensino aprendizagem. Tais fatores, também podem ser identificados em escolas localizadas na cidade, todavia sabemos, com base na literatura da área, que a realidade da educação do campo é ainda mais difícil.

A esse respeito, Fernandes e Molina (2004), chama-nos atenção para a compreensão acerca da diferença entre educação rural e educação do campo.

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundiário empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no Iº Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepara-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura [...]. Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62).

De acordo com estes autores, limitar a compreensão acerca do campo ao território rural é negar sua identidade real identidade, pois no que diz respeito a educação rural observa-se que esta vem sendo construída por diferentes instituições a serviço do capital, enquanto que a

educação do campo vem sendo construída com base no princípio de autonomia dos territórios (FERNANDES, 2006)

Nesta direção, Kolling, Nery e Molina (1999), compreendem que o termo *do Campo* precisa ser entendido em sua totalidade afim de que sejam preservadas suas características, identidades, conceitos e sujeitos que vivem no campo uma vez que:

[...]. É impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, a adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e se constituem humano. Eles transitam, gritam, brincam, fazem-se presentes nos tempos e nos espaços dos painéis, das mesas temáticas, do lazer, das representações. Os sujeitos têm tanta presença, que não podemos deixar de referir o projeto de desenvolvimento para o campo e a educação básica para pessoas concretas, sujeitos de direitos (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 11).

Nesta perspectiva, Kolling, Nery e Molina (1999) afirmam que o objetivo das reflexões acerca da educação do campo no atual contexto busca, fundamentalmente, evidenciar suas peculiaridades, seus sujeitos e dinâmicas de organização sócio-político-econômico e cultural. Assim, os autores entendem que a educação do campo deve ser entendida como aquela que “[...] se volta aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.26).

Notemos que as reflexões acerca da educação do campo evidenciam-nos a importância da valorização desse território e dos sujeitos que lá vivem como ponto de partida para o entendimento mais amplo sobre suas necessidades, projetos, características, etc. Portanto, entende-se que:

[...], este *do campo* tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas *no campo*, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 29).

Com base nesta compreensão buscamos refletir sobre a realidade dos sujeitos de nossa pesquisa, a partir do reconhecimento e valorização de seus territórios, identidades, culturas que os diferenciam enquanto sujeitos trabalhadores da educação *do* e *no* campo. Entendemos que este reconhecimento nos permite ainda analisarmos o objeto de nosso estudo a partir de uma visão mais ampla, pois traz à reflexão elementos importantes para compreendermos o sentido da formação acadêmica para a vida dos alunos- trabalhadores do PARFOR, Curso de

Pedagogia de Araguaína-TO. Essas reflexões serão retomadas com maior profundidade no Capítulo IV deste texto ao analisarmos os dados obtidos na pesquisa empírica.

Outro aspecto que merece destaque em nossas análises refere-se a estabilidade profissional, via concurso público, como elemento favorável à formação desses trabalhadores, pois durante nossas observações pudemos verificar que dependendo do tipo de vínculo que o aluno-trabalhador possui com as Secretarias de Educação de seus municípios, sua relação com a formação ocorre de forma mais ou menos tranquila, no sentido de poderem se ausentar de suas funções para tal finalidade, embora seja estabelecido por lei que todos os professores da educação básica no país, sejam eles efetivos ou contratados, tenham garantido o direito à formação em nível superior, como princípio de democratização do ensino.

De acordo com INEP (2015), no Brasil, o tipo de vínculo profissional de professores com maior percentual é o de concursado-efetivo-estável, sendo que num total de 1.740.070 docentes, 1.259.124 possui este vínculo. O segundo tipo de vínculo que mais ocorre nas redes de educação básica do país são os contratos temporários, com cerca de 551.660 profissionais. Professores com contrato terceirizado somam 5.061 e 16.895 possuem contrato CLT.

Na região Norte, em um universo de 173.663 docentes, 113.200 são concursados-efetivos-estáveis, 67.812 possuem vínculo de contrato temporário, 273 são professores com contrato terceirizado e 837 possuem contrato CLT. Em Tocantins, dos 16.818 professores da educação básica, 11.128 são concursados-efetivos-estáveis, sendo que 4.075 desses profissionais estão ministrando aulas na rede estadual e 6.908 na rede municipal. A segunda forma mais comum de contrato de professores em Tocantins é o contrato temporário, 6.240 profissionais possuem este tipo de contrato, sendo que 3.257 desses profissionais estão ministrando aulas na rede estadual e 2.987 na rede municipal de ensino.

Quanto ao município de Araguaína, observa-se que dos 1.331 professores da educação básica, 910 são concursados/efetivos/estáveis, sendo que destes, 518 ministram aulas na rede estadual e 373 na rede municipal. A segunda forma mais comum de vínculo de professores em Araguaína é o contrato temporário, 461 profissionais possuem este tipo de vínculo, sendo que 221 ministram aulas na rede estadual e 244 na rede municipal. Com isso notemos que a formação de professores em Araguaína possui um fator positivo a seu favor, pois dispõe de um quadro de profissionais predominantemente efetivos e, portanto, com maior estabilidade profissional o que, teoricamente, confere-lhes uma condição diferenciada para a realização do curso. Todavia, analisando o objeto em sua totalidade e contradições percebemos que outros elementos precisam ser considerados no processo de formação do trabalhador docente do PARFOR, tendo em vista suas características específicas.

Assim, a pesquisa que ora apresentamos busca revelar, a partir dos dados obtidos, a realidade concreta da formação desse trabalhador por meio de análises que considerem os dois “lados da moeda”, isto é, de um lado a formação docente do PARFOR como oportunidade de qualificação e melhoria da qualidade da educação básica e, por outro, a lógica instituída na organização e materialização da formação desses sujeitos, especificamente a partir das práticas de ensino desenvolvidas pelos professores formadores.

Entendemos que o sentido da formação docente perpassa necessariamente pela oportunidade de esses profissionais garantirem um vínculo empregatício em condições estáveis, sobretudo via concursos públicos, possibilitando-os melhores condições de vida e de qualidade em suas atividades laborais. Por outro lado, pudemos observar em reflexões realizadas neste próprio texto, que a formação do trabalhador docente no atual contexto encontra-se inserida num campo complexo de disputas e poder que evidencia um conjunto de características advindas do setor produtivo, o que lhe confere uma configuração dissociada de um projeto de educação mais ampla e de qualidade social.

Daí a importância de olharmos para os dados da pesquisa numa relação de mediação entre os diferentes elementos que os cercam, mediante a contradição presente no contexto mais amplo no qual encontra-se localizado, buscando assim, entendermos a realidade da formação docente do PARFOR no Curso de Pedagogia a partir da totalidade que o constitui.

Diante disso, apresentamos no próximo capítulo, de forma mais sistemática, os resultados obtidos na pesquisa empírica, situando inicialmente o Estado de Tocantins e em seguida a cidade de Araguaína. Para tanto, recorreremos a dados mais amplos acerca do Estado e da referida cidade, como por exemplo sua história, forma de organização econômica, cultura, etc. para então adentrarmos no aspecto da educação e, mais particularmente na formação de professores no âmbito Curso de Pedagogia do PARFOR, Campus de Araguaína-TO.

4 AS PRÁTICAS DE ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR– CAMPUS DE ARAGUAÍNA-TO: DESVELANDO A REALIDADE

Nesta seção apresentamos os resultados empíricos da pesquisa realizada com os alunos do Curso de Pedagogia do PARFOR, Campus Araguaína. Para isso, inicialmente, fazemos uma apresentação do Estado de Tocantins, destacando elementos gerais sobre sua organização, história, economia e educação. Em seguida fazemos um recorte da cidade de Araguaína- TO, identificando elementos gerais que nos possibilitem a reflexão mais ampla acerca da formação de professores do PARFOR desenvolvida pela Universidade Federal do Tocantins, no Campus de Araguaína. O objetivo principal desta seção consiste na análise acerca da prática educativa desenvolvida no curso de formação de professores voltada aos trabalhadores da educação básica, tendo em vista as particularidades desses sujeitos no processo de formação acadêmica.

4.1 O ESTADO DO TOCANTINS SOB O OLHAR DA PESQUISA

Tocantins é o estado mais novo das 27 unidades federativas do Brasil. Está localizado na Região Norte do país e tem como limites geográficos os Estados de Goiás, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Piauí e Bahia. É importante destacar que o atual Estado do Tocantins é resultado da divisão do estado de Goiás, após anos de lutas pela sua emancipação foi criado a partir do Artigo 13 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988.

O Estado de Tocantins, assim como os demais estados brasileiros, possui uma cultura popular rica, com diversas manifestações seculares que atraem a atenção do turismo, pesquisadores e curiosos em geral. Vale ressaltar ainda que o referido estado traz em suas características culturais a forte presença da cultura indígena, a qual pode ser identificada nos artesanatos, pinturas, costumes, organizações sociais e tradições culturais, festas e rituais folclóricos, adornos, etc. De acordo com dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2010, a população indígena no estado de Tocantins é de aproximadamente 13.171 pessoas, distribuídos em oito etnias distintas: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros.

Segundo Barbosa (2016), esses povos encontram-se situados, especialmente, em diferentes regiões do estado, as quais são demarcadas oficialmente como terras indígenas. A utilização de suas línguas maternas é um fator que identifica tanto a diversidade quanto a

singularidade dos povos indígenas do Tocantins. Além disso, é necessário ressaltar a importância desses povos na produção de artesanatos que são confeccionados com matéria prima da região e que são comercializados no estado e fora dele.

O Tocantins é diverso em artesanato se aproveitando de seus próprios recursos naturais e o potencial local, exemplos desses recursos são: Buriti, Babaçu, Cerâmica, Cristal, artefatos Indígenas e o Ouro. Além de diversas manifestações culturais como a Festa de Nossa Senhora da Natividade, Festa do Divino Espírito Santo, Festejos de Nossa Senhora do Rosário, Folia de Reis, Os Caretas, Roda de São Gonçalo, Sússia e Jiquitaia, outro importante evento que marca a cultura do estado são as feiras agropecuárias que reúnem exposições de animais, shows de artistas locais e nacionais, rodeios, cavalgadas, etc. Esse evento movimentava anualmente a economia das diversas cidades do estado, por meio da comercialização de seus produtos e do turismo.

O estado também é reconhecido por suas cidades históricas, consideradas como verdadeiros patrimônios culturais, dentre as quais podemos citar: Arraias, Dianópolis, Monte do Carmo, Natividade, Paranã, Porto Nacional, Tocantínia, Tocantinópolis, nas quais a presença das tribos indígenas, comunidades tradicionais e quilombolas ainda é marcante. Assim, o portal do governo de Tocantins (2017), destaca:

Conhecer a História do Tocantins é muito mais do que só saber sobre a sua criação. É também buscar entendê-lo dentro do contexto da história geral do Brasil e, principalmente, nas suas particularidades, onde se configuram sua formação social, as formas de resistências e as buscas de alternativas da população diante das adversidades.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015), o Estado do Tocantins é a décima maior unidade federativa do Brasil em extensão territorial, com área total de 277.720,567 km², além de possuir 139 (cento e trinta e nove) municípios como podemos verificar no mapa 1 a seguir.

Mapa 1 – Estado do Tocantins



Fonte: <http://geogeral.com/h/m/b/brto.htm>

De acordo com dados do IBGE, no ano de 2016, o estado de Tocantins possuía uma população de 1.532.902 habitantes, distribuída em cento e trinta e nove municípios, podendo esta população aumentar para 1.736.235 hab. até 2030. Tocantins é o 10º estado em extensão territorial, é o Estado mais novo do país, com uma população também jovem.

O Estado do Tocantins ocupa a 14ª posição do ranking do IDHM⁵ dos Estados brasileiros com 0,699 em 2010. O desempenho do Estado é menor na dimensão educacional mas vale ressaltar que foi nessa área em que Tocantins mais avançou nas últimas duas décadas já que em 1991 possuía um índice de 0,155, em 2000 subiu para 0,348 e em 2010 obteve 0,624. O seu desempenho é melhor no aspecto longevidade em 2010 atingiu a marca de 0,793. Em relação a renda também houve melhoras, de 0,549 em 1991 para 0,690 em 2010, como podemos ver melhor na tabela a seguir.

⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM⁵), foi criado em 2012 pelo PNUD Brasil, o Ipea e a Fundação João Pinheiro. O IDHM se aproveita da mesma metodologia do IDH global para calcular Renda, Longevidade e Educação. (site: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>).

Tabela 3 – IDH-M 1991, 2000 e 2010

Categoria	1991	2000	2010
IDH-M	0,369	0,525	0,699
IDH-M Educação	0,155	0,348	0,624
IDH-M Longevidade	0,589	0,688	0,793
IDH-M Renda	0,549	0,605	0,690

Fonte: TOCANTINS, [s.d.].

Notemos que Tocantins é um estado que vem crescendo e se desenvolvendo nas últimas décadas, apresentando-se como um estado promissor para o cenário nacional num futuro próximo.

O estado do Tocantins possui duas mesorregiões. A mesorregião ocidental de Tocantins e mesorregião oriental de Tocantins. Dentro dessas duas mesorregiões estão as oito microrregiões que demonstraremos a seguir. A mesorregião ocidental de Tocantins composta por 93 (noventa e três) municípios distribuídos nas microrregiões de Araguaína, Bico do Papagaio, Gurupi, Miracema do Tocantins e Rio Formoso. Já a mesorregião oriental de Tocantins é composta por 46 (quarenta e seis) municípios distribuídos nas microrregiões de Dianópolis, Jalapão e Porto Nacional, como podemos ver na tabela 4.

Tabela 4 – Microrregiões do Estado do Tocantins

Posição	Nome da Microrregião	Área em km²	População	Número de Municípios
1	Bico do Papagaio	15 767,856 km ²	198 388	25
2	Araguaína	26 493,499 km ²	260 498	17
3	Miracema do Tocantins	34 721,860 km ²	145 535	24
4	Jalapão	53 416,435 km ²	65 705	15
5	Porto Nacional	21.197,989 km ²	304 110	11
6	Rio Formoso	51 405,340 km ²	112 020	13
7	Gurupi	27 445,292 km ²	127 816	14
8	Dianópolis	47 172,643 km ²	118 377	20
Total		277 621,858 km²	1 383 453	139

Fonte: IBGE/SIDRA, 2010

Segundo o censo do IBGE e a Secretaria do Planejamento e Orçamento de Tocantins (SEPLAN-TO, 2015), em 1970 o estado possuía uma população de 537.536 habitantes sendo 134.793 residentes da área urbana e 402.770 residentes da área rural, ou seja, nessa época 74,93% das pessoas viviam na zona rural, lembrando que ainda não existia o Estado Tocantins, que só foi criado no ano de 1988. No ano 2000 a população mais do que dobrou,

chegando a marca 1.157.098 habitantes sendo que agora 74,32% vivem na zona urbana e 25,68% em áreas rurais.

Os dados de 2014 apontam que viviam em Tocantins 1.496.880 pessoas, sendo desse montante, 1.179.541 (78,8%) viviam na zona urbana e 317.339 (21,2%) na zona rural como podemos observar na tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – População por situação de domicílio 1970 – 2014

Ano	População Total	Urbana	%	Rural	%
1970	537.563	134.793	25,07	402.770	74,93
2000	1.157.098	859.961	74,32	297.137	25,68
2014	1.496.880	1.179.541	78,8	317.339	21,2

Fonte: Fonte: IBGE, 2015

Nota: Estimativas de População IBGE

Com base nos dados da tabela 5, podemos constatar que a população de Tocantins no período entre 1970-2014 não apenas cresceu como também passou a se concentrar em maior escala na zona urbana, o que pode ser compreendido a partir do próprio processo de urbanização e desenvolvimento industrial vivido pelo país nesse período. A esse respeito Brito (2006, p.222), ressalta em seus estudos:

A grande expansão urbana no Brasil, como um componente fundamental das mudanças estruturais na sociedade brasileira, ocorreu na segunda metade do século XX. Somente na década de 1960 a população urbana tornou-se superior à rural. Portanto, o rápido processo de urbanização é um fenômeno estrutural relativamente recente, tendo o seu auge medido pela velocidade do crescimento da população urbana, entre os anos 1950 e 1970.

De acordo com Brito (2006), a rápida urbanização do território brasileiro não pode ser entendida apenas como um processo estritamente demográfico, mas a partir de um conjunto de questões relacionadas ao próprio desenvolvimento econômico da sociedade brasileira que traz consigo novos padrões de relações sociais, produção e estilo de vida. Com isso, podemos compreender que, no caso do estado de Tocantins, não foi diferente, pois o aumento da concentração urbana revela o surgimento de um novo contexto sócio-político e econômico vivenciado pelo estado, o que certamente influenciou/influencia na configuração de seus fatores sociais, como por exemplo a educação.

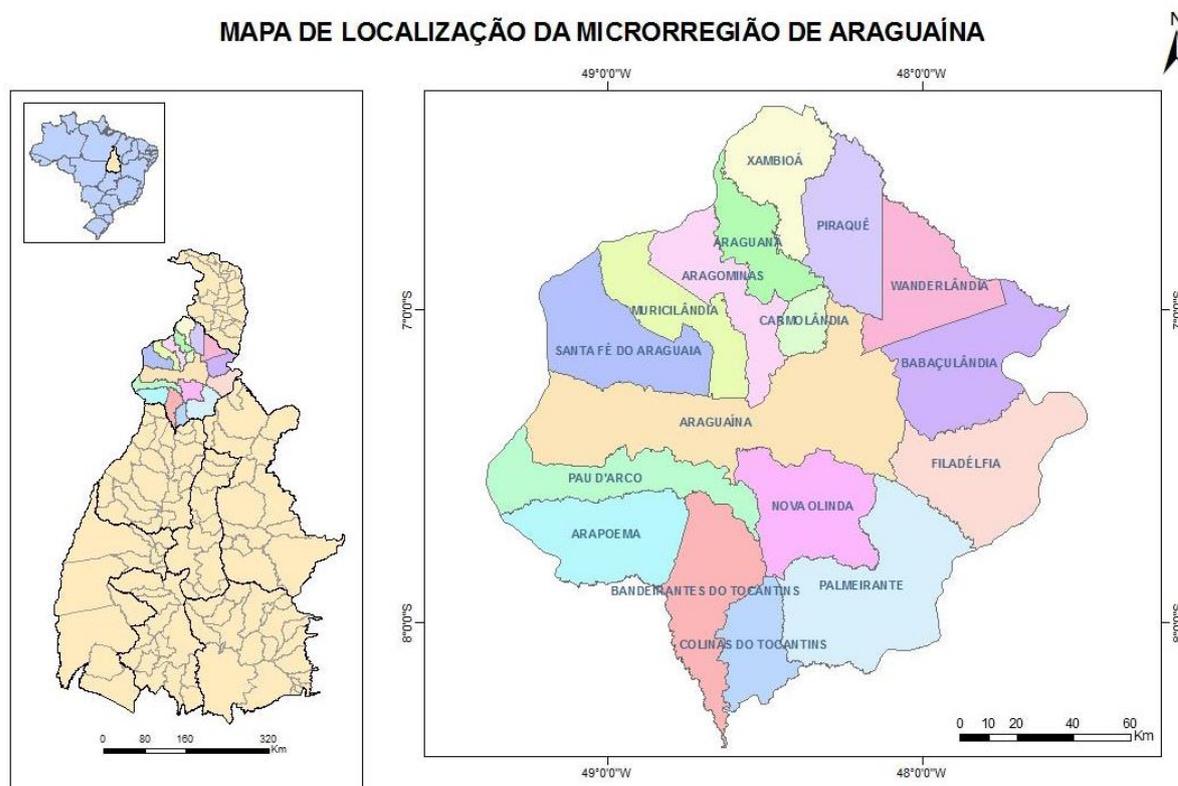
A seguir, apresentamos a cidade de Araguaína-TO, onde encontram-se situados os sujeitos e o lócus de nossa pesquisa. A intenção é identificarmos elementos gerais que nos

permitam compreender a dinâmica de organização e desenvolvimento da educação no âmbito da formação docente do PARFOR.

4.2 UM BREVE OLHAR SOBRE A CIDADE DE ARAGUAÍNA-TO

Araguaína é um município pertencente ao Estado do Tocantins, localizado na região norte do Brasil e possui a segunda maior população do estado com 173.112 mil habitantes, conforme os dados do IBGE (2017).

Mapa 2 – Microrregião Araguaína



Segundo o site da prefeitura de Araguaína (2017), o município está localizado entre os rios Lontra e Andorinhas, as primeiras pessoas a ocuparem esse território foram índios das tribos da etnia Carajás conforme consta no portal da prefeitura do município, também podemos ver na citação a seguir.

Compreendido na região entre os rios Lontra e Andorinhas, o território de Araguaína foi ocupado, primeiramente, por tribos da etnia Carajás. Mas foi em 1876 que os primeiros migrantes chegaram no norte tocantinense. João Batista da Silva e família, oriundos da cidade de Paranaguá, no estado do Piauí, fixaram moradia na margem direita do Rio Lontra. O pequeno povoado passou a se chamar “Livra-nos Deus”,

devido ao constante temor de ataques indígenas e de animais selvagens. Ainda no mesmo ano, outras famílias mudaram-se para a localidade, aumentando e mudando o nome do povoado para Lontra, em referência ao rio que mostrou-se de grande utilidade para o desenvolvimento da região. (PREFEITURA, 2017, [s.p.]).

Antes de se tornar município, Araguaína era um povoado pertencente ao município de São Vicente do Araguaia (atual Araguatins). Em 1925 com o aumento da população, aumentou também as expectativas da população com relação ao crescimento e foi em homenagem ao rio Araguaia que o nome do povoado passou a ser Araguaína, a partir da Lei Municipal nº 86, de 30 de setembro de 1953, passando a ser distrito da cidade de Filadélfia.

Em 20 de julho de 1958, a Lei Municipal n. 52 autorizou o desmembramento do distrito, e no dia 14 de novembro no mesmo ano, a Lei Estadual n. 2.125 decretou a criação do município de Araguaína. O Município possui uma área de 4.000,416 km², sendo a segunda cidade mais populosa de Tocantins, com 173.112 habitantes, ficando atrás apenas de Palmas que é a capital do Estado, conforme se pode ver na tabela 3.

Tabela 6 – População dos cinco maiores municípios do Tocantins (2000, 2010 e 2016)

Municípios	Censo 2000	Censo 2010	IBGE 2016
Palmas	137.355	228.332	279.856
Araguaína	113.143	150.484	173.112
Gurupi	65.034	76.755	84.628
Porto Nacional	44.991	49.146	52.510
Paraíso do Tocantins	36.130	44.417	49.727

Fonte: IBGE, 2017

Um fator econômico muito importante para essa região, assim como para o Estado do Tocantins, é a Pecuária, atividade fundamental que se encontra diretamente ligada a forma como essa região foi ocupada. A esse respeito, Guedes e Brito (2014), ressaltam:

[...] a microrregião de Araguaína tem na pecuária o elemento fundamental de sua produção socioeconômica, relacionada, sobretudo, à ocupação dessa região por meio ao estímulo à agropecuária e ao povoamento das margens dos rios Tocantins e Araguaia e que posteriormente foi dinamizado com o avanço da fronteira econômica induzido pela implantação da rodovia BR-153 e de vias transversais. (p.12).

Atualmente, a Microrregião de Araguaína possui 260.498 habitantes distribuídos em seus dezessete municípios, em uma área de 26 493,499 km². A microrregião de Araguaína possui 20% (1.600.000 Milhão de cabeças) dos bovinos em todo o Estado, o que mostra sua força econômica no Estado. O Município de Araguaína detém 14% (237 mil) das cabeças de gado na Microrregião sendo a principal força econômica nessa região, o que justifica o fato de a cidade possuir um Produto Interno Bruto (PIB) de 2.201.523, o segundo maior do Estado, atrás somente da capital Palmas que possui um PIB 4.130.976 (IBGE, 2010).

Assim, é recorrente se ouvir dizer, nas diversas cidades do Estado do Tocantins, que Araguaína é a capital do boi gordo, isto devido ao fato de a cidade ser cercada de grandes, médias e pequenas fazendas, que movimentam a economia da cidade por meio da agricultura e da pecuária. Todavia, é o setor da indústria e comércio que lidera a economia da cidade, principalmente por meio de três Frigoríficos, considerados como referência nacional, são eles: Friboi do grupo JBS, Minerva e o Boi forte (Fonte: Wikipedia).

Em matéria divulgada no Portal da Prefeitura de Araguaína (2017), observa-se que o desenvolvimento econômico e social da cidade atualmente encontra-se diretamente associado a própria criação do estado e, portanto, à forma como vem se constituindo historicamente, como podemos constatar na citação a seguir.

O desenvolvimento econômico-social do município começou efetivamente a partir de 1960, com a construção da rodovia Belém-Brasília. No período de 1960 a 1975, Araguaína atingiu um estágio de desenvolvimento sem precedentes na história do Estado de Goiás, tornando-se a quarta maior cidade do estado de 1980 a 1986, perdendo somente para Luziânia, Anápolis e Goiânia. Com a criação do estado de Tocantins, em 1989, Araguaína tornou-se a maior cidade do Estado e pretensa capital. A escolha não aconteceu por causa de fatores geográficos, sociais e políticos, mas o município ganhou o título de Capital Econômica do Estado, sendo atualmente a principal força econômica do Tocantins.

Com base nesses dados podemos perceber a importância e a força econômica da cidade de Araguaína dentro do Estado do Tocantins, o que nos revela o potencial de desenvolvimento da cidade bem como sua perspectiva de crescimento para o futuro. Por este motivo, é frequente identificarmos a imigração de pessoas advindas de outras cidades do país em busca de oportunidades de trabalho, estudo, etc.

Conforme mostrado anteriormente, o Estado do Tocantins ocupa a 14^a posição do ranking do IDHM com 0,699 em 2010. Já a cidade de Araguaína ocupa a 508^a posição entre os 5.565 municípios brasileiros, segundo o IDHM. Nesse ranking, o maior IDHM é 0,862 de São Caetano do Sul, em São Paulo e o menor é 0,418 de Melgaço, no Pará.

Em relação ao Município de Araguaína, verifica-se que das três dimensões analisadas no IDHM, o menor desempenho está na dimensão educacional, assim como ocorreu no Estado. Todavia, vale ressaltar que essa área foi a que mais avançou nas últimas duas décadas, já que em 1991 possuía um índice de 0,230, em 2000 subiu para 0,431 e em 2010 obteve 0,712. O seu desempenho é melhor no aspecto longevidade, em 2010 atingiu a marca de 0,821. Com relação a renda também houve avanços, de 0,616 em 1991 para 0,727 em 2010, como podemos ver melhor na tabela a seguir

Tabela 7 – Araguaína: IDH-M 1991, 2000 e 2005

Categoria	1991	2000	2010
IDH-M	0,451	0,580	0,752
IDH-M Educação	0,230	0,431	0,712
IDH-M Longevidade	0,647	0,708	0,821
IDH-M Renda	0,616	0,638	0,727

Fonte: UNDP, [s.d.]

Como podemos observar, a partir dos dados expostos nas tabelas acima, o Município de Araguaína é o 2º mais populoso do Estado de Tocantins e também possui o 2º maior PIB, além de possuir um IDHM alto.

Conforme os dados do PNUD, IPEA e FJP (1991, 2000 e 2010), não apenas houve aumento na renda da população, como também a queda considerável da taxa de extrema pobreza, chegando a marcas próximas de zero em 1991 com 16,26% e 11,51% em 2000. Em 2010 essa taxa caiu ainda mais chegando em 2,91%. O número de pessoas pobres em Araguaína também vem caindo, em 1991 a taxa era de 43,36%, em 2000 foi de 31,26% e em 2010 caiu para 11,18%, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 8 – Renda, Pobreza e Desigualdade no município de Araguaína

	1991	2000	2010
Renda per capita (em R\$)	369,90	423,56	737,63
% de extremamente pobres	16,26	11,51	2,91
% de pobres	43,36	31,26	11,18

Fonte: UNDP, 1991, 2000 e 2010

Entendemos que esses dados acima encontram-se relacionados também às políticas sociais desenvolvidas no país nos últimos dez anos, as quais voltaram-se à população pobre por meio de programas de assistência e erradicação da pobreza.

Todavia, é importante destacarmos, que no caso da zona rural, esta realidade é bem diferente, manifestando-se, inclusive, com muitas dificuldades no que diz respeito as condições de vida das pessoas que ali se encontram, sendo inclusive comum a inserção de crianças, desde bem cedo, na realidade do trabalho como forma de aumentar a renda familiar.

De acordo com matéria publicada pelo Jornal “Conexão Tocantins”, a Cidade de Araguaína está entre as cinco cidades com maior incidência de trabalho infantil no estado. Neste sentido, em abril de 2017 aconteceu em Palmas-TO, o Encontro Estadual das Ações Estratégicas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (AEPETI), o qual teve por objetivo orientar as cinco cidades do Estado com maior incidência de trabalho infantil⁶. ()

Conforme relatos dos alunos do PARFOR, do Curso de Pedagogia, eles próprios são frutos dessa realidade, pois nasceram na zona rural e desde cedo começaram a trabalhar na lavoura ou em outras atividades laborais no sentido de contribuir com a renda familiar, o que certamente influenciou e ainda influencia no rendimento educacional desses sujeitos, pois segundo os mesmos muitas vezes, vencidos pelo cansaço do dia inteiro de trabalho, não conseguiam ir a escola e quando conseguiam ir ou dormiam durante a aula ou não conseguiam acompanhar o ritmo das atividades de forma satisfatória.

Com isso mais uma vez fica claro para nós que a formação do trabalhador docente do PARFOR deve estruturar-se a partir desse conjunto de elementos que nos dizem quem são esses sujeitos, de onde eles vêm, o que fazem, como se deu seu processo de escolarização, suas dificuldades, seus desejos e possibilidades reais no processo de formação. Entendemos que essas, entre informações, tornam-se fundamentais a elaboração de reflexões e análises mais amplas acerca da formação desses sujeitos no contexto do PARFOR.

Na sessão a seguir, apresentamos a Universidade Federal do Tocantins como lócus de nossa pesquisa, destacando questões pontuais que nos ajudam a entender a realidade dessa instituição de ensino e especificamente do Curso de Pedagogia do PARFOR, o qual analisamos no presente estudo.

⁶ <http://conexaoto.com.br/2017/04/28>

4.3 O LÓCUS DA PEQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Atualmente a Universidade Federal do Tocantins tem como Reitor o professor Luís Eduardo Bovolato⁷, que é professor vinculado ao Campus de Araguaína e assumiu a função de reitor no início de 2017 após o falecimento da então Reitora, Isabel Auler⁸, a qual exerceria a gestão da UFT no período de 2016 a 2020.

A UFT possui apenas 13 anos de existência e segundo o documento oficial da universidade, denominado “UFT em Números (2014)”, a Universidade Federal do Tocantins tem 46 cursos de graduação, 18 Programas de Mestrado e 3 de Doutorado reconhecidos pela CAPES. Atualmente estudam na instituição 16.866 alunos na modalidade presencial.

No total, a UFT possui 238 salas de aula, 8 bibliotecas, 139 salas administrativas, 62 coordenações de curso, 54 salas de apoio acadêmico, 202 salas para docentes, 12 salas de reunião, 22 auditórios, 167 instalações sanitárias, 17 vestiários, 12 laboratórios de informática e 129 laboratórios específicos. O campus de Palmas é o maior, tem uma área de 54.224,26m², aonde encontram-se espalhados 61 pavilhões.

Com relação ao Campus de Araguaína, conhecido como a unidade Cimba, que é onde se encontra o nosso objeto de pesquisa, possui uma área total de 1.310,06 m² (Mil trezentos e dez metros quadrados), composta por 23 (Vinte e Três) salas de aula, aonde 85% apresentam-se e bom estado de conservação e as outras em estado regular. O campus de Araguaína na unidade Cimba possui cinco auditórios, todos em bom estado de conservação, 15 instalações sanitárias, 1 laboratório de informática, 13 laboratórios específicos, 17 salas de professores. Ao todo, o campus possui 14 cursos de graduação, 5 especializações e 7 programas de Mestrado e Doutorado.

Nos últimos três anos houve uma queda no número de alunos que ingressaram no Campus de Araguaína. Em 2011 com 851, 2012 com 754 e 2013 para 768. Já o número de alunos matriculados aumentou de 2.957 em 2011 para 3.198 em 2012 e 3.332 em 2013. O número de formandos vem mostrando pouca variação, por exemplo em 2011 foram 129 formandos, 2012 foram 282 e 2013 teve 169 alunos que formaram (Tabela 9).

⁷ Possui graduação em Geologia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1988), mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007).

⁸ Doutora em Educação pela UFBA, (2007). Mestre em Literatura Brasileira pela UnB, (2002). Graduação em Letras Inglês/Português, Especialista em Avaliação Institucional e em Ensino de Língua Portuguesa. Reitora da Universidade Federal do Tocantins a partir de 2016

Tabela 9 – Evolução do número de alunos e índices de formatura na graduação presencial por campus

Araguaína	2011	2012	2013
Ingressantes	851	754	768
Matriculados	2957	3198	3332
Formados	129	282	169
Índice de Formatura no Ano	32,41%	50,27%	24,64%
Índice de Formatura do Curso	58,72%	57,45%	52,35%

Fonte: UFT/Proap, [s.d.]

Um dado curioso evidenciado na tabela 9, diz respeito ao número de matriculados e formados no ano de 2013. Como podemos perceber, dos 3.332 matriculados, apenas 169 se formaram, o que nos instiga a refletir sobre os motivos de tamanha disparidade, sobretudo se considerarmos o fato de se tratar da única instituição de ensino superior pública da cidade. No entanto, como professora do campus e moradora na cidade de Araguaína, percebemos que essa disparidade entre o número de alunos matriculados e formados encontra-se relacionada a diversos fatores, dentre os quais: a aprovação simultânea em faculdades privadas e, portanto, desistência da vaga na universidade pública; motivo de trabalho; não identidade com o curso, alunos que residem em outras cidades, etc.

Além dos cursos de graduação, o Campus de Araguaína também possui três programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, sendo dois mestrados e um doutorado. Ao total são 36 alunos matriculados, 36 já formados, 270 artigos publicados e 67 professores distribuídos nos três programas, como podemos verificar no Quadro 4.

Quadro 4 – Cursos de pós-graduação *stricto sensu* – Campus Araguaína

Curso	Matriculados	Diplomados	Artigos Publicados	Nº Alunos envolvidos com Pesquisa	Tipo de Programa	Nº de Professores envolvidos com pesquisa
Mestrado em Ciência Animal Tropical	5	18	65	5	M	2
Mestrado em Ensino de Língua e Literatura	18	17	155	8	M	30
Doutorado em Ciência Animal Tropical	13	1	50	13	D	35
Total	36	36	270	26	3	67

Fonte: Propesq, 2017

Como podemos perceber no quadro 4, o Campus da UFT em Araguaína-To, vem construindo sua experiência com a Pós-Graduação e desenvolvendo suas atividades acadêmicas de maneira evolutiva no decorrer dos últimos anos. Com base nisso, a seguir apresentamos os dados da pesquisa empírica com o objetivo de identificarmos os elementos necessários a compreensão acerca da prática educativa no Curso de Pedagogia do PARFOR dessa instituição de ensino.

4.4 O QUE NOS DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DO PARFOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT, CAMPUS DE ARAGUAÍNA?

Nesta subseção, apresentamos, de forma mais sistematizada, os resultados obtidos na pesquisa empírica sobre as práticas de ensino no Curso de Pedagogia do PARFOR da UFT, Campus de Araguaína-TO. Nosso principal objetivo consiste em identificar como os sujeitos da pesquisa percebem as práticas de ensino dos professores formadores do curso, tendo em vista tratar-se de uma formação voltada à alunos-trabalhadores que já atuam como professores da educação básica. Em outras palavras, buscamos identificar se as práticas de ensino no curso do PARFOR agregam os conhecimentos e experiências dos alunos como parte constitutiva do processo de formação acadêmica.

Com base na organização dos dados obtidos na pesquisa empírica, sistematizamos nossas análises a partir do eixo central *reflexão sobre a prática de ensino*, o qual é

desmembrado a partir das seguintes categorias: afeto; relação entre os saberes; metodologias de ensino, relação professor/aluno, formação como ato político.

Partindo dos relatos obtidos nas entrevistas, identificamos que tais categorias se constituem em elementos importantes para a compreensão mais ampla sobre a prática de ensino no curso de Pedagogia do PARFOR, no Campus de Araguaína, a medida em que se destacam como as principais questões identificadas, pelas educandas, acerca da prática de ensino desenvolvida no curso.

Desta forma, as reflexões a seguir visam subsidiar, a partir da percepção das educandas, as análises sobre a questão central deste estudo que busca responder a seguinte indagação: em que medida as práticas de ensino dos professores formadores do PARFOR no curso de Pedagogia da UFT, Campus Araguaína, têm articulado os saberes escolares e os saberes experienciais de vida social e de trabalho docente das educandas, considerando tratar-se de professoras da educação básica que já possuem um conjunto de conhecimentos, experiências e saberes docentes?

Assim, iniciamos nossas reflexões situando um aspecto que foi destacado pelas educandas como elemento fundamental na realização da prática de ensino do PARFOR, qual seja, o afeto que, de acordo com as informantes, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem das mesmas, tendo em vista um conjunto de questões já discutidas anteriormente neste texto, dentre as quais: a dinâmica de realização do curso (quarenta dias corridos com oito horas diárias de aula por semana a cada seis meses; distanciamento de suas cidades e familiares, dificuldades de aprendizagem oriundas da educação básica, dificuldades financeiras, etc.), que, direta e indiretamente, geram desgastes emocionais que precisam ser devidamente identificados no processo ensino/aprendizagem para que as mesmas possam se sentirem motivadas a permanecerem no curso ao serem acolhidas e respeitadas em suas particularidades.

4.4.1 Afeto

De acordo com a concepção de Freire (1996), já vista neste texto anteriormente, a prática de ensino consiste num ato de construção coletiva, onde professor e alunos aprendem e ensinam a medida em que interagem. Nesta perspectiva, Freire (1996), destaca a importância da afetividade como elemento constitutivo do processo ensino aprendizagem.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este ou outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa

de que participo [...]. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me oponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 1996, p. 141).

Partindo deste entendimento, perguntamos às educandas, como as mesmas percebiam a prática de ensino dos professores formadores no curso. A esse respeito, as respostas obtidas foram reveladoras, destacando-se elementos importantes à compreensão da realidade vivida.

Eu não gostei muito porque as vezes eles não aceitavam nas nossas condições [...] tinha uns que até mesmo chamavam a gente de burro, que a gente não tinha capacidade de estar ali fazendo o curso. Então eu vejo como uma prática muito conturbada, [...] (Rosa).

Notemos no depoimento de *Rosa*, a insatisfação com relação a prática de ensino dos professores no Curso, considerando, sobretudo, a falta de percepção e respeito, por parte de alguns professores, em relação aos limites apresentados pelos alunos no processo ensino/aprendizagem, sendo estes, identificados como “burros” por alguns docentes, o que demonstra não apenas a falta de compreensão acerca do sentido da prática de ensino no processo de formação de professores-trabalhadores, mas acima de tudo, a falta de respeito para com o outro, enquanto ser humano.

Em outro depoimento, novamente é possível identificarmos que, embora os professores formadores sejam reconhecidos como “bons”, por serem devidamente qualificados com mestrado, doutorado, etc., suas práticas de ensino são identificadas de forma negativa por não contemplarem, em sua maioria, aspectos importantes do processo de ensino aprendizagem, como o afeto, por exemplo.

Eles são bons, mas eles deixam muito a desejar. [...] eu já observei que muitos fazem o descaso da gente, eles pensam que como a gente já lida com a sala de aula a gente vem para cá já preparado para o que eles vão repassar para a gente, mas a gente vê uma visão diferente que não é a deles, e eu vejo assim que eles deveriam ter mais aquele amor ter mais amor, mais humildade com a gente, porque não é porque ele tá sentado lá naquela cadeira como um docente que ele já é mestrado, doutorado e tudo, que é que vai achar você que já está na sala de aula, que já é professor e que você tá ali mesmo para fazer essa faculdade, mas que você tá precisando, mas que você já está preparado para receber o que ele vai desenvolver em sala de aula, então eu acho assim um descaso com a gente por essa parte [...] Eu vejo assim, que eles deveriam ter amor, porque eles são capazes né? Eles estão prontos para desenvolver um conhecimento para gente, porque a gente vai para despertar lá, para obter o conhecimento para a gente, que eles vão repassar né? Então como se diz tá no jogo, mas tá na mão deles né? (Jasmim).

O depoimento de *Jasmim* chama-nos atenção para várias questões dentre elas o descaso, por parte de alguns professores, em relação aos alunos, o que para ela, encontra-se associado a

falta de amor e humildade, desses professores, no desenvolvimento processo ensino/aprendizagem, revelando assim, o estabelecimento de relações em que outros sentimentos se fazem presentes tais como: descaso, indiferença, desamor, hostilidade, desafeição, etc. Outra questão destacada na fala de *Jasmim* diz respeito ao fato de, no Curso do PARFOR, as mesmas estarem na condição de educandas e, portanto, em processo de aprendizagem e formação, pois embora já exerçam a prática docente como profissionais da educação básica, a condição de educandas no curso de Pedagogia do PARFOR, deve ser considerada, pelos professores do curso, para que não haja prejuízos em suas formações.

O depoimento de *Jasmim* também nos revela uma visão (des) humana de educação, a qual ultrapassa os fundamentos puramente teóricos e curriculares, já que a aprendizagem destes não implica na ausência de sentimentos, afetividade, respeito, etc., pois como nos ensina Freire (1996), ser educador requer, entre outros elementos, a amorosidade aos educandos. Nesta perspectiva, o autor apresenta a seguinte indagação: “[...] Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao processo formador de que sou parte? [...]” (FREIRE, 1996, p. 67).

Para Freire (1996, p.142), a rigorosidade docente não deve ser inimiga da alegria, já que ensinar e aprender

[...] não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria [...]. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.

Todavia, ao contrário do que Freire (1996), nos ensina, identificamos nos depoimentos das entrevistadas uma outra realidade, como podemos observar na fala de *Cerejeira*.

[...] têm vários professores que não têm respeito com os alunos, porque a gente já teve tantos problemas com professor, tem professor que marca o aluno e deixa o aluno arrasado e não tá nem ai com você, agora o aprendizado é bom, eu gosto de aprendizado, mas com alguns professores... não é com todos não (Cerejeira).

A fala de *Cerejeira* apresenta elementos que indicam a realização de uma prática de ensino que não respeita, não acolhe, não se importa com o aluno, reafirmando o exposto, anteriormente por *Jasmim*, sobre o descaso por parte de alguns professores em relação aos alunos. Nessa mesma direção, *Angélica*, destaca em seu depoimento:

[...] O que aconteceu comigo, como a colega falou, o professor falou na minha cara que eu tinha que provar que tinha feito meu trabalho, eu achei uma humilhação, eu entendi até com uma discriminação né? Aí eu abri o e-mail mostrei para a professora, mas mesmo assim ela quase não entendeu meu lado não sei porque, eu achei uma grande falta de respeito com a minha pessoa também. [...]. (Angélica).

Como podemos observar, a fala de *Angélica* mostra-se carregada de sentimentos, cheia de emoções que revelam a existência de uma postura antipedagógica e antidialógica por parte do professor formador que, ao agir assim, prejudica não apenas o processo de construção de conhecimento da aluna, mas, sobretudo, a sua autoestima, sua condição de sujeito social e cidadã. Tal fato se mostra ainda mais crítico por revelar uma postura de preconceito e discriminação racial contra a educanda, tendo em vista tratar-se de uma mulher negra, pobre e com baixo poder de argumentação e contraposição à postura assumida pelo professor, o que se torna ainda mais contraditório se fizermos a seguinte indagação: qual o sentido da educação, da formação acadêmica onde, teoricamente, questões como essas são debatidas e analisadas criticamente, visando a superação das mesmas?

Outra questão identificada nas falas das educandas refere-se à falta de paciência de alguns professores como elemento complicador para a construção do processo ensino aprendizagem. Vejamos o que nos dizem as entrevistadas:

[...] eu acho que eles deveriam ter assim mais calma, mais paciência com a gente, porque a maioria da nossa turma assim já tem uma idade, já têm várias bagagens assim de ensino, de serviço de sala de aula, então às vezes, assim, eles não se preocupam com isso, a gente quer contar uma experiência e eles cortam, não são todos, mas a maioria. Então eu acho assim a prática deles com a gente boa, mas eu acho que deveria melhorar um pouco mais [...]. (Girassol)

O depoimento acima apresenta-nos questões importantes sobre a prática de ensino dos professores formadores no Curso de Pedagogia do PARFOR em Araguaína, a primeira delas diz respeito a falta de paciência por parte de alguns professores no processo ensino/aprendizagem. De acordo com o relato de *Girassol*, a maioria dos professores não demonstra calma em relação ao ato de ensinar, deixando de lado, questões que, em sua concepção, deveriam ser consideradas como elementos basilares à prática de ensino dos professores no curso, tendo em vista, suas especificidades. Nessa mesma lógica de raciocínio, a entrevistada *Jasmim* ressalta:

Olha, eu penso assim, nós passamos por muitos, vários professores, eu acredito assim que muitos deles foram extremamente insensíveis aos nossos problemas, por que nós saímos, nós não moramos na cidade onde reside a universidade e a gente sai de madrugada de casa, a gente deixa a nossa vida deixa nosso filho, nós pegamos o

ônibus com maior dificuldade, às vezes eu e você não têm pra gente poder vir aqui, às vezes a gente encontrou professores que não tava nem um pouco preocupado que não entendeu a questão. Não é isso? aqui é um lugar onde você vai estudar isso aqui é conhecimento científico, mas mesmo o professor tendo o conhecimento científico dele, ele tem que ter a parte humana dele, porque nós não somos máquinas, nós somos seres humano né? e muitos deles muitos foram compreensivos, muito não foram, inclusive nós encontramos professores que nos trataram muito mal. Eu sou uma pessoa muito emotiva, tenho problema no sistema nervoso esse tipo assim muito mal durante essa semana que tiveram, inclusive nós somos chamados burro dentro de sala de aula, diziam que nós não tínhamos capacidade, que nós não tinha ficar assim [...] (Jasmim)

Notemos no depoimento de *Jasmim* que mais uma vez a falta de sensibilidade, por parte de determinados professores, em relação as especificidades das educandas, é reafirmada como algo negativo nas práticas de ensino, sobretudo se considerarmos a dinâmica intensiva do curso, o perfil das educandas (mulheres- mães-trabalhadoras-esposas que estão distantes de seus lares, familiares, em condições adversas à que vivem em suas cidades), o que, segundo a entrevistada, deve ser considerado nesse processo de formação, pois como bem ressaltou a educanda, trata-se da formação de seres humanos, com problemas, limites, particularidades, e não de máquinas que estão sendo programadas para agir.

A falta de reconhecimento das especificidades e limites das educandas é algo marcante nas falas, tornando-se evidente as implicações desse não reconhecimento à formação das mesmas, principalmente pelo fato de questões importantes, relacionadas ao ser e fazer das mesmas, não estarem sendo devidamente identificadas e valorizadas no contexto de suas formações.

Se adotamos como base de análise o pensamento de Freire (1996), de que ensinar exige paciência, respeito aos educandos, saber escutar, dar voz, bem como reconhecimento de seus limites e possibilidades, amorosidade, humildade, entre outros elementos necessários à prática de ensino, consideramos que os depoimentos acima revelam-nos o exercício de práticas contraditórias ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, a medida em que a prática educativa de alguns professores não têm contemplado aspectos necessários a sua realização, evidenciando posturas não apenas anti-pedagógicas, mas, sobretudo, desumanas por não respeitarem o sujeito/educando como ser humano, em sua condição de gente, digno de respeito.

Partindo desta lógica de raciocínio, identificamos que a prática educativa, realizada por alguns professores não têm contribuído, de forma mais ampla, para o processo de formação acadêmica das educandas, tendo em vista, sobretudo, o desenvolvimento de atitudes e posturas que dificultam e ou impedem o processo ensino aprendizagem numa perspectiva crítico/reflexiva da realidade, pois como bem enfatiza Luckesi (2005):

O verdadeiro fazer-didático é aquele capaz de refletir corretamente cada situação de aprendizagem a partir do exame concreto da realidade onde educador-educando estão inseridos, envolvendo, cuidadosamente, todos os dados necessários à sua solução que intrinsecamente será sempre parcial, porém aproximar-se-á mais das necessidades educacionais concretas. (LUCKESI, 2005, p. 50-51).

De acordo com Luckesi (2005), é com base na realidade concreta dos sujeitos, educador/educando, que o fazer pedagógico deve ser construído a fim de que as verdadeiras necessidades educacionais possam ser contempladas no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Com este entendimento, mais uma vez trazemos à reflexão a importância da formação do trabalhador docente do PARFOR numa perspectiva crítica e humana que compreenda o verdadeiro significado da ação educativa no processo de construção de conhecimento e formação do ser social o que, necessariamente, implica a realização de diálogo, reconhecimento do outro enquanto ser humano, sensibilidade, respeito, mas também de afeto considerando que o ensinar e aprender não estão dissociados do belo, afetivo e alegre, como nos ensina Freire (1996).

Por outro lado, é importante ressaltarmos que os relatos também nos mostraram que a prática de ensino no curso de Pedagogia do PARFOR de Araguaína, não apresenta somente questões negativas, pois existem professores, ainda que em menor proporção, que buscam realizar suas práticas de forma contextualizada, considerando os diferentes elementos constitutivos do processo de formação desses sujeitos.

Nesta direção, podemos destacar o relato de *Girassol*, que apresenta elementos importantes para a mediação de nossas análises, a medida em que identifica os dois “lados da moeda”, pois se por um lado a educanda enfatiza os problemas em relação ao desenvolvimento da prática de ensino de alguns professores, por outro, afirma não se tratar de todos os professores, isto é, não generaliza a situação, o que nos permite analisar o objeto da pesquisa de forma mais ampla, em suas contradições, mediações e totalidade.

Assim, observa-se que, se de um lado a prática de ensino do professor formador do curso de Pedagogia do PARFOR de Araguaína, reflete a lógica excludente imposta ao trabalhador no atual contexto, por outro, revela a concepção e postura didático-pedagógica numa outra perspectiva, voltada a formação do sujeito a partir da sua realidade e das condições concretas do processo educacional.

Nesta perspectiva seguimos nossas análises, agora com o foco na relação entre os saberes. O objetivo é identificar se a formação dos trabalhadores docentes, no âmbito do curso

de Pedagogia do PARFOR, tem agregado os diferentes conhecimentos e saberes no processo de formação acadêmica das educandas.

4.4.2 Relação entre os saberes

Nesta subseção buscamos identificar, por meio das falas das entrevistadas, elementos que nos permitam analisar como vem ocorrendo a relação entre os diferentes saberes na formação das educandas, tendo em vista, tratar-se de educandas trabalhadoras que já atuam como docentes da educação básica e, portanto, trazem consigo um conjunto de conhecimentos, vivências e saberes acumulados ao longo de suas vidas. Nosso objetivo é verificar se as práticas de ensino realizadas no processo de formação acadêmica do PARFOR, têm articulado os conhecimentos científicos-acadêmicos aos saberes e experiências que as educandas trazem consigo.

É importante ressaltar que a perspectiva de formação docente aqui defendida como significativa para a qualidade da educação e transformação da realidade deve realizar-se com vistas a formação mais ampla dos trabalhadores, considerando, portanto, a integração dos diferentes conhecimentos e saberes e não por meio da sobreposição de um sobre outro. Neste sentido, consideramos relevantes as reflexões de Franco (2012, p. 150), ao destacar:

As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos inevitavelmente presentes na vida das pessoas, os quais competem com o ensino escolar ou o potencializam. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio da Didática hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros “ensinos” que invadem a vida dos alunos. Além disso, tem o desafio de compartilhar esses “ensinos”, potencializá-los, dialogar com eles. O ensino escolar precisa, com a intervenção da Didática, tornar-se uma prática que se constitui em *fora dentro fora da escola vida*. (FRANCO, 2012, p. 150).

Para Franco (2012), a prática de ensino, sob os conhecimentos da Didática, precisa potencializar os múltiplos ensinamentos presentes na vida dos educandos, dialogando com os mesmos no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Somado a isso, Freire (1996) enfatiza que,

[...] É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22)

Segundo Freire, é indispensável, à educação, a ideia de uma formação que possibilite aos educandos a capacidade de se assumir também como construtores do conhecimento, sob a

compreensão de que ensinar não se limita à transmissão de conteúdo de um para outro, mas da construção coletiva entre professor e alunos. Com base nesta compreensão, buscamos identificar em nossa pesquisa, como as educandas concluintes percebiam, a partir da prática de ensino dos docentes do curso, a relação entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais de vida social e de trabalho docente. Para isso, perguntamos às entrevistadas se as práticas de ensino dos professores formadores do PARFOR agregaram as experiências e saberes que as mesmas trazem para sala de aula, como acúmulo de suas vivências.

Em resposta a isso, temos que, sendo quase unânime por parte das educandas, que não, as práticas de ensino desenvolvidas pela maioria dos professores formadores do PARFOR não agregaram suas experiências e saberes. Neste sentido, destacou a educanda *Rosa* que:

Poucas vezes, a maioria está fora da nossa realidade, não está... e o que nós viemos buscar aqui, uma coisa pra que a gente passasse para nossos alunos, a realidade, saber como conviver com a realidade dele, porque nos livros, no currículo né? Lá na grade curricular já vem conteúdo direcionado baseado na realidade do Sul de outras regiões né? E a nossa...não tem nada a ver com nossa realidade. Então isso também que a gente tinha a expectativa de ter, de aprender isso, de trazer para nós, para transmitir para os nossos alunos aquela vivência né? Como fazer isso, como conciliar essas coisas, se nós não tivemos? Bem, poucas vezes, porque foram pouquíssimos os professores que desenvolveram práticas de atravessar nossa realidade, aproveitar aquilo, a experiência a maioria não considerou a realidade, ignorou nossa realidade (*Rosa*).

Rosa relata que, enquanto professora da educação básica, trabalha com livros que contêm realidades diferentes das vivenciadas por ela e seus alunos, logo, buscava desenvolver no seu processo de formação uma prática que articulasse o ensino com a realidade em que vivem, a fim de, posteriormente, desenvolvê-la com seus alunos. Porém, ela alega que poucas vezes lhe foi oportunizada essa possibilidade, sendo por tantas vezes desconsiderada suas experiências.

Segundo ela, as educandas tiveram dificuldades inclusive para se expressarem em sala de aula, o que dificulta a participação mais ativa no processo ensino aprendizagem. Desse modo, *Rosa* enfatiza:

[...] tivemos muita dificuldade, a gente não tinha nem autonomia para tá se expressando nas aulas. A maioria deles não queriam saber, era só o que eles falavam e pronto, [...] nós não tivemos muita autonomia de tá falando aqui... eles não eram muito de considerar, eram muito de deixar de lado (*Rosa*).

De acordo com *Rosa* muitos professores não consideraram as realidades e as experiências vividas pelas educandas, ou seja, não consideraram os saberes trazidos por estas, o que vai de encontro à perspectiva de prática educativa defendida por nós neste estudo. Além

disso, a fala de *Rosa* também nos revela que a relação estabelecida entre professor e alunos, na maioria das vezes, se deu de forma verticalizada, de cima para baixo, onde o professor detinha todo o ‘poder’ sobre o processo de formação das educandas e, a estas, apenas cabia aceitarem o que era repassado. Sobre este último aspecto, abordaremos mais profundamente na subseção que trata sobre a “relação professor e aluno”.

Referente a isso, Oliveira (2015, p. 55), nos apresenta uma importante contribuição a partir do pensamento de Freire. Assim, destaca a autora:

[...], Freire relativiza o saber, já que ninguém sabe tudo e ninguém é ignorante de tudo, colocando o conhecimento em constante superação. Essa relativização do saber na prática pedagógica se traduz pela valorização do conhecimento do educando e do saber popular, desmistificando o poder absoluto do conhecimento científico em detrimento do saber popular. Entretanto, esse reconhecimento da importância do saber do senso comum na prática educacional, não significa permanecer no plano do espontaneísmo, da consciência e curiosidade ingênua. [...]. (OLIVEIRA, 2015, p.55).

Posto isso, a autora considera a relevância dos saberes produzidos socialmente para a prática pedagógica em consonância com uma perspectiva crítica do conhecimento.

Nesse mesmo sentido Rodrigues (2012, p. 41), ao tratar de saberes sociais, fazendo uso dos estudos de Damasceno (1995), expõe essa importância, devido esses saberes serem: *a perspectiva material do pensado e do vivido pela classe trabalhadora, decorrentes da relação com a sociedade*, e, se constituírem na “[...] *expressão concreta da consciência de um grupo social, um saber que é útil ao trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente por estes sociais*” (DAMASCENO, 1995, p. 25). São saberes e experiências característicos da própria existência humana, e que jamais podem ser ignorados no processo educativo.

Nesta lógica de raciocínio, Rodrigues (2012, p. 44), aponta em seus estudos que:

Saberes sociais encontram-se, então, para além do pragmático, entendido como aquilo que é útil para a imediaticidade do existir. *Funcionam inicialmente como denúncia da realidade opressora, mas alargam suas ações para o social, consubstanciando-se na própria materialidade organizativa dos trabalhadores, objetivando sua construção hegemônica (grifos nossos).*

Os estudos de Rodrigues nos revelam a importância dos saberes e conhecimentos trazidos pela classe trabalhadora, como forma de denúncia à realidade opressora, possibilitando-a novas ações em suas vivências e na sociedade em geral, com perspectivas a mudanças e também, como forma de anunciar e elaborar elementos novos às suas formações e de outros. Além disso, evidencia a necessidade de, para além do simples uso desses saberes sociais, no processo de ensino-aprendizagem, que estes se constituam como base de

construção contra hegemônica para transformar o ensino e a sociedade, e com isto, obter melhorias para a própria vivência da classe operária.

Contrário a isso, o que identificamos no relato de *Rosa*, que buscava no curso do PARFOR algo diferente para que pudesse melhorar o aprendizado de seus alunos, é reforçado também nas falas de outras educandas entrevistadas. Assim, ao indagarmos se as práticas de ensino realizadas no curso do PARFOR agregavam os conhecimentos acadêmicos e as experiências e saberes já trazidos de suas vivências, as educandas destacaram:

Eu acredito que nem sempre né? vamos supor que bem poucas vezes os professores aproveitaram as experiências... porque geralmente professor já traz o seu conteúdo. [...]. Eu acredito que assim, que poucos professores conseguiram aproveitar, valorizar a experiência do aluno. Porque é muito importante o que nós somos... alunos aqui, mas nós somos professores da escola de ensino da Educação Básica. Então a gente pensa assim, quando a gente tá aqui nós somos alunos, mas ao mesmo tempo a gente pensa na forma como a gente vai trabalhar com os nossos alunos e a gente quer a passagem para frente, e a gente pergunta assim, como é que um professor ele quer... ele tá sendo formador, não é? de professores, e como é que ele vai fazer? (Cerejeira).

Notemos que a fala de *Cerejeira* apresenta entendimento semelhante ao de sua colega *Rosa*, sobre a importância de buscar novos conhecimentos na formação de professores do PARFOR, tendo em vista a melhoria de suas práticas e o aprendizado de seus alunos, o que não foi possível por parte da maioria dos professores, como relataram as educandas.

No relato de *Jasmim*, mais uma vez a percepção acerca da falta de integração entre os saberes é reforçada, sendo enfatizada a forma como isso é pouco aproveitado por alguns professores no curso. Assim sendo, ao ser indagada se as práticas de ensino dos professores formadores, agregavam seus saberes e vivências, a educanda apresenta a seguinte análise:

Assim, algumas, porque muitas vezes a gente vai dá exemplo do cotidiano né? do nosso trabalho... e muitas vezes eles nem dão ouvido, fazem um descaso da gente. A gente vê que muitos exemplos que a gente traz, pra gente desenvolver junto com o professor, não é favorável para ele, para ele é um descaso. Porque eu vejo assim que eles... a gente tá aqui para se formar né? e eles estão aqui como o docente né? Para desenvolver o trabalho deles. Então, a gente tá sendo o quê aqui? A gente tá sendo aluno, nós estamos sendo aluno. Então eles deveriam não comparar a gente como professor formado, mas como aluno, na sala de aula. Como aluno nós viemos para aprender e eles são pagos para desenvolver o trabalho deles e trazer aquela formação que abrange e que vai favorecer o conteúdo a nós, porque nós vamos trazer informações do nosso cotidiano como eles também vão repassar exemplos que já passaram por aqui, [...] têm alguns que favorecem, mas têm muitos que não né? É descaso, é descaso para eles, nem param muitas vezes para ouvir de aluno, já vai para outro roteiro (Jasmim).

De acordo com *Jasmim*, em muitas situações, as educandas tentam associar suas experiências e saberes aos conteúdos estudados em sala de aula a partir de exemplos vividos

em seus cotidianos, o que nem sempre é aproveitado pelos professores que, em alguns casos, mostram-se indiferentes aos exemplos trazidos pelas educandas por meio de posturas que, em sua percepção, evidenciam descaso para com as mesmas. *Jasmim* também ressalta que, em algumas situações, as educandas são vistas como professoras formadas o que, em seu entendimento, dificulta ainda mais o aprendizado, pois muitos professores não percebem suas necessidades, bem como a importância do auxílio dentro e/ou fora da sala de aula, de modo que possibilite a compreensão dos conteúdos ministrados até a realização dos trabalhos solicitados.

Segundo as educandas entrevistadas, embora as mesmas já atuem como docentes da educação básica, não significa estarem familiarizadas com o ritmo acadêmico ou que possuam as mesmas condições de aprendizagem que os alunos do ensino regular, principalmente por se tratar de educandos com ritmos, contextos, histórias de vida e situações econômico-sociais diferentes, que certamente devem ser considerados em suas particularidades no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Na fala de *Angélica* também podemos perceber certa frustração quanto à falta de articulação entre as experiências e saberes na formação acadêmica. Neste sentido, ao indagarmos se as práticas de ensino dos professores formadores do PARFOR agregavam suas experiências e saberes, a aluna ressalta:

Em parte, sim, mas eu esperava que fosse diferente, porque assim, mais em relação à prática, porque o que a gente vê mais se resume a texto, resume a texto, e isso a gente já tá acostumada né? E sabe que deve ser diferente, deveria ter mais coisas novas para gente aproveitar mais (*Angélica*).

Neste relato, como ocorreu nos relatos de suas colegas, percebe-se a expectativa em relação à formação recebida na universidade, onde esperavam obter mais conhecimentos que favorecessem suas práticas de ensino a partir de “coisas novas”, diferentes daquilo que, para elas, já está saturado em seus cotidianos. As falas das educandas entrevistadas também apontam para a necessidade de aulas práticas que pudessem servir como instrumento balizador para a construção de novas “ideias” em relação a seus fazeres pedagógicos, pois como foi relatado, isso quase não ocorreu, ou ocorreu de forma parcial.

Nesta mesma lógica de raciocínio *Cerejeira* mais uma vez expõe, em sua fala, elementos importantes que nos ajudam a refletir sobre a relação entre os saberes das educandas no processo de formação do PARFOR.

[...] acredito assim, que ele deveria ser um curso mais voltado pra realidade mesmo da vivência que nós enfrentamos na sala de aula, por que às vezes eles ensinam como a gente tem que fazer, mas é preciso mais da prática. Se aproxima mais da prática, mas a realidade, [...] que a gente chegue lá na sala de aula e fale, realmente o que eu vi lá, o que os professores me ensinaram, eu estou aplicando...na minha sala de aula (Cerejeira).

Notemos que, a expectativa da formação voltada a realidade concreta de suas salas de aula, é algo constante nas falas das educandas, deixando claro a necessidade que as mesmas apresentam quanto a relação entre os diferentes saberes, experienciais e acadêmicos, no processo de construção do conhecimento e realização de suas práticas como docentes da educação básica. Também podemos perceber que a falta de relação entre teoria e prática é algo marcante, o que para as educandas da pesquisa, é entendido como fator negativo em suas formações, pois não conseguem visualizar, de forma mais concreta, os conteúdos aprendidos no curso.

De acordo com os relatos das entrevistadas a forma como o ensino é procedido pela maioria dos professores mostra-se incompatível com a realidade na qual encontram-se inseridas, isto é, não contempla suas reais necessidades, sendo a formação acadêmica, dissociada ainda de suas vivências e saberes.

Para elas, as educandas, o ensino realizado no processo de formação docente do PARFOR deveria ser diferente, tendo em vista, sobretudo, suas especificidades, pois diferentemente dos alunos do ensino regular que, na maioria das vezes, são alunos que acabaram de concluir o ensino médio, na idade jovem, não possuem experiência profissional, moram com os pais, etc., as educandas do PARFOR, apresentam outras características, por serem educandas que, na maioria dos casos, concluíram o ensino médio há muito tempo, apresentam mais idade, não possuíam perspectivas de realizar a formação acadêmica na universidade pública por meio do processo seletivo normal, possuem família, filhos, netos, e, sobretudo, já possuem experiência como docentes da Educação Básica, exige do processo formativo outra dinâmica didático-pedagógica que considere tais aspectos a fim de que essa formação se realize em consonância com suas necessidades, limites e possibilidades

Além disso, as falas das educandas demonstram suas expectativas em relação a uma formação em que elas também fossem partícipes ativas no processo de construção do ensino e aprendizagem do qual fazem parte, ou seja, que pudessem, juntamente com os seus professores, expor suas experiências, opiniões, questionamentos, limitações, enfim, de pudessem se sentir parte do processo educacional.

Com base nisso, entendemos que os estudos de Cury (1992), tornam-se significativos às nossas análises, a medida em que nos apresentam a seguinte compreensão:

A realização da tarefa pedagógica implica a compreensão da experiência vivida em suas contradições, para elevá-la, transformando-a em conhecimento, capaz de gerar, além do pensamento, uma ação política organizada. Afinal, o vivido sem conceito é cego. O conhecimento pode impregnar a experiência, que, cultivada conceitualmente, ganha em amplitude e coerência. A função mediadora da educação em vista dessa ação realmente transformadora, implica uma dialética entre o vivido e o conhecimento [...]” (p. 97-98, grifos nossos).

A formação, na concepção deste e de outros autores citados neste estudo, vai de encontro ao que as educandas da pesquisa evidenciam em suas falas, pois, como bem exemplifica Cury (1992), imprescindivelmente o educar/formar implica considerar a realidade posta e suas contradições, as experiências e suas contradições e outros aspectos, com vistas à transformação e criação de novos conhecimentos, sobretudo, de forma crítica e reflexiva, com ampla reciprocidade entre aqueles que têm o papel de ensinar e aqueles que aprendem, compreendendo com isto que, no processo de ensino-aprendizagem, quem ensina também aprende ao mesmo tempo que quem aprende também ensina algo.

Entretanto, como vimos nos relatos das educandas, a maioria dos professores formadores não considera a realidade delas, três das cinco educandas relataram a falta dessa relação, revelando-nos a predominante insatisfação acerca da dissociação entre as experiências e saberes adquiridos e os conhecimentos acadêmicos, ou seja, a maioria dos docentes ignoram, em suas práticas de ensino, o que foi destacado por Cury (1992), a função mediadora da educação, tendo em vista a transformação social, que implica exatamente a *dialética entre o vivido e o conhecimento*.

Mas, como mencionamos anteriormente, também identificamos nas falas das educandas elementos positivos em meio aos “descasos”, tornando-se, então, necessário analisarmos o outro “lado da moeda”, isto é, os relatos que acenam outras experiências por meio de professores que conseguem relacionar as experiências, os conhecimentos e saberes já adquiridos pelas educandas, como podemos perceber na fala de *Girassol* que, sobre a questão em foco, destacou:

Agrega sim, porque ensina na teoria né? A gente já sabe na prática, então às vezes é bom pra gente comentar as nossas experiências com a teoria deles né? Porque às vezes eles ficam sem escutar a nossa prática e aí eles ficam todos encabulados. “Meu Deus é assim na sala de aula, acontece isso?” Acontece! Na sala de aula a turma é grande, não tem psicólogo, não tem pedagogo e aí a gente vai contando pra eles, dependendo da disciplina, e aí eles ficam encabulados porque que é assim, eles pensavam que era de outro jeito nas escolas e não é. Então eu acho que sim (Girassol).

Para esta educanda a formação agrega as experiências e saberes, pois conhecem na teoria o que já sabem na prática, e isso acontece por meio de seus relatos sobre o que ocorre em suas salas de aulas, nas escolas onde trabalham como docentes, isto é, a partir de suas experiências, as quais muitas vezes são desconhecidas pelos professores do PARFOR e/ou da universidade, como diz *Girassol*, e que a partir da dinâmica estabelecida pelo professor, passam a fazer parte do processo ensino/aprendizagem.

Essa percepção também pode ser visualizada no depoimento de outra educanda que identifica aspectos positivos das práticas de ensino que obteve no curso.

Nós tivemos uma professora excelente, eu digo assim sempre: “minha colega, essa professora para nós... que ela é completa, porque ela, numa semana, conseguiu ministrar um conteúdo de 6 meses”. Ela soube parar na hora certa para ouvir o aluno, para ouvir suas queixas, seus problemas, suas vivências, e, ela aproveitou tudo naquela disciplina [...] (Cerejeira).

Seguindo seu relato, *Cerejeira* complementa sua resposta destacando a importância de práticas de ensino que compreendam o contexto de formação dos sujeitos e, desta forma, considere os reais aspectos constitutivos do processo ensino/ aprendizagem: “[...] é muito válido, é muito importante, é isso que faltou muito aqui, mas eu disse... uma professora se destacou, e isso nós agradecemos muito por ela”. (Cerejeira)

O depoimento de *Cerejeira* acena para uma prática educativa diferenciada no curso de formação do PARFOR, a medida em que, mesmo em meio as limitações expostas pela educanda, busca identificar a realidade das mesmas para que, a partir dela, os conteúdos da disciplina sejam desenvolvidos e, com isso, a vivência, os saberes, a realidade concreta das educandas sejam contemplados no processo de construção do conhecimento, o que definimos neste estudo como prática significativa.

Assim, percebemos que a fala de *Cerejeira* torna-se relevante para a elaboração de análises mediadoras acerca da prática de ensino no curso de Pedagogia do PARFOR, pois evidencia a experiência de práticas contextualizadas e, portanto, voltadas a realidade vivenciada pelas educandas, como podemos identificar mais claramente na citação a seguir:

Eu avalio da seguinte forma, varia, varia de professor pra professor, pois têm alguns professores que estão fazendo seu trabalho e de estar sendo assim melhor aproveitado, porque tem professor que ele procura buscar trabalhar de uma forma que chega a se aproximar mais da realidade do aluno para que essa prática se torne mais significativa né? No entanto têm outros que são mais teórico, fogem mais da realidade e então é isso, cada professor tem uma forma de trabalhar diferente (Cerejeira).

Notemos, com base nos relatos de *Girassol* e *Cerejeira* que, embora em proporção menor, existem professores no curso de Pedagogia do PARFOR que buscam realizar uma prática de ensino significativa para a formação das educandas, articulando os conhecimentos acadêmicos às suas vivências e, com isso, aproximar-se da realidade vivida por elas, permitindo-nos uma análise mediadora acerca da questão, pois se por um lado, predominam as práticas de ensino de professores que não contemplam a realidade e saberes das educandas, por outro, há aqueles que agregam esses atributos como elementos constitutivos da formação.

Neste sentido, cabe salientar que, de modo primordial, o que as educandas buscavam obter na formação acadêmica, por meio do PARFOR, pouco conseguiram devido a práticas de ensino pouco ou nada democráticas, dissociadas de suas realidades e ainda com pouco ou nenhuma participação discente no processo ensino/aprendizagem.

Entretanto, os poucos professores que se dispuseram a estabelecer, com essas educandas, uma prática de ensino diferenciada e ao mesmo tempo participativa, e diríamos, até mesmo inclusiva, segundo os relatos aqui destacados, contribuíram para que as mesmas conseguissem estabelecer a relação entre os conhecimentos acadêmicos e seus conhecimentos experienciais, bem como relacioná-los a suas realidades de sala de aula, como docentes da Educação Básica.

Nesta perspectiva as educandas identificam a relevância do curso não apenas pela contribuição em suas próprias formações como docentes, mas para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem que as mesmas desenvolvem com seus alunos, nas regiões onde vivem e trabalham.

Portanto, torna-se clara a importância da relação do ensino que se tem na universidade com a realidade como um todo, mas especialmente a realidade vivida pelos próprios alunos, a fim de que estes saibam agir sobre essa mesma realidade da melhor forma possível. Em relação às educandas da pesquisa, que já atuam como professoras, isso é algo ainda mais indispensável às suas formações para que as mesmas também possam pensar e repensar suas práticas docentes diante de seus educandos, identificando os elementos necessários ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta lógica de raciocínio, Cury (1992, p. 121), esclarece que “[...] a tarefa educativa voltada para a transformação não pode se abstrair dessas relações, nas quais existe, e nem pode renunciar às perspectivas da transformação presentes na realidade [...]”. O autor ressalta ainda que, junto a isso, não se pode “deixar de se solidarizar com os que lutam pela transformação das estruturas sociais”. Pois, segundo ele:

O enraizamento do fenômeno educativo nas contradições das relações sociais de produção aponta para o processo de sua produção, desenvolvimento e finalidade. A educação revela o problema de toda uma estrutura social no conjunto de suas articulações. Revela de um lado uma estrutura social incapaz de promover o desenvolvimento das classes subalternas, mas ao mesmo tempo contraditória porque carrega consigo os portadores dos fermentos da transformação e de uma nova concepção de mundo (CURY, 1992, p. 126).

E são esses “portadores” que estão sendo formados-educados para também serem formadores-educadores – apesar de que já o são, – que não podem ser perdidos, desiludidos e ou ignorados, mas sim orientados, incentivados a serem de fato ‘transformadores’ e lutarem por uma renovação na educação/formação de todos os indivíduos de nosso país.

Considerando tudo o que foi relatado nesta subseção, conclui-se que, em síntese, a realidade e as limitações das educandas não foram consideradas por alguns professores, dificultando o desenvolvimento de suas formações. Fica claro também que nem sempre houve atenção em relação às necessidades apresentadas pelas educandas, havendo indiferença, por parte de alguns professores, em relação às especificidades das mesmas. Entretanto, também pudemos identificar exceções, a partir da experiência de professores que conseguiram fazer de suas práticas de ensino, algo significativo à formação das educandas.

Prosseguindo as análises sobre a prática de ensino na percepção das educandas, passamos à terceira subseção que trata da metodologia utilizada pelos professores, mais especificamente objetivando identificar se estas favorecem o processo de ensino-aprendizagem no curso do PARFOR.

4.4.3 Metodologias de ensino

Nesta subseção buscamos refletir sobre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores formadores no processo de formação acadêmica do curso de Pedagogia do PARFOR da UFT, Campus Araguaína. Nosso objetivo é identificar, a partir das falas das educandas, se os métodos utilizados pelos professores formadores têm favorecido ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, tendo em vista as características, necessidades e particularidades das educandas. É relevante ressaltar que das cinco entrevistadas, somente três destacaram quais metodologias eram utilizadas, as outras duas somente responderam se era boa, se agregavam ou não, etc.

Partimos do entendimento de que o método de ensino usado pelo professor no processo ensino/aprendizagem constitui-se como um elemento fundamental, não apenas para a compreensão de conteúdos, por sua vez necessários, mas também para o desenvolvimento crítico e reflexivo do sujeito. Sobre isso, Freire (1996) denota que

[...] A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado [...] (FREIRE, 1996, p. 38).

Assim sendo, o desafio do professor como mediador desse processo é, como expõe Freire, desenvolver um processo horizontal, $A \leftrightarrow B$, criando mecanismos que propiciem o saber compreensivo e ao mesmo tempo atingível para o aluno.

Para Libâneo (1994), os métodos de ensino são determinados a partir dos objetivos que se deseja alcançar. Se concordamos que o “método” é o caminho para se atingir objetivos, também entendemos que a escolha do método adotada pelo professor mediante o ensino-aprendizagem, reflete, entre outros, o tipo de educação/formação que deseja construir e para qual sociedade. Nesta lógica, aponta Libâneo (1994):

[...]. Os métodos de ensino, portanto, não se reduzem a quaisquer medidas, procedimentos e técnicas. Eles decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade. Nesse sentido, antes de se constituírem em passos, medidas e procedimentos, os métodos de ensino se fundamentam num método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e as relações entre os objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino, de modo a vincular a todo momento o processo de conhecimento e a atividade prática humana no mundo. (p.151).

Se tomamos como referência a perspectiva crítica de educação/formação podemos perceber que o processo de construção do conhecimento não poderá ocorrer, senão, por meio de métodos que considerem os diferentes elementos que constituem o processo ensino/aprendizagem tais como: a realidade concreta dos alunos e professores, os recursos disponíveis (financeiros, materiais, tecnológicos), infraestrutura, proposta político-pedagógica de educação, etc. E é pensando o método como um caminho para a descoberta da relação entre as coisas, sujeitos e o mundo que Libâneo (1994), compreende-o como mecanismo de transformação da realidade social.

[...] O método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem a sua razão de ser na sua ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social. (p. 151).

Neste sentido, defendemos que a utilização de metodologias que visem favorecer o processo de ensino-aprendizagem para uma formação ampla e crítica do ser humano, devem considerar especialmente a realidade e os objetivos propostos para se chegar a formação que se deseja obter, além dos aspectos mencionados acima. Além disso, os métodos utilizados em sala de aula devem auxiliar no processo formativo dos indivíduos.

Para Cury (1992), os métodos estão intimamente ligados à intencionalidade da formação dos indivíduos, e, portanto, explicita:

Os métodos, que etimologicamente significam caminho para se chegar a um fim, são sempre intencionais. Quer dizer, com ou sem consciência do agente, os métodos são sempre uma ação em execução em que os fins explícitos ou implícitos são, ao mesmo tempo, condição e resultante da ação. De forma que método é tanto uma intencionalidade agindo, quanto uma ação teleológica, um resultado esperado [...] (p. 111).

Assim, temos que os métodos são uma parte importante do processo de ensino que deve ser construída e reconstruída de acordo com os fins propostos, e ainda, devem ser analisados continuamente, para garantia de que beneficiam o processo de ensino aprendizagem ao qual estão ligados. Partindo desta compreensão buscamos, em nossa pesquisa, identificar como as educandas percebiam as metodologias de ensino dos professores formadores do PARFOR, mediante o processo ensino/aprendizagem. As respostas demonstraram que, na maioria dos casos, as metodologias utilizadas não favorecem a construção do conhecimento, gerando insatisfação, por parte das educandas, em relação aos procedimentos adotados na realização das aulas, como podemos observar nas falas a seguir:

Alguns têm a metodologia ótima, mas outros demonstram descaso, não estão nem aí se você aprendeu, estão mais preocupados em passar conteúdo daquela semana, mas tem outros que se preocupa se você aprendeu, tem uma metodologia ótima, uma forma de ensinar a gente, ótima. Continuo batendo na mesma tecla algumas são boas outras não, então tem algumas que têm aquela metodologia boa que faz você entender porque eles estão te explicando e tem outros que não, que não se importam com isso (Girassol).

Podemos perceber, no depoimento de *Girassol*, que a turma de Pedagogia do PARFOR vivenciou o uso de metodologias boas e ruins no decorrer do processo de formação, no entanto, o que fica muito forte em sua fala é o descaso de alguns professores em relação ao processo de aprendizagem, evidenciando, a preocupação das mesmas apenas com o repasse de conteúdo, como se isto fosse mais importante e ainda estivesse desvinculado de um conjunto de fatores que se interligam no contexto educacional. O “descaso” por parte de alguns professores, refere-se aos que não tiveram boas metodologias para trabalhar em sala de aula,

descaso porque não se importavam se as educandas estavam aprendendo ou não, mas apenas se preocupavam em passar os conteúdos e cumprir o cronograma pré-estabelecido.

No mesmo sentido que foi exposto, pelas educandas, a insatisfação sobre a falta de relação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes experienciais vividos, as educandas destacam sobre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores formadores do curso, afirmando que o que elas esperavam adquirir no curso, não adquiriram, como podemos observar nas falas de *Girassol* e *Angélica* a seguir.

O que eu vim buscar aqui como pedagogia, no curso de pedagogia eu achei uma coisa, eu pensava que era uma coisa, mas foi outra, eu pensei que ia ter mais experiência na prática [...] mas só teve teoria, teoria e teoria. Eu acho que deveria ter mais prática, a gente não teve uma aula de campo só teve teoria, teoria, teoria. A gente não visitou nenhuma escola, nem uma brinquedoteca. A gente não foi..., e a gente esperava isso [...], eu queria mais aulas práticas, aulas de campo, mas não teve, faltou mais isso no nosso curso [...] (*Girassol*).

Mais uma vez é evidenciado que a metodologia utilizada, predominantemente no curso, é o que, anteriormente neste texto, foi identificado como parte constitutiva da Pedagogia tradicional, em que o processo ensino aprendizagem é organizado de forma desvinculado da realidade do aluno, bem como a partir de relações verticalizadas, métodos anti-dialógicos-punitivos e conteudista.

Conforme podemos perceber nas falas das entrevistadas, poucos professores adotavam, em suas metodologias, a dinâmica de escutar as educandas acerca de suas experiências e saberes, assim como oportunizar o debate sobre os conteúdos estudados e suas realidades. *Angélica* fala ainda da falta de novas metodologias como mais uma limitação, por parte das práticas de ensino, da maioria dos professores no curso.

[...] eu acho que faltou mais foi a prática, porque nós vimos muito a teoria. Mais prática que a gente pudesse usar na sala de aula junto com os alunos. Era bem melhor, a gente ia poder enriquecer mais nosso dia a dia como profissional né?" (*Angélica*).

As falas de *Girassol* e *Angélica* retratam o que a maioria dessas educandas, de modo geral, vivenciam nos cursos de formação, o que por sua vez não se restringe ao PARFOR e nem mesmo aos cursos superiores realizados nas universidades, por se tratar de uma realidade registrada mais amplamente na educação brasileira, uma vez que a ideia de transmissão de conteúdo ainda é algo presente nos métodos de ensino dos diferentes níveis de ensino da educação de nosso país. Embora seja alvo de críticas e, pedagogicamente, abolido pelos estudos atuais que tratam do assunto, na prática, do dia a dia, podemos perceber que parte dos

métodos de ensino, utilizados no processo ensino/aprendizagem ainda se resumem a simples transmissão de conteúdo, não possibilitando, com isso, o desenvolvimento de ações reflexivas, críticas e participativas, capazes de gerar transformações na realidade dos indivíduos, conforme defendemos neste estudo.

Ferretti (1995, p. 64), ao tratar da temática “inovações na perspectiva pedagógica”, faz uma análise das inovações educacionais a partir de dois aspectos, os quais são identificados como “atuação profissional relacionada à vivência da situação escolar” e a “constatação da quantidade enorme de inovações que as escolas ou são levadas ou pretendem introduzir na prática educativa”, sobretudo, no que se refere à *organização curricular* e aos *métodos e técnicas de ensino*, e ainda no que diz respeito aos *materiais instrucionais*, à *relação professor-aluno* e à *avaliação* - por entender que esses aspectos estão intimamente relacionados e que mudanças pretendidas ou introduzidas naqueles, acarretam consequências ou mudanças para estes.

Neste sentido, Ferretti (1995), compreende que:

Os métodos e técnicas de ensino constituem, possivelmente, a dimensão pedagógica mais sensivelmente afetada pelas tentativas de produção de mudança educacional, senão em termos qualitativos, pelo menos quantitativamente. Dentre as várias hipóteses que podem ser aventadas para explicar o fenômeno, não nos parece desprezível considerar a proposição de que talvez esta constitua a dimensão sobre a qual o professor tem mais controle e, portanto, mais condições de atuar. Com efeito, as possibilidades de sua interferência nas definições a respeito da estrutura curricular ou da organização funcional da instituição escola são muito limitadas especialmente no caso brasileiro, posto que estas dimensões lhe são impostas, usualmente por via legal (p. 68).

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que os métodos e técnicas são os mais afetados pelas tentativas de mudanças em busca de um ensino mais inovador, como ressalta o autor, estes mesmos aspectos parecem ser os mais ligados aos métodos tradicionais de ensino que chegam às instituições educacionais por meio de programas, políticas e demais mecanismos legais, de forma impositiva e dissociada do contexto educacional. Tal realidade é identificada pelas educandas que, por várias vezes em suas falas, ressaltam esta problemática.

Por outro lado, Ferretti também chama atenção para o fato de que os métodos e técnicas são a dimensão onde o professor tem mais condições de atuar para favorecer o ensino de seus alunos. Assim, o autor enfatiza que para o professor,

No domínio específico da sala de aula ou do grupo-classe suas possibilidades de introduzir mudanças no processo educativo ficam, assim, restritas aos métodos e técnicas de ensino, ao material instrucional, às técnicas de avaliação e às relações professor-aluno. Mesmo neste caso, vários cerceamentos se impõem, variando desde

as condições físicas até as limitações de caráter ideológico, passando pelas estruturas curricular e administrativa segundo as quais a escola se organiza. Por outro lado, os métodos e técnicas de ensino e avaliação, assim como os materiais instrucionais constituem, a par de seus conhecimentos e de seu potencial, os instrumentos de trabalho do professor, as armas de que dispõe para introduzir, na realidade em que atua, as modificações que considera pertinente” (Ibidem, grifos nossos).

Com base nesse entendimento, percebemos que as metodologias desenvolvidas no curso foco de nossa pesquisa, em sua maioria, estão fora dessa perspectiva, visto que os docentes não fazem uso correto desse “controle” que tem em mãos para de fato mudar o processo de formação, o qual encontram-se vinculados e onde acabam seguindo a lógica tradicional de ensino, sobretudo, pelo fato de suas metodologias não se relacionarem à realidade das educandas e, portanto, em favor da classe que está sendo formada, nesse caso a classe trabalhadora.

De acordo com as informações de nossas entrevistadas, as metodologias utilizadas na formação do PARFOR, não se diferenciaram daquilo que as mesmas já estão acostumadas em suas realidades, ou seja, as metodologias desenvolvidas, na maioria das vezes, não apresentaram inovações quanto aos procedimentos e recursos utilizados no processo ensino/aprendizagem, considerando o fato de se tratar de educandas que já atuam como docentes da Educação Básica e que, por isso, também trazem consigo muitas expectativas em relação aos métodos de ensino, tanto no que diz respeito aos métodos utilizados por professores formadores no sentido de favorecer suas formações acadêmicas, quanto a novas possibilidades metodológicas que favoreçam suas práticas de ensino na Educação Básica.

Neste sentido, ressaltam as educandas da pesquisa:

Olha, as metodologias não foram muito diferentes daquilo que a gente já está acostumada com a realidade. Eu esperava coisas novas, que fossem mais claras para gente..., por que é só o que a gente já está acostumada a vivenciar, poucos professores que desenvolveram metodologias diferenciadas, a maioria desenvolveram formas que a gente já tá acostumada a conhecer né? (Rosa).

Notemos, na fala de *Rosa*, que o sentido de “coisas novas” se encontra associado a formas mais claras de trabalhar o conteúdo das disciplinas, isto é, a procedimentos que tornem possível a aprendizagem. Segundo *Rosa*, poucos professores fizeram uso de metodologias diferenciadas, uma vez que a maioria executou o que elas “já estão acostumadas”, ou seja, à prática conteudista de ensino. A esse respeito, percebemos que todas as entrevistadas, em algum momento de suas falas, relataram e enfatizaram esse mesmo aspecto.

Na fala seguinte observa-se, por exemplo, a ênfase da educanda acerca de aulas teóricas, com utilização de textos e somente no espaço da sala de aula como um fator negativo para sua formação.

As metodologias daqui não são diferentes, porque a gente achava que a gente ia ter prática, não só a teoria, não só [...] Como é que se diz, que muitos professores costumam dizer, a gente até hoje também, o palavreado de encher linguiça, porque têm professores que pegam apostila que nem vai desenvolver aquela metodologia toda e manda a gente tirar aquela apostila todinha e no final a gente nem conheceu muita prática só teoria, só teoria. A teoria, têm muitas que é boa, que a gente usa a metodologia que eles passam para gente, são boas, mas têm outras que não são favorecidas, mas que é boa, se elas desenvolvessem do jeito que o método tá lá dizendo dava para boa, era para a gente sair daqui com boas informações e boas metodologias para ser desenvolvidas na sala da gente, pra gente trabalhar (Jasmim).

Nesta fala, *Jasmim* expõe que nem sempre o que elas vêem no texto, isto é, na teoria, é o que os professores aplicam em sala de aula, ou seja, há uma dissociação entre a teoria e a prática, o que se torna prejudicial e dificulta o processo de ensino-aprendizagem das mesmas. Além disso, *Jasmim* ainda ressalta sobre o fato de determinados procedimentos serem utilizados sem planejamento, por parte de alguns professores, gerando desgastes e custos desnecessários, como evidenciado pela educanda ao citar o exemplo de apostilas exigidas em determinadas disciplinas, as quais nem sempre são devidamente utilizadas.

Em outra entrevista, agora com *Angélica*, entendimento semelhante pode ser identificado, a medida em que a educanda, ao se referir às metodologias utilizadas pelos professores do curso, enfatiza:

São boas, gostei das metodologias, mas têm algumas que a gente entende melhor, porque a gente entende melhor em relação... assim até mesmo a explicação. Têm uns que jogam no ar, é isso! E a gente tem que se virar (Angélica).

Para *Angélica*, não há um entendimento de tudo que é ensinado em sala de aula por não haver melhor explicação e diálogos por parte dos professores sobre o que estão ensinando. Segundo ela, os professores acabam deixando-as desassistidas neste aspecto, tendo elas mesmas que buscarem melhor entendimento sobre os conteúdos sozinhas, o que certamente gera implicações para suas aprendizagens a medida em que o processo de construção do conhecimento não se dá de forma isolada, mas na interação entre professor e aluno.

Por outro lado, podemos perceber nos relatos das educandas, o entendimento de que as metodologias de ensino dependem muito do tipo de disciplina. Neste sentido, ao tratar desta questão, *Cerejeira*, apresenta a seguinte análise:

Variou. Teve umas metodologias que foram melhores, por que têm professores que conseguem ser mais didáticos pra passar aquele conteúdo e também depende do tipo de disciplina, porque tem uma disciplina que realmente elas são mais difícil compreensão né? Então alguns professores conseguiram passar de uma forma boa, didática para que se tivesse compreensão e outros não, mas no geral foi bom na medida do possível (Cerejeira).

Para *Cerejeira*, a metodologia de ensino também varia de professor para professor. Segundo seu entendimento, algumas disciplinas são mais fáceis para serem trabalhadas, outras não, o que pode justificar, por exemplo, o entendimento exposto anteriormente por outra educanda, ao se referir ao fato de algumas disciplinas serem mais teóricas e menos dinâmicas, embora entendamos que uma coisa não justifica a outra, pois o sentido da metodologia de ensino é justamente facilitar/contribuir para a aprendizagem dos educandos, independente se a disciplina possui um caráter mais teórico ou prático.

Outro aspecto importante destacado pela educanda diz respeito ao fato de certos professores serem mais didáticos para “passar o conteúdo”, o que não está desvinculado do aspecto metodológico assumido pelo professor no desenvolvimento de sua prática de ensino. Candau (2008. p. 35), ao tratar dos desafios da didática na atualidade, ressalta que o grande desafio está em:

[...] assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-lo como o único estruturante. Portanto, o desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase na articulação: articulação essa que tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles. (CANDAU, 2008. p. 35).

Assim, esta autora expõe a necessidade, não só para os professores e professoras, sejam de quais âmbitos forem, mas para todos que estão relacionados direta ou indiretamente ao meio educacional, é de:

[...] tentar superar a discussão extremamente dicotômica e dualista, que muitas vezes é feita entre processo e produto na atividade de ensino-aprendizagem; dimensão objetiva e dimensão subjetiva; transmissão e assimilação de patrimônio cultural e desenvolvimento do espírito criativo; compromisso com o saber e a questão do poder na escola; aspectos gerais da aprendizagem e aspectos específicos da aprendizagem; dimensão lógica e dimensão psicológica do processo de ensino-aprendizagem; dimensão política e dimensão técnica da prática pedagógica; fins da educação, meios e estratégias; função de ensino e função de socialização da escola” (CANDAU, 2008. p. 35).

Os métodos seguidos dentro de sala de aula, enquanto meio de superação dessa visão dualista, tornam-se, então, decisivos para a construção dos caminhos diferentes que se busca

seguir. Além disso é importante trazer à esta reflexão o que Zabala (1998), apresenta em seus estudos, a medida em que, no decorrer das falas das educandas, percebemos uma inconstância sobre o papel do professor (alguns) e conseqüentemente sobre a aprendizagem oportunizada, mais especificamente sobre a forma como eles intervêm nesse processo. Nesta lógica de raciocínio, destaca o autor:

A intervenção pedagógica tem um antes e depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados [...]. (ZABALA, 1995, p. 17).

Fica claro que a prática pedagógica, portanto, pressupõe a necessidade de o docente compreender a relação entre os diversos aspectos constitutivos do processo ensino aprendizagem, assim como as etapas a serem realizadas, sob pena de não cair numa prática de ensino desvinculada da realidade educacional, a qual aqui tecemos nossas críticas.

Para que a realidade do ensino e, mais especificamente os métodos de ensino, sejam de fato mudados, Candau (2008), aponta-nos o caminho:

É esse o caminho: trabalhar a articulação dos diferentes estruturantes do método didático. Superar todo formalismo. Superar toda visão dicotômica. Portanto, não se trata de resgatar nada, nem de recuperar nada da escola tradicional nem da escola nova. Trata-se, sim, de superar essas posições e fazer avançar a reflexão didática numa visão muito mais articulada dos diferentes estruturantes do método didático (CANDAU, 2008, p. 37).

De forma que caminhos ‘novos’ possam ser trilhados a partir do espaço de sala de aula, de forma que essas e outros educandos/professores possam ser formados conforme se deseja e precisa para a construção de uma nova realidade social, onde o pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade se faça presente na formação dos sujeitos, por meio de metodologias apropriadas para desenvolver um ensino crítico e participativo, como as educandas demonstraram querer obter em sua formação acadêmica.

A seguir, dando continuidade às nossas análises, refletiremos sobre a relação professor/aluno, tendo como objetivo identificar, por meio da percepção das educandas entrevistadas, se essa correlação contribuiu para o processo de formação oportunizado no curso.

4.4.4 Relação professor e aluno

Seguindo com a análise acerca das práticas de ensino no curso de Pedagogia do PARFOR, trazemos à reflexão outro importante aspecto, a *relação professo/-aluno*, o qual nos ajuda a identificar como a relação entre esses sujeitos, professor e alunas, foi desenvolvida no decorrer das disciplinas, tendo em vista, sobretudo, a dinâmica do curso e suas especificidades. Assim, além dos aspectos antes estudados (o afeto, a relação dos saberes e experiências, e as metodologias de ensino), o relacionamento professor/aluno destaca-se, em nosso estudo, como elemento primordial às análises acerca das práticas de ensino no curso em questão.

Concordamos com Zabala (1998), ao ressaltar que o aprender exige o estabelecimento de algumas medidas como, um ambiente que oportunize aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades, que estabeleça interações entre todos que ali convivem em uma relação de cooperação, entre outros. Segundo este autor:

Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. Interações essas presididas pelo afeto, que contemplem a possibilidade de se engajar e realizar as modificações oportunas, onde convivam a exigência de trabalhar e a responsabilidade de realizar o trabalho autonomamente, a emulação e o companheirismo, a solidariedade e o esforço; determinadas interações que gerem sentimentos de segurança e contribuam para formar no aluno uma percepção positiva e ajustada de si mesmo (ZABALA, 1998, p. 100).

Nesta perspectiva, a aprendizagem apresenta-se como a possibilidade de se desenvolver, junto à comunidade interna e/ou externa da instituição educacional, interações que favoreçam e estimulem a participação de todos, o que necessariamente requer um conjunto de aspectos a serem contemplados nesse processo de interações. Para tanto, enfatiza Zabala (1998), sobre a importância da correlação harmônica e recíproca entre o professor e o aluno.

Considerando a relevância de se vivenciar a relação construtiva no ambiente formativo, buscamos identificar, junto as educandas entrevistadas, como as mesmas percebiam as relações estabelecidas entre professor e alunos no curso de Pedagogia do PARFOR. A esse respeito, verificamos que, de forma predominante, as respostas apontaram para uma relação verticalizada, com pouco e ou sem nenhum diálogo e interação durante o processo ensino aprendizagem.

Assim, a educanda *Rosa*, iniciando os relatos, alega não ter uma relação favorável com a maioria dos professores, pois poucos se dispuseram a estabelecê-la de forma positiva em sala de aula, o que em sua percepção, gerou implicações diretas ao seu processo de aprendizagem. Isso foi destacado de forma unânime pelas educandas. Segundo *Rosa*:

Não foi boa, a maioria. [...] não era muito boa não a relação, foram poucos que tivemos, foram contados os que tivemos um contato de corpo a corpo, de ser humano, de amizade que a gente ficou... que deixou saudade realmente, foram poucos. A maioria eram distante, só vinham mesmo para ministrar... fala nada mais, não queria nem saber se você tava com problema, se você tiver dificuldade de chegar até aqui, mas... Mesmo durante esses 4 anos, quando a gente não podia estar aqui, não queriam saber. Muitas vezes acontecia de morrer um parente, ou estava de neném... essa questão de humanidade mesmo que faltou muito. Porque nós já somos pessoas cansada, de idades avançadas, e não levar em consideração isso. Só vinha cumprir seus conteúdos e pronto, não queria saber se o aluno tem dificuldade para chegar até aqui, se teve problema de saúde para chegar até aqui e nada mais. Nós não somos mais criança, somos adultos na idade bem... já estamos vindo pelo caminho bem sofrido aí que você sabe (*Rosa*).

Notemos que *Rosa* evidencia a carência de uma relação mais próxima com a maioria dos educadores do curso, destacando-se, novamente, a prática de transmissão de conteúdo, sem o diagnóstico acerca da realidade das educandas, suas limitações e dificuldades o que, para ela, demonstra a “falta de humanidade” por parte de certos professores que, a esse respeito, mostravam-se indiferentes. Neste sentido, a educanda enfatiza o fato de suas especificidades não serem devidamente consideradas como parte constitutiva do processo ensino/aprendizagem, dificultando, com isso, o melhor aproveitamento das mesmas na formação acadêmica.

Em comunhão com o relato de *Rosa*, as educandas *Cerejeira e Girassol* relatam as dificuldades enfrentadas nas relações com os professores ao longo do curso, sendo, por elas, mais uma vez mencionada a ausência do lado humano de alguns docentes.

Olha, eu penso assim, nós passamos por muitos, vários professores, eu acredito assim que muitos deles foram extremamente insensíveis aos nossos problemas. Porque nós saímos, nós não moramos na cidade onde reside a universidade, e a gente sai de madrugada de casa, a gente deixa a nossa vida, deixa nosso filho... nós pegamos o ônibus com maior dificuldade, às vezes eu e você não tem pra gente poder vir aqui... às vezes a gente encontrou professores que não tava nem um pouco preocupado, que não entendeu. A questão não é isso... aqui é um lugar onde você vai estudar, isso aqui é conhecimento científico... Mas, mesmo o professor tendo o conhecimento científico dele, ele tem que ter a parte humana dele, porque nós não somos máquinas, nós somos seres humano né? e muitos deles, muitos foram compreensivos, muitos não foram, inclusive nós encontramos professores que nos trataram muito mal [...] (*Cerejeira*).

Segundo *Cerejeira*, a relação entre professor e aluno, na maioria das vezes, se deu de forma negativa, sobretudo, pelo fato de estes, terem se mostrado insensíveis aos problemas enfrentados pelas educandas para realizarem a formação acadêmica no PARFOR, tendo em vista residirem em cidades diferentes do Campus da universidade, onde realizam a formação, o que exige, custos, desgaste físico e emocional, devido ao afastamento da família, dentre outras questões. Além disso, a educanda *Cerejeira* também destaca que, embora o professor possua o conhecimento científico, necessário ao desenvolvimento do processo/ensino, não significa dizer que estes se tornem indiferentes a realidade das educandas e de suas dificuldades, o que em seu entender, constitui-se como o lado humano da prática educativa.

Nesta mesma linha de raciocínio, *Girassol* enfatiza:

Eu acho que eles deveriam ter mais respeito com a gente, com as nossas dificuldades, de tá aqui, de ficar o dia todo, de ficar sem férias, e têm uns que não se importam com isso não, não estão nem aí, não se importa com ninguém e a auto-estima da gente fica lá embaixo. Com isso, teve muitos que já desistiram por causa disso, pediram pra professores pegar leve, não ficar cobrando toda hora, exigindo de fazer rápido as coisas que eu acho que deveria ter mais essa consciência mesmo com a gente, porque não é igual regular, não tem como mudar isso não (*Girassol*).

Para *Girassol*, os professores deveriam considerar as dificuldades apresentadas pelas educandas, pois, como a mesma enfatiza, trata-se de uma formação, cuja dinâmica de desenvolvimento com aulas durante o dia todo, durante quarenta dias a cada seis meses no decorrer de quatro anos, interfere diretamente em suas rotinas de vida, pois além do fato de ficarem fora de suas cidades, longe de seus familiares e em, alguns casos em condições financeiras adversas, deparam-se ainda com a prática educativa de alguns professores que não favorecem a construção do conhecimento que buscam a medida em que estes não consideram a realidade vivida pelas educandas.

Desse modo, podemos perceber que tanto no relato de Rosa, quanto no de *Cerejeira* e *Girassol*, é notória a percepção negativa acerca da relação entre professor e aluno na formação do PARFOR, destacando-se questões como preocupação apenas com a transmissão de conteúdo, falta de respeito por parte de alguns docentes em relação as limitações das educandas, etc. Além disso, elas explicitam a ausência do olhar sensível às dificuldades enfrentadas no percurso de formação que, embora não seja a totalidade dos docentes, mas a maior parte, a qual demonstra ignorar as reais condições do processo de formação dessas educandas/trabalhadoras, tornando essa “caminhada” ainda mais difícil e complexa.

Um exemplo da complexidade dessa questão é destacado no relato da educanda *Girassol*, a qual aponta desistências de muitos alunos (as) por não conseguirem lidar com as

pressões e exigências dos professores no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Por este motivo, ressalta a educanda, o fato de muitos se sentirem desmotivados a continuarem diante das dificuldades e, principalmente, da ausência de acolhimento e percepção por parte de muitos docentes em relação a suas especificidades.

Embora o relato de *Angélica*, acena para boas experiências de relação entre os professores e as educandas, também ressalta questões relacionadas a falta de respeito e distanciamento entre ambos, professor e alunos.

Teve professoras que a minha relação foi boa, mas por outra professora... Porque já teve situações de eu tá na sala, e tá reprovada porque eu não tinha nenhuma presença, e o professor falou assim: que eu tava no banheiro bem na hora. Eu acho assim uma falta de respeito, mas no geral foram bons, mas têm outras que eu não vou sentir saudade não (*Angélica*).

Notemos que, de modo geral, as educandas percebem, em suas trajetórias acadêmicas, relações que foram significativas, mas, predominantemente, apontam para relações superficiais, rígidas e mecânicas, sem aberturas para o diálogo, afeto, construção coletiva e percepção da realidade vivida das educandas como parte constitutiva do processo de formação. Nesta direção, Freire (2011), apresenta-nos reflexões significativas, sobretudo por compreender a necessidade da relação dialógica no âmbito educativo.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2011, p. 141).

Em contrapartida a isto, o autor ressalta:

O antidiálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrílico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 2011, p. 142).

Assim, temos que, ao discorrermos sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos professor e aluno, estas devam ser constituídas, essencialmente, por meio do diálogo, pois somente assim é possível haver a construção de conhecimentos construídos pelos sujeitos e não repassados de um para o outro, isto é, A com B e não A sobre B, como nos ensina Freire.

Nesta perspectiva, Oliveira (1992, p. 32), afirma: “em suma, o ensino é carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para a ampliação da convivência socioafetiva e cultural dos alunos”. Neste sentido, o processo ensino/aprendizagem torna-se uma prática que vai além da simples transmissão de conteúdo, constituindo-se em processo de construção coletiva, no qual, professor e alunos aprendem e ensinam simultaneamente, a medida em que dialogam e interagem entre si.

Ao tratar da relação entre professor e aluno Zabala (1998), enfatiza:

[...] a interação direta entre alunos e professor tem que permitir a este, tanto quanto for possível, o acompanhamento dos processos que os alunos e alunas vão realizando na aula. O acompanhamento e uma intervenção diferenciada, coerentes com o que desvelam, tornam necessária a observação do que vai acontecendo. Não se trata de uma observação “desde fora”, mas de uma observação ativa que também permita integrar os resultados das intervenções que se produzam” (p. 90).

De acordo com este entendimento, a interação entre professor e alunos permite o necessário acompanhamento do que acontece na sala de aula, tornando possível também a integração de resultados obtidos nas intervenções realizadas, ou seja, quanto maior a interação e o diálogo entre professor e aluno, maior é a possibilidade de acompanhamento e intervenções necessários à construção de conhecimentos. No caso específico do processo ensino/aprendizagem do PARFOR, percebemos que isto se torna algo necessário para que as educandas/trabalhadoras possam refletir e até mesmo ressignificar suas próprias práticas de ensino como professoras da Educação Básica, pois como temos observado nos relatos expostos até aqui, as educandas buscam, por meio da formação acadêmica no PARFOR, melhorar suas práticas de ensino a partir de “novos” conhecimentos.

Assim, o relato de *Jasmim*, mostra-se revelador às nossas análises a medida em que destaca a problemática enfrentada pelas educandas, no desenvolvimento da formação acadêmica, tendo em vista o descaso e falta de compromisso com a educação e até mesmo com o PARFOR. Ao ser indagada sobre a relação entre professor e aluno no curso, *Jasmim* ressalta:

Relação entre aspa, têm umas que são boas, eles são ótimos docentes, ótimos professores, desenvolvem um trabalho muito bom. Mas, têm outros que faz descaso do PARFOR, não sei se é porque como se diz tem uma exclusão conosco. Por quê que eu digo isso? Porque tem muitos que chegam na sala de aula e não dá nem um bom dia. [...] Tanto que nós tivemos um professor que quase nós não tivemos aulas, [...] porque nada que a gente falava para ele tava certo... nós lia as apostilas, nós viemos com os exemplos que tínhamos de sala de aula, com exercícios que a gente tinha de sala de aula, mas ele não aceitava, e ele não, não, não e o que que aconteceu com a gente? Nós paramos, nós estacionamos sem ter assuntos com ele, nós não tivemos muito diálogo com ele, tanto que nós até falamos para o nosso

coordenador, e o coordenador até riu de nós, o coordenador: “não.. deixa ele passar para o outro”. Aí ele falou: “não ele já deu uma melhorada, ele agora é uma outra pessoa vocês vão até amar ele”. Eu disse: “eu não acredito!”. Aí ele disse: “vocês vão gostar dele demais agora”. E realmente foi verdade, ele pegou uma nova disciplina aqui com a gente de novo, é nós retornamos com ele e foi maravilhoso. Pense como as coisas mudaram né? (Jasmim).

Notemos que, de acordo com *Jasmim*, houve, no curso, boas relações com professores que, em sua concepção, foram ótimos docentes, pois desenvolveram um bom trabalho”, este associado aos professores que realizam suas práticas de ensino de forma dialógica, respeitando suas especificidades. Fica evidente, no relato de *Jasmim* que o “bom docente” é aquele que trabalha sua disciplina de forma efetiva por meio da participação, com boas metodologias, diálogo e respeito aos saberes e experiências das educandas. *Jasmim* também reconhece a importância de, para além das práticas de ensino, haver uma interação entre professores, coordenação e alunos, tendo em vista a realidade concreta de formação a qual se encontram inseridos.

Em análise anterior, apresentada neste texto, a educanda *Girassol* ressalta: “[...] têm alguns que têm a paciência de ensinar, mas têm outros que não tem, te deixa lá, deixa o conteúdo e pronto, não tem aquela paciência com você explicando[...]”. Este relato nos remete a diversas questões, dentre elas a relação verticalizada estabelecida entre professor e aluno, na qual inexistente diálogo e participação, mas apenas o repasse de conteúdo, deixando as educandas à margem do próprio processo de aprendizagem que, nesta lógica, é desenvolvido de forma unilateral e autoritária, inviabilizando o incentivo à construção de conhecimentos e estabelecimento da relação (de forma crítica) do que estudam com a própria realidade social que vivem.

Zabala (1998), explicita que é importante, no processo de ensino-aprendizagem, que o professor saiba intervir corretamente no ensino de seus alunos de forma que ele os incentive a adquirir os conhecimentos que propõe.

Do papel que tem para a aprendizagem a avaliação que os professores fazem de seus alunos e da necessidade de que as ajudas que ofereçam sejam adequadas a suas possibilidades reais, decorre que a função básica dos professores deve ser incentivar os alunos a realizar o esforço que lhes permita continuar progredindo. E isto só será possível quando a avaliação dos resultados que se transmite ao aluno for feita com relação a suas capacidades e ao esforço realizado. Este é provavelmente o único conhecimento que é preciso saber com justiça, já que é o que permite promover a auto-estima e a motivação para continuar aprendendo (p. 103, grifos nossos).

Assim, compreendemos que é tarefa do professor compor um ambiente e uma prática de ensino adequado à participação dos alunos de forma ativa, particularmente na sala de aula, não sendo menos relevante a manutenção de bons relacionamentos em todos os âmbitos.

Ferretti (1995, p. 73), ao tratar da “inovação na relação professor-aluno”, destaca: “Em vez da posição de mando encarnada pelo professor e da posição de submissão e passividade esperada do aluno, as inovações curriculares e metodológicas requerem uma nova ordem de sentido”. E complementa seu raciocínio, ressaltando:

Do professor espera-se (e às vezes, obtém-se) a postura, a capacidade e a disposição de um facilitador da aprendizagem, mais do que de um transmissor de informações. Do aluno requer-se que abandone sua posição passiva. Que questione, investigue, descubra. O papel de facilitador da aprendizagem implica o estabelecimento de relações de cooperação entre professor e aluno, seja a nível de planejamento das atividades, seja a nível de execução das mesmas. Implica também que o professor se torne um estimulador. Seu papel principal não é o de apresentar, mas o de preparar as situações de aprendizagem de modo que pela estrutura destas e pelo estímulo que ele (professor) ofereça o aluno seja desafiado, instigado, confrontando com problemas e com oportunidades de tomar decisões. Ao professor cabe mobilizar as habilidades intelectuais, os “esquemas operatórios”, o pensamento reflexivo. Ao aluno cabe atuar segundo os desafios que lhe são postos pelo professor. O papel do facilitador da aprendizagem, implica, ainda, a atenção ao aluno enquanto ser emocional e social e não apenas enquanto ser cognoscente (Ibidem).

Este autor expõe que, ao professor é solicitado que seja criado um ambiente propício à aprendizagem, aberto aos questionamentos, às tentativas dos alunos, onde seja estabelecido “condições de cooperação mútua”, e dentro das possibilidades do professor, “a individualização da atenção” aos seus alunos.

[...]. o ponto de vista da relação professor-aluno *innovar tem significado, portanto, a disposição intencional do primeiro para manter, com o segundo, contatos que se caracterizam pela cooperação, pela estimulação das capacidades, pelo desafio à participação e pela atenção individualizada, contatos nos quais o professor é identificado como o facilitador da aprendizagem e o aluno como o sujeito desse processo* (FERRETI, 1995, p. 73).

Ao mesmo tempo, Ferretti (1995, p. 82), chama a atenção para algumas relevâncias, de modo a contribuir para a compreensão adequada da relação professor/aluno, como afirma a seguir.

Valorizou-se e valoriza-se ao extremo a compreensão, a amizade e até mesmo uma certa permissividade. O problema reside em se tentar definir um tipo de relação como a relação ideal e advogá-la como panacéia. Vários estudos já mostraram que o pressuposto é falho e que muitos erros pedagógicos têm sido cometidos em nome do “respeito à individualidade do aluno”. Por outro lado, a não-diretividade enquanto

técnica pedagógica vem sendo seriamente criticada, [...] em virtude do papel que acaba desempenhando na dominação que, aparentemente, visa superar.

Neste sentido, ressalta-se que, teoricamente, essa relação aponta para o diálogo, a democracia, e a garantia de oportunidades para o educando ser também construtor dos saberes e conhecimentos a serem adquiridos. Para tanto, torna-se indispensável a contínua interação e cooperação entre docente e educando. Salientando isto, o autor pondera que: “[...] em muitos casos as atitudes de cooperação e não-diretividade são apenas aparentes. Porque geralmente são adotados enquanto novidades, a reboque da adoção de inovações, [...]e, com certa frequência, são substituídas por ou convivem com práticas autoritárias (Ibidem).

Os relatos das educandas em análise corroboraram para a constatação da necessidade da construção de uma relação efetiva entre professor-aluno. Para isso, é imprescindível o estabelecimento de canais de comunicação. Para Zabala (1998, p. 101) é importante “entender a educação como um processo de participação orientado, de construção conjunta, que leva a negociar e compartilhar significados [...]”.

Tendo em vista os relatos contidos nas análises, observa-se a necessidade de se desconstruir práticas consideradas irresponsáveis, autoritárias e ultrapassadas, ainda utilizadas por muitos docentes. No que tange as educandas PARFOR, é preciso levar em consideração toda trajetória que antecede a caminhada acadêmica, uma vez que as mesmas já estão numa idade menos acelerada, e isso consequentemente também influencia no processo de aprendizagem.

Por último, haja vista as reflexões das educandas entrevistadas, entre relações consideradas significativas e/ou conflitantes, tem-se alguns fatores visíveis. 1- Ausência de interação professor-aluno. 2- Insensibilidade por parte dos docentes às limitações apresentadas pelas educandas. 3- Menosprezo ao PARFOR e aos sujeitos que frequentam. 4- Precariedade nas práticas de ensino dos docentes, que necessitam de atenção também, no sentido de que possam ser identificados e, aos passos, transformados para um melhor desempenho, seja no meio escolar ou acadêmico.

A seguir, analisaremos a percepção das educandas quanto à formação recebida no PARFOR, de forma a identificar se atinam para o aspecto político posto no processo de aprendizagem, e como as mesmas compreendem a relação da formação como ato político.

4.4.5 A formação como ato político

A educação tem o papel - ou deveria ter -, entre outros, de formar indivíduos capazes de refletir de forma crítica sobre a realidade na qual vive; de modo a estabelecer identificações, análises, mudanças, transformações, para assim, viver e agir concretamente na sociedade. Nesta perspectiva, ressalta Cury (1992): “A função política da educação é educar politicamente *quem não sabe* (Gramsci, 1976: 11) rompendo com a ideologia dominante, e explicitar as tarefas de uma reflexão sobre a realidade.” (CURY, 1992, p. 77).

Conforme nos aponta Cury, cabe à educação, proporcionar a “reflexão sobre a realidade”, o que supostamente gera mudanças sociais, a medida em que os sujeitos, esclarecidos e conscientes, conseguem intervir mais ativamente no processo de construção e definição de ações voltadas aos setores sociais.

Partindo deste entendimento, retornamos às falas das educandas entrevistadas, para identificar e analisar os aspectos referentes à importância da educação, e mais especificamente, do curso e da formação superior para essas educandas.

A este respeito, os relatos de *Angélica* e de *Cerejeira*, demonstram que o acesso à universidade foi uma conquista significativa, a qual mudou suas vidas. Desta forma, ao ser indagada sobre a contribuição da formação no PARFOR, *Angélica* destaca:

Melhorou muito a minha formação como pessoa, como ser humano e me tornei uma pessoa melhor depois que eu entrei na universidade, porque eu achava que eu nunca fosse chegar aqui né? Mas eu tive oportunidade, eu aproveitei muito (*Angélica*).

Para *Angélica*, “entrar na universidade” parecia algo distante da sua realidade, pois como já identificado anteriormente também por outras educandas, as mesmas enfrentam inúmeras dificuldades para realizarem o curso, sobretudo pelo fato de, em sua maioria, encontrarem-se em regiões afastadas do Campus da Universidade onde estudam; disporem de poucos recursos financeiros; estarem com mais idade e com vida familiar constituída (marido, filhos, netos, etc), o que em suas percepções, dificulta ainda mais suas possibilidades de cursarem a formação acadêmica.

Neste sentido, percebemos que a formação por meio do PARFOR, ainda que apresente dificuldades e limites em relação ao processo ensino aprendizagem, conforme temos identificado nos relatos das entrevistadas, ainda assim, a formação no PARFOR destaca-se como uma possibilidade ímpar na vida dessas trabalhadoras, o que merece de nós, e de toda sociedade, o reconhecimento de sua importância, não apenas como oportunidade de melhoria

à qualificação da classe trabalhadora que, em grande número, encontra-se excluída do processo de formação acadêmico, mas como possibilidade de melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Outra questão importante que merece destaque, no relato de Angélica, citado anteriormente, diz respeito a sua percepção quanto a melhoria de sua formação como pessoa, isto é, sua condição de ser humano, a medida em que sua experiência no curso lhe proporcionou mudanças que vão para além do aspecto profissional e ou acadêmico, uma vez que gerou mudanças em sua vida particular e sua relação com o mundo a sua volta. Em outra passagem de seu relato, *Angélica* reforça a relevância do curso em sua vida ao ressaltar: “[...] é um curso muito bom, é uma oportunidade para quem nunca dava conta de fazer uma faculdade, igual meu caso”. Assim como Angélica, a aluna *Rosa*, também enfatiza a relevância do curso e de sua formação no PARFOR como oportunidade ímpar em sua vida, evidenciando, com isso, que a importância do curso não se anula aos problemas identificados, ao contrário, se fortalece a medida em que, traz à tona questões importantes acerca de sua materialidade.

Diante disso, consideramos pertinente a questão apresentada por Luckesi (2005), ao indagar: que seria *formar o educador*? Como resposta o autor nos apresenta a seguinte reflexão:

[...]. Formar o educador, a meu ver, seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional [...]. (p. 28-29)

Segundo Luckesi (2005), formar o educador é, portanto, proporcioná-lo a construção de uma postura político-social comprometida com seu fazer pedagógico e sua participação enquanto sujeito social. Em outras palavras, a prática de ensino realizada pelo professor formador, no processo de formação docente, deve se constituir de mediações dialógicas que lhe favoreçam uma visão crítica não apenas sobre sua prática pedagógica, mas sobre o mundo a sua volta, pois como afirma o autor:

Formar o educador, em síntese, e a meu ver, não deverá ser uma imposição autoritária e sim um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo efetivamente educativo. (LUCKESI, 2005, p. 29)

É fato que muitas expectativas iniciais em relação ao curso tenham sido frustradas na formação acadêmica, gerando certa desmotivação e não-participação no processo

ensino/aprendizagem das educandas. Contudo, o caráter de importância direcionado à formação está presente nos relatos das educandas.

Com base neste entendimento, reforçamos as análises realizadas anteriormente sobre a importância da prática educativa no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem como elemento mediador entre o conhecimento científico e a realidade vivida pelos educandos a fim de possibilitá-los refletir e agir criticamente no meio social em que vivem.

De acordo com Candau (2005), a prática no âmbito educacional deverá seguir um projeto que fomente mudanças de caráter estrutural, de modo que possibilite aos agentes construtores do ensino, isto é, professores, alunos, e toda a comunidade escolar, uma verdadeira e significativa vivência da escola e da realidade que os cercam em prol de efetivas reflexões e transformações, tal como defendemos neste estudo. Como explicita Freire (2000),

Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade (FREIRE, 2000, P. 33)

É nessa perspectiva que entendemos a importância da prática educativa no processo de formação do trabalhador docente como mecanismo facilitador tanto para a construção de conhecimentos científicos, voltados ao desenvolvimento cognitivo do sujeito, quanto para a formação político/social que possibilite a participação e intervenção dos mesmos na realidade.

Se partimos do entendimento de que a prática educativa não é neutra, mas carregada de ideologias, concepções e interesses, torna-se evidente que a prática de ensino desenvolvida pelo professor manifesta, entre outros elementos, sua visão de mundo, sociedade, homem e educação.

Em primeiro lugar, a ação pedagógica não poderá ser, em hipótese alguma, entendida e praticada como se fosse uma ação neutra. Ela é uma atividade que se faz ideologizada; está marcada, em sua própria raiz, pela “coloração” do projeto histórico que se delinea no decorrer da própria ação. A ação do educador não poderá ser, então, um “que fazer neutral”, mas um “que fazer ideologicamente definido. (CANDAU, 2005, p. 28);

Ao professor cabe a ‘escolha’, dentro dos limites possíveis na estrutura educacional, de como trabalhar o processo de ensino-aprendizagem. É a partir disso que se possibilitará uma formação dos educandos com perspectivas à transformação ou, ao contrário, com perspectivas à conformação destes. Oliveira (1992, p. 137) ao tratar do processo de reconstrução da Didática expõe que nesse processo

[...] o cumprimento, pela escola, do papel de reelaboração crítica do saber sistematizado, na direção do atendimento aos interesses das camadas populares, implica, necessariamente, a luta pela modificação das práticas escolares, sintetizadas numa dada forma de organização do trabalho pedagógico na escola. Implica a luta pela democratização do ensino no sentido de possibilitar às classes populares não só o acesso à escola, mas também a valorização de seu saber de classe, construído no interior da luta dos trabalhadores pela transformação das condições capitalistas de produção.

Oliveira (1992) ressalta, ainda, que nesse processo deve-se possibilitar às classes populares não só o acesso à escola, mas também deve-se valorizar o saber de classe que estes construíram e/ou constroem.

Na sua análise Cury (1992), também expõe que “[...] a educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular” (p. 66). Ainda segundo este autor, “a educação, quando não se põe a serviço de uma ideologia regressiva, e se estabelece como princípio de luta contra o arcaísmo do *senso comum* (Gramsci, 1978 a: 18) ajuda a elevar o nível intelectual das massas até a *modernidade*” (Idem, p. 77).

A educanda *Rosa* mostra, em seu relato, um entendimento significativo acerca do papel a ser desempenhado pela formação acadêmica. Segundo a educanda:

Ela acontecer de forma dinâmica né? Uma forma que eu pudesse levar para meus alunos coisas diferentes daquele que a gente já tá acostumada né? [...] nós temos que aprender e levar para o aluno coisas novas e de acordo com a realidade dele, do mundo que ele vive. Compreender o aluno, não ficar pegando essas coisas de grade curricular, porque tem que ficar ligado nisso... tem que aproveitar ele falando também, porque ninguém sabe tudo. Eu venho, eu vou ensinar, mas eu vou aprender muito mais daquilo que eu estou ensinando. Porque cada um tem a sua a sua capacidade, tem suas limitações também, nem sempre tudo a gente consegue absorver e nem tudo também se consegue transmitir (Rosa).

Percebe-se que a fala de *Rosa* está voltada para a necessidade de relacionar a própria formação acadêmica à aprendizagem dos seus alunos na comunidade escolar que trabalha. Além disso, percebe-se seu desenvolvimento crítico quanto à prática docente, tendo em vista sua preocupação com o processo de aprendizagem dos seus alunos, reconhecendo que o mesmo deve ser dinâmico e voltado à realidade concreta dos alunos

A esse respeito, a educanda *Tulipa* apresenta entendimento semelhante.

[...] a gente tava ali como aluno que precisava de uma formação e (precisava) levar uma transformação para nossa sala. Porque nossos alunos precisam, então, da mesma forma que o docente toma conta de uma sala de aula, nós também tomamos

conta de uma sala de aula, e nós temos que levar algo novo, aspecto novo pra nossos alunos e tem que desenvolver aquele método (Tulipa).

Desse modo, percebemos mais uma vez a preocupação com a formação que elas, enquanto professoras da educação básica, gostariam de proporcionar a seus alunos, quando buscavam no curso um aperfeiçoamento para suas práticas de ensino. Ou seja, há uma percepção dessas educandas que converge com o que Saviani (2011) compreende sobre a educação. Para este autor:

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (p. 121).

Tal entendimento mostra-se presente nos relatos das educandas que, recorrentemente, destacam a importância de suas práticas de ensino possibilitarem, à formação de seus alunos, uma perspectiva crítica de ensino a partir da realidade vivida. Nesta direção, os estudos realizados por Gadotti (1984), também nos ajudam a refletir sobre a questão em foco. Para ele, a educação deve partir em busca da instauração desse mundo, e não esperar, ou ainda, possibilitar aos indivíduos que busquem isso.

A educação tem um *papel político* fundamental. Quero dizer com isso que ela deve desempenhar um papel eminentemente democrático, ser um lugar de encontro, de permanente troca de experiências. E isso não se faz sem certa preocupação com uma transparência, sem uma maneira de ser, sem uma ética de valores. Um mundo que não é compartilhado, não pode servir de mediação para o ato educativo. Estar no mundo significa participar cotidianamente de um mundo comum (GADOTTI, 1984, p. 157).

Alinhado a isso, *Cerejeira* explicita o que espera quanto à formação. Segundo ela, o processo formativo deve:

Se aproximar mais da prática, mais da realidade. Eles devem olhar com carinho né? de criar um programa ou reformular esse, não sei... para que ajude realmente, que ele seja eficaz, que a gente chegue lá na sala de aula e fale, realmente o que eu vi lá, o que os professores me ensinaram eu estou aplicando na minha sala de aula. E também que o curso valorize o professor como pessoa que ele é e que seja capaz também de ter um bom aproveitamento (Cerejeira).

Para ela, o curso deve promover um ensino significativo, proporcionando, assim, a aplicação desses saberes no meio em que trabalham. Nesse mesmo sentido *Tulipa* ressalta: “Que a gente possa adquirir um conhecimento novo para a gente tá levando para a sala, para o

cotidiano da gente [...] (Tulipa). Assim é possível percebermos, nos relatos citados anteriormente, o desejo de, por meio da formação, as educandas possam fazer algo no sentido de mudar a educação/formação que proporcionam dentro das salas de aulas e escolas pelas quais são responsáveis.

Assim, recorremos a Frigotto (2005) para relacionar o que identificamos nas falas analisadas com o que o autor compreende sobre a formação/educação dos sujeitos.

No plano concreto da práxis, o desafio é a formação de um educando que seja, ao mesmo tempo, um técnico competente, com espírito e capacidade científica e senso crítico para integrar-se efetivamente, como cidadão, nos embates que definem a serviço de quem e de quantos está a ciência, a técnica e a produção. Trata-se de um processo educativo que tem uma perspectiva de desenvolvimento omnilateral do ser humano e que afirma as bases unitárias do conhecimento. Uma formação que concorra para formar sujeitos emancipados e protagonistas de novas relações sociais (p. 179).

O que extraímos dos relatos das educandas seguem essa mesma linha de entendimento, pois as mesmas não apenas conseguem enxergar esse desafio, como pretendem superá-lo a partir da obtenção de novos conhecimentos, isto é, com perspectivas a mudanças estruturais na sociedade, partindo-se da educação e formação dos indivíduos, mas não só dela.

Para Severino (2005), a educação se legitima enquanto for mediação das mediações existentes da vida humana. Enquanto investe no individual, ou seja, no caráter formativo do sujeito pessoal e sua cidadania, está investindo na construção da sociedade, mais especificamente na construção de uma democracia, a qual, para ele, *é a qualidade da sociedade que assegura a todos os seus integrantes a efetivação coletiva dessas mediações.*

À educação cabe, como prática intencionalizada, investir nas forças emancipatórias dessas mediações, num procedimento contínuo e simultâneo de denúncia, desmascaramento e de superação de sua inércia de entropia, bem como de anúncio e instauração de formas solidárias de ação histórica, buscando contribuir, com base em sua própria especificidade, para a construção de uma humanidade renovada (p. 149 e 150).

Quanto a esse aspecto, Severino (2005, p. 151), destaca ainda a necessidade do “olhar” para a *intencionalidade* colocada à educação, pois, como pode servir à transformação, pode servir à conformação e reprodução de forma negativa à sociedade.

É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão também se dar conta do significado de suas atividades técnicas e culturais.

Entretanto, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta, todos os focos de alienação (ALTHUSSER, s.d.; GRAMSCI, 1968; SEVERINO, 1986).

Valendo-se das ideias de autores que defendem o educar para transformar a realidade, este autor nos destaca a importância de, no ato da formação, se criar uma consciência como forma de combate à alienação instaurada nos ambientes educativos e na sociedade, de se criar ideais contrários à educação como mera reprodução social.

Sabemos que ações implementadas nas políticas voltadas a formação de professores em nosso país regridem em grande proporção ao avanço que se busca para a educação/formação integral do ser humano, porém, cabe ressaltarmos também que há caminhos evidentes em prol da perspectiva crítica que aqui defendemos, os quais partem dos poucos professores que estabelecem em meio a tantas dificuldades encontradas nos ambientes em que trabalham - a exemplo disso temos os poucos professores do PARFOR e os próprios alunos, nesse caso, as educandas entrevistadas os representam -, uma aprendizagem significativa, e ainda, que mantêm-se fortes no caminho que escolheram e escolhem seguir, realizando seus trabalhos com ética e compromisso com os indivíduos que estão formando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese tem como objeto de estudo as práticas de ensino dos professores formadores no Curso de Pedagogia do PARFOR, Campus Araguaína, Tocantins, da Universidade Federal do Tocantins.

O interesse pela pesquisa justificou-se pela nossa relação como docente da UFT no Campus de Araguaína e, mais especificamente, por meio do Curso de Pedagogia do PARFOR, onde vimos acompanhando o processo de formação das educandas-trabalhadoras da Educação Básica e pudemos identificar, mais profundamente, as particularidades que constituem a formação acadêmica desses sujeitos.

Partindo dessas experiências, buscamos identificar a percepção das educandas sobre as práticas de ensino dos professores-formadores do curso, considerando o fato de se tratar da formação de professores que já atuam na educação básica e, portanto, possuem um conjunto de conhecimentos, experiências, saberes que precisam ser agregados à formação acadêmica como parte constitutiva da mesma.

De acordo com as leituras realizadas pudemos perceber que a formação do trabalhador docente no Brasil, nas últimas décadas, vem sofrendo um conjunto de reformas mediante as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, tendo em vista, sobretudo, o processo de reestruturação do capital dos anos 1970-1980 que gerou um conjunto de mudanças e reformas nos diversos setores da sociedade no sentido de atender as novas demandas produtivas sob um novo modelo de produção. Neste sentido, observamos que a proposta de formação instituída com o PARFOR, por um lado revela-se como parte dessa lógica de formação, voltada ao cumprimento das exigências impostas pelo mercado e, por outro, como resultado de lutas e conquistas da classe trabalhadora e demais movimentos em prol da formação desses profissionais.

Assim, dialeticamente, identificamos que embora o PARFOR, se constitua como parte de um conjunto de reformas que vêm sendo implementadas no sentido de atingir metas e elevar dados quantitativos da educação básica no país, ainda assim este tem contribuído para a formação dos profissionais da educação básica que não possuíam a formação superior, exigida por lei.

Desse modo, as reflexões apresentadas ao longo do texto, buscam articular a formação do trabalhador docente no âmbito do PARFOR com as mudanças ocorridas nos últimos anos, as quais implicaram diretamente na elaboração de políticas de formação de professores como parte do projeto maior de ajuste e regulação da educação do qual o país vem sofrendo.

Para realização das análises apresentadas no texto utilizamos como referencial teórico-metodológico, o Materialismo Histórico-Dialético, com o objetivo de analisarmos o objeto de estudo a partir dos diferentes aspectos que constituem a formação do trabalhador docente do PARFOR no curso de Pedagogia de Araguaína, bem como em sua relação com o contexto social mais amplo.

A pesquisa foi realizada a partir da revisão bibliográfica e documental acerca do objeto, inicialmente com o objetivo de aprofundarmos nossa compreensão acerca do tema investigado, paralelamente a isso, buscamos identificar elementos que contribuíssem para o delineamento de nossos objetivos de estudo. Com a pesquisa empírica, tivemos a oportunidade de nos aproximarmos ainda mais do objeto a partir do contato direto com os sujeitos da pesquisa e por meio da coleta de dados que realizamos por meio da entrevista semiestruturada.

Com base nos dados obtidos na pesquisa temos observado que as práticas de ensino realizadas por alguns professores formadores do Curso de Pedagogia do PARFOR no Campus de Araguaína, não têm favorecido ao processo de formação acadêmica dos alunos-trabalhadores, tendo em vista um conjunto de fatores tanto de ordem macroestrutural, relacionados à lógica de organização e materialização da política de formação de professores do PARFOR, quanto fatores de ordem micro, relacionados ao desenvolvimento do curso, especificamente, no que diz respeito as práticas de ensino.

A partir da sistematização dos dados que teve como eixo central a *reflexão sobre a prática de ensino* e como categorias de análise o afeto, relação entre os saberes, metodologias de ensino, relação professor/aluno e formação como ato político, constatamos, predominantemente, uma prática de ensino aos moldes do estabelecido pela política neoliberal em curso com o desenvolvimento de um ensino precário em variados aspectos, como sintetizado mais à frente, com ínfima participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, para a categoria “afeto”, temos que a maioria dos professores do curso de Pedagogia do PARFOR em Araguaína não apresenta características de uma prática afetuosa na sala de aula, sendo destacado, de forma predominante, pelas entrevistadas, a falta de respeito e compreensão para com as necessidades educativas das educandas. Segundo o que foi constatado, a partir das entrevistas realizadas, a esses professores falta-lhes uma relação afetiva que contribua para as relações e atividades desenvolvidas no âmbito do processo de formação, o que conseqüentemente acarreta uma relação verticalizada e imprópria ao processo de ensino-aprendizagem.

Porém, ainda que em menor proporção, os relatos também nos mostraram que a prática de ensino no curso de Pedagogia do PARFOR de Araguaína, apresenta professores que realizam suas práticas de ensino de forma mais participativa, considerando a relação direta com os alunos importante e, assim, tendo um maior envolvimento afetivo no desenvolvimento de suas práticas de ensino, o que foi identificado de forma positiva nos relatos das educandas.

No mesmo sentido constatou-se que, em relação à categoria “relação entre os saberes”, seguiu-se a mesma lógica por parte dos professores, ou seja, de modo geral, não demonstraram interesse em compreender as particularidades das educandas e não consideraram as experiências advindas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que, como foi colocado anteriormente em outra categoria, aqui também temos que isso não se relaciona a todos os professores. Segundo os relatos obtidos nas entrevistas, existem docentes que se diferenciaram nas práticas de ensino, por estabelecerem a relação entre a formação que estavam proporcionando por meio do PARFOR com as experiências e os saberes trazidos por elas para o ambiente da sala de aula, de modo que lhes foram oportunizados momentos significativos, sendo reconhecidos pelas educandas.

Neste sentido, temos que a prática de ensino dos professores formadores do curso de Pedagogia do PARFOR de Araguaína, se por um lado apresenta uma postura autoritária e, por vezes, antiética, por outro, apresenta uma formação a partir das realidades concretas inseridas no processo de ensino-aprendizagem estabelecido.

Sobre a categoria “métodos de ensino”, ressalta-se que, em sua maioria, a utilização deu-se de forma tradicional, com professores detendo todo o conhecimento, sendo o processo de ensino-aprendizagem realizado de forma pouco participativa, com aulas expositivas centradas no professor, utilização de muitos textos impressos, dos quais nem todos eram devidamente explorados durante as aulas. Para as educandas, tais procedimentos pouco se diferenciaram do que já estão acostumadas a receberem e fazerem nas escolas onde trabalham, sendo este aspecto também destacado de forma negativa pelas educandas.

Na categoria intitulada “relação professor/aluno” nota-se também a lógica seguida na categoria “afeto”, pois, os relatos mostraram ausência da interação entre professor/ aluno, além de insensibilidade em relação às limitações apresentadas direta e indiretamente pelas educandas, assim como o menosprezo a essas pessoas que frequentam o curso no PARFOR. Como já foi mencionado neste estudo, observa-se uma extrema necessidade de se desconstruir práticas consideradas irresponsáveis, autoritárias e ultrapassadas utilizadas por grande parte do corpo docente, pois, assim como o que foi exposto nas demais categorias, essas relações

geram consequências negativas à formação desses indivíduos numa perspectiva mais ampla e humana, conforme defendemos ao longo deste trabalho.

De modo geral, a pesquisa nos revelou que alguns fatores mostram-se marcantes no curso de Pedagogia do PARFOR em Araguaína, sendo um deles, que se sobressai, é a precariedade das práticas de ensino dos docentes, precariedade que se estabelece no sentido afetivo, pedagógico e emocional, e, portanto, na relação professor e aluno, nas metodologias utilizadas, enfim, na formação desenvolvida, o que necessita atenção no sentido de tais fatores serem identificados e transformados no meio acadêmico e fora dele.

Assim, percebemos que a maioria dos docentes está se pondo, como nos aponta Gramsci, ao lado de um sentido regressivo de educação, e estabelecendo, assim, uma formação contrária ao que aqui defendemos, isto é, uma educação crítica, reflexiva, participativa, que, acima de tudo, considere os educandos como partícipes do processo no qual estão inseridos, contrária à educação tradicional, autoritária e restrita.

Com isso, fica claro para nós que a formação acadêmica do trabalhador docente deve ser realizada de forma que contemple não apenas as exigências legais instituídas pela política educacional no país, mas que contemple os diversos conhecimentos que esses sujeitos trazem de suas experiências profissionais num processo de construção coletiva, diálogo, respeito por meio de práticas de ensino que considerem as particularidades e necessidades formativas desses trabalhadores como elementos constitutivos de suas formações.

As reflexões realizadas, com base nas categorias do Método Histórico-Dialético, nos permitiram concluir que a formação de professores no âmbito do PARFOR, deve ser analisada a partir de diferentes elementos que constituem não apenas a materialidade do plano, como o desenvolvimento da prática educativa dos professores-formadores, por exemplo, mas a própria lógica instituída na política educacional em si que, diretamente e indiretamente, encontra-se influenciada por outros aspectos constitutivos da forma de organização e funcionamento da sociedade capitalista.

Desta forma, torna-se necessário ressaltarmos a importância da compreensão mais ampla acerca da formação de professores no atual contexto e, particularmente no âmbito do curso de Pedagogia do PARFOR, Campus Araguaína uma vez que esta encontra-se diretamente relacionada a lógica de formação de trabalhadores advinda com o processo de reestruturação produtiva dos anos 1980 que estabelece novas características, habilidades e competências adequadas as atuais exigências produtivas.

Daí a importância de entendermos as práticas de ensino dos professores formadores do PARFOR como parte de um todo mais amplo e complexo da sociedade capitalista, bem como

a partir dos diferentes elementos que se encontram relacionados ao desenvolvimento da formação de professores no atual contexto.

Nesta lógica de raciocínio, notamos que a formação de professores, no curso de Pedagogia do PARFOR em Araguaína, revela a correlação de forças e interesses antagônicos que, se por um lado visam atender as determinações instituídas pela política neoliberal em curso, por outro, configura-se como uma conquista dos trabalhadores da educação que, historicamente, lutam pelo direito e garantia da formação acadêmica pública que favoreça tanto a qualidade de suas atividades laborais quanto a qualidade da educação pública nacional, considerando que ambas encontram-se estreitamente relacionadas.

Com esta compreensão, concluímos as reflexões realizadas neste estudo sob a tese de que a prática educativa dos professores formadores do curso de Pedagogia do PARFOR em Araguaína, deve ser desenvolvida mediante a compreensão da realidade na qual essas trabalhadoras encontram-se inseridas, buscando agregar seus conhecimentos, saberes e experiências aos conhecimentos acadêmicos/científicos, no sentido de contribuir para a construção de uma formação mais ampla e humana, capaz de favorecer a qualidade da educação básica pública brasileira, conforme previsto no documento oficial do Plano, mas acima de tudo capaz de possibilitar a transformação da realidade social por meio da construção do conhecimento da classe trabalhadora.

É válido ressaltar que as análises realizadas neste estudo nos mostraram que a prática de ensino na formação do trabalhador docente no Curso de Pedagogia do PARFOR de Araguaína-TO não pode ser entendida de maneira unilateral, atribuindo unicamente ao professor formador a responsabilidade pela qualidade da formação uma vez que esses profissionais também encontram-se inseridos na lógica imposta pelo sistema na atual conjuntura e, portanto, também submetidos a condições e relações que dificultam e ou desvalorizam suas atividades e profissão.

Confiantes de que a formação de professores e trabalhadores da educação pública de nosso país se fortalece a partir de estudos e pesquisas realizados sobre as políticas que vêm sendo implementadas mediante a correlação de forças entre a lógica instituída pelo sistema dominante do capital e a luta dos trabalhadores da educação, movimentos sociais, sindicatos e demais representantes da sociedade, é que nos sentimos encorajados e esperançosos pela construção de uma educação ampla e humana, constituída pelo conjunto de saberes, conhecimentos, experiências, culturas, capazes de favorecer o desenvolvimento desses sujeitos em sua totalidade e, com isso, contribuir para novas possibilidades de um mundo melhor.

6 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D.S.; CUNHA, N.V.S. **A condição da mulher na sociedade de classes: o machismo a serviço do capital.** [s.d.]. Disponível em: <<https://semanaecopol.files.wordpress.com/2013/01/danielle-sampaio-albuquerque-a-condic3a7c3a3o-da-mulher-na-sociedade-de-classes-gt2.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.**, n. 49, p. 51-54, 1984.

ANTUNES, R. Reestruturação Produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. Educação Básica e Empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (orgs.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

ARAGUAÍNA (Prefeitura). **Turismo.** 2015. Disponível em: <<http://www.araguaina.to.gov.br/portal/paginas.php?p=turismo>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

UNDP. **Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios.** Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/atlas-do-desenvolvimento-humano/atlas-dos-municipios.html>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BAUER, M. W., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.

BORGES, C.; TARDIF, M. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, p. 11-26, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100002>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 jan. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**

Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Título. In: III ENCONTRO NACIONAL DO PARFOR. Londrina, 2016. **Anais...** Londrina, 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 17, Abr de 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades.** Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Estados.** Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/index.php>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Universidade Federal do Tocantins. Pró-Reitoria de Avaliação e Planejamento. **UFT em Números.** Palmas, 2014.

_____. Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <<http://ww2.uft.edu.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 30-86.

BRITO, F. O deslocamento da população brasileira para as metrópoles. **Estud. Av.,** São Paulo, v. 20, n. 57, 2006.

CABRAL NETO, A.; MACÊDO, V. P. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o programa Gestar. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I.V.; LIMA, R.N. **Política pública de educação no Brasil:** compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CANDAU, V.M. (org.). **Rumo a uma nova didática** .19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CALAZANS, M.J. Planejamento da Educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, A.; CALAZANS, M.J; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil.**7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAMARGO, A.; FERREIRA, D. L.; LUZ, I. C. P. Perfil, condição e formação docente no Pará. In: MAUÉS, O. **O trabalho docente na educação básica:** o Pará em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CARDOSO, M.I.S.T.; BATISTA, P.M.F.; GRAÇA, A.B.S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação,** v. 21 n. 65, p.371-390, 2016.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e Educação no labirinto do capital.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-144.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

CHAVES, V.L.J.; AMARAL, N. C.; CABRITO, B.G. **Financiamento da educação superior**: tendências atuais no Brasil e Portugal. In: MANCEBO D.; BITTAR, M.; CHAVES, V.L. J. (Orgs.). **Educação superior**: expansão e reformas educativas. Maringá: Eduem, 2012.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V.H. (orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

EVANGELISTA, J.; MACHADO, L. Gestão do trabalho. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p.175-176.

FERREIRA, N.S.C. Gestão da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em aberto – Instituto de estudos e pesquisas educacionais**, v. 17, n. 72, p. 167-177, 2000.

_____ (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1994.

_____; FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. x-y.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: JESUS, S.M.A.; MOLINA, M.C. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Col. Por uma Educação Básica do Campo, 5).

FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W.E. (org.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 61-90. (Col. Educação Contemporânea).

FIDALGO, F. Trabalho e Formação Profissional: desafios teórico-metodológicos das comparações internacionais. In: ARAUJO, R.M.L.; RODRIGUES, D.S. (Orgs.). **A Pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

FONSECA, L. S. Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

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

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

_____. **À sombra desta mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

_____. O ato de perguntar na Pedagogia Freireana. SAUL, A.M. (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Articulação Universidade/escola, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Registro de memória – Educação, trabalho e ética: desafios e perspectivas. In: LOMBARDI, J.C.; GEORGEN, P. (orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. (Col. Educação Contemporânea). p. 177-179.

_____. **Trabalho e Formação Humana**: desafios e dilemas para os trabalhadores do campo da educação.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984 (Col. Educação e Comunicação, v. 7).

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

GUEDES, L. S.; BRITO, J. L. S. Caracterização socioeconômica da microrregião geográfica de Araguaína (TO). **Revista Eletrônica de Geografia**, v.6, n.17, p. 91-103, 2014.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HAGE, S.A.M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.

KOLLING, E.; NERY, I. J.; MOLINA, M.M. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo, 1999. (col. Por uma educação básica do campo, n. 1).

KUENZER, A. Z. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**.

Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 77-95. (Col. Educação Contemporânea).

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Metodologia científica**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

LEFEBVRE, H. **Lógica concreta (Dialética)**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991. p. 170- 209.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Senzala, 1967.

MACHADO, L. R. O “Modelo de Competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 79-95, 1998.

MAUÉS, O. C. As Mutações no Mundo do Trabalho e as Repercussões na Educação: o caso da Formação de Professores. **Ver a educação**. Belém, v. 6, n. 1, 2000.

_____. **Regulação educacional, formação e trabalho docente**. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1532/1532.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

MANCÊBO, D.; LIMA, K.R.S. Trabalho docente no contexto de educação superior. In: MANCÊBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V.L.J. **Educação superior**: expansão e reformas educativas. Maringá: Eduem, 2012

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

NETO, A.C.; CASTRO, A.M.D.A.; FRANÇA, M.; QUEIROZ, M. A. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores: um objeto da investigação educacional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano 22, n. 74, 2001.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n.89, p.1127-1144, 2004.

_____. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, 2013.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **A reconstrução da didática**: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1992. (Col. Magistério, Formação e trabalho pedagógico).

OLIVEIRA, I.A. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

PASSOS, V.M.A. A Concepção de Ser Professor e a Prática Docente. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). **Formação, profissionalização e prática docente**. Campinas: Editora Alínea; Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009.

PINO, M. D. Política educacional, emprego e exclusão social. In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

QUEIROZ, M.T.S. Desafios à educação num mundo globalizado. **Revista brasileira de política e administração da educação**, Piracicaba: ANPAE, v. 19, n. 1, 2003.

RAMOS, M.N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ADUFPI. **Revista Andes especial: Precarização das condições de trabalho, Dossiê nacional**, Teresina, n. 3, 2013.

_____. Implicações do público não estatal para a gestão escola democrática, pelas vias do Programa Dinheiro Direto na Escola. **Série- Estudos**, Campo Grande. n. 18, p. 97-112, 2004.

SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. **Da nova LDB ao FUNFED**: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Col. Educação Contemporânea).

SEVERINO, A. J. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, J.C.; GEORGEN, P. (orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. (Col. Educação Contemporânea). p. 137-154.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Questões da Nossa Época.

SILVA, G. P. Trabalho e Educação: o desafio para se construir uma política em rede para a formação dos trabalhadores. In: ARAUJO, R.M.L.; RODRIGUES, D.S. (Orgs.). **A Pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

SOUZA JÚNIOR, J. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

SCHEIBE, L. Políticas de formação docente para a escola básica. In: MAUÉS, O. **O trabalho docente na educação básica**: o Pará em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 13, p. 5-13, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, V.L. **A formação continuada de professores na rede municipal de educação de Niterói**: desafios para a construção de uma política pública. 2009. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Fluminense, Niterói, 2009.

TOCANTINS. **Portal Tocantins**. 2017. Disponível em: <<http://to.gov.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Secretaria do Planejamento e Orçamento. **Indicadores socioeconômicos do estado do Tocantins**. Palmas: Seplan TO, 2015.

VEIGA, V.P.A. **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

_____. (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

WOLF, S. Qualidade Total e informática: a constituição do novo “homem-máquina”. In: ANTUNES, R.; SILVA, M.A.M. (orgs.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2004. p. 355-408.

ZABALA, A. A prática educativa: **como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

