

A PRESENÇA DA DIMENSÃO SOCIOPOLÍTICA NO TRABALHO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Makeliny Oliveira Gomes **Nogueira**¹ – PUC-SP

Ana Mercês Bahia **Bock**² – PUC-SP

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

Muito se tem pesquisado sobre as dimensões do processo de formação de professores, mas pouco espaço tem sido dado aos professores para expressarem sua “voz”. Contudo, tal fato nos parece imprescindível para a compreensão das questões que envolvem a docência e a educação escolar, já que, analisar e compreender o trabalho de formação docente, por meio de suas experiências, pensamentos, reflexões e ações é um ponto decisivo na contribuição de uma educação (escola) de melhor qualidade.

Dessa forma, ao nos referirmos à dimensão sociopolítica no trabalho de formação docente, estamos trazendo para o debate a reflexão sobre a finalidade do trabalho educacional e caracterizando sua presença nos cursos de formação de Pedagogia, a partir da visão do docente. Neste sentido, acreditamos que as questões vitais às quais é imprescindível refletir: “quem queremos formar”, “para quê queremos formar?”, “a favor de que nós formamos?” e “contra o que nós formamos?”, devem sempre nortear qualquer trabalho de formação docente.

Por outro lado, tais questões têm passado despercebidas, pois a educação tem sido naturalizada enquanto processo e sua finalidade tem sido definida somente a partir de parâmetros da Psicologia que se referem ao desenvolvimento dos sujeitos. A relação do processo educacional com os interesses da sociedade, seus problemas e suas urgências têm ficado fora dos muros acadêmicos. Isto tem gerado processos educacionais ideológicos que ocultam a contribuição das instituições de ensino e dos professores para a manutenção ou transformação da sociedade.

Neste sentido, a presente pesquisa de mestrado deseja contribuir com o debate sobre o trabalho de formação inicial de professores, dando voz aos docentes formadores de docentes, ou seja, aqueles que *educam os educadores*³, para que expressem seu

¹ Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP (Bolsista CNPQ).

² Doutora em Psicologia Social, professora da Graduação em Psicologia da PUC-SP e professora da Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

³ Aqui, fazemos alusão à pergunta feita por Karl Marx (1980), tempos atrás: *Quem educa o educador?*

pensamento sobre a finalidade de seu trabalho, os aspectos que compõem suas principais preocupações e diretrizes para a formação que desenvolvem e como vêem a relação da educação (aquela que realizam e aquela que ensinam) com as necessidades e urgências da sociedade.

O Caminho Metodológico

Quase todos os estudos pesquisados na revisão de literatura apontam uma investigação teórico-bibliográfica acerca das questões sociopolíticas na educação, entre eles, Rios (2007), Silva (1992), Ribeiro (1983), Saddi (1996). Apenas a pesquisa de Repezza (1993) apresenta como instrumento de investigação a entrevista, contudo seu foco de análise são diretores, especialistas e professores da pré-escola, ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares da cidade de Uberlândia.

Dessa forma, o desafio de dar “voz” ao docente universitário neste estudo tornou-se tarefa árdua, porém necessária para que pudéssemos contribuir de maneira significativa com os estudos já realizados. Para tanto, elaboramos um roteiro de questionário.

Este questionário foi enviado via e-mail para 135 docentes das seis Universidades eleitas, sendo que três delas encontram-se no estado de São Paulo e as outras três no estado do Paraná. Dessas, duas são públicas e estaduais; duas são particulares e duas confessionais/comunitárias. Dos questionários enviados, apenas 15 foram respondidos e devolvidos à pesquisadora.

Apesar do questionário nos trazer uma série de aspectos, não possibilitava esclarecimentos e aprofundamento das respostas. Passamos então a utilizá-los como uma primeira etapa do trabalho, organizando as respostas e destacando a que se referia à relação entre educação e sociedade, classificando-os em ‘otimistas ingênuos’, ‘pessimistas ingênuos’ e ‘otimistas críticos’⁴. A partir desta etapa e destas

⁴ A pesquisa utiliza para sua análise as três categorias enunciadas por Rios (2007), Cortella (2006), Freire (2007a) e Severino (2001), a saber: *Otimista ingênuo*, *Pessimista ingênuo* e *Otimista Crítico*. Na categoria nomeada como otimismo ingênuo estão as posições que valorizam a instituição escolar (otimismo), mas que são ingênuas porque atribuem a ela uma autonomia absoluta na sua inserção social e na capacidade de extinguir e resolver problemas da sociedade (ingênuo). Na categoria nomeada como pessimismo ingênuo temos as posições que atribuem à instituição escolar o papel de instrumento de dominação e reprodução da desigualdade social (pessimismo). A ingenuidade da posição está em não considerar os movimentos contraditórios que ocorrem na educação, sendo uma posição determinística. A terceira categoria denominada de otimismo crítico aglutina as concepções que analisam a natureza

classificações, considerando ainda o tipo de instituição de vínculo do professor, partimos para uma segunda etapa do trabalho. Optamos por realizar entrevistas individuais com quatro professores, para aprofundarmos o entendimento acerca da questão de pesquisa.

A escolha dos professores se deu pela diversidade tanto no tempo de experiência docente no ensino superior, quanto na disciplina que esses professores lecionavam. Os quinze professores participantes da primeira etapa desse estudo têm entre 03 e 34 anos de experiência no Ensino Superior e lecionam diferentes disciplinas. Dessa forma, acreditamos estar atingindo um campo bastante diversificado com relação à experiência docente, podendo assim, ter um olhar mais abrangente sobre a dimensão sociopolítica no trabalho desses docentes-formadores. Além disso, outro critério utilizado é a formação para docência no ensino superior, dessa forma, selecionamos apenas professores com Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

O detalhamento do processo de obtenção e análise dos dados dessa pesquisa aconteceu de forma sistemática, através da análise dos núcleos de significação⁵, fundamentado na perspectiva sócio-histórica e pode ser assim sintetizado:

1. Criação de um roteiro com questões abertas sobre temas relevantes para esse estudo (as questões foram elaboradas para nortear a investigação e favorecerem a análise, possibilitando a articulação entre as respostas obtidas nos questionários – Etapa I, os pressupostos teóricos dessa pesquisa e os dados da realidade, explicitados nesse estudo);
2. Realização de entrevistas individuais com 04 docentes;
3. Transcrição das entrevistas realizadas;
4. Leitura das entrevistas;
5. Destaque dos conteúdos principais das entrevistas (nessa etapa organizamos as respostas dos entrevistados em frases numeradas para

contraditória das instituições sociais. Percebem a instituição escolar como tendo uma função conservadora e inovadora ao mesmo tempo, na sua relação com a sociedade.

⁵ Para um estudo mais aprofundado da concepção de núcleos de significação, ler AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. (2006). 'Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.' In: *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, ano 26, n. 2. p. 222-245.

que pudéssemos captar os principais conteúdos que aparecem no discurso de cada um deles - organizando as frases na seqüência original em que aparecem no discurso);

6. A partir dos conteúdos selecionados, destacamos as idéias que aparecem ao longo do discurso e selecionamos novamente, agrupando-os em pré-indicadores (diante das inúmeras possibilidades apresentadas pelos temas para a construção dos pré-indicadores, as idéias principais foram apreendidas de acordo com importância enfatizada nas falas dos sujeitos, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, etc.). Seguimos nessa etapa, a proposta de Aguiar e Ozella (2006) que consideram como critério fundamental a construção dos pré-indicadores para a compreensão do objetivo da investigação;
7. Após destacarmos os pré-indicadores, selecionamos dentre esses as palavras chave e/ou conteúdos temáticos chave abordados pelos entrevistados, aglutinando-os em indicadores;
8. Constituídos os indicadores em conteúdos e palavras-chave, inferimos e sistematizamos os núcleos de significação para cada um dos 04 sujeitos entrevistados (a organização dos núcleos de significação configura-se como um processo de articulação dos indicadores e seus conteúdos-chave, presentes no modo de pensar, sentir e agir do sujeito);
9. A partir dessa sistematização, partimos para a análise individual dos dados obtidos em cada uma das entrevistas.

Sistematizados os núcleos de significação, passamos para uma nova fase da pesquisa, esta mais complexa e profunda, a partir da análise, avançamos em relação ao empírico. Nessa fase, portanto, superamos o nível de descrição empírica e caminhamos na direção do concreto, buscando apreender os elementos que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir subjetivamente.

Importante ressaltar nesse momento que esse recorte da realidade não abarca obviamente a totalidade do pensamento dos sujeitos entrevistados. Contudo, acreditamos que sintetiza suas idéias principais num determinado momento histórico-social e por isso, apesar das limitações de seu alcance, revelaram fatos significativos para subsidiar nossa pesquisa que contribuíram para o diálogo teoria x prática, tão

profícuo e necessário à formação e ao trabalho docente. Com este procedimento de análise, pudemos “*desvelar fatos e fenômenos, explicitar contradições e assim, ousar apontar caminhos mais críticos, menos naturalizantes e ideológicos.*” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 243).

As vozes dos sujeitos: a busca de uma síntese

A partir da análise das entrevistas dos quatro docentes universitários selecionados, optamos por realizar uma análise inter-sujeitos. Nessa análise buscamos uma síntese da visão dos quatro docentes-formadores acerca da prática que exercem e da clareza que esses docentes têm da presença da dimensão sociopolítica, assim como, os aspectos que caracterizam essa dimensão a partir da relação entre educação (escola) e sociedade.

Ao investigar o trabalho dos docentes, partimos do pressuposto de que a dimensão sociopolítica está sempre presente nas práticas educacionais, apontando para um determinado tipo de sociedade; incentivando determinado tipo de sujeito, de cidadão. Ou seja, o docente, ao construir seu projeto⁶ de formação e desenvolvê-lo, sempre estará indicando para uma direção social; seu trabalho estará sempre vinculado a um dos projetos sociais existentes e em disputa na sociedade. Mas ele pode não ter clareza desta relação e desta presença, tornando-se um profissional acrítico, que sem perceber, reforça, com seu trabalho, concepções dominantes.

A análise das falas dos docentes-formadores tornou possível identificar alguns aspectos que mereceram destaque por permitirem caminharmos para a conclusão de nossa pesquisa. Procuramos então retomar o objetivo da pesquisa, a abordagem teórica construída nos capítulos anteriores e as análises individuais de cada sujeito. Do cruzamento desses dados, chegamos a seguinte síntese:

➤ Todos os professores entrevistados (1, 2, 3 e 4) enaltecem a educação apesar de ressaltarem seus limites;

⁶ Aqui, nos apoiamos em Severino (1998), quando define que projeto é “(...) um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade, que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica de valores a serem efetivados” (p. 85).

➤ A tarefa sociopolítica da educação é algo claro para todos os professores (1, 2, 3 e 4), contudo, a necessidade de buscar novos elementos que possam alicerçar o trabalho de formação docente e construir um “outro caminho” não se faz presente no discurso dos docentes 1, 3 e 4;

➤ A educação é utilizada para a finalidade da qual concordam, no caso dos professores 1, 3 e 4. Quando não concordam, indicam como “descaminho”. Neste sentido, absolutizam a educação como humanizadora;

➤ Os professores 1, 3 e 4, esperam algo do sujeito consciente e crítico, mas não especificam “consciente e crítico de que?”;

➤ Os professores 1 e 4 não formulam (e nisso não se dão conta da existência de projetos em conflito) um projeto social para a educação. Generalizam apenas como um trabalho para humanizar e conscientizar;

➤ Para os Professores 1, 3 e 4 a imposição de outro “projeto” é vista como fracasso de seu trabalho ou da educação como um todo;

➤ Os professores 1, 3 e 4 são ingênuos na política que defendem, porque não compreendem que estão disputando, que têm de se aliar a quem tem o mesmo projeto, que eles têm de criticar o projeto de educação do qual estão discordando;

➤ O Professor 2 coloca com clareza o papel político da educação na relação entre educação e sociedade e divide os projetos em transformadores e domesticadores.

Sem dúvida, são inúmeros os fatores que estão envolvidos na construção das posições aqui expressas: a pressão das empresas educacionais onde alguns deles trabalham, a falta de trabalho coletivo como recurso de qualificação, o excesso de alunos por classe observado em alguns casos, o pouco acesso à literatura mais atualizada (a julgar pela análise dos programas dos quatro professores entrevistados), a falta de espaços de debate e de embate, todos são fatores que impedem o avanço mais rápido na direção do desenvolvimento de suas posições mais progressistas.

A Pedagogia, campo desses profissionais, também apresenta em suas teorizações limites semelhantes aos que encontramos em nossos dados. As visões atuais no campo da Pedagogia ainda naturalizam os humanos. As visões que defendem o “aprender a aprender” têm sido alvo de críticas exatamente pelo esvaziamento e conseqüente naturalização que fazem dos sujeitos. Valorizam a atividade de aprender, como se ela se

justificasse por si mesma. Aprendemos a aprender a partir de conteúdos aprendidos. “Nesse contexto, defender o ‘aprender a aprender’ é decretar a derrota do saber e contribuir decisivamente para o processo de esvaziamento dos indivíduos (...).” (Duarte, 2000, p. 147). Ou ainda, contribuindo para “(...) a manutenção da hegemonia da concepção liberal-burguesa de homem, de sociedade e de educação.” (Idem, p. 24). São muitos os determinantes que contribuem para compreender as visões que aqui encontramos.

Para Duarte (2000) o ideário "aprender a aprender":

(...) reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido a seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (...). Em última instância o lema "aprender a aprender" é a expressão, no terreno educacional da crise cultural da sociedade atual. (Duarte, 2000, p.08-9).

Essa *crise cultural da sociedade atual*, da qual nos fala Duarte, reflete-se nas normas legais postas e impostas à educação (escola) e aos profissionais das instituições escolares; nas mediações e práticas educativas; nas tendências sóciopolíticas e em suas decorrências para a educação atual; e também refletindo drasticamente no trabalho de formação docente, como constatamos em nossa análise.

Apesar de compreendermos que os docentes não compactuam conscientemente com as determinações impostas pela ideologia e demandas da sociedade capitalista contemporânea, reduzem sua participação a criticar tal ideologia, sem efetivamente apresentar posições objetivas ou ferramentas práticas para lutar e transformar esse quadro (professores 1, 3 e 4). Neste aspecto, não dão sua parcela de contribuição e perdem de vista os limites objetivos da ação político-pedagógica docente, caindo no engodo de oposições que são contraditórias com o tipo de sociedade por eles mesmos desejada.

É evidente que esses docentes são capazes de contribuir efetivamente e radicalmente com uma sociedade e uma educação que se relacione de maneira mais humanizadora, garantindo aos homens a possibilidade de viverem uma vida mais feliz, consciente e crítica, como eles mesmos colocam. No entanto, o que impede que isso aconteça?

Segundo Rossler (2004):

Infelizmente, a apologia retórica e fraseológica da educação, que acaba por afastar os indivíduos da verdadeira luta social por condições de vida humanizadas e humanizadoras, é realmente uma marca registrada do universo ideológico contemporâneo. Os discursos oficiais e não oficiais, veiculados pela mídia no presente, colocam a educação no centro das preocupações políticas e sociais, isto é, como a chave para o desenvolvimento tecnológico, científico, econômico e cultural de nosso país. Em contrapartida, como tudo isso se trata de mera retórica, ou seja, de mera fraseologia ideológica, na prática convivemos com uma determinada política e uma dada realidade educacional objetiva que em nada se aproximam do que defende o discurso em voga. De fato, convivemos dia a dia com uma situação digna de sérias preocupações. Principalmente no que diz respeito às escolas e as salas de aula, onde o reflexo do quadro político, econômico e social do país é mais visível e crítico. (p. 82).

Essa *fraseologia ideológica* da qual nos fala Rossler, desqualifica a educação e o educador, retirando-lhes a capacidade de enxergar sua real função política, pedagógica e social, posto que, camufla os interesses políticos e econômicos por traz dos discursos oficiais e não oficiais, subtraindo a força e minimizando a responsabilidade da educação (escola) como instrumento de transformação social. O enfraquecimento se dá, devido a sedução do discurso e com isso o esvaziamento da ação concreto, ou seja, repete-se como “papagaio” o discurso ideológico da educação (escola) para todos, frisando “um mundo melhor” e vincula-se a isso, a alienação e a ilusão de estar se contrapondo ao tipo de sociedade que não se deseja. Contudo, contraditoriamente se perde o foco não sabendo mais “contra que” e “contra quem”, ou “a favor de que e de quem” realmente se deveria lutar.

Por esse motivo, o educador não pode fugir ao compromisso de escolher o lado em que está, “contra quem” e a “favor de quem”. Tem de ter muito claro o seu compromisso sóciopolítico na luta ou na manutenção da realidade social atual, e a partir dessa escolha, evidenciar sua opção ideológica.

Algumas considerações

Torna-se explícito para nós, por meio desta pesquisa, que o docente, que não tem clara a finalidade da ação educativa que promove, assume uma posição ingênua em relação ao papel político da educação e da sua tarefa como educador; perdendo totalmente a capacidade de agir politicamente.

Neste contexto, promovem e são resultado de uma formação de professores totalmente despossuídos de um verdadeiro olhar crítico sobre o trabalho docente. Ingênuos e impossibilitados de um questionamento acerca do seu próprio trabalho, os professores apenas reproduzem as demandas do sistema, impedidos que estão de expressar ou mesmo compreender o ensino como uma prática docente autêntica e autônoma que se articule ao contexto social mais amplo.

Limitados dessa forma às suas concepções unilaterais, disseminam, ainda que involuntariamente, uma visão completamente fragmentada da educação e da sociedade, pois acreditam piamente que só o seu modelo e sua visão sobre a educação são trabalhos de formação da sociedade. Não compreendem que, o que existe, são vários modelos e visões em disputa e que só se unindo em torno de uma causa comum, num trabalho coletivo, poderiam se contrapor aos modelos massificadores e alienantes. Chegam até a falar da importância desse trabalho coletivo, porém desacreditam dele quando falam de si mesmos e de seus contextos de trabalho.

Nesse movimento, os futuros pedagogos vão se formando e se orientando por meio de um processo de ensino-aprendizagem de sala de aula descomprometido com uma posição política intrínseca ao ato pedagógico. Por outro lado, essa capacidade de vincular o *pedagógico* ao *político* é imprescindível ao educador para que se efetive no cotidiano da sala de aula, a cada momento, a cada procedimento, por mais simples que seja, *a tarefa sociopolítica da educação*.

Para tanto, é necessário um trabalho coletivo a fim de superar o discurso ingênuo, individualizado, o olhar unilateral, a desvalorização, a descrença e a desesperança tão presentes no trabalho docente hoje. Faz-se necessário o docente se auto pensar como um agente de transformação social, a qual se apresenta de forma insatisfatória. É importante criar movimentos de resistência conjunta nas Universidades, sejam elas públicas ou privadas e isso se faz possível no meio acadêmico se desenvolvermos iniciativas que envolvam a organização e a participação coletiva dos professores, diretores, coordenadores, alunos e de todos os demais envolvidos no processo educativo.

Assim, as reflexões deste trabalho partiram do desafio da formação crítica do educador para sua tarefa sociopolítica, procurando demonstrar que o educador tem,

socialmente, a responsabilidade da práxis⁷ educativa, ultrapassando o discurso ingênuo e atuando em direção a real transformação da realidade. Não como “salvador da pátria”, mas como um profissional crítico e consciente de seu papel no contexto sociocultural. Essa é uma condição *sine qua non* para o docente-formador desenvolver uma prática educativa comprometida com a modificação do *status quo*. Dessa forma, “o pedagogo, fazendo ‘prática social’, está exercendo seu papel específico na sociedade, que é vincular o *ato educativo* e o *ato político*, a teoria e a prática da transformação.” (Gadotti, 2005, p. 54).

Neste sentido, acreditamos que uma das tarefas básicas na formação crítica do educador seja a presença consciente e clara da dimensão sociopolítica no trabalho que os docentes desenvolvem, contudo, vinculada a um projeto concreto de atuação, ou seja, vinculada ao ato pedagógico.

Nesta perspectiva, retomamos a pergunta de Nosella (2007): “quais as características do ato pedagógico de um professor comprometido politicamente nesta sociedade do século XXI?” (p. 40).

Essa não é uma pergunta fácil e as respostas serão muitas, pois dependerão do que se quer para o século XXI. Nossa defesa é por um compromisso político do educador deste século, que ultrapasse as barreiras da alienação e do discurso vazio para tornar-se algo vivo e concreto em nossos fazeres pedagógicos. À medida que esta ação pedagógica se aliar à consciência crítica, os instrumentos didático-pedagógicos serão realmente atos políticos de transformação social, engajados num projeto maior de educação e de valorização do trabalho docente e da instituição escolar em qualquer nível. Só através desse viés crítico se desvelará a ingenuidade no processo educativo e se poderá *ad-mirar*⁸ novos horizontes e possibilidades de ser e estar na educação, na instituição escolar e na sociedade.

Aqui, fazemos nossas, as palavras de Freire (2007b):

Para o ponto de vista crítico que aqui defendemos, a operação de mirar implica outra – a de “ad-mirar”. Ad-miramos e ao adentrar-nos no ad-mirado o miramos de dentro e desde dentro, o que nos faz ver. Na ingenuidade, que é uma forma ‘desarmada de enfrentamento com a realidade, miramos apenas e, porque não admiramos, não podemos mirar o mirado em sua intimidade, o que não nos leva a ver o que foi puramente mirado. (p. 43-4).

⁷ Entendemos a práxis como atividade prático-crítica, inspirados em Marx (1980), na primeira das Teses Contra Feuerbach.

⁸ Termo cunhado por Freire (2007b, p. 43).

Portanto, o maior desafio para o professor em sua prática profissional é mirar e ad-mirar criticamente seu trabalho vinculado a uma finalidade: a tarefa sociopolítica da educação e do educar, já que, “(...) faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar (...)” (Freire, 1996, p. 26-7).

Assim, por mais que se tenha clareza da dimensão sociopolítica da educação, é preciso ultrapassar essa concepção teórica ingênua, e fazer dessa concepção ato pedagógico e projeto político de trabalho.

Por outro lado, tal dificuldade em ultrapassar o discurso e vincular esse discurso a uma prática cotidiana é, a nosso ver, o grande desafio desse século e suscita não só outras pesquisas, mas, outros encontros, questionamentos, conferências, seminários, debates e reflexões que preparem o educador para além da discussão, fazer valer a sua voz, concretizando seu discurso no seu próprio trabalho de formação docente. Pois, é imprescindível que o educador se aperceba do mecanismo político inerente ao ato pedagógico para transformar e reelaborar sua própria ação docente, em função dos fins a que se propõe em seu discurso. Já que, pode-se ensinar de várias formas, mas essas formas de ensinar são mais adequadas ou menos adequadas a determinados fins sociais, fins os quais, precisam estar claros aos docentes, como também, sua posição e sua contribuição para com estes.

Neste sentido, o trabalho educativo não pode permanecer apenas no nível da negação ideológica do que está posto, pois, é preciso ir além da negação, gerando algo novo a partir do que já existe. A negação pela negação gera o imobilismo, a desesperança, um sentimento de impotência frente ao trabalho docente e a finalidade maior da educação, norteando a prática pedagógica pelo senso comum, embora nem sempre isso seja percebido. Neste contexto, é necessário aprender a dirigir intencionalmente a dimensão sociopolítica intrínseca ao trabalho educativo à relação e a forma concretas desse trabalho.

Para um *otimismo crítico*, o educador é alguém que tem um papel político pedagógico, ou seja, nossa atividade não é neutra nem absolutamente circunscrita. A educação escolar e os educadores têm, assim, uma *autonomia relativa*; podemos representá-la com a inserção da Escola no interior da Sociedade, com uma via de mão dupla e não como na primeira concepção (*otimismo ingênuo*), com a Escola totalmente independente, nem como na segunda (*pessimismo ingênuo*), com ela dominada inteiramente. Nós educadores, estamos, dessa forma, mergulhados nessa dupla faceta; nossa autonomia é relativa e, evidentemente, nossa determinação também o é. Por isso, não é uma questão menor o pensar nossa prática nessa contradição; o prioritário, para aqueles que discordam da forma como a nossa

Sociedade se organiza, é construir coletivamente os *espaços efetivos de inovação* na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição. (Cortella, 2006, p. 136-7).

Severino (2001) corrobora essas idéias, acrescentando que dependendo do esclarecimento crítico dos agentes educacionais e de seu compromisso político, estes podem criticar uma ideologia vigente, desmascará-la e gerar uma nova consciência entre os cidadãos.

Nesse sentido, há uma relação visceral entre o processo educacional e o da sociedade. Existe uma pulsação no jogo entre as forças sociais e a educação. Isso ocorre de tal modo que, de um lado, a forma de organizar a educação reproduz integralmente a estruturação da sociedade; de outro lado, a atuação educacional pode ter efeitos desestruturadores, tornando-se fator de mudança social. Isso significa que *o processo histórico depende também das ações dos sujeitos, sendo a educação uma mediação criadora e transformadora da história*⁹. (Severino, 2001, p. 72).

Portanto, nesta perspectiva, qual o olhar dos docentes-formadores sobre seu papel político-pedagógico?

Para Cortella (2006), a resposta a essa questão “está na dependência da compreensão política que tivermos da finalidade de nosso trabalho pedagógico, isto é, na concepção sobre a relação entre Sociedade e Escola que adotarmos.” (p. 130).

Em consonância com esse autor, consideramos que a compreensão da dimensão sociopolítica do trabalho docente depende de maneira direta da finalidade a que se propõe o docente em seu trabalho e de como ele percebe a relação entre a educação (escola) e a sociedade. Se o docente tem uma visão ingênua dessa relação e não direciona intencionalmente seu trabalho para a transformação social, corre o risco de reproduzir as demandas sociais impostas pela ideologia dominante e pelo senso-comum.

Por outro lado, se tem clara a finalidade da ação pedagógica e direciona essa ação, considerando as contradições e os projetos educacionais existentes e em disputa na sociedade, questionando-se sobre a finalidade do trabalho que realiza enquanto docente-formador em função da compreensão que tem sobre: “quem quer formar?”, “para quê quer formar?”, “a favor de quê quer formar?” e “contra o quê quer formar?”; torna-se capaz de vincular o ato educativo ao ato político. Apesar disso não basta para transformar a sociedade, resolver os problemas econômicos e as desigualdades sociais,

⁹ Grifos nossos.

enfim, mudar o mundo; é um caminho para transformar a educação (escola) e esse é um passo enorme rumo a uma formação humana mais integral, consciente e crítica.

Acreditamos que nossa contribuição com essa pesquisa foi indicar em nossos debates que é preciso, ao pensar o avanço da educação na direção do que queremos, considerar as concepções que os professores apresentam hoje. É preciso partir dessas noções, sem ignorá-las ou desvalorizá-las. É preciso compreender que a educação, como teoria e como prática em nossa sociedade, possui uma dimensão subjetiva que está nas concepções que os professores apresentam sobre ela.

O avanço exige que tomemos conta desta dimensão. É preciso fazer avançar as concepções que os professores, estes trabalhadores do cotidiano e que fazem a educação, têm de suas tarefas na sociedade. Avançar não pode ser pensado como criar novas teorias e técnicas em educação ou formular novas políticas apenas. Avançar é um processo que inclui, a todos e a todas, as dimensões que a educação apresenta. A formação e qualificação dos professores devem ser tomadas como uma tarefa urgente.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. (2006). 'Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.' In: *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, ano 26, n. 2. p. 222-245.

BOCK, A. M. B. (1999). *Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia*. 1ª ed. São Paulo: EDUC E CORTEZ.

_____ (2000). As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.). *Psicologia da Educação: desafios teóricos-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p.11-33.

_____ (2001). A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M., GONÇALVES, M. da G., FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Editora Cortez.

_____ (2008). Escola, Convivência e Violências. Palestra proferida na *Conferência Internacional - Educação, Globalização e Cidadania - Novas Perspectivas da Sociologia da Educação*. João Pessoa, 19-22 fev. 2008. (Mimeo)

CHARLOT, B. (1979). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

CORTELLA, M. S. (2006). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

DUARTE, N. (2000). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.

_____ (2004). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados.

FERNANDES, F. (1987). A formação política e o trabalho do professor. In CATANI, D. B. et alli. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2007a). *Educação e mudança*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (2007b). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

GADOTTI, M. (2003). *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora Cortez.

_____ (2005). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 14ª ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2006). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 15ª ed. São Paulo: Cortez.

GIROUX, H. (1988). *A escola crítica e a política cultural*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

_____ (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da realidade*. Porto Alegre: ArtMed.

MARX, K. & ENGELS, F. (1980). *A ideologia alemã*. V. 2, 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores.

MELLO, G. N. (1982). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez; Campinas, Autores Associados.

MENEZES, C. de. (1987). Formar professores: tarefa da universidade. In CATANI, D. B. et alli. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense.

NOSELLA, P. (1983). Compromisso político como horizonte da competência técnica. In: *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez, n.14, p. 91-7.

_____ (2007). Compromisso político e competência técnica: vinte anos depois. In: ORSO, P. (Org.). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas, SP: Autores Associados.

PLACCO, V. M. N. de S. (1994). *Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos*. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (2007). O trabalho do professor em uma perspectiva psicosocial: desenvolvimento de uma nova epistemologia. Palestra proferida no *VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: Saberes docentes*. Edição Internacional. Curitiba, 05-08 de nov. 2007. Anotações pessoais.

REPEZZA, M. V. (1993). *Contribuição da universidade na educação política do educador: uma leitura da formação do educador através do projeto redimensionamento da habilitação do magistério de 1º grau, no Triângulo Mineiro*. Dissertação (Mestrado) – Supervisão e Currículo: São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 163 p.

RIBEIRO, M. L. S. (1983). *A formação política do professor no exercício profissional durante os anos 70: organização e liderança*. Tese (Doutorado) – Filosofia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 132 p.

RIOS, T. A. (2000). *Por uma docência da melhor qualidade*. Tese (Doutorado) – Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 181 p.

_____. (2007). *Ética e competência*. 17ª ed. São Paulo: Cortez.

ROSSLER, J. H. (2004). A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.

SADDI, R., S. (1996). *Os condicionantes políticos da formação docente: o debate sobre o neoliberalismo no Jornal do SINPEEM (Sindicato dos Profissionais da Educação no Ensino Municipal)* Dissertação (Mestrado) – História e Filosofia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 125.

SAVIANI, D. (1983). Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação & Sociedade*, nº. 15, v. 5, agosto, p. 111-43.

_____. (1986). *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados.

_____. (2004). Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados.

_____. (2005). *Pedagogia histórico-crítica*. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2006). *Escola e democracia: teorias da educação*. 38ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.

SEVERINO, A. J. (1986). *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU.

_____. (1998). O projeto político pedagógico: a saída para a escola. In: *Revista de Educação AEC*, Brasília: AEC, v. 27, n.107, abr./ jun., p. 85-91.

_____. (2001). *Educação, sujeito e história*. São Paulo. Olho d'Água.

_____ (2002). *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2003). Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP.

SILVA, J. I. da. (1992). *Formação do educador e educação política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.