

**Pedro Ferreira Barros**

**Educação como Veículo de Sobrevivência e Busca de Mobilidade Social:**

Representações de Atores e Instituições

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**

**Fortaleza – CE**

**Abril/2003**

**Pedro Ferreira Barros**

**Educação como Veículo de Sobrevivência e Busca de Mobilidade Social:  
Representações de Atores e Instituições**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará – UFC, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da professora doutora Irllys de Alencar Firmo Barreira.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**

**Fortaleza – CE**

**Abril/2003**

## **PÁGINA DE AVALIAÇÃO**

**Educação como Veículo de Sobrevivência e Busca de Mobilidade Social:  
Representações de Atores e Instituições**  
(Mestrado em Sociologia)

**Pedro Ferreira Barros**

**DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 30 / 04 / 2003**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> IRLYS DE ALENCAR FIRMO BARREIRA – UFC**  
(Presidente da Comissão)

---

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARIA AUXILIADORA LEMENHE - UFC**  
(1<sup>a</sup> Examinadora)

---

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MEIRECELE CALÍOPE LEITINHO – UECE**  
(2<sup>a</sup> Examinadora)

## RESUMO

Este trabalho tem como proposta estudar as representações sociais sobre educação construídas por alunos, professores e instituições, procurando apreendê-las em suas formas conflitivas; situa os embates travados em relação às políticas de formação de professores, e em particular, em relação ao Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) da URCA. Nele buscam-se alternativas de respostas para as indagações: como atores e instituições incorporam as políticas oficiais para a educação? Que significados são construídos pelos docentes-alunos a partir da sua experiência nesse Curso?. Foram usadas como referência empírica as representações sociais construídas por atores e instituições. Para concretizar tal objetivo utilizou-se como categoria de análise o conceito de Representações Sociais, a noção de *habitus* e o conceito de campo de P. Bourdieu. Verificou-se que a compreensão do ato de educar e das práticas pedagógicas comportam uma dimensão técnico-pedagógica com enfoque no ensino-aprendizagem, uma dimensão política que orienta para a transformação social constituindo-se em utopia, e uma dimensão pragmática pela qual a educação é buscada como veículo de sobrevivência e de mobilidade social.

## **ABSTRACT**

This work has the proposal to study the social representations about education constructed by pupils, teachers and institutions, trying to apprehend them in its conflictive forms; it situates the quarrels put in relation to the formation of teachers' politics, and mainly in relation to the Full Licenciature of Fundamental Teaching Course (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycles) of URCA. In it, alternatives answers are searched for the questions: how actors and institutions incorporate the official politics for education? What meanings are constructed by the teachers-pupils based on their experience in this course? The social representations constructed by actors and institutions were used as empirical reference. To reach such an objective the concept of Social Representation, the *habitus* notion and the Pierre Bourdieu field concept were used as analysis categories. It was verified that the comprehension of the educational act and of the pedagogical practices involves a technical-pedagogic dimension with emphasis in the teaching-learning, a political dimension that leads to the social transformation, becoming an utopia and a pragmatic dimension for which education is looked for as a means to survival and social mobility.

*É tão inútil a doutrina que nega a ciência, quanto a ciência que nega a fé. (S.B.)*

*À minha mãe Dona Nenza, sertaneja forte, pela sabedoria com que nos educou edificando os espíritos com o seu exemplo de fortaleza, vontade e amor, como imagem de reconhecimento pela sua vitória na luta contra as desigualdades sociais.*

*A meu pai, Seu Barros, 'in memoriam'.*

## AGRADECIMENTOS

*À Profª Drª Irllys Alencar Firmo Barreira, pela generosa compreensão do seu orientando, pela precisão das idéias e seriedade com que me ajudou a construir esse trabalho, que me faz sentir privilegiado;*

*À Coordenação do Curso de mestrado, muito bem representada pelo Prof. Dr. Ismael Pordeus, pela eficiência dos serviços e eficácia das ações na busca da qualidade;*

*À Profª Drª Maria Auxiliadora Lemenhe, pela serena coordenação local do curso e co-orientação, pela prazerosa relação de ajuda que foi iniciada antes do processo seletivo e continuou durante toda a trajetória do mestrado;*

*Aos professores do mestrado por partilharem conosco mais que seus saberes, as suas vidas;*

*A Núbia Ferreira Almeida, com quem dividi as angústias e alegrias durante o curso, agradeço de forma especial, pela amizade verdadeira, e pelo estímulo nas horas difíceis;*

*Aos colegas do mestrado pelo companheirismo manifestado nas trocas intelectuais e afetivas;*

*Aos docentes-alunos do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) da URCA, especialmente a primeira turma do Crato, pela riqueza do material oferecido para minha pesquisa, pelas alegrias no nosso convívio quando aprendi muito;*

*Ao amigo Jeferson Chrístyan, pelo trabalho e arte incorporados nesta Dissertação para lhe conferir qualidade.*

## SUMARIO

<b>LISTA DE SIGLAS</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1. DEMARCANDO UM OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>17</b>
1.1. A curiosidade pelo objeto	17
1.2. A propósito de ideologia e utopia	23
1.3. Representações sociais como categoria de análise	26
1.4. A noção de campo e o conceito de <i>habitus</i>	28
1.5. Procedimentos de pesquisa	31
<b>2. POLÍTICA EDUCACIONAL: REPRESENTAÇÕES OFICIAIS E DINÂMICAS INSTITUCIONAIS</b>	<b>33</b>
2.1. Tônica e perspectivas da política oficial	33
2.2. A incorporação da política educacional pela URCA	44
2.3. Implementando o curso, movimentando conceitos	49
<b>3. CONDIÇÕES SOCIAIS DO DOCENTE-ALUNO E UNIVERSO DAS REPRESENTAÇÕES</b>	<b>66</b>
3.1. <i>Marcas</i> de origem e do processo de escolarização	66
3.2. O magistério como profissão: imposição ou escolha?	76
3.3. Condições de trabalho e de vida como docente	83
<b>4. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E INCORPORAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL</b>	<b>98</b>
4.1. O ingresso no curso: significados atribuídos	98
4.2. Representações sobre o professor como profissional e como pessoa.	106
4.3. Educação como ato político: o sentido da utopia	114
4.4. Aprofundando a discussão sobre educação e sociedade	125
4.5. A sociedade e a escola como palco de lutas	129
<b>5. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS</b>	<b>136</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>142</b>

## LISTA DE SIGLAS

ACEPAM	→ Assessoria Cearense de Empresas e Assessoramento aos Municípios.
ADS	→ Ação Docente Supervisionada.
ANFOPE	→ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
ANPED	→ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ANPOC	→ Associação dos Professores do Ensino Oficial do Ceará.
APA	→ Área de Preservação Ambiental.
APEOC	→ Associação dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais do Ceará.
APRECE	→ Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará.
BID	→ Banco Interamericano de Desenvolvimento.
BIRD	→ Bank for International Reconstruction & Development. (Banco Mundial)
BM	→ Banco Mundial.
CAIC	→ Centro de Atendimento Integrado à Criança.
CBE	→ Conferência Brasileira de Educação.
CEB	→ Câmara de Educação Básica.
CEC	→ Conselho de Educação do Ceará.
CEDES	→ Centro de Estudos, Educação e Sociologia.
CEE	→ Conselho Estadual de Educação.
CEPE	→ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.
CF	→ Constituição Federal.
CFE	→ Conselho Federal de Educação.
CLPEF	→ Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos).
CNBB	→ Confederação Nacional dos Bispos do Brasil.

CNE	→ Conselho Nacional de Educação.
CNI	→ Confederação Nacional da Indústria.
CNTE	→ Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.
CONSED	→ Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação.
CPI	→ Comissão Parlamentar de Inquérito.
CREDE	→ Centro Regional de Desenvolvimento da Educação.
CRUB	→ Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.
CRUC	→ Conselho de Reitores das Universidades Cearenses.
EMATERCE	→ Empresa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural.
FEBEMCE	→ Fundação Estadual do Bem Estar do Menor do Ceará.
FORUMDIR	→ Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação.
FPM	→ Fundo de Participação dos Municípios.
FUNDEF	→ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
FUNDETEC	→ Fundação de Desenvolvimento Tecnológico do Cariri.
GT's	→ Grupos de Trabalhadores.
IES	→ Instituição de Ensino Superior.
INEP	→ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
IPESC	→ Instituto de Pesquisas Sócio-Culturais "José Marrocos".
ISE	→ Instituto Superior de Educação.
LBA	→ Legião Brasileira de Assistência.
LDB	→ Lei de Diretrizes e Bases.
LDBEN	→ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEB	→ Movimento de Educação de Base.
MEC	→ Ministério da Educação e do Desporto (Ministerio da Educação e Cultura).
MOBRAL	→ Movimento Brasileiro de Alfabetização.
PCC	→ Plano de Cargos e Carreiras.
PCN's	→ Parâmetros Curriculares Nacionais.
PDE	→ Plano Decenal de Educação.
PEA	→ População Economicamente Ativa.
PF	→ Professor Formador.

PNE	→ Plano Nacional de Educação.
PNUD	→ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PO	→ Professor Orientador.
PPP	→ Projeto Político Pedagógico.
PROGRAD	→ Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.
SAEB	→ Sistema de Avaliação do Ensino Básico.
SECITECE	→ Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ceará.
SEDUC	→ Secretaria de Educação Básica do Ceará.
SEF	→ Secretaria de Educação Fundamental.
SENAC	→ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SEPLAN-CE	→ Secretaria de Planejamento do Ceará.
SESI	→ Serviço Social da Indústria.
SINDIUTE	→ Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará.
TCM	→ Tribunal de Contas dos Municípios.
UECE	→ Universidade Estadual do Ceará.
UFC	→ Universidade Federal do Ceará.
UNDIME	→ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
UNESCO	→ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.
UNICEF	→ Fundo das Nações Unidas para a Infância.
URCA	→ Universidade Regional do Cariri.
UVA	→ Universidade Vale do Acaraú.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho procura analisar a educação como veículo de sobrevivência e busca de mobilidade social a partir das representações sociais de atores e de instituições, envolvidos direta e indiretamente na implementação do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) - CLPEF<sup>1</sup>, da Universidade Regional do Cariri – URCA, implementado na Região do Cariri a partir do primeiro semestre de 1988.

As questões abordadas e, portanto, o problema da pesquisa, surgiram como decorrência da experiência do pesquisador, no exercício profissional, como membro da Comissão Executiva do referido Curso<sup>2</sup>. A pesquisa objetiva uma reflexão sobre a educação, buscando identificar os significados do curso para os docentes-alunos e a sua contribuição para a transformação/reprodução das desigualdades sociais; discute a incorporação das políticas educacionais pela comunidade educacional, procurando conhecer, numa perspectiva crítica, a contribuição da educação para o desenvolvimento da sociedade. Tratando-se de uma análise qualitativa o foco será colocado sobre o processo de sorte que o interessará saber dos comportamentos singulares dos sujeitos e das interações em seus aspectos mais gerais, cujos significados procura-se desvendar.

Entre os quadros teórico–metodológicos disponíveis, o das representações sociais, inaugurado por Moscovici (1978), desenvolvido e difundido por Farr (1995), Spink (1993), Jodelet (2001), e Bourdieu (1983 e 1998), nos parece o mais adequado a esse propósito por ser aquele que permite abordar, de forma articulada, aspectos de natureza sociológica e psicológica. Para estes autores, as representações sociais são entendidas como imagens construídas sobre o real, que se manifestam em palavras, sentimentos e condutas, ou, como define Moscovici, *uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a*

---

<sup>1</sup> Doravante quando nos referirmos ao Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) da URCA, usaremos a forma abreviada ou sigla CLPEF.

<sup>2</sup> Como membro da Comissão executiva, o pesquisador coordenou as turmas de Juazeiro do Norte-Ce e Crato-Ce, no período de junho de 1988 a março de 2001.

*elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos*. Embora se reconheça como importante a contribuição de todos eles, neste trabalho recorreremos predominantemente ao pensamento de Pierre Bourdieu, para fundamentação das análises.

Referindo-se ao campo das Representações Sociais, Bourdieu (1983, p. 13), valoriza a fala como expressão das condições de existência. Assim, a fala revela, através de um porta-voz, as representações de grupo ou classe. Para ele, a comunicação da vida cotidiana, que é feita através da palavra, transforma esta em fenômeno ideológico, *no modo mais puro de relação social*<sup>3</sup>. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso, determinados nas relações estabelecidas no cotidiano. A palavra é portanto a arena onde se dá o confronto dos interesses, o desenlace das contradições oriundas dos efeitos das lutas de classes, servindo, ao mesmo tempo, como instrumento e como material. Por essa vinculação dialética à realidade, a compreensão da fala exige a compreensão das relações sociais que ela expressa. O conhecimento do significado do curso para os alunos, portanto, será mediado pela investigação acerca das condições de vida destes que, segundo Bourdieu (1998, p.11), exercem ação estruturante sobre as suas representações.

Com a noção de campo e o conceito de *habitus* Bourdieu constrói a sua teoria da prática, estabelecendo a mediação entre o agente social e a sociedade: *Cada agente, ainda que não saiba ou que não queira, é produtor e reproduzidor do sentido objetivo, porque suas ações são o produto de um modo de agir do qual ele não é o produtor imediato, nem tem o domínio completo* (BOURDIEU, 1983, p. 72). Assim, *a ação não é mais considerada como simples execução mas sim como núcleo de significação do mundo; a sociedade não existe como totalidade, mas como intersubjetividade que tem origem na ação primeira do sujeito* (ORTIZ, 1983, p. 12).

Considerar a educação como veículo de sobrevivência e mobilidade social, significa a compreensão de que todo processo de construção e reconstrução da realidade educacional e social apresenta um comprometimento com um grupo social ou classe, guardando, com esta, estreita relação em termos de manifestação de suas necessidades e interesses, práticas e valores, ou seja, de sua visão de mundo. Nesse caso, evidencia-se a existência de um segmento social subordinado cujos interesses inspiraram o tema.

Recorreremos ao conceito de *habitus* e à noção de campo de Bourdieu, para desconstruir e reconstruir as representações sociais sobre educação, formação docente,

---

<sup>3</sup> O emprego do grifo em itálico será sempre utilizado nas palavras e expressões que se referem a categorias e representações pré-construídas oriundas dos autores referenciados; do Projeto do Curso; dos depoimentos dos docentes-alunos; e de outros informantes.

magistério e qualidade educacional, de atores sociais e instituições envolvidas no CLPEF da URCA, procurando verificar até que ponto elas dão sustentação e/ou rompem com as representações oficiais, que colocam a educação como instrumento de transformação da sociedade, elemento fundamental do desenvolvimento econômico sustentável. Para Bourdieu, a educação tem uma função reprodutora da sociedade, pelo que, entendemos, esta abordagem trará uma contribuição para desvelar a falácia dos discursos e práticas fundados nas representações oficiais.

No primeiro Capítulo procura-se demarcar o objeto – educação como veículo de sobrevivência e busca de mobilidade social; faz uma reflexão sobre a curiosidade pelo objeto de estudo, estabelecendo uma relação entre a sua experiência de vida, a experiência de vida dos informantes, os docentes-alunos<sup>4</sup>, e a experiência de vida dos sertanejos nordestinos, para situar-se como sujeito e como pesquisador. É retomada a discussão sobre a precarização das condições de trabalho e vida no campo, à qual se atribui responsabilidade capital pela mobilidade espacial, procura-se evidenciar as relações desta com a mobilidade social. Nesse capítulo, tenta-se explicitar os conceitos de educação, mobilidade social, ideologia e utopia que serão utilizados como categorias auxiliares de análise. Encerrando essa parte, são apresentadas considerações metodológicas a propósito dos procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados.

É fundamental à análise considerar as representações dos diferentes atores sociais para uma melhor compreensão da realidade em sua complexidade. Nesse sentido, no segundo Capítulo adota-se uma postura crítica na reconstrução da realidade, a partir das representações oficiais<sup>5</sup> sobre as políticas públicas educacionais, sua tônica e perspectivas, e as dinâmicas institucionais. Procura-se demonstrar como estas representações perpassam vários níveis, são implementadas nos cursos das Instituições de Ensino Superior – IES, e, finalmente, são incorporadas pelos docentes e alunos.

As condições sociais dos docentes–alunos e o universo das representações são abordadas no terceiro Capítulo. Procede-se uma reflexão a partir das suas representações sobre as marcas de origem e do processo de escolarização. Segundo Bourdieu (1983, p.80), os *habitus* interiorizados na infância são decisivos para o processo de socialização na vida futura. Analisa-se, em seguida, o ingresso do docente-aluno no magistério, geralmente pensada como

---

<sup>4</sup> O Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) da URCA destina-se a professores da Rede de Ensino Municipal em efetivo exercício, pelo que estes são denominados docentes-alunos, enfatizando o caráter de formação em serviço.

<sup>5</sup> A expressão “oficial” é aqui utilizada no sentido de algo que é apresentado e reconhecido como se constituísse a definição legítima de uma dada realidade.

uma escolha, o que é negado por Bourdieu que argumenta mostrando não se tratar de escolha ou vocação, uma opção subjetiva, mas sim, da exteriorização de uma interiorização, ou seja, como todas as escolhas, é objetividade interiorizada (BOURDIEU, 1983, p.77).

De acordo com Bourdieu (1983, p.74), os membros dos grupos ou classes, produto das mesmas condições de existência, tendem a reproduzir sistemas de disposições semelhantes. Suas condutas ordinárias exprimem uma realidade objetiva. Bourdieu insiste sobre a objetividade das representações.

Ainda nesse capítulo, faz-se um estudo das condições de trabalho e vida do docente-aluno como pessoa e profissional, no período que antecede o ingresso no curso.

O quarto Capítulo, denominado Experiências pedagógicas e incorporação das representações das políticas oficiais, é iniciado com uma abordagem perscrutando os significados do ingresso no curso, com a intenção de conhecer como o docente-aluno representa os fatores ou condições de existência que contribuíram para o retardo do acesso à universidade. Em seguida, verifica-se como o docente-aluno vai construindo novos significados sobre o professor como profissional e indivíduo, sobre sociedade e conhecimento, a partir desse tipo especial de formação em serviço. Procura-se, descobrir representações sobre sua prática pedagógica. As representações da educação como ato político são analisadas e tenta-se descobrir o sentido dessa utopia.

Culminando, procede-se a uma discussão sobre a interface educação, sociedade e democracia, para apreender a compreensão que o docente-aluno consegue desenvolver sobre esses conceitos e como eles são movimentados na implementação de sua prática pedagógica.

Finalmente, são levantadas algumas considerações conclusivas a respeito da construção de significados por atores e instituições, sobre a educação como campo preferencial de disputas simbólicas, sobre o papel que a escola tem ao lado da família, como principais agências encarregadas da reprodução social (da desigualdade social), através da reprodução cultural.

As discussões acerca do papel social da educação e seu tipo especial de interação com a sociedade, realizadas neste trabalho, permitirão identificar algumas lacunas que poderão servir como objeto de futuras investigações. Somados a estes, os resultados poderão ser utilizados para dimensionamento das possibilidades educacionais de natureza democrática e de qualidade, a serem oferecida aos grupos ou classes populares através da Rede de Ensino Público.

## 1. DEMARCANDO O OBJETO DE ESTUDO

### 1.1 A curiosidade pelo objeto

Poderia definir como *vocação* o meu interesse pela educação e pelas questões a ela relacionadas que levaram à definição do tema: *Educação como veículo de sobrevivência e busca de mobilidade social: Representação de atores e de instituições* como objeto de estudo. Entretanto, a *vocação*, bem como as *opções* que os agentes sociais fazem permanentemente, não podem ser vistas como simples subjetividade, elas são construídas nas trajetórias de suas vidas, segundo Bourdieu (1983) são *objetividade interiorizada*, pressupõem certos *esquemas generativos* que orientam e determinam a escolha. Assim, a minha preocupação com a educação enquanto processo e produto está ligada à minha experiência, da qual faço um breve relato para situar-me como sujeito e pesquisador.

Oriundo de família de pequenos proprietários rurais, em Ipaumirim-Ce, mudamos para a cidade de Juazeiro do Norte-Ce, em 1954, perseguindo o ideal da educação como veículo de sobrevivência e forma de libertação da cadeia constituída pela dependência da terra, nesse caso, terra pouca e de má qualidade.

Poder-se-ia dizer que esta é a *saga* do sertanejo nordestino, a migração, quase sempre ancorada nas idéias de seca, sobrevivência, e bem assim, na expectativa de melhoria da qualidade de vida. Essas idéias foram incorporadas à identidade nordestina, e já fazem parte do imaginário cultural. A literatura regional é rica na descrição e análise da relação entre o homem nordestino e o meio, na tentativa de compreender como ambos vão se estruturando em decorrência dessa interação, pois cada um, por sua vez, atua como força estruturante sobre o outro.

Recorro a Euclides da Cunha (2002, p.102) e à sua obra, *Os sertões*, para ilustrar o modo como o meio físico contribui para estruturar as condições de vida e a personalidade do homem:

Atravessou a mocidade numa intercadência de catástrofes. Fez-se homem, quase sem ter sido criança. Salteou-o, logo, intercalando-lhe agruras nas horas festivas da infância, o espantinho das secas no sertão. Cedo encarou a existência pela sua face tormentosa. É um condenado à vida. Compreendeu-se envolvido em combate sem tréguas, exigindo-lhe imperiosamente a convergência de todas as energias. Fez-se forte, esperto, resignado e prático. Aprestou-se, cedo, para a luta.

Patativa do Assaré com os seus versos e Luiz Gonzaga com a sua música e cancionero são os expoentes da narrativa poética sobre a *saga* do sertanejo. Deles, tomo como exemplo estrofes da composição *A triste partida*<sup>6</sup> que expressa como a seca provoca mobilidade em busca de sobrevivência:

Agora pensando seguí ôtra tria,  
 Chamando a fãmia  
 Começa a dizê:  
 Eu vendo meu burro, meu jegue e o cavalo,  
 Nós vamo a Sã Palo  
 Vivê ou morrê.  
 .....

Em riba do carro se junta a fãmia;  
 Chegou o triste dia,  
 Já vai viajá.  
 A sêca terrive, que tudo devora,  
 Lhe bota pra fora  
 Da terra natá.  
 .....

Para além do deslocamento provocado pelas secas, o sertanejo nordestino carrega consigo a esperança que o faz buscar, em algum lugar, o fim das agruras de sua vida, alimentando o sonho de que num futuro, que poderá estar bem próximo, galgará posição social, pelo seu trabalho e/ou pela sorte, o que lhe conferirá privilégios de *patrão*.

Nesse estudo, analiso as representações de atores e instituições sobre a educação como veículo de sobrevivência e mobilidade social, portanto, embora o fenômeno da migração possa suscitar primeiramente a idéia de deslocamento geográfico, o nosso enfoque é sobre o seu aspecto social. A propósito, é interessante ressaltar a estreita relação que pode ser estabelecida entre mobilidade espacial e mobilidade social, e, como a idéia de distância geográfica pode ser associada à de distância social para efeito de análise.

O fenômeno da migração interna ou êxodo rural, ainda comum no Nordeste, pode ter sua causa explicada pela fragmentação das propriedades, culminando com a expulsão de

<sup>6</sup> Cf., Patativa do Assaré: ontologia poética. Gilmar de Carvalho (Org.), Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. P. 50-54.

parte da população do campo que se desloca para as cidades vizinhas ou para grandes centros urbanos (capital do Estado de sua origem, ou em muitos casos, para a cidade de São Paulo, no Sudeste) em busca de garantir a sobrevivência, alimentando a esperança de dias melhores; usando a linguagem do próprio sertanejo, para *tentar uma vida melhor*.

A esse respeito, me apoio nas constatações dos estudos de Brito (1985, p. 46) sobre as transformações na lavoura canavieira no Cariri cearense, como segue:

[...] a elevada proporção de produtores na categoria dimensional de 50 hectares está associada à história de ocupação do espaço agrícola regional. Com efeito, as terras mais férteis, logo apropriadas e cultivadas com a cana, são hoje as que detêm o mais elevado grau de fragmentação. Esta fragmentação se dá pelo processo de herança, o qual gera a maioria dos pequenos produtores proprietários, [...]

Essas heranças vão se constituir em pequenas propriedades que pela forma como se costuma dividi-las, não serão capazes, cultivadas somente em sua extensão mais fértil, de proporcionarem o sustento das novas famílias proprietárias. Segundo Brito, a divisão dessas propriedades se faz conservando a forma primitiva do latifúndio *testada estreita e grande extensão de comprimento*, de forma que os estabelecimentos vão possuir terras em diferentes ambientes físicos: chapada, brejo e pé-de-serra.

A incapacidade da economia rural, considerados os níveis de desenvolvimento tecnológico verificados, para sustentarem as demandas por meios de subsistência do seu contingente populacional, tem como consequência o surgimento de tensões e conflitos ligados à divisão e posse da terra. Some-se a este a precarização das condições de vida e a impossibilidade de satisfação das aspirações, assemelhadas em quase tudo às da população urbana em consequência do desenvolvimento dos meios de informação e comunicação de massa, da tecnologia e dos transportes que encurtam as distâncias. Enfim, pelo avanço do capitalismo sobre o campo.

Brito (1985, p. 52) constatou em sua pesquisa que a grande maioria dentre os proprietários de pequenos estabelecimentos e dos produtores não proprietários é condicionada a não participar do processo de modernização da agricultura, por ter limitado acesso à rede financeira, e, portanto, restrita possibilidade de aquisição de itens modernos, de forma que *as condições de propriedade dos meios de produção determinam as condições técnicas e econômicas dos pequenos produtores*.

Os fluxos migratórios acentuam-se quando esse quadro é agravado pelas formas como as relações de produção se estabelecem na localidade. Brito, a esse respeito, diz que: *A ausência do parceiro produtor de cana pode ser justificada por se tratar de um produto de*

*alto valor comercial e que possui uma margem de riscos muito reduzida, em relação às demais culturas da região* (BRITO, 1985, p. 46). A forma como se dá a comercialização do produto também contribui para o abandono do campo. Nesse sentido, Brito constatou que os pequenos proprietários fazem a comercialização da produção via intermediário: *A exiguidade de suas terras, associada ao sistema agrícola tradicional com que são familiarizados, não lhes permite uma situação financeira condizentes com as despesas da colheita e do transporte da cana, ficando estas, de imediato, à expensas do referido agente* (id.ibid., p. 62).

A realidade a respeito da precarização das condições de vida no campo, e conseqüente migração, é confirmada, mais recentemente, pelo Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003, do Estado do Ceará (SEDUC, 1994, p. 17), que apresenta o quadro seguinte:

População Economicamente Ativa – PEA, no Estado, pulou de 33% em 1960 para 56% em 1991, sendo que na zona rural vem decrescendo gradualmente a cada censo, caindo de 67% em 1960 de participação, para 35%, em 1991, resultando um êxodo, da zona rural para os centros urbanos de menor concentração [...].

O documento referido traça o perfil desse contingente como: *formado de indivíduos na maioria analfabetos e semi-analfabetos, desprovidos de qualquer habilitação profissional de interesse urbano*, e acrescenta que esse fluxo uma vez não encontrando nas cidades de pequeno porte condições de trabalho e subsistência, orienta a sua trajetória [...] *daí para os centros urbanos de maior desenvolvimento, contribuindo para aumentar o exercito de desempregados e a criação dos bolsões de miséria da periferia da Capital e cidades mais desenvolvidas do Estado* (SEDUC, 1993, p.17).

Retomando a trajetória de minha família, percebo que, como a maioria dos sertanejos, fomos expulsos do campo pela precarização das condições de vida, pois, além de buscar a educação para os filhos como um ideal, com o deslocamento para a cidade meus pais procuravam distanciamento de um contexto semelhante ao referido, e, assim, preservar os filhos dessa *saga*, oferecendo-lhes ao mesmo tempo o que julgavam ser *um futuro com mais oportunidades*. Lembro-me como minha mãe procurava nos passar a grande lição que alguém ou a vida tinha lhe ensinado, nos dizendo: *a educação é o adorno do rico e a riqueza do pobre*.

É na perspectiva dessa visão que a educação é abordada, ou seja, procura-se conhecer até que ponto as representações sociais de atores e instituições dão sustentação ou rompem com a compreensão da educação como veículo de sobrevivência e mobilidade social, isto é, como instrumento que colocado nas mãos do pobre será útil na profissionalização,

condição para o ingresso, a permanência e o bom desempenho no mercado de trabalho na sociedade urbano-industrial. A inserção no mercado de trabalho é condição para a inclusão econômica e social, e a partir daí, para o atingimento de novas e superiores posições.

Como eu, os docentes-alunos, informantes dessa pesquisa, com somente uma exceção, têm origem rural. Em suas representações sobre a infância e os primeiros anos de escolaridade fazem ver que suas histórias se enquadram perfeitamente na saga do sertanejo nordestino: precarização das condições de trabalho e vida no campo, a educação se apresentando como passaporte para o futuro, e, migração.

A esse movimento de indivíduos ou das unidades familiares no interior do sistema de categorias sócio-profissionais, ou como preferem alguns autores, no interior do sistema de classes sociais Boudon e Bourricard (1993, p.348-354), vão denominar de *mobilidade social*. Para esses autores, a mobilidade dos indivíduos pode dar-se no decurso de uma geração para outras (*intergeracional*), ou acontecer em uma só geração, isto é, o indivíduo tem um *status* ou posição de origem, e outro pela sua posição no sistema de categorias socio-profissionais (*intrageneracional*).

Sorokin (1993), diz que toda sociedade gera mecanismos institucionais complexos pelos quais os indivíduos são guiados de uma posição social de origem a uma posição social de chegada. Esses mecanismos apoiam-se em instituições de orientação (*selection agencies*) cuja natureza varia no espaço e no tempo. Nas sociedades industriais modernas estas instituições são representadas pela família e pela escola. Educação de massa, nível de qualificação dos empregos, diploma universitário, significam capacidade de adaptação dos indivíduos às tarefas que terão que executar.

É nessa perspectiva que na cidade dei continuidade à trajetória escolar e iniciei uma experiência rica de elementos para a minha construção como sujeito. A escola era um laboratório onde todas as diferenças, antagonismos e contradições sociais, estavam presentes, e, com estas, o jogo da representação de papéis sociais, permeado por disputas simbólicas. O *dentro e fora* da escola não existiam de forma independente; ali as relações eram *marcadas* pelas posições de cada um lá fora, de sua família, de seus interesses. O *menino sem pai que veio da roça*, mente atenta, procurando sua identidade e espaço, percebia os fatos e perscrutava os seus significados, registrando impressões, que, incorporadas, iam moldando uma atitude reservada e crítica, e uma forma *tensa* mas decidida de inserção na sociedade, para transformá-la.

Na visão de Bourdieu e Passeron (1982, p.19) a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, a educação contribui,

especificamente, para a reprodução social. Tomando como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes, e que, sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material, eles constroem o axioma fundamental dessa compreensão:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Assim, a violência material convertida em violência simbólica vai, neste plano, produzir e reproduzir o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade, pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida por grupos ou classes dominantes sobre grupos ou classes dominadas corresponde à violência simbólica (dominação cultural).

Segundo essa teoria, os grupos ou classes dominados são marginalizados e excluídos socialmente porque não possuem força material (capital econômico), e são marginalizados e excluídos culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). A educação não pode ser vista como fator de superação da marginalidade e exclusão, pelo contrário, é elemento reforçador das mesmas.

Toda tentativa de usar a educação como fator de superação da marginalidade e exclusão não é apenas uma ilusão, é a forma através da qual ela dissimula, e por isso, cumpre, eficazmente, a sua função de marginalização e exclusão. Todos os esforços, mesmo que vindos dos grupos ou classes dominadas, reverte sempre no reforçamento dos interesses dominantes.

Minha formação acadêmica nas áreas de ciências sociais e de educação bem refletem a curiosidade e inquietação com as questões relativas à educação escolar. As atividades profissionais que desenvolvi refletem a minha preocupação e vontade de transformar a realidade educacional e social. Assim é que, largando a relativamente estável situação de trabalhador da área de administração, em São Paulo, ingressei no magistério superior, como professor da Universidade Estadual do Ceará - UECE, e no trabalho social do Estado, através da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor do Ceará - FEBEMCE, e nos sistemas de ensino básico público e privado, como Orientador Educacional, em escolas de ensino fundamental.

Entretanto, não é qualquer prática que poderá transformar a realidade. Somente uma prática reflexiva conferirá à ação a eficiência necessária para o atingimento dos objetivos

estabelecidos. Este não é, reconhecidamente, o *modus operandi* das instituições oficiais que se propõem ao trabalho social mas que apesar dos discursos emancipatórios, reproduzem e reforçam as desigualdades veiculando a ideologia dos segmentos dominantes com os quais estão comprometidas. Essa prática comprometida quase sempre não é claramente compreendida e assumida. Os técnicos, submetidos ao ativismo, acabam incorporando a visão institucional e sua autonomia intelectual e política são desvirtuadas pela alienação, o que é muito grave.

Para a compreensão de como um segmento dominante consegue construir e impor a sua visão de mundo aos outros, mantendo uma situação vantajosa, far-se-á, a seguir, uma breve discussão sobre os conceitos de ideologia e utopia.

## 1.2 A propósito de ideologia e utopia

A revolução da informática (tecnológica) e a mundialização da economia submetem as sociedades nacionais a uma dinâmica marcada por mudanças constantes e rápidas tornando a realidade bem mais complexa. Os fatos e a realidade da economia, do mercado, parecem irrecusáveis, constituindo uma realidade aparentemente irrefutável. Uma abordagem superficial pode levar a crer que não há mais opções e escolhas políticas a fazer. Entretanto, essa realidade é o produto da ação humana, resultado das relações sociais: *é coisa feita*. Essa *coisa feita* perde suas conexões com o momento de sua feitura, vira *fetichê*. Uma análise mais conseqüente revela que a visão dominante do social, que nos é apresentada como *a realidade*, é, apenas, a visão dominante. Aquilo que passa por *a realidade* – da *globalização*, do mercado, da competição - não é mais que uma forma particular de construí-la, *é ideologia*.

Recorro a Chauí (1984, p. 92), para esclarecer como se dá o fenômeno da construção ideológica que permite a uma classe ou segmento dominante impor aos demais a sua visão ou compreensão de mundo com isso reproduzindo uma situação que lhe confere privilégios. Para ela, *A ideologia resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade [...]*. As suas análises permitiram às seguintes formulações:

[...] as diferentes classes sociais representam para si mesmas o seu modo de existência tal como é vivido diretamente por elas, de sorte que as representações ou idéias (todas elas invertidas) diferem segundo as classes e segundo as experiências que cada uma delas tem de sua existência nas relações de produção (CHAUÍ., 1984 p. 92).

Inverter, para ela, significa substituir o real pela idéia que se construiu do real, isto é, pela idéia do real (do Estado, do Direito, etc), dito de outra maneira, substituir a causa pelo efeito, o que é determinante pelo que é determinado, fazendo com que o legal apareça para os homens como legítimo, ou seja, como justo e bom. Assim, as representações não se referem ao concreto, mas ao *aparecer social*, como quando nos referimos à igualdade de todos, pois uma análise mais concreta leva à percepção da divisão da sociedade em classes e os interesses divergentes. Prosseguindo, ela diz que [...] *as idéias dominantes em uma sociedade numa época determinada não são 'todas' as idéias existentes nessa sociedade, mas serão 'apenas' as idéias da classe dominante dessa sociedade nessa época [...]* (CHAUÍ, 1984, p. 92).

Dessa forma, a ideologia consiste na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias). A ideologia assegura a coesão dos homens e a aceitação sem crítica das tarefas, por mais sacrifícios que inflijam, em nome de uma ordem *Divina, natural ou dever moral*.

A busca de apreensão da realidade em sua complexidade provocou a crise dos paradigmas nas ciências sociais. Buscam-se abordagens que tenham a complexidade como perspectiva de análise e reflexão para que se possam desvendar os labirintos das interações e organizações humanas. Ao pesquisador cumpre, portanto, proceder de forma crítica e criativa, questionar e problematizar as perspectivas dominantes que se oferecem, tentando desenvolver alternativas. A própria globalização, na sua aparente irrefutabilidade, suscita o processo de busca de novos significados e resistências. A tarefa é rever o que está sendo dado como definitivamente constituído e certo, é proceder a análises a partir de olhares e visões não dominantes, e no esforço de mediação do conhecimento, ouvir as falas dos diferentes sujeitos envolvidos.

Ao focar a educação como veículo de sobrevivência e busca de mobilidade social expresse claro comprometimento com um segmento social subordinado cuja visão de mundo me interessa conhecer. Os segmentos subordinados nem sempre se conformam totalmente com as tarefas que lhes são reservadas nas relações de produção; a necessidade de sobrevivência, o desejo de melhorar a qualidade de vida, de superar os limites que lhes são impostos pelo segmento dominante, fazem com que alimentem a esperança de mudança, de subversão da ordem, o sonho de que tudo pode ser, e será, diferente. Esses segmentos constituem-se em possibilidade de vir a ser força motora das transformações sócio-históricas,

no sentido de uma sociedade onde os homens sejam mais solidários e possam realizar a sua grande *utopia* política de igualdade e justiça.

No caso dos docentes-alunos, a insatisfação com a ordem social vigente pode ser verificada a partir de uma observação mais atenta das temáticas escolhidas para título de seus trabalhos de conclusão de curso. A propósito, apresentamos a seguir alguns desses títulos: *Reescrevendo a história, reinventando o viver; Conhecimento: apelo à mudança; Em defesa de uma escola emancipatória; Sonhando com a cidadania; Educar humanizando; Educar: um compromisso com a transformação da realidade; Tecendo um novo saber; Buscando caminhos; Em busca de saberes; Uma nova visão; Construindo o amanhã, Caminhando para um novo tempo; Aprendendo a voar;* e subtítulos: *Em busca de mudanças; Em busca de uma ação transformadora; Descobrimos novos horizontes; Um novo caminho; Navegando em novos mares; Aprendendo para mudar; Uma porta aberta para o futuro; Surge uma esperança; Os caminhos da esperança; Abrem-se novos caminhos; Há uma luz; Surgem novos horizontes.*

Reverter as condições de vida e de trabalho, transformar a sociedade, é o sonho dos docentes-alunos. O curso significa para estes uma oportunidade de instrumentalização, elemento de mediação entre a realidade e a utopia. De início, a utopia se constitui em oposição aos valores dominantes da sociedade. Ela é fruto da insatisfação fundamental em relação às condições presentes da existência social. Não se trata de sentimento individual, mas de um movimento para restabelecimento da harmonia entre o que julgamos equitativo e a vida que nos é dada aqui e agora. Ela sempre esteve presente nas sociedades humanas, como *impulso das invenções, das descobertas, mas, também das revoluções.*

Teixeira Coelho (1985, p. 07/8), refletindo sobre o que é utopia, nos faz ver que um traço que deve caracterizar o ser humano apesar da dureza com que a realidade se impõe, é a capacidade que ele conserva de *opor ao evento defeituoso, à situação decepcionante, uma força contraditória.* Para ele, *essa força poderia chamar-se esperança.* A esperança como sentimento de que *aquilo que não é, não existe, pode vir a ser.* Sonho de que aquilo que precisa acontecer torne-se realidade.

Ele diz que essa força pode ser pensada como *imaginação, criatividade,* como estrutura de sustentação da realidade através da superação de limites antepostos, no sentido do possível. *Imaginação exigente, capaz de prolongar o real existente na direção do futuro, das possibilidades;* capaz de conduzir a transformação do que existe e pode ser transformado, no sentido de melhorá-lo.

Nesse momento, me cabe a incumbência de elaborar uma dissertação como requisito para obtenção do grau de mestre em sociologia. É minha proposta fazer uma

reflexão sobre a educação, recorro o Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) – CLPEF, da URCA, como campo de investigação privilegiado, os atores e instituições envolvidos direta e indiretamente na sua construção e implementação como sujeitos, e para a compreensão do seu significado, enquanto parte do processo de educação, tomo as representações destes atores e instituições como objeto de estudo. É pretensão realizar este estudo usando como categorias de análise o conceito de Representações Sociais, o conceito de *habitus* e a noção de campo, de Bourdieu (1978 e 1983), os quais passo a discutir em seguida.

## 1.2. Representações sociais como categoria de análise

Definido como proposta de trabalho o tema: *Educação como veículo de sobrevivência e busca de mobilidade social: representações de atores e instituições*, é nossa intenção proceder a esse estudo tomando como eixo de análise a questão: que significados são construídos pelos docentes-alunos, professores e Instituição (URCA) a partir desse novo tipo de formação docente – formação em serviço - que é o Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos)?.

Nesses termos, delinea-se como objeto de estudo as representações sociais que atores e instituições constroem sobre o curso, sobre educação e prática pedagógica, e como as representações são *exteriorização de interiorizações*, sobre a sociedade, as suas condições de vida e experiências como alunos e como educadores. Portanto, a palavra será concedida a estes sujeitos que se constituirão nos principais informantes da pesquisa.

A noção de representação social teve sua origem no trabalho desenvolvido por Serge Moscovici, publicado em 1961, que tinha como questão fundamental entender o processo de apropriação da teoria psicanalítica por diferentes grupos sociais<sup>7</sup>. O autor procurava esclarecer como uma teoria científica era consumida, transferida e utilizada por pessoas caracterizadas pelo senso comum.

Moscovici (1978) define representação social como *uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos*. Como resultado de seus estudos no campo da Psicologia Social ele apresenta a seguinte formulação:

---

<sup>7</sup> O título original: *Psyanalyse, son image et son public*, Paris: PUF, 1961. Publicado em português.

o papel que a Teoria das Representações Sociais confere à racionalidade da crença coletiva e sua significação, portanto, às ideologias, aos saberes populares e ao senso comum, [...] nós a tomamos imediatamente como sistemas coerentes de signos. Ou então, tratamo-los como imagens, vizinhas de uma 'práxis' e de um ritual, que têm existência de modo independente, em virtude de um princípio imanente. (MOSCOVICI, 1995. p. 11)

Apoiando-se em Durkheim e Wittgenstein, Moscovici acrescenta que *as representações são racionais, não por serem sociais, mas porque são coletivas [...] é somente dessa maneira que os homens se tornam racionais, e um indivíduo isolado e só não poderia sê-lo.* (MOSCOVICI, 1995. p. 11). Colocando-se contra o dualismo do mundo individual e do mundo social, como se fossem duas realidades estanques, ele diz: *o conflito entre o individual e o coletivo não é somente do domínio da experiência de cada um, mas é igualmente realidade fundamental da vida social.* (MOSCOVICI, 1995. p. 12).

Recorri ao conceito de Representações Sociais por entender, na perspectiva das ciências sociais, os indivíduos como sujeitos que, mediante a interação social, produzem e comunicam suas próprias representações. As Representações são construídas na vivência, experiência e educação de cada um na coletividade. Dessa forma, elas têm cunho individual e coletivo. São mais que opiniões pois, carregam valores, crenças, comportamentos e concepções adquiridas na trajetória social.

Moscovici argumenta que todas as culturas possuem instituições e normas que conduzem, de uma parte à individualização, e de outra, à socialização. A elaboração das representações sociais carregam a marca de uma tensão que é fundamental à compreensão do dinamismo da sociedade ou às mudanças que se dão em algumas de suas partes. Ele afirma que é contra o dualismo *porque essas dicotomias se transformaram lentes deformadoras que nos impedem de ver fenômenos reais, tais como os conflitos, as dissonâncias etc. em toda sua amplitude e significado.* (MOSCOVICI, 1995, p.14).

Bourdieu (1998, p.11), aponta as representações sociais como produtoras de sentido, fornecendo uma explicação e/ou interpretação do mundo e atuando na organização das práticas sociais. O pensamento e as representações sociais têm uma ação estruturante, ao mesmo tempo em que são estruturadas socialmente uma vez que se constituem esquemas de pensamento que têm sua origem na sociedade

As diferentes classes e frações de classe estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais.

Assim, em Bourdieu a ordem social tem a forma de um sistema simbólico. O mundo das realidades é o mundo das determinações, das classificações. No interior do campo

se desenvolve luta simbólica pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo. Para ele, o símbolo está imbuído do poder, é mais que uma representação, faz parte da realidade. O poder simbólico é uma forma mais sutil que as outras formas de poder. É o poder dissimulado, está nas palavras, nos sentimentos, tem efeitos reais; se aproxima do conceito de ideologia em Marx.

O poder de nomeação está sempre com os dominantes que detêm capital simbólico. *As nomeações se consagram no momento em que são feitas por alguém dotado de autoridade legítima (aproximando a representação da realidade). Mesmo quando nomeia o 'real' ele agrega mais realidade.* (BOURDIEU, 1998, p.159).

Os agentes, na medida em que *representam* o mundo social, para imporem sua visão do mundo ou a visão de sua posição nesse mundo contribuem para a construção da visão deste mundo e assim, para a própria construção desse mundo.

As representações são esquemas mentais transmitidos através da linguagem. É nessa perspectiva que pretendemos realizar a nossa análise. Entendemos que não só a formação docente e o CLPEF, mas toda a educação escolar, deve ser pensada e tratada como o *locus* onde permanentemente estão sendo travadas disputas simbólicas entre *sujeitos* que aprendem e que ensinam.

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm.

Para dar conta deste estudo é necessário penetrar no universo dos docentes-alunos para conhecer o que pensam e, que significados constroem acerca do CLPEF. Além disso, é preciso fazer uso de um recurso teórico que permita tratar o objeto de forma que ele possa produzir respostas para as questões que são colocadas. Foi escolhida a teoria praxiológica de Bourdieu, mais precisamente os conceitos de campo e a noção de *habitus*, pelos motivos expostos a seguir.

### **1.3 A noção de campo e o conceito de *habitus***

Bourdieu pensa a sociedade como formas de dominação (que se dá em coisas bem insignificantes), ela vai ser palco de lutas e conflitos permanentes. As rivalidades são vistas como construções de lutas pelo reconhecimento, e estas, muitas vezes, como lutas contra depreciações, preconceitos e estereótipos.

Para ele, a sociedade é um espaço estruturado construído à base de processos de diferenciação e classificação, constituído de *campos*, entendidos como *espaço onde as posições dos agentes se encontram a “priori” fixados. O campo se define como o “locus” onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão.*(ORTIZ, 1983, p. 19). No campo as relações sociais acontecem e suas propriedades podem ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes.

Os campos reproduzem em seu interior as relações de poder que lhe são externas; se estruturam a partir da distribuição desigual de um *quantum* (capital) social que determina a posição que um agente ocupa em seu seio. Bourdieu denomina esse *quantum* de capital social.

Os campos têm, assim, uma dinâmica própria regida por práticas institucionalizadas, normas estruturadas, expectativas, mediante as quais os indivíduos atuam, denominadas *habitus*, que são definidos por Bourdieu (1983, p. 61) como:

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostos a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’, e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestrados sem serem o produto de ação organizadora de um maestro.

Os agentes ou grupos ocupam no espaço social posições determinadas e, é a partir dessas posições que eles interagem. Como estas posições são construídas à base de *propriedades atuantes* o espaço social assume, também, a forma de campo de forças independentes das intenções dos agentes.

*As propriedades atuantes, tidas em consideração como princípios de construção do espaço social, são as diferentes espécies de poder ou de capital que ocorrem nos diferentes campos.* (BOURDIEU, 1998, p. 134). Bourdieu toma emprestado à economia o conceito de capital que para ele pode ser material ou cultural para representar o poder nos campos. Assim, é a posição do indivíduo nos diferentes campos que vai determinar a sua posição no espaço social. Para Bourdieu campo é a dimensão estrutural que dá sentido às ações.

No presente estudo, o docente-aluno (e a sua família) é visto como sujeito pertencente a um grupo social ou comunidade rural por origem, mas que através da escolaridade (capital cultural), logrou ocupar uma posição no campo educacional. O CLPEF

permite ao docente-aluno galgar nova posição nesse campo, isto é, a posição de professor graduado com licenciatura plena. Agora, é a partir dessa posição, profissional de nível superior, que ele interage participando das disputas simbólicas no interior do campo educacional. É dessa posição, também, que ele constrói o seu discurso e as representações sobre experiências de sua infância, escolaridade, forma de ingresso no magistério e prática pedagógica.

O conceito de *habitus* integrando todas as experiências em um *sistema de disposições duráveis e transponíveis* que funciona a cada momento como *matriz de percepções, de apreciações e de ações*, corresponde à incorporação das estruturas sociais objetivas, da qual é o produto, de modo que pode se dizer que inscreve o social no indivíduo (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Os atores interiorizam valores, normas e princípios sociais que asseguram a adequação de suas ações à realidade objetiva da sociedade como um todo. O indivíduo pensa e representa o mundo através de referenciais gerados socialmente, conformando e orientando suas ações de acordo com o *habitus*

cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um 'modus operandi' do qual ele não é o produtor e do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma 'intenção objetiva', como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes. (BOURDIEU, 1983, p 72).

A prática se constitui numa *estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante*, pois a noção de *habitus* se aplica também à interiorização dos sistemas de classificação que preexistem às representações sociais pressupondo um conjunto de *esquemas generativos* que presidem a escolha, e que por sua vez estão na origem de outros *esquemas generativos* que presidem a apreensão do mundo enquanto conhecimento.

Assim, as representações e escolhas feitas pelos docentes-alunos, como por exemplo, a escolha do Curso Normal (da profissão) não pode ser visto como simples subjetividade, mas como *objetividade interiorizada*; ela pressupõe certos *esquemas generativos* que orientam e determinam a escolha profissional. A luta de classe pode, dessa forma, ser lida através do estilo de vida das diferentes classes ou grupos sociais. Considerando que os sistemas de classificação são engendrados pelas condições sociais e que a estrutura objetiva de distribuição dos bens materiais e simbólicos se dá de forma desigual, toda escolha tende a reproduzir as relações de dominação.

#### **1.4. Procedimentos de pesquisa**

Este estudo deteve-se no conhecimento do significado das representações que atores – professores, docentes-alunos e alunos dos cursos regulares da URCA - e instituições – Ministério de Educação e Cultura-MEC, Universidade Regional do Cariri-URCA, e Secretarias de Educação Municipais - constróem sobre educação, a partir do contexto específico do CLPEF-Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) da URCA. Interessou sobretudo: conhecer como os docentes-alunos representam suas condições de vida e de trabalho, a escolha da profissão docente, o ingresso no curso; verificar como esses significados vão sendo construídos na prática e que concepções vão sendo gestadas pelos docentes-alunos sobre esse processo específico de formação em serviço; saber onde a concepção que o aluno vai formando sobre sociedade, educação, prática pedagógica, dá sustentação e/ou onde rompe com o discurso oficial.

Trata-se de uma investigação do tipo qualitativa, cujo material para análise, as representações sociais de atores e instituições foram buscadas em fontes primárias e escritas como: os memoriais de formação, os boletins informativos do curso, os relatórios e documentos da IES e de organismos educacionais estaduais, nacionais e internacionais. De forma complementar, usou-se ainda como recursos a entrevista semi-estruturada aplicada aos mesmos atores envolvidos no desenvolvimento do curso.

Os principais documentos utilizados pela pesquisa como fontes de informação foram: a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação para Todos, as Diretrizes Nacionais para a Formação Docente, o Plano Estadual de Educação para Todos, o Plano Estratégico Decenal da URCA – 1993/2002, o Plano Diretor para o biênio – 1997/1998, os trabalhos de conclusão de curso, apresentados pelos docentes-alunos sob a forma de Memorial de Formação; os questionários sócio-econômicos aplicados quando do Processo Seletivo; as observações feitas durante a execução do curso na condição de coordenador da turma de Crato; os documentos oficiais do curso como: o Projeto do Curso, os termos de convênios com as Prefeituras Municipais, os relatórios semestrais de professores orientadores e de alunos, os discursos proferidos na abertura e encerramento de turmas do curso; as entrevistas realizadas com coordenadores do curso, professores orientadores e professores formadores, e os documentos não oficiais como jornais avaliações e entrevistas.

O estudo, no que tange às informações sobre os docentes-alunos, se restringe ao universo de 40 (quarenta alunos) da primeira turma do CLPEF executado no Crato-CE, durante os anos letivos de 1999 e 2000. A partir da leitura dos memoriais dos docentes-alunos

foi selecionado um pequeno número deles para serem entrevistados com a finalidade de aprofundar o conhecimento de alguns pontos julgados relevantes. No relatório da pesquisa os sujeitos serão identificados pelas iniciais de seus nomes com a finalidade de preservá-los e a seus locais de trabalho.

Considerou-se relevante a participação dos docentes-alunos enquanto informantes, por constituírem os seus memoriais o maior volume de material analisado, pela riqueza de dados sobre o empírico que esse material disponibiliza e pela contribuição substancial para que os objetivos pudessem ser atingidos.

O Memorial de Formação, trabalho de conclusão do Curso, se constitui relatório individual que narra e analisa a trajetória do aluno no Curso. Geralmente é composto de quatro partes: a primeira onde o aluno se coloca como pessoa e como profissional, fazendo uma análise de sua *realidade e perspectivas* ao ingressar no Curso; a segunda parte, consiste na caracterização da escola onde exerce o magistério, considerada na perspectiva do Curso como *laboratório* da sua prática, perfil sócio-econômico e cultural de seus alunos, dos pais destes e da comunidade; o aluno faz uma análise das suas condições de trabalho. Na terceira parte o aluno reflete sobre o seu processo de formação docente (faz análise do Curso e auto-análise); e na quarta parte tece considerações conclusivas e delinea as suas perspectivas para o futuro.

Para dar conta do objeto de estudo - representações sociais - foi necessário penetrar no *universo* dos docentes-alunos para conhecer mais a fundo quem são eles, suas condições de vida, seus gostos; o que pensam e, que significados constroem acerca do CLPEF. Para essa finalidade foram usadas, também, anotações feitas durante o curso e por ocasião das apresentações dos Memoriais para as Bancas Examinadoras. Nestes momentos os alunos enriquecem as suas falas com a emoção, deixando passar sentimentos e relatando detalhes valiosos da aventura singular que foi cursar essa Licenciatura. Eles externavam os momentos mais significativos de suas vidas e da formação acadêmica, esta última comungada por todos num processo de construção coletiva.

A realização da análise proposta no projeto de pesquisa, exigiu mais do que conhecer o discurso, descentrar o sujeito para buscar a sua origem. O sujeito articula o seu discurso a partir das diversas formações ideológicas que aceita ou rejeita. Qual a posição ou espaço que este ocupa no momento em que fala?. É preciso ouvir atores e instituições envolvidos no Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da URCA, para que eles através da palavra, como porta-vozes autorizados, possam informar a respeito das questões colocadas como objeto de conhecimento.

## 2. POLÍTICA EDUCACIONAL: REPRESENTAÇÕES OFICIAIS E DINÂMICAS INSTITUCIONAIS

### 2.1. Tônica e perspectivas da política oficial

Neste capítulo nosso esforço será guiado no sentido de estudar as políticas educacionais brasileiras procurando apreender como elas são incorporadas pelos atores sociais, convertidas em representações sociais oficiais e colocadas a serviço de uma determinada dinâmica institucional. Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário uma abordagem contextualizadora na perspectiva mais ampla, ou seja, a visão global, uma vez que o local e o nacional estão sujeitos às macro-determinações, ligadas aos grandes interesses do capital internacional.

Em nível mais abrangente, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial, apresentou como resultado das discussões e análises das situações nacionais e global, o documento de compromisso intitulado Declaração Mundial de Educação para Todos, que servirá como base para construção dos planos decenais de educação dos países signatários, principalmente aqueles de maior população no mundo<sup>8</sup>

O preâmbulo da Declaração é iniciado reafirmando: *toda pessoa tem direito à educação*, (Declaração Universal dos Direitos), e mais adiante: *uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo*. Portanto, a educação básica é considerada como o fundamento, a base sobre a qual se dará o ensino superior e o desenvolvimento do indivíduo como pessoa e profissional.

---

<sup>8</sup> Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

As condições em que a educação se encontra nas sociedades são consideradas muito graves e comprometedoras, tendo em vista que as sociedades do futuro terão seu funcionamento baseado na informação *importante para a sobrevivência e o bem estar das pessoas*, na tecnologia e no conhecimento que, devido a dinâmica própria, ficarão desatualizadas muito rapidamente, obrigando o homem a estar continuamente buscando e produzindo informações.

A educação nesses termos é colocada como veículo para a inserção social e produtiva na sociedade do futuro. Sociedades submetidas a mudanças, que se darão rápida e permanentemente, exigem uma educação também flexível e permanente, sob pena de que aqueles que não se adaptarem serão deixados à margem e/ou excluídos do processo, transformando-se em problema para o sistema. Daí a preocupação com a educação no plano nacional e planetário.

Segundo o documento, são mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos analfabetos; massivo analfabetismo funcional; mais de um terço dos adultos do mundo sem acesso ao conhecimento impresso ( que é veiculado) sem chances, portanto, de desenvolverem novas habilidades especiais, de conhecer novas tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida, ajudá-los a adaptar-se às mudanças sociais e culturais, e a protagonizar a própria inserção econômica.

Alem disso, o documento acrescenta que outros problemas ameaçam muitos países e o equilíbrio nas relações internacionais, são eles: endividamento, estagnação econômica, altas taxas de crescimento populacional, crescente desigualdade econômica entre as nações e dentro delas, a guerra, a fome, a mortalidade infantil e a violência. Esses problemas são, ao mesmo tempo, efeito e causa dos processos de formação social ocorridos nos países em desenvolvimento. *A falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.*

A Declaração Mundial preconiza a educação como instrumento para promover a equidade (reduzir as desigualdades) pelo que deve ter padrão mínimo de qualidade. Preocupa-se com a inserção da mulheres: *garantir acesso à educação para as meninas e mulheres*, dos portadores de necessidades especiais: *É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiências*, dos excluídos: *Os grupos excluídos [...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais* (os pobres, os meninos de rua ou trabalhadores, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais, lingüísticas, os populações das periferias urbanas e zonas rurais).

Alguns estudiosos da educação, porém, pensam de forma diferente. Recorreremos a eles para maior aprofundamento da discussão.

Bourdieu e Passeron (1982), na elaboração da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica partem da idéia de que toda sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material (dominação econômica) entre grupos ou classes. Sobre essa base material erige-se um sistema de relações de força simbólica (dominação cultural) cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material.

Esses autores compreendem o sistema de ensino (SE) como violência simbólica e fazem uma distinção entre trabalho pedagógico (TP) primário (educação familiar) e trabalho pedagógico secundário, cuja forma institucionalizada é o trabalho escolar (TE). Para eles,

Numa formação social determinada, o SE dominante pode constituir o TP dominante como TE sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas da formação social em que ele se exerce, porque ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força;<sup>9</sup> (BOURDIEU & PASSERON 1982, p.75),

A teoria não deixa margem para dúvidas. A função da educação é a reprodução das desigualdades sociais, ou seja, a reprodução social pela reprodução cultural.

No Brasil, reafirmando o compromisso com a educação já expresso na Constituição de 1988, e incorporando o compromisso de Jomtien, de elaborar planos a longo prazo para concretizar suas metas, o Ministério da Educação e do Desporto convoca, em 1993, a sociedade política e a sociedade civil para discussão e elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. As condições eram favoráveis: *multiplicaram-se, pelo País, ações de caráter inovador visando a universalizar com qualidade o ensino básico*; vários segmentos sociais apresentavam *renovado reconhecimento [...] da importância da educação básica para a formação da cidadania e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas*.

O Plano Decenal de Educação para Todos na sua Apresentação de autoria do Ministro da Educação diz: *O imperativo da universalização com qualidade, aspiração maior da sociedade brasileira, com a conseqüente erradicação do analfabetismo, representa o cerne do Plano*. Essa colocação reflete a realidade brasileira cujos dados informam uma população de 3,5 milhões de crianças na faixa de sete a quatorze anos fora da escola, e 17,5

---

<sup>9</sup> SE – sistema de educacional; TP – trabalho pedagógico; TE – trabalho escolar.

milhões de analfabetos formais com idade superior a 15 anos. Resolver esta questão em dez anos, continua o Ministro, *significa inserir-se com êxito em novo cenário mundial, em que competências e riquezas serão avaliadas pela capacidade do sistema educativo em propiciar aberturas para o futuro*<sup>10</sup>. E, ainda, fazendo um convite à sociedade para compartilhar responsabilidades, ele acrescenta: *A viabilidade dessa política educacional está diretamente vinculada à compreensão de que os poderes públicos e a sociedade civil devam compartilhar responsabilidades em um processo duradouro*. O documento tem ainda, segundo o Ministro, a finalidade de *despertar a consciência nacional para a gravidade dos desafios a enfrentar nos próximos anos e as parcerias indispensáveis que deveremos firmar para o alcance das metas propostas*<sup>11</sup>.

Refazendo o percurso da elaboração das atuais políticas nacionais para a educação, pode-se tomar como referencial a retomada dos debates com a realização da Semana Nacional de Educação para Todos, de 10 a 14 de maio de 1993. Nessa ocasião foi discutida e aprovada a versão preliminar do Plano. Ainda como resultado desse encontro foi tirado o documento: Compromisso Nacional de Educação para Todos, assinado pelos participantes que com ele se comprometem. Nesse documento é proposta uma *agenda de compromissos para orientar o Plano Decenal de Educação para Todos e assim responder aos reclamos da democracia e da cidadania no Brasil*. Essa agenda propõe a institucionalização de políticas públicas; que se assegure de forma eficiente a aplicação dos recursos financeiros constitucionalmente definidos, melhoria da qualidade do ensino básico; crescente autonomia das escolas; definição de competência e responsabilidade das diferentes instâncias do poder público, que devem atuar em colaboração como os órgãos da sociedade civil; engajamento dos mais amplos segmentos da sociedade nos esforços de universalização e melhoria da qualidade do ensino fundamental; instituição de um organismo permanente de mobilização para implementação do Plano. Entretanto, por interessar mais diretamente a nossa investigação, destacamos o item 5 da agenda: *valorizar social e profissionalmente o magistério, por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar*.

---

<sup>10</sup>No Plano Decenal, a educação é claramente colocada como *passaporte* para o futuro. Considerando as limitações do meio, nesta análise ela vai ser compreendida como ferramenta para superação de obstáculos interpostos pelas forças estruturantes da sociedade que atuam sobre as condições de vida dos docentes-alunos.

<sup>11</sup>Nesse convite à sociedade para compartilhar responsabilidades através de parcerias indispensáveis, o documento introduz elementos da política neoliberal de enxugamento das funções do Estado, abrindo espaços para a privatização da educação básica até então compreendida como uma atribuição intransferível.

A Comissão Especial constituída por representantes do próprio MEC, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED, e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UMDIME, para realização do trabalho, resolveu articular a participação de dirigentes e especialistas ligados a instituições de pesquisas e ensino na área de educação, entre outras: CFE (Conselho Federal de Educação), Fórum de Conselhos Estaduais de Educação, CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), CNTE (Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação), CNI (Confederação Nacional da Indústria), CNBB/MEB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Por esse meio, no Brasil, a formação docente volta a ser destacada no Acordo Nacional e no Pacto pela valorização do Magistério e Qualidade da educação, ambos documentos síntese das intenções e prioridades do Plano Decenal de Educação para Todos, consenso firmado entre o poder público, as organizações governamentais e as entidades acadêmicas e jurídicas do movimento de educadores brasileiros. A formação reaparece no Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, responsáveis pelos encaminhamentos do Plano Decenal e abre espaço para outro panorama educacional rumo à Emenda Constitucional nº 14/96 de 12/09/96, e em seguida, a Lei 9.394 (LDB), de 20/12/1996.

Neste sentido, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, de natureza contábil, e com vigência obrigatória a partir de 1º de Janeiro de 1998, foi criado no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal pelo Art. 60, § 1º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (CF 1988), que obriga Estados, Distrito Federal e Municípios a aplicarem, nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, (até 2006), não menos que 60% do percentual constitucional mínimo de 25% (ou seja 15%) da receita de impostos no ensino fundamental. Em setembro de 1996, o governo federal fez aprovar no Congresso a Emenda Constitucional nº 14, que modifica a redação dos artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Hoje, o FUNDEF se encontra regulamentado pela Lei 9.424, de 24/12/1996, e pelo Decreto Federal nº 2.264, de 27/06/1997, que implementa o FUNDEF a partir de janeiro de 1998, isto é, na Década da Educação.

Mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, aborda as questões educacionais de forma normativa

tendo como escopo na sua formulação a busca de atender as necessidades básicas de aprendizagem, cujo ponto crucial pode ser tido como a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação com qualidade, definidos em discussão nacional. A partir dela, compreende-se a formação docente como parte das políticas para melhoria do ensino básico e condição fundamental para isto.

Desde que a LDB foi apresentada à sociedade, a formação docente é tema obrigatório nos debates educacionais, por se constituir elemento importante no processo de universalização da educação (com qualidade) conforme sugere a proposta dos organizadores internacionais promotores do evento em Jomtien. Embora não esteja colocado claramente, isso pode ser inferido a partir do seu artigo 3, item 1, que recomenda que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, acrescentando: *Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade [...]*, e do artigo 8, que trata da formulação de políticas educacionais, item 2, que diz: *A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica.*

Como resultado da necessária atenção à formação docente, em maio de 2000, o Ministério da Educação remeteu ao Conselho Nacional de Educação, para apreciação, proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação básica, em cursos de nível superior, elaborada por um Grupo de Trabalho composto por consultores contratados para este fim, e por técnicos do MEC, sob a coordenação do Secretário de Educação Média e Tecnológica. (O documento que utilizamos para esta análise é ainda a versão preliminar).

Na introdução do documento o relator expressa:

Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento e para a superação das desigualdades sociais.(p. 05).

O texto se refere às transformações ocorridas na educação nas décadas de 80 e 90 que de forma resumida se traduzem na [...] *democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica*, no [...] *aumento da oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos*, [...] *estabelecimento de base comum nacional para os diferentes níveis de Educação Básica*, expressos nos Referenciais Curriculares para a educação básica, e bem assim, nas Diretrizes Curriculares para o ensino superior. Ao lado disso, como medida de avaliação e controle tem surgido os sistemas de avaliações nacionais – SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), e Prova (sistema de avaliação do ensino

superior). Na sociedade identifica-se um contexto marcado por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais. Os avanços na base tecnológica e científica ocorrem de forma acelerada e exigem das pessoas novas aprendizagens, no campo da informação e da comunicação com o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, causando impacto nas formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania.

No campo econômico, precisamente, no mundo do trabalho, a compreensão de que um dos fatores da produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, provoca uma reorganização do poder provindo da posse dos meios de produção (capital, terra, trabalho), e tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, entre estas a reforma do educação básica, entendida conforme os discursos nacional e estadual como política social voltada para o desenvolvimento do ser, condição para o desenvolvimento autônomo sustentável.

Diante de tão grandes desafios, que pedem mudanças urgentes, o Ministério da Educação destaca [...] *o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional*, [...] entre as dificuldades encontradas para a implementação de políticas educacionais. O discurso oficial da formação docente expresso nessa Proposta de Diretrizes vai, então, buscar construir sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos na LDB e as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio constante dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados, também, pelo Ministério da Educação. (p. 05). Dessa forma, a proposta é considerada como fruto do

longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para a qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas instituições de Ensino Superior.(p. 07).

Os princípios e diretrizes da proposta de formação docente são melhores compreendidos quando considerados dentro do quadro da reforma da educação básica proposta pelo Ministério da Educação, portanto, dentro da proposta oficial.

É necessário ressignificar o ensino de crianças e jovens para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser (p. 08).

A reforma atribui à educação escolar um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, em decorrência do que ela é compreendida, também, como essencial na promoção das transformações sociais. (p. 9).

O discurso da educação como instrumento de mudanças, como promotora das transformações necessárias se repete nos vários escalões e é incorporado pelos docentes no seu processo de formação.

Parece que esse discurso não é implementado, dado a persistência das condições que lhes deram origem. É como se faltasse algo que permitisse a realização na prática desse desejo, algo que se constituísse elemento mediador entre o discurso e a realidade, que se constituísse meio, e assim a questão é colocada a nível da metodologia (educacional). Esse meio poderia constituir-se de uma prática que não fosse ancorada somente na transmissão de conhecimentos (ensino), mas também ao desenvolvimento de competências e habilidades, um saber fazer adquirido no exercício, portanto, pela inserção pró-ativa do aluno (aprendiz) na sociedade, nesses termos, de forma produtiva, econômica.

Mesmo quando as ações (políticas públicas) não logram realizar mudanças estruturais, ou seja, transformações de base econômica, como a inserção no mercado de trabalho como produtor e consumidor e/ou melhoria na qualidade de vida da população escolarizada, elas vão conferir a esses atores sociais as ferramentas para irem superando, paulatinamente, os obstáculos antepostos pelas forças estruturantes da sociedade que atuam constituindo as suas condições de vida. Segundo Bourdieu, elas vão conferir capital simbólico que lhes possibilitarão conquistar melhores posições no campo educacional e na sociedade. Em escala ampliada, essa mobilidade funciona no sentido de aliviar tensões sociais do sistema facultando a sua reprodução:

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção da cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural. (p. 10).

Segundo o pensamento oficial, a escola vai se ver diante de novas tarefas; também assim, novas tarefas se apresentam aos professores. Na educação infantil, além dos cuidados essenciais, surge a importante tarefa de mediar a construção da identidade e da autonomia da criança. No ensino fundamental, compete estimular a valorização do conhecimento, dos bens

culturais, do trabalho e a ter acesso a eles autonomamente. Colaborar, ainda, para o desenvolvimento da autonomia na busca do conhecimento, para o que é necessário a aplicação de método – selecionar o que é relevante, questionar, construir hipóteses, pesquisar, comparar, estabelecer relações, sintetizar, analisar, inferir e generalizar; adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções; que o aluno aprenda a lidar com as diferenças e com o diferente, a confrontar e respeitar os diferentes pontos de vista, a relativizar, opinar, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, assumir compromissos e responsabilidades, enfrentar desafios; que aprendam a ler criticamente (o texto e o contexto), a expressar-se e comunicar-se através de outras linguagens, a distinguir o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.

O MEC constrói os fundamentos da proposta oficial de formação inicial de professores a partir da reforma necessária da educação básica, acrescentando que *não bastam mudanças superficiais, tem que ser uma revisão profunda*. A proposta explicita um elemento que pode ser tomado como uma contradição interna no processo de desenvolvimento profissional e que atuam no sentido de que essas transformações desejadas não se realizem. Nas palavras do relator:

É certo que como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos – e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de Estado, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão magistério.(p. 11).

Portanto, a necessidade de reconceptualização da formação docente tem origem nas questões levantadas a partir da realidade educacional brasileira que pode ser caracterizada pela presença de elementos de refração à mudança que levam à reprodução das práticas pedagógicas, e pelo despreparo do professor para atuar sobre esse contexto. Como foi visto anteriormente, no campo educacional, os sistemas público e privado se diferenciam de forma significativa. Esse último articula-se bem no mercado como elemento estruturado e estruturante da sociedade, produzindo um capital simbólico de alta valia nos campo econômico, científico e tecnológico. Com relação ao ensino público, parece estar em *descompasso* com as realidades econômica e social que se transformam em ritmo bastante acelerado provocando uma *crise* na sociedade cuja solução exige uma reforma da educação

básica. O *modus operandi* do sistema oficial de ensino básico público, compreendendo processo e produto, docência e discência pode ser classificado como inadequado à realidade. Os *habitus* pedagógicos em seus fundamentos, conteúdos, metodologia e práticas não correspondem às expectativas dos atores sociais como elementos mediadores na realização dos seus objetivos e metas.

A noção de *habitus* de Bourdieu, pode nos esclarecer a respeito dos mecanismos através dos quais as ações reproduzem a ordem social, se estabilizam no coletivo e regulam ações futuras. O *habitus* tende a se perpetuar inclusive abarcando no seu interior algumas inovações que não ultrapassam o senso comum, num movimento onde a própria institucionalização das práticas parece apropriar-se do novo sem por isso modificar sua lógica interna.

Sacristán (1988, p.87), a esse respeito comenta como as noções de *habitus* e *institucionalização* ilustram bem a maneira como as práticas educativas *transformam-se em substrato muito arraigados na sociedade em geral e em cada indivíduo, embora mantenham manifestações diferenciadas em aspectos parciais e singularidades ligadas a cada professor e a tipologias de centros ou estilos educativos.*

No que diz respeito à educação básica pública, poderíamos dizer que no campo educacional a persistência dos *habitus* pedagógicos, isto é, de algumas práticas pedagógicas conservadoras, limitam as trocas simbólicas com outros campos como: o econômico, o científico, o tecnológico, o informacional e o cultural. Daí a educação mudar muito lentamente. Isso pode explicar as perdas de dinâmica pela sociedade. Essas perdas, ou atraso do desenvolvimento social suscitam a idéia de uma reforma educacional, isto é, uma intervenção no processo educacional. Esse raciocínio revela a incorporação das políticas oficiais para a educação.

Estes obstáculos referem-se não só aos docentes pois o *habitus* é compartilhado por grupos sociais. Por isso a mudança de código atinge diretamente o *habitus* dos alunos, e isto poderia ser conhecido a partir da análise dos resultados obtidos mediante a aplicação de novas e velhas didáticas.

No discurso oficial a concepção de formação docente é desenvolvida dentro da compreensão mais ampla de que a educação do indivíduo se dá permanentemente, principalmente, na atualidade quando os fenômenos da mundialização da economia e da *revolução tecnológica* impõem às sociedades transformações cada vez mais rápidas. A LDB e as Diretrizes Curriculares já procuram superar a fragmentação do Ensino Básico em Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e superar, na perspectiva da Lei, as rupturas que existem também na formação dos professores – de crianças, de adolescentes e de jovens.

Assim é que na definição das incumbências dos professores, a LDB não se refere a etapas específicas da escolaridade básica. Traça um perfil profissional sem cogitar se é para crianças, jovens ou adultos, ou do tipo multidisciplinar ou especializada, como se vê a seguir:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional,
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com famílias e a comunidade.

Segundo a proposta de diretrizes, esse artigo apresenta indicativos importantes para os cursos de formação de professores; posiciona o professor como aquele que tem que zelar pela aprendizagem do aluno, associa a autonomia docente na elaboração do plano de trabalho e o trabalho coletivo na elaboração do projeto político pedagógico da escola, amplia a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e comunidade.

## **2.2. A incorporação da política educacional pela URCA**

Quando, em 1997.1, a Universidade Regional do Cariri – URCA convocou a comunidade acadêmica para uma ampla discussão tendo em vista o redimensionamento de seu Plano Estratégico decenal 1993/2002, já tendo participado da sua elaboração, atendi prontamente ao chamado. Encontrava-me, então, comprometido com a vida da URCA no exercício da função de Coordenador do Curso de Ciências Econômicas, e senti-me fortemente estimulado a participar uma vez mais do processo de tomada de decisões sobre seu destino. Devido à afinidade com as questões educacionais, e em parte, à experiência na coordenação do curso, procurei imediatamente o Grupo de Trabalho sobre a Educação e integrei-me. A principal tarefa era discutir e estabelecer metas decorrentes dos objetivos estratégicos, com a finalidade de elaborar um Plano Diretor para o biênio 1997/1998.

O GT de Educação foi constituído de cerca de vinte e cinco (25) docentes da IES. As discussões partiram da questão fundamental do papel da Universidade, natureza da sua relação com a sociedade, evoluiu para a discussão sobre a URCA, seu papel como Universidade Regional, compromissos assumidos, contribuições efetivas e expectativas em torno de sua ação como agente transformador da realidade regional, conforme *missão* definida no Plano Estratégico 1993/2002 – *Contribuir significativamente para a transformação da realidade regional, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, como agente ativo do processo de desenvolvimento da Região do Cariri, em sintonia com as aspirações da sociedade caririense.*

Como resultado dos trabalhos em grupo foi elaborado um Plano Diretor Pluri-anual para a URCA – 1997/1998, que reafirma e busca superar posicionamentos institucionais, dentre os quais vale ressaltar, com relação ao papel da Universidade:

O principal requisito proposto às universidades pela sociedade nos tempos atuais refere-se basicamente à sua qualidade. Tal conceito significa uma constante busca de excelência na produção e transmissão do conhecimento nos campos da ciência e da cultura, bem como na prestação de serviços comunitários, entre os quais se inclui, de modo destacado a promoção do desenvolvimento. Deriva disso que o prestígio social das instituições universitárias decorre da qualificação de seus quadros de pessoal docente, de apoio e administrativo; e da maneira pela qual esta qualificação é utilizada em benefício das comunidades locais, das regiões, do país e até mesmo, da humanidade. Mesmo que se leve em conta, em muitos casos as condições materiais adversas que as universidades enfrentam, os critérios de qualificação dos recursos humanos devem ser considerados como imperativos institucionais e não simplesmente como opções individuais de seus integrantes.

O Plano Diretor – 1997/1998 reafirma a missão da universidades definida em 1993, e avança um pouco quando enfatiza a importância da qualificação do quadro de pessoal não somente como uma necessidade de caráter legal, mas como *imperativos institucionais*, como parte de um projeto de mais longo alcance e significado que é o *desenvolvimento sustentável*.

[...] se estas considerações podem ser universalizadas, devemos ter em mente que, no curso da história das instituições universitárias, delinear-se vocações institucionais muito diversas. Se algumas delas se dirigiram à produção e transmissão de conhecimentos mais genéricos, outras desenvolveram – ou poderiam desenvolver – pelo seu tipo de inserção geográfica e histórica, uma intensa gama de vínculos regionais, seja de natureza efetiva, seja pelas expectativas criadas por sua simples presença junto à população que as sustentam. Tudo indica que a URCA é um destes casos.

Nesse ponto, verifica-se, consonância entre a proposta da URCA e os discursos oficiais nacional e estadual, quando confrontamos com o conteúdo da palestra proferida pela

Professora Eunice Durham da Secretaria do Ensino Superior - SESU/MEC, por ocasião do I Encontro do Fórum da Modernidade, realizado no fevereiro de 1996, em Fortaleza, promovido pelo Conselho de Educação do Ceará, com o propósito de criar o Sistema Universitário Cearense:

[...] temos que inventar um sistema por meio do qual a racionalização dos recursos nos permita satisfazer a um mínimo de necessidades. A autonomia das universidades acompanha-se da noção de responsabilidade social quando seus recursos vinculam-se a um novo uso, que associe a ação universitária ao desenvolvimento da região onde ela se insere, em bases duráveis. E mais adiante A universidade tem a função extremamente importante, embora hoje menos visível: que é a sua responsabilidade básica para contribuir nesse processo social de sair do subdesenvolvimento e de acabar com a miséria. (p. 11)

O Plano Diretor para o biênio 1997/1998 define alguns pressupostos que norteiam as ações proposta:

[...] não existem receitas metodológicas que possam ser aplicadas universal e indiscriminadamente. Deste ponto de vista, não se pode desconsiderar as realidades locais, as especificidades organizacionais e a história própria de cada instituição; (p. 02).

[...] fica patente que é necessário promover-se a integração das universidades estaduais em seu contexto regional. Ao lado de suas funções clássicas de produção e difusão do conhecimento, estas instituições deverão estar capacitadas para atuarem como agentes de desenvolvimento regional, constituindo-se tanto em fontes de diagnóstico das situações econômica, social, cultural e ambiental; quanto como núcleos de formação e capacitação de recursos humanos, aptos a multiplicar o potencial de esforço coletivo para o desenvolvimento – entendido em sentido lato – da região. (p. 02).

Tratando da relação entre a URCA e o desenvolvimento regional, abordada neste documento como *vocação* e *compromissos imperativos* pelo seu tipo de inserção, e já definidos no Plano Estratégico de 1993, o Plano Diretor para 1997/1998 diz que:

O papel a ser desempenhado pela URCA como uma universidade regional, com forte inserção na região que a sustenta, já foi destacado no Projeto de desenvolvimento sustentável da bio-região do Araripe (Ce, Pe e Pi) e seus documentos anexos, elaborados sob a coordenação do Dr. Pierre Gervaiseau. Nesses documentos estão expostos de modo claro e exaustivo não apenas os potenciais regionais para um projeto de desenvolvimento sustentável, mas também o papel que a URCA poderá desempenhar neste processo, ressaltando sua missão como dinamizadora, organizadora e executora de estudos e pesquisas que possam ser aplicados no esforço de promoção do desenvolvimento da região. Ao mesmo tempo, descortina a possibilidade de criação de um espaço institucional onde seus técnicos e docentes poderão aperfeiçoar sua formação e especialização profissionais. (p. 02/03).

A URCA, através das falas oficiais reafirma o compromisso com a sociedade na qual se insere, consistindo este em: identificar e discutir os seus problemas; buscar as

respostas para as questões que a afligem; procurar e sugerir caminhos. Dessa forma, no cumprimento de sua missão ela ocupará o seu espaço, e se consolidará como centro de reflexão, de produção de conhecimentos técnico-científicos e como *agente ativo* do processo de transformação da realidade.

Entretanto, no plano das realizações a URCA se encontra encastelada, envolvida com seus próprios problemas para os quais nem mesmo consegue encaminhar soluções. Na área de ensino, os cursos que necessitam de ajustamento às novas diretrizes funcionam sem as condições mínimas necessárias como um projeto político pedagógico, laboratórios para as práticas etc. Na área da pesquisa, A pesquisa na URCA praticamente não existe, é insignificante o número de docentes com titulação desejável, em consequência disso, é também, reduzido o número de bolsas de iniciação científica que em 1988 eram 12 (doze). Não existe produção científica na forma de publicações: - revistas, boletins, livros – somente as monografias de graduação e especialização e as dissertações de mestrado, e poucas dissertações de mestrado. A extensão tem se limitado ao programa Comunidade solidária e algumas ações de bem menor significação.

A URCA, exceto no campo da paleontologia e APA, não têm parcerias significativas. Também não tem articulação interinstitucional com o setor produtivo e/ou com o sistema de educação básica.

A análise e discussão da realidade educacional do Cariri cearense em seus aspectos estrutural, político-pedagógico e socio-cultural, levou o GT à constatação de um *cenário* bastante *ameaçador* constituído pela recorrência de problemas ligados ao acesso e à permanência do aluno na escola, má qualidade da educação ofertada, insucesso escolar do aluno, despreparo e falta de compromisso do professor, insuficiência de investimentos, infra-estrutura inadequada, falta de recursos materiais e humanos, entre outros que poderiam ser listados. Os problemas parecem ser os mesmos nos âmbitos nacional, regional e local, guardadas as proporções relativamente à forma de inserção no processo econômico.

Essa realidade não difere significativamente daquela verificada por ocasião da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Ceará:

Constatou-se no diagnóstico apontado pelos municípios, que os principais problemas educacionais do Estado decorrem, entre outros fatores, da baixa remuneração dos docentes, da falta de preparação docente para lidar com os alunos portadores de dificuldades específicas de aprendizagem, da carência de recursos humanos e materiais, de gerência escolar inadequada, da inexistência de vagas na escola pública estadual e municipal para atender a uma clientela localizada, da ineficiência do sistema de acompanhamento e controle do ensino, tudo isso aliado a uma problemática econômica de graves consequências, sociais, traduzida nos altos índices de desemprego, êxodo rural, subnutrição ou desnutrição crônica, doença, etc. (p. 10)

O Estado tem enfrentado esta questão com o desenvolvimento de políticas e promoção de programas como o Magister e o Ensino Fundamental onde o FUNDEF tem sido de inestimável valor no provimento dos recursos financeiros necessários à implementação dos projetos.

Os esforços do GT sobre Educação resultaram, em termos de encaminhamento, na decisão de elaborar e implementar um Projeto de Curso de Formação de Professores, dentro de um

pensamento maior de que é possível, através deste curso, contribuir no processo de reversão do quadro de má formação docente, ao se colocar como princípio básico a preocupação com a qualidade da formação no exercício da profissão, em que se atentará para melhor articular a atuação do professor nas sala de aula e a sistematização do seu saber, sendo este o caminho para a superação da dicotomia teoria/prática. tendo como objetivos propiciar a capacitação e habilitação dos profissionais da educação das redes públicas em efetivo exercício. (Projeto do Curso, p. 03).

Essa decisão, conforme o discurso apresentado no Projeto do Curso, justifica-se pela constatação da realidade acima descrita, e de que existe:

[...] uma grande lacuna na formação do professor, em especial do Ensino Fundamental, já que as licenciaturas oferecidas pela URCA não contemplam este nível de ensino. Diagnosticou-se também uma significativa demanda de docentes em exercício sem formação de nível superior, fato esse que tem levado a Universidade a repensar as suas licenciaturas em outras dimensões, ao mesmo tempo em que assumiu o desafio de oferecer Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclos) em caráter temporário. Assim, na tentativa de responder aos anseios de inúmeros professores, a URCA apresenta esta proposta ancorada, sobretudo, na nova LDB. (p. 6).

O Curso fundamenta-se nos documentos relacionados a seguir: Plano Estratégico da URCA - 1993/2002, Plano Diretor Plurianual - 1997/1998, e todos os outros que deram origem a estes como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, Planos Decenais de Educação para Todos, nacional e estadual, ambos datados de 1993, Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, Leis Federais de nº 9424, de 1996, que regulamenta o FUNDEF, e de nº 2264, de 1997, que implementa o FUNDEF a partir de 1998, I Encontro do Fórum da Modernidade: A Responsabilidade das Universidades para com o Desenvolvimento Sustentável, realizado em Fortaleza, em 1996, e Fórum da Modernidade: Repensando Novos Caminhos para a Formação Docente, realizado em Crato, em 1997.

Todos estes documentos afirmam ou reafirmam os princípios listados abaixo, que são também reconhecidos pelo GT/URCA, e incorporados na proposta do curso indo influenciar na determinação da sua metodologia:

- a) a educação de qualidade como direito de todos;
- b) a importância do ensino fundamental como direito social básico, instância de formação e de exercício de cidadania;
- c) a educação básica como fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica, para alcançar um desenvolvimento autônomo;
- d) a educação de qualidade requer como condição a profissionalização do docente;
- e) a formação de professores como grande desafio para as políticas educacionais;
- f) a concepção da instituição escolar como local de ensino, aprendizagem e de enriquecimento cultural;
- g) a importância de condições escolares adequadas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Na fundamentação legal da sua proposta de curso, a URCA está perfeitamente afinada com os discursos estadual e nacional, que emanam da LDB, Artigos 61, 62 e 87 (parágrafos 1º e 4º), citados nas páginas 42/44, que dão indicações sobre o *modus operandi* e determinam a *graduação plena como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil*.

Embora à época o Ministério de Educação ainda não tivesse elaborado e divulgado o Decreto Nº 3.276, de 06/12/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, apresentado ao Congresso Nacional em abril de 2001, segundo a Comissão Executiva do curso, as experiências de *cursos especiais* já vinham sendo implementadas nos Estados do Maranhão e do Rio Grande do Norte. No Ceará, a UECE e a UVA, se anteciparam à URCA na implantação de seus Projetos. A Comissão Executiva informou, ainda, que para a elaboração da proposta conheceram e discutiram as experiências com o NECAD/UECE e com o Instituto Presidente Kennedy, em Natal-Rn.

A proposta ou anteprojeto do curso foi elaborada por um grupo de cinco docentes daqueles que compunham o GT sobre Educação, depois, foi apresentada, discutida e aprovado em plenária. Uma cópia foi encaminhada ao Ministério de Educação acompanhada de solicitação de financiamento.

Para execução do Projeto a Reitoria nomeou uma Comissão Executiva constituída por oito (08) docentes pertencentes a diferentes Departamentos Acadêmicos a saber: dois do Departamento de Línguas e Literatura, dois do Departamento de Educação, um do

Departamento de Ciências, um do Departamento de História, um do Departamento de Geografia, e um do Departamento de Economia. Três destes têm a titulação de mestres em Educação, um mestrando em História, um mestrando em Sociologia e dois especialistas em Ciências e Geografia.

### **2.3. Implementando o curso, movimentando os conceitos**

CLPEF teve sua implementação iniciada em 1998.1. As atividades iniciais se constituíram do estabelecimento de parcerias através de visitas para divulgação e discussão. Negociados os primeiros convênios, são criadas as vagas para quatorze turmas e realizado o primeiro Processo Seletivo. A constituição das primeiras turmas – quatorze, em dezessete municípios e início das aulas se deu ainda nesse mesmo período, no mês de junho. Atualmente, o CLPEF é parte integrante do Programa de Licenciaturas Especiais de Formação para o Magistério da Universidade Regional do Cariri – URCA. Esse programa foi vinculado diretamente à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (para que pudesse usufruir de maior agilidade de decisões e ações a ele afetas). O curso é auto-sustentável e executado mediante celebração de Convênio entre a Prefeitura Municipal/Secretaria de Educação interessada, Fundação de Desenvolvimento Tecnológico do Cariri - FUNDETEC, entidade interveniente cuja atribuição é o gerenciamento contábil-financeiro dos recursos, e URCA.

Segundo a Comissão Executiva, o CLPEF foi pensado para ser uma implementação da Política de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, instituída pelo Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, modificado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/96, que determina:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o 'caput' do artigo 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental. Com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

Essa medida foi criada pelo Governo visando a reversão do quadro de má qualidade da educação escolar brasileira. Nesse sentido a valorização do magistério significa, então, o reconhecimento da importância do papel do professor na educação e na transformação da sociedade. A Comissão Executiva pensa que é valorização do magistério criar condições para que os docentes possam investir na sua própria formação. Entretanto, a valorização do magistério não se dá somente pela melhoria do nível salarial, ou pela oferta de

condições para que o docente possa investir na sua formação, é preciso, ao mesmo tempo, oferecer oportunidades para uma formação de qualidade, que contemple o seu saber construído ao longo dos anos de experiência no exercício da função docente.

A URCA oferece o curso como alternativa para os docentes das redes públicas, estadual e municipal de ensino, e com ele quer romper com os antigos processos de qualificação e de habilitação exclusivamente em cursos regulares. A análise do Projeto do Curso nos permite distinguir três pretensões: cumprir as determinações da nova LDB; aproveitar a experiência do aluno com a formação em serviço, e melhorar a qualidade da educação escolar, mais especificamente, no Ensino Fundamental na Bacia do Araripe.

A URCA considera que, mesmo sendo uma exigência operativa imediata de formação profissional, o curso não pode configurar um remendo ou simples paliativo para responder estímulos externos. Reverter o quadro de má formação docente ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se pretende, portanto, fazer milagres com a formação do professor, mas transformar o curso num instrumento por demais oportuno para a recuperação do espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente, aprimorando as práticas já desenvolvidas no seu âmbito e evidenciando a preocupação com a superação da dicotomia teoria/prática. (p. 6).

Da forma como o curso foi oferecido se constitui possibilidade de articulação interinstitucional, como esforço no sentido de valorização e desenvolvimento dos docentes – capacitação, habilitação e formação; que contribua significativamente para a recuperação do espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente, para o aprimoramento das práticas já desenvolvidas no seu âmbito, pela adoção de metodologias que centrem a atenção na relação teoria/prática, procurando compreendê-la melhor em suas expressões, criando, assim, itinerários para a superação de possíveis dicotomias, afastamentos ou rupturas.

Considerando as finalidades atribuídas ao Ensino Fundamental pela nova LDB, (Art. 32), [...] a URCA coloca como princípio básico norteador da proposta a preocupação com a qualidade da formação, que deverá se manifestar no aspecto da profissionalização, através do conhecimento da realidade sócio-cultural da região bem como do domínio dos conteúdos.

Na compreensão de NÓVOA (1994, p. 64), *profissionalismo é o conjunto de comportamentos, conhecimentos e destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.*

Tendo em vista uma formação do docente-aluno que atenda a tal perfil, o curso propõe a criação de situações e práticas pedagógicas condizentes com o nível de aprendizagem e a efetivação de atividades sócio-profissionais adequadas ao exercício da profissão (URCA, 1997d p, 6).

O Projeto do Curso coloca claramente como compreensão ser [...] *bastante positiva a condição de formação no exercício da profissão*, porque assim pode-se *articular a atuação do professor na sala de aula, e a sistematização de seu saber*, isto é, construir uma visão de totalidade a partir do seu *saber-fazer pedagógico* sedimentado em anos de prática docente, e através de esforço de classificação e relacionamento desse saber, na perspectivas de uma *formação continuada*. Para isso, o curso trás como propostas de metodologia a Ação Docente Supervisionada realizada por um professor tutor, a realização de pesquisas, seminários, oficinas pedagógicas e aulas de campo que possam garantir aprofundamento de conteúdos, desenvolvimento técnico e conseqüente melhoria da formação. (p. 6/7). Nessa perspectiva o docente-aluno é reconhecido como o sujeito de sua formação, *um ser de relações, com capacidade para refletir e agir sobre os problemas que envolvem a sua realidade*; o ensino/aprendizagem é compreendido *como um processo contínuo, inacabado*, que contempla a teoria sem perder de vista a prática, a totalidade sem perder de vista as partes, o global sem perder de vista o local. Portanto, para a URCA, a tarefa do docente-aluno é *ressignificar* a sua prática à luz da teoria e construir permanentemente a sua identidade pessoal e profissional, exercendo o magistério como uma prática social, política e educativa. (p. 7).

Com essa visão, a URCA toma para si a tarefa de realizar a formação docente da categoria de professores em exercício, através de uma proposta pedagógica especial, compreendida como *inovadora*, que contempla:

- ⇒ *formação em serviço* - o curso é destinado a *professores do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos)* da rede pública de ensino, constituindo condição de ingresso e permanência no processo o efetivo exercício da função docente. Com isso, o trabalho pedagógico é facilitado pelo grau de motivação dos alunos que formam uma turma excepcionalmente homogênea.
- ⇒ *parceria entre instâncias públicas* – o curso é executado através de convênios firmados entre a URCA – responsável pela execução do curso - e as Secretárias de Educação dos Municípios interessados – responsáveis pelo financiamento - *podendo ser ministrado na própria localidade dos municípios*;
- ⇒ *presença física da IES nos municípios* – realizando a compreensão de regionalidade presente no ideário popular e expressa nas suas representações da população. O curso cria as condições para que o segmento de docente que já tinha como certa, por vários motivos, a exclusão da universidade, pudesse cursar o ensino superior;

- ⇒ *relação teoria/prática - indissociáveis na proposta pedagógica* que pretende efetivar, será alicerçada pela *valorização da ação docente do professor/aluno. O cotidiano da sua sala de aula será objeto de constante discussão e análise;*
- ⇒ *Ação Docente Supervisionada* - para aprofundamento da análise da prática docente. Assegura a possibilidade de análise à luz de consistente respaldo teórico. O Curso coloca um Professores-Orientadores com titulação de especialista para grupos de dez alunos. Esses professores farão acompanhamento individual da prática pedagógica do docente-aluno em sua sala de aula, e posterior discussão em sessões coletivas de *Mediação Didática*, e conseqüente redimensionamento de ações, orientação de leituras, atividades de pesquisa, seminários.

A URCA acredita que através desse curso os docentes-alunos possam obter uma maior competência intelectual e técnica, envolvendo não só domínio dos conteúdos, mas também a polivalência e a capacidade de trabalhar a interdisciplinaridade dos conteúdos exigidos para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e dessa forma possam contribuir para a permanência e o sucesso dos alunos na escola.

A implementação do curso gerou polêmicas dentro e fora da URCA onde era implementado. Ele era defendido pela Administração da IES, pelos coordenadores, professores envolvidos na sua execução, e alunos matriculados. Por outro lado, ele era atacado por alguns docentes e alunos das licenciaturas regulares, especialmente os do Curso de Pedagogia da URCA.

No pensamento da Presidente da Comissão Executiva do curso,

O novo é sempre motivo de discussão e de descrédito/credibilidade também, na sociedade como um todo. Foi um momento difícil de enfrentar, mas com os primeiros resultados, foi possível convencer da importância do curso para a melhoria da qualidade da nossa educação, especialmente, da escola pública municipal. Tal fato fez com que crescesse a procura dos municípios pelo curso (MMS/CE).

A Presidente da Comissão Executiva do Curso acrescenta, ainda, que o início da implantação do Curso foi marcada por intenso *questionamento* da proposta por parte de alunos e professores do Curso de Pedagogia. As questões eram centradas em dois aspectos do Curso: tempo de duração e, auto-sustentabilidade. Buscavam explicação para o flato do CLPEF ter duração de dois anos enquanto que os outros cursos de formação de professores da URCA têm a duração mínima de oito a dez semestres; alegavam que estava sendo feito um *aligeiramento* da graduação e, questionavam a qualidade da formação. Demonstravam bastante preocupação com os *destinos* da Universidade e do ensino superior público e gratuito. Entendiam que os defensores da proposta estavam contribuindo para *acelerar a privatização* do ensino superior na URCA.

As preocupações do Departamento de Educação podem ser representadas pelo pensamento da professora MZFQ, que a respeito do curso diz [...] *sabemos que a realidade desta expansão não foi algo planejado ou pensado estrategicamente, se observarmos o Plano Estratégico da URCA*. Realmente, se consultarmos este documento, veremos que outros cursos foram planejados para implantação no período 1993/2002. Todavia, entre as Opções Estratégicas e Objetivos Decenais consta: integrar a URCA com as Secretarias de Educação dos Municípios e do Estado e melhorar o ensino público do 1º e 2º Graus. Esta professora acrescenta:

[...] o que assistimos foi o iniciar de uma política prevista por organismos internacionais ainda na década de oitenta, que foi processada no Brasil somente em meados de noventa e que por preocupação de todas as prefeituras e a comunidade docente sem formação superior as universidades se viram 'obrigadas' a atender esta demanda. Então é quando assistimos a criação dos mais diversos modelos de criação de cursos e com diversos nomes, como: 'Pedagogia Especial', 'Licenciatura Breve', 'Licenciatura Plena', etc.

A oferta do curso não pode ser vista como uma ação isolada da URCA, é um movimento que se dá em todo o Estado do Ceará, envolvendo as IES públicas e Institutos de Educação, as Secretarias de Educação Municipais, e organizações da classe dos professores.

A Comissão Executiva entende que as questões colocadas como centrais pelo Departamento de Educação, dizem respeito:

- a) à adequação do Departamento de Educação como *locus* para as discussões, planejamento e conseqüente vinculação do curso. No caso da URCA,

[...] foi constituída uma comissão para formar as nossas primeiras turmas e naquele momento para trabalhar 1º e 2º ciclos, ou seja, um nível de formação do Curso de Pedagogia e este assunto foi tratado fora do Departamento de Educação, se tornando um Curso Especial, ligado diretamente à Pró-Reitoria de Graduação.

- b) à concepção do curso,

É importante salientar aquele momento, 1996, quando o Departamento considerava que não deveria ser um 'curso especial em sua concepção', mas um 'curso especial em sua oferta'. Ou seja, acreditávamos naquele momento que estes professores deveriam ter formação superior, que é um direito de todos, porém que fosse garantido sua concepção, sua estrutura curricular, a qualidade docente, a convivência acadêmica, mesmo em outros municípios.

- c) à legitimidade da Comissão Executiva designada para fazer a coordenação do curso,

[...] nos preocupam: O planejamento e o acompanhamento do Projeto para o 1º e 2º ciclos que, por não estar ligado ao Departamento de Educação e por não ter nenhum professor deste na coordenação geral. Nos perguntamos como está sendo conduzida a orientação das metodologias, da prática de ensino e do estágio supervisionado. Neste momento uma equipe de licenciados em áreas específicas "pensam" o curso de formação de professores das "séries iniciais".

Apoiado na fala da professora, pode-se afirmar que a linha de pensamento do Departamento de Educação não demonstra o conhecimento das orientações contidas nos Referenciais para Formação de Professores, e nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores, deixando uma lacuna em relação ao desejável em termos de formação docente. Até mesmo a vinculação do curso à PROGRAD e não ao Departamento de Educação se deu em consideração a recomendações do MEC/SESU, que entende o ambiente das Faculdades de Educação como comprometedor para a nova concepção de formação docente que recomenda para os cursos de licenciatura a inserção das práticas ou estágio supervisionado, portanto, da formação pedagógica, já a –partir do primeiro ano. Nos Centros e Faculdades de Educação permanecem os cursos estruturados no sistema três anos de bacharelado mais um de formação pedagógica (licenciatura).

Observa-se ainda, a partir dos próprios embates, que as discussões em torno da concepção do curso se deu numa esfera mais ampla, aberta a todos os professores dos diversos departamentos da IES.

A posição da administração superior da IES não podia ser diversa daquela apresentada pela Comissão Executiva, pois esta foi instituída por aquela. O Pró-Reitor de Ensino de Graduação da URCA reportando-se ao grande desafio que é a formação de educadores e, mais precisamente, aos critérios para a formação de educadores na Região do Cariri adotados pelo Programa de Licenciaturas Especiais, afirma:

Aí há um duplo desafio: gerenciar os cursos com zelo e conferir-lhes qualidade e eficiência. Acho que o CLPEF da URCA vai de encontro a tendência pedagógica predominante atualmente. No meu entendimento, o papel da formação de educadores não deve ser restrito a pedagogos e educadores tradicionais. Creio salutar a participação de profissionais das áreas de ciências naturais, de ciências sociais e das humanas de maneira geral, conferindo o caráter de interdisciplinaridade (BOLETIM INFORMATIVO DO CLPEF, 2000).

Demonstrava-se bastante preocupação com os destinos da Universidade e do ensino superior público e gratuito. Entendia-se que os defensores da proposta estavam contribuindo para acelerar a privatização do ensino superior na URCA.

Em artigo intitulado *A LDB e as Universidades Pública*, publicado no Jornal do Cariri à época, o Assessor de Planejamento do URCA<sup>12</sup> questiona a oferta de cursos especiais pelas universidades, analisa os interesses que estão por trás destes, e denuncia os riscos a que

---

<sup>12</sup> Apesar de fazer parte da administração da IES o Assessor de Planejamento faz grande restrição aos programas de cursos pagos. Na sua compreensão eles todos contribuem para a privatização do ensino a médio prazo.

se submete a gratuidade do ensino superior com a oferta de cursos especiais de graduação e de especialização pagos. Diz ele:

Aprofundando a análise sobre a autonomia das universidades pode-se perceber que este elemento conceitual, que era uma reivindicação histórica dos docentes, discentes e da sociedade como um todo, transformou-se numa porta escancarada para a instituição de cursos, tanto de pós-graduação como de graduação, pagos.

e continua:

Em sua autonomia as universidades brasileiras passaram a criar cursos de especialização para os quais são estabelecidas mensalidades sem que a academia como um todo levante nenhuma restrição. Afinal, não são cursos de graduação, estes, entre os sofistas, são, na realidade, os cursos que definem a universidade.

fazendo em seguida a apreciação:

Consciência tranqüila, servem estes cursos para uma complementação salarial necessária a docentes com salários defasados. Para as administrações são recursos que podem ser usados na ampliação da estrutura física e na renovação de equipamentos didáticos e laboratoriais. Visão esperta dos governos neoliberais que sabiamente trancaram as torneiras dos financiamentos e dos recursos orçamentários para estas instituições. A mingua, todos se dobram.

Nesse artigo o Assessor de Planejamento da URCA atribui a criação de Cursos de Especialização e de Licenciaturas do Ensino Fundamental a uma *visão pragmática* de docentes e administradores, como ele mesmo diz, para alocarem os recursos necessários ao provimento das condições mínimas para funcionamento da IES.

[...] um segundo instituto da LDB foi oportunamente “descoberto”. A famosa década da educação gerou vários cursos de licenciatura para o ensino fundamental com o objetivo de capacitar o corpo docente das redes municipais de educação.

A criação de cursos *especiais* de pedagogia, e outros que estão sendo ofertados, o Assessor atribui a uma *visão esperta* da qual *aproveitam-se os oportunistas de plantão, os subservientes e os sequiosos pelo poder*, facultadas pelas possíveis interpretações da LDB.

Mas, esses cursos que deviam vir com um formato que atendesse apenas os professores das redes municipais de ensino, passou a servir de elemento no processo de desestabilização da educação pública e gratuita. Algumas universidades passaram a aceitar alunos sem vinculação com o ensino público.

Como pode-se ver, o momento de implantação do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) da URCA foi marcado, ainda, pela penetração na Região do Cariri da Universidade do Vale do Acaraú-UVA e outras recém-criadas no Estado, oferecendo cursos *especiais* de pedagogia em diversas cidades. Esses cursos são abertos a

todos os portadores de certificado de conclusão do nível médio, e oferecidos na forma de modulação, semi-presenciais, que se realizavam preferencialmente em fins de semanas e férias escolares

O artigo do Assessor de Planejamento da URCA ao mesmo tempo em que denuncia e critica a postura dessas universidades, introduz uma luz sobre o fenômeno estudado, possibilitando vê-lo melhor em sua complexidade. Parece que não se trata simplesmente de uma disputa interna entre docentes ou entre Cursos de Licenciaturas, mas de uma disputa externa entre universidades estaduais que lutam para expandir suas áreas de abrangência, e assim, suas fontes de recursos, e entre alunos que disputam as oportunidades oferecidas no mercado de trabalho.

A inquietação dos alunos do Curso de Pedagogia, na análise dos coordenadores do CLPEF, está relacionada à preocupação com a questão do mercado de trabalho. Em reunião provocada pela Coordenação do Curso de Pedagogia da URCA para que a Comissão Executiva desse explicação aos alunos, a maioria dos presentes, oriundos das cidades (foram citadas Abaiara e Aurora) onde estão sendo executados os Cursos da UVA, nas suas colocações deixaram passar claramente a preocupação com a possibilidade de que os alunos desses novos cursos, concluindo-os em menor espaço de tempo, ocupassem os postos de trabalho em seus municípios, esgotando-os.

A Comissão Executiva informou que, por outro lado, foi valiosa a receptividade de parcela de professores da URCA que prontamente acolheram ao chamado e, procuraram, através do estudo da proposta, ir além das primeiras impressões, analisando e discutindo os seus fundamentos. Esses docentes engajaram-se ao processo como professores formadores ou como professores orientadores.

Para se ter uma idéia da complexidade que envolve a questão, das possíveis leituras que podem ser feitas e dos posicionamentos que podem ser adotados, concedemos a fala ao Pró-Reitor de Ensino de Graduação, que diz em entrevista concedida ao Jornal *em Formação*<sup>13</sup>, edição de dezembro de 1999, sobre o papel da URCA em relação ao Ensino Fundamental:

Críticas podem ser feitas à nova LDB, mas, se olharmos para a realidade de alguns anos atrás, é impossível negar que ela praticamente obrigou as universidades a terem uma preocupação com o ensino fundamental. No caso da URCA eu vejo a qualificação de profissionais que já atuam na educação fundamental talvez como a maior e mais nobre tarefa que nós temos nesse momento na nossa esfera de influência regional, além de resgatar o papel da universidade e o verdadeiro significado da sua criação.

---

<sup>13</sup> Boletim informativo periódico, de circulação interna.

Os relatos da Comissão Executiva dão conta de que com a divulgação da proposta de formação docente para os professores da rede municipal e início de estabelecimento de parcerias com os municípios, as dificuldades para levar adiante o CLPEF não se restringiram somente a questionamentos de setores da comunidade acadêmica da URCA, como vimos acima. Alguns *profissionais* da educação das redes estaduais e municipais, em vários escalões – técnicos da SEDUC, Diretores de CREDE, Secretários de Educação, Docentes – também, levantavam questões com relação à validade, legitimidade e qualidade da formação oferecida pelo Curso. Estes *profissionais* não apresentavam de maneira explícita os motivos que os levavam a posicionamentos contrários ao CLPEF, ou a essa modalidade de curso, já que não faziam ressalvas para os Cursos similares oferecidos por outras universidades cearenses<sup>14</sup>. Vale salientar que, na Região, *profissionais* de mesmos escalões se posicionaram de maneira contrária, ou seja, reconhecendo a legitimidade, validade, qualidade, e mais, a oportunidade do Curso para a qualificação e habilitação dos professores e melhoria da qualidade do ensino.

Por ocasião da implantação da proposta, circulou em Juazeiro e Crato, cidades que sediam os CREDEs 18 e 19, rumores de que era intenção da Secretaria de Educação e Cultura do Estado – SEDUC tomar para si a tarefa de ofertar e gerir a formação docente de nível superior para os professores não graduados das redes estadual e municipal, falava-se na criação de um Instituto de Educação Superior para essa finalidade e na gratuidade da oferta dos cursos. A Comissão Executiva ao tempo em que dá esta informação em entrevista, acrescenta que a mesma não era de todo sem fundamento, visto que, logo após a implantação do Curso pela URCA, ela foi convidada para a elaboração e execução de um Programa de Formação Docente mediante parcerias entre as universidades cearenses e a SEDUC. Este Programa foi denominado MAGISTER, e posto em execução para todos os professores das redes estadual e municipal, custeado pelas respectivas Secretarias de Educação Estadual e Municipais.

Segundo os depoimentos da Comissão Executiva uma coisa não deixava dúvidas, era o *interesse no Curso pelos docentes das redes municipais, que estavam constantemente procurando a URCA para tirar dúvidas acerca dos encaminhamentos feitos pelas respectivas Secretarias Municipais e tentando encontrar alternativas para que não tivessem que arcar com nenhuma parcela do ônus do curso e para que as negociações fossem apressadas.*

---

<sup>14</sup> A UECE e URCA tem ofertado estritamente os seus programas de Licenciaturas Plenas para docente em efetivo exercício. A UVA, além do programa da Licenciaturas para docentes em exercício, tem oferecido uma série de outros cursos, de forma presencial e semi-presencial, na capital e no interior.

Relativamente à interlocução com a sociedade - Secretarias Municipais de Educação e órgãos da categoria, MMS/CE faz a apreciação abaixo:

Com relação as entidade, estas sempre procuraram a Comissão para debates acerca da proposta do Curso. Logo compreenderam como uma proposta válida e oportuna para a qualificação da categoria e lutaram junto aos poderes públicos dos municípios para a abertura de um maior número de turmas. Por várias vezes recebemos abaixo-assinados de entidades de professores, solicitando o curso.

No tocante ao financiamento do curso, à sua fonte de recursos, diz a Coordenação do Curso, algumas questões colocadas inicialmente diziam respeito à legalidade da aplicação dos recursos do FUNDEF e `interpretação da LDB nº 9394/96, dentre as quais vale ressaltar: é possível o financiamento da habilitação de professores leigos em nível superior com parte dos 60% dos recursos do FUNDEF?; Quem é o professor leigo?; Que é permitido financiar com recursos dos 60% do FUNDEF: capacitação ou habilitação?, Estas questões envolviam todas as IES que executavam as licenciaturas especiais, portanto, as três universidades estaduais, URCA, UVA e UECE, alguns Institutos mantidos pela iniciativa privada, bem como órgãos e organismos das administrações estadual, municipal e de classe como: Conselho Estadual de Educação-CEC, Tribunal de Contas dos Municípios-TCM, Secretaria de Educação Básica do Ceará - SEDUC, Assembléia Legislativa, Associação dos Prefeitos do Ceará - APRECE, União dos dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Associação dos Professores do Ensino Oficial do Ceará - APEOC, Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará - SINDIUTE e Instituições de Ensino Superior particulares.

Em 25 de abril de 1999, o Jornal Diário do Nordeste, trás publicada na sua página de Política, matéria intitulada *Instituições Clandestinas: Prefeituras contratam cursos educacionais clandestinos*, com o seguinte texto: *O Presidente do Conselho Estadual de Educação, professor Marcondes Rosa, afirma que os cursos de capacitação de professores ministrados por essas instituições 'educacionais' particulares, contratadas pelas Prefeituras, são clandestinos. A matéria desvela o quadro que começa a se configurar no Estado do Ceará em virtude da utilização inadequada dos recursos do FUNDEF para capacitação e habilitação docentes, como parte da política de valorização do magistério e denuncia, ao mesmo tempo, que há prefeitos pagando cursos de capacitação de professor com a finalidade de prepará-los para entrar na faculdade.*

Observa-se a partir deste contexto, que deu origem ao clima de desconfiança e insegurança reinante na URCA e em todo o Estado e que culmina com a CPI do FUNDEF, a falta de informação e/ou a interpretação incorreta da Lei, levando a erros na aplicação dos recursos:

Para o professor (Marcondes Rosa) quem é competente para interpretar a legislação educacional são os Conselhos. Qualquer dúvida quanto à definição de professor leigo, despesas que podem ser assumidas pelo FUNDEF, percentual para o Magistério, o Conselho deve ser acionado. Marcondes critica o Tribunal de Contas dos Municípios – TCM por responder consultas de prefeitos sobre legalidade das despesas sem analisar se a instituição contratada está legalmente credenciada (DN, 25/04/1999).

Vê-se que nem mesmo as instâncias superiores como o Tribunal de Contas dos Municípios e Conselho de Educação do Ceará estão *afinadas* acerca dos conceitos utilizados e das competências relativas às matérias que envolvem a constituição do Fundo e a destinação e aplicação dos recursos.

O Presidente do Conselho de Educação do Ceará professor Marcondes Rosa informa acerca dos cursos oferecidos:

O curso de capacitação que é reconhecido pelo Conselho Estadual, de nível de segundo grau, é o pedagógico. Também são reconhecidos os cursos de licenciaturas especiais cujo nome na UECE é chamado de licenciatura breve. ‘São dados com metodologia especial’, afirmou o Marcondes (DN, 25/04/1999).

No dia 12/06/99, o Diário do Nordeste traz na página de Política matéria com o título: *MEC dará orientação: Novas discussões sobre aplicação do FUNDEF*. O conteúdo do artigo deixa perceber a preocupação dos assessores dos municípios representados pela Assessoria Cearense de Empresas e Profissionais de Assessoramento aos Municípios - ACEPAM, em justificar determinadas aplicações de recursos, fazendo ver a necessidade de esclarecimentos de diversos pontos da Lei, no ensejo da visita do diretor do Ministério da Educação, Ulysses Semeghini, encarregado de acompanhar o FUNDEF ao Tribunal de Contas dos Municípios onde se reuniu com conselheiros e técnicos do Departamento de Fiscalização.

Na compreensão de Walter Cals, presidente da ACEPAM, as incorreções na aplicação dos recursos do FUNDEF não se constituem *dolo ou má fé*:

[...] a má interpretação da lei levaram as universidades e Prefeituras a cometerem erros. ‘Não houve dolo ou má fé’, se defendeu. Walter informou que erraram os dois: prefeitos e universidades públicas (UVA, URCA e UECE) que foram aos prefeitos apresentando um pacote de cursos de capacitação como se fosse de habilitação (DN, 25/04/1999).

A existência de recursos financeiros na conta do Fundo, abre a possibilidade de que as Secretarias de Educação Municipais ofereçam a capacitação docente como alternativa à bonificação do professor, ou as duas coisas quando é possível, conforme se pode verificar a

partir de colocação do contador, o Sr. Ilon, que dá assessoramento a prefeituras, justificando a aplicação de recursos nas capacitação docentes:

não era justo um município pequeno que terminasse o ano com um razoável saldo do FUNDEF e tivesse que distribuir o dinheiro em forma de abono para os professores e deixasse de fazer aquilo que o município precisava: a melhoria da qualidade do ensino (DN, 25/04/1999).

A matéria citada dá conta ainda de que logo depois da reunião no TCM, Someghine manteve conversa com a diretoria da Associação Cearense de Empresas e Profissionais de Assessoramento aos Municípios–ACEPAM, quando informou que muitos dos questionamentos que ouviu, serão esclarecidos na reunião do final do mês em Brasília, do MEC e os Tribunais de Contas do país. Nelson Rocha do TCM disse que *baseado nessas diretrizes o Conselho Nacional de Educação baixará resolução contemplando todas as dúvidas de interpretação da Lei do FUNDEF.*

Provocado pelo Conselho de Reitores das Universidades Cearenses-CRUC, o Conselho Nacional de Educação – CNE, posiciona-se através do Parecer nº CEB 019 de 05/08/98, acerca da inclusão ou não de projetos de capacitação de professores leigos em nível superior na despesas dos 60% do FUNDEF.

Por sua vez, o Conselho de Educação do Ceará-CEC respondendo a consulta da Associação dos Profissionais do Ensino Oficial do Ceará – APEOC sobre o uso dos recursos do FUNDEF para habilitar professores leigos, editou o Parecer nº 0867 de 16/09/98, explicitando o conceito de *professor leigo*; opinando sobre a possibilidade de utilização dos recursos do FUNDEF e, posicionando-se de forma clara acerca dos cursos que estavam sendo executado pelas IES e Institutos. Em 06/07/99, este mesmo Conselho edita a Resolução nº 353/99, que dispõe sobre a aplicação dos recursos do FUNDEF no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.

Como conseqüência de questões colocadas a nível nacional, os representantes técnicos dos Tribunais de Contas dos Estados e dos Municípios e do Ministério de Educação, reúnem-se em Brasília para analisar as questões susceptíveis a interpretações variadas, explorando as possibilidades de entendimentos, face às experiências e situações relacionadas ao FUNDEF e, estabelecer mecanismos e instrumentos de acompanhamento e controle social do FUNDEF. Como resultado desse trabalho é editada em 01/07/99, a Carta dos Tribunais sobre o FUNDEF.

Segundo a Comissão Executiva do Curso o Tribunal de Contas dos Municípios, no Ceará, com o intuito de fiscalização, solicitou Relatórios de Prestação de Contas às IES

para apreciação e posicionamento. A Assembléia Legislativa, através da Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI do Fundef – foi bastante atuante na análise da aplicação dos recursos desse Fundo pelas Secretarias Municipais. As questões e dúvidas colocadas foram esclarecidas e, com isso, o professorado e a sociedade brasileira foi despertada para a necessidade de acompanhar e fiscalizar as ações do Executivo Municipal com relação à aplicação dos recursos do FUNDEF.

Depoimentos da Comissão Executiva dão conta de que a receptividade e engajamento de parte dos docentes da URCA no momento de implantação do CLPEF foi fundamental. Com o curso em execução, afirmou a coordenação, tornou-se comum ouvir dos professores-orientadores e daqueles que ministravam aulas avaliações positivas acerca do interesse, participação e dedicação dos alunos; de como isso é gratificante, estimulante e, do quanto contribui para melhor desempenho docente, maior envolvimento e compromisso. São freqüentes as comparações com as licenciaturas oferecidas em caráter regular, parece que faz muita diferença para o processo ensino/aprendizagem, o fato do aluno aliar a prática à formação teórica.

Apresentamos a seguir algumas representações de professores e docentes-alunos de diversos municípios que legitimam o curso pelos mais variados motivos:

De todas as propostas educacionais realizadas no Carirí, nenhuma conseguiu obter tão bons resultados em tão pouco tempo como é o caso dessa Licenciatura Plena do Ensino Fundamental. (DWAM/PO-Juazeiro).(eF/02)

O Curso, como um todo, vem superando as expectativas. Hoje, posso afirmar que tem contribuído de maneira bem significativa para a melhoria da qualidade do ensino no município, através desses jovens lutadores e bravos, que vêm na educação o rumo certo para o crescimento e o desenvolvimento de Cedro e, conseqüentemente a melhoria da qualidade de vida de seu povo. (LMB/PO-Cedro-Pe).(eF/02)

Eu acho que é uma transformação muito grande o que está ocorrendo. É um trabalho que com certeza vai dar um respaldo satisfatório de engrandecimento para nossa comunidade. Para mim é muito gratificante estar envolvida nessa tarefa. (I/PO-Brejo Santo-Ce.).(eF/02)

O mais importante é que os nossos alunos sentem-se capazes. Eles começam a transformar a realidade na sala de aula, nas práticas pedagógicas do dia-a-dia. O que acontece na comunidade, também é trazido para a sala de aula. E os professores estão sendo desafiados por um querer de mudança social. (AJ/PO-Brejo Santo-Ce).(eF/02)

A disposição do docente-aluno a que os POs se referem pode ser explicada pelo fato de todos serem professores em exercício e por entenderem, conforme depoimentos, que cursar essa licenciatura era uma atividade útil e agradável. Segundo a Comissão Executiva são freqüentes os depoimentos verbais nas avaliações periódicas e, também, depoimentos escritos

nos relatórios, sobre o quanto se sentem gratificados pelo acompanhamento que têm dos professores, principalmente, dos professores orientadores; do quanto ambos se empenham em identificar suas dificuldades e encontrar alternativas para a superação; do zelo pelo aprofundamento da análise das *situações* surgidas no cotidiano escolar à luz da teoria; da busca incessante de melhorar a qualidade do desempenho, e do quanto esse processo de formação tem contribuído para melhorar a auto-estima.

Os docentes-alunos relatam que se sentem reconhecidos pelos pais e alunos, em particular, e pela comunidade em geral, como pessoas capazes, que se submeteram a um exame vestibular e lograram aprovação e, que estão sendo bem sucedidos como universitários.

Este curso tem me feito encarar a profissão totalmente diferente do que eu via antes. Até meus alunos sentem que eu ando bem mais animada. Descobri que, de fato, eu dava aula ruim pra valer. Hoje, eu posso dizer que me preocupo com a sala de aula, com meus alunos, Descobri o quanto é importante o planejamento, o tempo em sala de aula às vezes é insuficiente para realizar tudo o que projetei. Isso não acontecia antes do curso. (DA-Juazeiro).(eF/01)

Este curso tem me fornecido instrumentos valioso para alfabetizar melhor meus alunos. Vivia angustiada sem saber o que fazer com os alunos que não conseguiam ler e escrever. Hoje, na minha sala, este problema esta quase superado. (DA-Caririaçu).(eF/01)

Na escola onde eu trabalho tanto a direção quanto os meus colegas perceberam que eu estou desenvolvendo minhas atividades de forma diferente. (DA-Cedro). (eF/01)

Estou no curso por incentivo dos meus familiares. Hoje, o curso me despertou para a vida e vejo minha profissão por outro prisma. Mudei bastante e para melhor. (DA-Moreilândia). (eF/01)

Meu Deus, como eu trabalhava errado! Estou descobrindo, agora, o que é realmente ser um professor. (DA-Brejo Santo). (eF/01)

O curso tem-me feito dar um novo tratamento ao meu aluno. E o mais importante é que mudei muito o jeito de avaliar. Como fiz besteiras com meus alunos. Graças a Deus estou acordando. (DA-Jati). (eF/01)

Segundo a Comissão Executiva em Juazeiro do Norte e Crato<sup>15</sup>, cidades onde existem *campi* o desenvolvimento do curso foi marcado, principalmente, por tensões e conflitos que tinham sempre o docente-aluno como protagonista. Todas as questões relacionadas ao Curso, mais cedo ou mais tarde, acabavam chegando aos alunos. Se por um lado estes costumavam estar bastante envolvidos no processo de auto-construção que é a formação acadêmica, seguros de que atingiriam seus objetivos, e conscientes da legitimidade do curso, por outro, às vezes pareciam acreditar em qualquer informação, ou se deixarem levar por qualquer dúvida entrando em conflitos.

<sup>15</sup> Em Crato, os alunos do CLPEF freqüentaram aulas durante seis meses no campus do Pimenta, nas dependências do Curso de Enfermagem, saindo de lá para as dependências de uma escola municipal. deslocado em seguida para

A Comissão Executiva retrata bem a situação em que se encontram os docentes-alunos, no Editorial do Jornal de circulação interna *emFormação nº 02*, de junho de 1999, comemorativo do primeiro ano de Curso:

Existem momentos de dificuldades em que os professores, agora alunos, sentem fraqueza, cansaço, inseguranças (...) E se perguntam: ‘será que vale a pena tanto esforço?’, mas acima de tudo persistem. No esforço contínuo tornam-se profissionais especiais, descobrem que a escada do conhecimento não tem o último degrau. São mais que alunos, mestres que renascem em meio ao esmorecimento, acreditando na conquista do autodesenvolvimento através da educação permanente.

As primeiras turmas constituídas conviveram durante todo o desenvolver do curso com a incerteza acerca da validade (legitimidade) do mesmo. Segundo a Comissão Executiva eles relatavam que ouviam dizer dentro e fora do meio acadêmico que: *esse curso é um 4º Normal; não é um curso de nível superior; os egressos não terão as mesmas prerrogativas dos formados em cursos regulares; que para isso, teriam que cursar mais dois anos; e outras coisas dessa natureza. Eram freqüentes as caçoadas pelo fato do curso não ser ministrado nos Campi (nos casos de Juazeiro e Crato): onde se viu uma faculdade na Escola Leão Sampaio?<sup>16</sup>. É um curso do ‘Paraguai’!<sup>17</sup>.*

Ainda segundo a Comissão Executiva, nas cidades onde a URCA não tinha ainda marcado presença física, o CLPEF passa a significar isto. Observa-se nesses municípios a importância dessa presença pela prontidão com que pequenas escolas municipais recebem em sua faixa a pintura do nome da IES em letras *garrafais*, e passam a ser denominadas de URCA. Nessas cidades, ao contrário de Juazeiro e Crato, é com orgulho que a população recebe a instituição e os alunos a freqüentam em suas humildes instalações.

O Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental traz uma nova dimensão à universidade, que sai do Crato e Juazeiro do Norte e vai atender a outros municípios da região. A preocupação que considero importante destacar na programação do curso é de não levar somente o ensino para formação dos professores, mas realizar formação numa perspectiva maior da Universidade, com ensino, pesquisa e extensão. (ZFA/PF-Crato-Ce.). (eF/02)

É um grande passo dado pela Universidade Regional do Cariri ao levar a educação de nível superior a diversos municípios da região. O conhecimento tem que ser expandido, socializado e outros cursos podem ser criados. A universidade indo até onde está o aluno, facilita muito mais em todos os sentidos: deslocamento e aplicabilidade prática dos conteúdos adquiridos são apenas alguns exemplos. O aluno mestre, seus alunos e toda a comunidade saem ganhando. (JMD/DA-Juazeiro-Ce.). (eF/03)

<sup>16</sup> Escola de Ensino Fundamental Dr. Leão Sampaio, pertencente à rede municipal de Juazeiro do Norte, onde as duas turmas da Licenciatura funcionaram durante o primeiro ano.

A regionalização da universidade sempre foi compreendida pelo povo caririense como a sua presença na forma de cursos nos diversos municípios do Cariri., embora a IES tenha ensaiado discursos veiculando a idéia de que compreende a regionalidade como prestação de serviço e não, como presença física.

Algumas representações dos docentes-alunos passadas na forma de relatos permitem acrescentar que as expectativas de melhoria salarial com o enquadramento no Plano de Cargos e Carreiras – PCC, também provocaram tensões, tendo em vista serem suscitadas dúvidas e inquietação acerca do nível de qualificação que seria conferido pelo curso. A titulação ou a perspectiva do Grau confere ao docente-aluno *prestígio* que se expressa: na lotação em escolas melhores, o que significava dizer, situadas na sede do município; na ocupação de cargos administrativos – diretor, vice-diretor; na valorização, expressa na forma de atenção, dispensada pelos alunos, pais de alunos e comunidade; na *autoridade* que lhe é conferida pela *destacada participação* nas atividades do cotidiano escolar como os encontros para capacitação e outros eventos da agenda curricular. Dessa forma, o docente-aluno passa a ocupar uma nova posição na estrutura escolar, o que, na compreensão de Bourdieu, contribui para a *autorizar* a sua fala.

A minha didática em sala de aula melhorou 90%. O (Curso de Licenciatura Plena do)<sup>18</sup> Ensino Fundamental é também uma maneira de melhorar o salário. Nós recebemos muitas críticas, mas acho que são de pessoas que não tiveram oportunidade de participar desse Curso. (MLO/DA-Barbalha-CE). (eF/02)

Ao concluir a primeira etapa, observei que, para mim, o aprendizado foi ótimo. A cada dia adquiri experiências significantes para incentivar cada vez mais esse percurso que apenas se inicia, e abre espaço para o sucesso na minha profissão, que é bastante espinhosa, mas bastante compensadora. (MMS/DA-Cedro-Pe). (eF/02)

Para a Comissão Executiva, dizer que o Curso é pago pela Prefeitura Municipal/Secretaria de Educação promotora não significa escamotear a verdade, o docente-aluno tem o conhecimento e a compreensão de que o recurso para a sua cobertura é proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, e em quase que todos os casos, precisamente, do montante de 60% do Fundo, legalmente destinado à remuneração dos *profissionais da educação*. Nesse aspecto, vale ressaltar que, em alguns municípios os alunos participam ainda com o pagamento de um percentual que varia em até 50% do valor custo/aluno, ou seja, setenta e cinco reais, que é retido por ocasião da confecção da Folha de pagamento.

<sup>17</sup> Expressão usada localmente para designar a fragilidade de um objeto, advinda da sua falta de qualidade enquanto produto ou mercadoria; curso de má qualidade.

<sup>18</sup> No cotidiano o CLPEF é tratado pela forma abreviada *Ensino Fundamental*.

O financiamento do Curso com recursos do FUNDEF criou em alguns municípios certa tensão; em outros, onde haviam docentes-alunos fora do processo (por opção própria; por lhe faltarem outras condições necessárias por estarem aprovados no Processo Seletivo mas, aguardando ingresso ou por exclusão), verdadeiros conflitos só aplacados com a mediação das Associações de Docentes, Sindicatos da Classe ou Câmara de Vereadores.

A partir dessa apresentação sumariada da gênese e do roteiro de implementação do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) da URCA, constata-se que o seu percurso foi sempre marcado pelo questionamento, pela discussão e pelo debate. As questões, apesar de abordadas em extensão e profundidade, nunca são exauridas. Dessa forma, desde o início o Curso oferece um vasto manancial para reflexão e pesquisa sobre a educação

### 3. CONDIÇÕES SOCIAIS DO DOCENTE-ALUNO E UNIVERSO DAS REPRESENTAÇÕES

#### 3.1. Marcas de origem e do processo de escolarização

Para sabermos quem é o docente-aluno, informante ou sujeito desta pesquisa recorreremos, inicialmente, à análise das informações constantes nos formulários sócio-culturais<sup>19</sup> preenchidos pelos candidatos inscritos no Processo Seletivo para acesso ao Curso no Crato. Esses dados nos permitiram uma visão generalista que foi aprofundada, em seguida, através da análise das representações sociais construídas pelos alunos acerca de suas condições de existência<sup>20</sup>.

Assim sendo, procuraremos a seguir fazer um esforço para aprofundamento desse conhecimento, através da análise das representações sociais dos docentes-alunos sobre suas condições de vida, extraídas dos seus Memoriais de Formação<sup>21</sup>.

A partir da análise, constatamos que a história de cada aluno, como as peças de um quebra-cabeça, se encaixam para formar o quadro das condições de vida do sertanejo. Originários quase que em sua totalidade de zona rural<sup>22</sup>, estes têm que migrar perseguindo melhores condições de vida. Migrar significa *salvar-se* e acontece quando as secas assolam o Nordeste e, em muitos casos, nem mesmo as cidades mais próximas oferecem condições de sobrevivência, pois esse flagelo atinge grandes áreas da Região. É preciso deslocar-se, às vezes, para bem distante.

---

<sup>19</sup> Formulário para levantamento de informações sócio-culturais dos candidatos inscritos no Processo Seletivo.

<sup>20</sup> Dentro de um universo de 188 (cento e oitenta e oito) professores inscritos, todos em efetivo exercício do magistério no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental da rede municipal, três deixaram de comparecer às provas e, por conseguinte, de responder ao questionário, representando 1,60% de desistência. Os valores percentuais que apresentados na análise se referem ao total de **inscritos** e ao de aprovados classificados para a primeira turma (ofertada com quarenta vagas), que daqui por diante serão chamados de **aprovados, docentes-alunos**, ou simplesmente **alunos**, tendo em vista que todos efetuaram suas matrículas.

<sup>21</sup> O Memorial de Formação é um “trabalho” acadêmico apresentado pelo aluno à Coordenação do Curso, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciado.

<sup>22</sup> Todos os inscritos declararam residir no Crato. Destes, 95,49% residem a mais de cinco anos. Embora entre os inscritos uma pequena maioria resida em zona rural, entre os aprovados a situação se inverte, 55,00% moram em zona urbana. Com somente duas exceções, os aprovados declararam-se de origem rural

Certamente, os pais dos docentes-alunos viveram a experiência da seca já que têm uma tradição rural. Nas representações dos alunos há alguns que fazem referência a esse fenômeno:

Quando eu e meu irmão gêmeo nascemos, em 1957, minha família passava por imensas dificuldades financeiras. A situação se agravou um ano depois, quando uma das maiores secas assola a região cariense. Meu pai, impedido de alistar-se na frente de emergência do Açude Orós a 120 quilômetros de onde residia, foi trabalhar na construção de Brasília. Com isto, minha mãe, além de cuidar de seis filhos, assumiu o sustento da família (DMG).

[...] residia no Sítio Engenho da Serra com minha avó materna. (...) Sendo minha vida uma trajetória de lutas, antes mesmo de aprender a ler e a escrever fui obrigada a acompanhar minha mãe, que fora residir em Fortaleza-Ce, à procura de trabalho (MPPS).

Entretanto, no caso dos docentes-alunos do CLPEF, conforme seus depoimentos a migração é causada pela necessidade de procurar um centro urbano para dar continuidade aos estudos, grande ideal perseguido por si e pelas suas famílias, para os quais alcançá-lo significa *salvar-se*, neste caso, das limitações próprias das condições de vida e trabalho na *roça*. As escolas da zona rural, geralmente isoladas e multi-seriadas, oferecem escolaridade, somente até terceira ou quarta séries do ensino fundamental:

Sendo filha de agricultor e residindo distante da cidade, iniciei os estudos numa escola isolada nas proximidades de casa. Com uma única classe multi-seriada, todas as crianças ficavam juntas independente da idade e grau de aprendizagem (MBS).

A única escola que atendia a todos chamava-se Grupo Escolar José Horácio Pequeno. A professora era única para todas as séries, ou para todas as crianças na mesma sala.(...) Na multi-seriação não havia preocupação com relação a idade e interesse, (...) (VLSM).

Quase todos os alunos narram suas histórias de vida como uma história de dificuldades e de lutas para superar verdadeiras barreiras constituídas pelas condições de existência que impediam o acesso à escolarização: má distribuição espacial das escolas fazendo com que em alguns sítios estas inexistam; longas distâncias a serem percorridas à pé até a escola mais próxima; falta de transporte para o deslocamento até às escolas quando este se faz necessário; falta de dinheiro para pagar o transporte, os materiais didáticos e até mesmo para o vestuário e alimentação.

Os relatos dos alunos que reproduzimos a seguir, tipificam bem as condições em que se dá o ingresso na vida escolar da quase totalidade deles:

Aos seis anos comecei a freqüentar a escola. Não existia Grupo Escolar na zona rural. A escola funcionava numa casa de taipa, em uma sala inadequada, pois o espaço era insuficiente para acomodar os alunos (MRLB).

[...] Voltei a morar em Montalverne, fiquei sem estudar quatro anos, porque meus pais não tinham condições de pagar transporte para que eu pudesse me deslocar para a cidade.(AG).

Observa-se nos relatos dos docentes-alunos uma certa curiosidade ou interesse pela escola, expressos enquanto estes não tinham ainda idade escolar, que podem ser caracterizados pela ação de acompanharem a mãe ou alguma tia que trabalhem em escolas.

Aos cinco anos de idade, dei meus primeiros passos no mundo do saber escolar, quando freqüentei como ouvinte uma escolinha particular que pertencia a minha tia. (AG).

Por ter um convívio diário com a sala de aula desde muito criança, fascinava-me a leitura e a escrita. Às vezes, transpunha para o caderno o que estava escrito no quadro. (LVA).

Comecei a freqüentar a escola quando minha mãe começou a trabalhar de servente em uma pequena escola próximo ao sítio que morávamos. [...] A minha única diversão na escola era a tão esperada hora do recreio, momento em que podia ficar a vontade brincando de roda com aquelas cantigas do nosso folclore, que ainda hoje ecoam nos meus ouvidos. (FCAS).

Com cinco anos de idade, por volta de 1983 ingressei nos meus estudos. Passei a conhecer um lugar diferente, aquela escola pequena localizada no Sitio Contenas, município de Farias Brito-Ce, a alguns quilômetros de distância de minha casa. [...] era uma criança super feliz, pois já começava a conhecer as primeiras letras e aquilo era a maior felicidade da minha vida. (ARPS).

Pelas narrações, pode-se observar que o ambiente escolar, mesmo pobre, é valorizado pela criança como um espaço de construção da sociabilidade e de desenvolvimento afetivo. A alegria de aprender pode ser atributo daqueles que não podem experimentar outras alegrias devido a sua situação de classe.

Concluídos os estudos oferecidos na localidade verifica-se a ocorrência de quatro formas básicas de seqüenciamento através das quais os alunos se encaminham: se afastam das aulas (da escola) por haverem concluído as séries aí oferecidas; repetem o último ano (duas ou mais vezes) como uma forma de continuar freqüentando a escola; são deslocados para uma cidade vizinha a fim de dar continuidade aos estudos; ou a família desloca-se para uma cidade, assim oportunizando a todos o acesso a níveis mais elevados de escolaridade.

A primeira forma, que consiste em a criança deixar de freqüentar a escola, tem ocorrência restrita entre os docentes-alunos, e quando acontece, é um afastamento temporário. Sempre é encontrada a solução para o prosseguimento, que é, em caráter provisório, o

deslocamento do estudante para uma cidade e, em caráter de solução permanente, o deslocamento de toda a família ou mudança.

São poucos, também, os casos em que o aluno prefere continuar freqüentando a escola e para isso repete a última série, como no caso de (MRLB) que relata: *Quando concluí a 3ª série, tive que parar de estudar, pois não tinha condições de ir estudar na cidade.[...] Para não ficar sem estudar, repeti a 3ª série por várias vezes.* Para romper com a monotonia da repetição do estudo dos mesmos conteúdos ela [...] *Ajudava a professora, orientando aqueles alunos mais atrasados da sala* (MRLB), descobrindo uma maneira criativa de ocupar seu tempo no ambiente escolar. Neste caso, parece que encontra-se uma forma combinada para não se afastar da escola e não repetir o último ano.

Esses relatos, mais outros de alunos que gostavam de substituir a docente em seus atrasos e faltas nos leva a crer que essa *fantasia* se dá em vista do prestígio que o magistério confere constituindo a professora em *agente autorizado*, isto é, como aquele que tem o *direito à palavra*.

O deslocamento dos estudantes para as cidades é feito quando nestas já residem parentes muito próximos como: irmãos, tios, avós. Em alguns destes casos, percebe-se que a acolhida é baseada na compreensão da importância da escolaridade e da precariedade das condições do hóspede, bem como, na solidariedade em razão dos laços de família o que é comum entre as comunidades rurais. Neste sentido, (AG) relata: *Em 1986 passei a residir em Juazeiro do Norte, com uma tia e uma irmã mais velha que lá estudava.* (DMG) tem história semelhante, diz ela: *Em 1972, venho para Juazeiro do Norte. Minha irmã, Francisca, trouxe para junto de si a mim e meus irmãos. Ela acabava de passar num concurso da TELECEARÁ e, mesmo com um salário irrisório, teve esse gesto de desprendimento.*

Como as famílias quase sempre não dispõem de recursos para o transporte diário, e em muitos casos não há disponibilidade de transporte, a vontade de continuar os estudos faz com que o aluno enfrente longas distâncias a pé, ou enfrente a enfadonha e tensionante rotina dos transportes.

Em 1991, com uma turma de seis pessoas, resolvi estudar em Santa Fé, andava seis km a pé. Mas nem assim desisti, continuei firme a caminhada (AG).

Nesta escola onde estudava, só eram ofertadas as séries iniciais, da alfabetização à 4ª série, e lá cursei essas séries. Ao terminar, passei a estudar em outra escola e em outro local, ainda mais distante, onde só tinha acesso através de transporte. Nesta escola cursei o 1º Grau maior de 5ª a 8ª séries (ARPS).

Estudava na cidade de Crato e deslocava-me de ônibus, numa viagem que durava duas horas ida e volta. O que, num primeiro momento, era divertido foi se tornando, ao longo dos anos, uma rotina cansativa (CS).

Se em alguns casos as famílias conseguem deslocar o estudante (quando é somente um), que vai morar com parentes numa das cidades mais próximas ou de maior conveniência, quando há constatação de que a necessidade é da totalidade dos filhos, isso faz com que a família migre.

Aos sete anos comecei a estudar numa pequena escola, [...] era uma sala residencial que se transformava em escola, com o nome de Escola Isolada do Sítio Olho D'água [...] Estudei ali durante três anos, [...] Em 1980, comecei a estudar na zona urbana do município do Crato [...]. (MIPM).

A escola funcionava na casa do professor [...] Era uma classe multi-seriada com alunos de 1ª a 3ª séries de 1º Grau. [...] Concluí a 3ª série com a minha mãe. A inexistência de séries mais adiantadas, para que eu pudesse estudar, fez meus pais mudarem-se para a cidade (LVA).

Há casos em que, para dar prosseguimento aos estudos, as crianças (e família) precisam fazer uma trajetória que se inicia com a repetição de séries em função da falta de estudos mais avançados, frequenta escolas situadas a longas distancias com percurso a pé, é deslocada (a criança) e passa a residir em casa de parentes nas cidades mais próximas, e finalmente, desloca-se toda a família para residir na cidade. Isto pode ser verificado conforme segue:

Finalmente, depois dos sete anos, ingresso na escola. A classe multi-seriada dificultava a aprendizagem. Foram vários anos sem avançar nos estudos.[...] Preocupados, meus pais mandaram-me para casa de parentes na cidade de Crato-Ce. [...] antes de concluir o ano letivo, voltei para o sitio devido a problemas de saúde.[...] Concluída a terceira série fiquei sem estudar porque só haviam séries mais adiantadas na sede do município. Interessada nos estudos dos filhos, minha mãe muda-se para a cidade. Em 1980, já com 17 anos, ingresso numa 4ª série na Escola de 1º Grau Santa Tereza (MAGC).

[...] o município instalou uma sala de aula na Igreja da localidade, onde cursei o primeiro e o segundo ano primários. Repeti a segunda série por não haver séries mais adiantadas naquela escola.[...] A partir de 1982 estudei no Grupo Escolar Rosa Ferreira de Macedo, enfrentando uma considerável distância de onde residia, na qual concluí a 4ª série do 1º Grau. [...] Ao ingressar na 5ª série do 1º Grau, passei a residir com uma tia, na cidade de Juazeiro do Norte-Ce, por inexistir transporte diário de onde residia para aquela cidade (FFB).

O deslocamento para a cidade tem outras vantagens, além da oportunidade de acesso à escola. A cidade acena com mais e melhores oportunidades de ocupações permanentes e renda, ao contrário do campo. Neste, o trabalho certo é no período chuvoso, isto é, primeira metade do ano, e ainda assim, mais precisamente, no fim desse período. Na

segunda metade do ano, época de estio, combina-se a pecuária (quando há) com a prestação de serviços temporários em atividades que forem encontradas (geralmente ocupações urbanas, temporárias, na área de serviços de consumo pessoal, *biscates*). As despesas resultantes das demandas educacionais estão distribuídas em todo o período letivo, isso significa que, para o seu suprimento, são mais compatíveis as ocupações urbanas, que não estão sujeitas ao regime de chuvas.

Os estudantes das famílias de médios e grandes proprietários não têm esse problema. Geralmente, estas têm domicílio também na cidade, e quando há deslocamentos para as propriedades rurais ou fazendas, estes são temporários ou esporádicos, com a finalidade de lazer ou encaminhar serviços. Neste último caso, é uma necessidade estrita dos chefes de famílias. É comum no caso dessas famílias combinarem atividades agropecuárias com atividades comerciais, industriais ou outras relacionadas ao exercício de profissões liberais e/ou serviço público (médicos, dentistas, advogados, professores, funcionários de mais alta hierarquia). Geralmente, essas atividades urbanas representam a principal ocupação e fonte de renda.

No Cariri, os proprietários rurais vão paulatinamente substituindo a agricultura que era caracterizada, principalmente, pelo cultivo da cana de açúcar para produção de rapadura, de forma que, atualmente, as terras onde se plantava cana são ocupadas pela pastagem para alimento do gado. SILVA, (1995:43) constata essa realidade em pesquisa realizada na localidade de Bebida Nova, em Crato-Ce: *Com o fechamento de todos os engenhos da localidade de Bebida Nova, a maior parte de extensão de terra foi transformada em capoeira e pastagem para o gado.*

A pecuária é desenvolvida em caráter semi-intensivo demandando pouca mão-de-obra, recursos tecnológicos, capitais e presença do proprietário. Um capataz pode dar conta satisfatoriamente das tarefas. Hoje, com os recursos da telefonia e do fácil acesso rodoviário, não há motivos para preocupações dos proprietários. Por outro lado, o fato do pequeno produtor e dos parceiros, estarem sujeitos a permanecerem no campo, libera o médio e grande proprietário para viver na cidade. Muitas vezes, são aqueles que exercem as funções de capatazia.

Os docentes-alunos vêm de famílias de pequenos produtores (agricultores) extremamente pobres, possuidores (ou não) da propriedade da terra.. Como já *herdaram* de seus pais a ocupação, por serem também estes de zona rural, não tiveram acesso à educação e, na maioria absoluta dos casos, os filhos se referem a eles como *analfabetos* ou dizem que *tiveram pouca escolaridade.*

Meus pais eram analfabetos, mal sabiam assinar o nome, mas faziam de tudo para que os filhos tivessem um nível de escolaridade mais avançado (ARPS).

Venho de uma família que trabalha na agricultura. Meus pais, por serem pessoas que freqüentaram muito pouco a escola, preocuparam-se com a educação dos filhos, somos dez irmãos. Lembro-me que meu pai costumava falar que nos ajudaria a concluir o 1º Grau (AG).

Como se pode ver a seguir, esses sertanejos, segundo as representações que os filhos constroem, vislumbram para sua prole possibilidades de melhoria das condições de existência através da aquisição dos saberes escolares. Para eles, a causa de sua indigência é a falta desses saberes. Acreditam que de posse destes, seus filhos terão acesso a ocupações com melhores remunerações e maiores oportunidades de ascensão social e econômica, ao tempo em que os liberta da sua própria saga, isto é, viver na roça numa grande dependência da natureza *madrasta*.

Meus pais são analfabetos e eu não queria ser revoltada como eles, por não terem tido a oportunidade de estudar e melhorar de vida (MIPM).

Filha de pais humildes que trabalhavam na agricultura e com poucos estudos, mas sempre os estudos foram priorizados por eles. Minha mãe cursou apenas a 4ª série do Ensino Fundamental e o meu pai apenas a 1ª série, mas sempre trabalharam e ‘batalharam’ para dar meus estudos e sem deixar nada faltar, apesar das poucas condições. (FCAS).

O ambiente no qual vivia valorizava o estudo. Meu pai, um agricultor familiar, apesar da pouca escolaridade, lia todos os livros didáticos, almanaques e romances que comprava. Orgulhoso do saber, vivia a comparar-se com os filhos, fazendo das informações obtidas o motivo de suas conversas em família (MAGC).

Para atingir o objetivo que é dar a educação para os filhos, os pais não medem sacrifícios. Isto pode ser verificado através da observação da prontidão com que aceitam modificações no cotidiano familiar. Começam assumindo preocupações a mais como os longos deslocamentos a pé de crianças tão novas indo para as escolas. Freqüentar a escola implica sempre em despesas extras como: material didático, taxas escolares, vestimentas, calçados e em alguns casos transporte.

[...] comecei a estudar na zona urbana [...] As preocupações de meus pais foram muitas, pois eu não conhecia a cidade, dependia de uma vizinha para ir e voltar, tinha que pagar o transporte escolar, a caixa da escola e comprar livros ou arrumar por empréstimo. Para conseguir o dinheiro para tais despesas, minha mãe trabalhava na roça (lavoura) e lavava roupa e meu pai, agricultor nato, trabalhava no cultivo de alho e cereais (MIPM).

Minha mãe trabalhava na agricultura e ainda ‘lavava para fora’. Apesar de sempre termos estudado em escolas públicas, tínhamos que pagar a tal ‘caixa escolar’ alegada pela diretora como objetivo de comprar material didático e de limpeza. Não entendia porque sempre era obrigado a levar do que dispunhamos em casa, além disso, o material didático éramos nós que comprávamos (FCAS).

[...] Minha mãe não era dada à leitura porque, no tempo que lhe sobrava dos afazeres domésticos, dedicava-se à costura para reforçar o orçamento familiar (MAGC).

Para cobrir as despesas com a educação dos filhos, que geralmente demanda recursos em espécie, os pais precisam se *desdobrar*, e isso é feito na forma de prestação de serviços de consumo pessoal como os referidos acima, para que possa acontecer alguma entrada monetária na renda familiar. A agricultura de subsistência desenvolvida (policultura) não proporciona um excedente comercializável. Se parte do produto for comercializado, compromete-se a quota destinada ao consumo interno.

Em alguns casos, é a família que tem a iniciativa de procurar, contratar e trazer para a localidade um professor para, dessa forma, oferecer aos filhos a oportunidade de estudarem. Neste sentido, (FFB) informa na sua narrativa: *Em 1978 minha mãe contratou uma pessoa da comunidade para ensinar a mim e a meu irmão. Assim, vivi um pré-escolar muito curto, improvisado na casa da professora.* (DMG) relata experiência semelhante: *Meu primeiro contato com a leitura e a escrita deu-se aos nove anos. Uma tia trouxe de outra comunidade uma pessoa para ensinar em sua casa.*

No modo de vida rural as crianças participam da divisão social do trabalho. As meninas assumindo tarefas relacionadas com os cuidados da casa, cuidados de crianças, provisão de água para o consumo doméstico, cozinhar e lavar em alguns casos. Os meninos são ocupados com os afazeres da pecuária como os deslocamentos de animais dos currais para as pastagens e vice-versa, e as lides da roça nas épocas de plantio e colheita, ocasião em que, até mesmo o trabalho feminino adulto e infantil é requisitado para essa finalidade.

Outra vez precisei viver com minha mãe para cuidar da casa e de um irmão recém-nascido. Volto então para o Crato. Foi o período mais difícil de minha vida. Sofria com a ausência da vovó, com a impossibilidade de estudar e, sobretudo, com as dificuldades para cuidar de uma criança (MPPS).

Minhas irmãs e eu trabalhávamos com ele (o pai) no período da manhã e à tarde, estudávamos na cidade. [...] Muitas vezes meu pai ficava nervoso quando íamos pedir-lhe dinheiro para pagar as passagens e dizia que ‘estudo de pobre só dá prejuízo’ (MIPM).

Nos seus Memoriais de Formação os docentes-alunos fazem referências às condições físicas inadequadas das escolas – espaço, localização e mobiliário - ao carrancismo em relação aos métodos pedagógicos, ao funcionamento das turmas na forma multi-seriadas, à distância entre estes estabelecimentos e as residências dos alunos, à ausência de meios de transporte para os alunos e outros obstáculos cuja superação estimula a auto-estima do aluno transformando-o em vencedor.

As memórias acerca dos seus primeiros anos de escolaridade estão povoadas por imagens de reconhecimento e afeto em relação ao trabalho daquelas professoras que mesmo com uma formação mínima de 4º ou 5º ano primário, hoje 4ª e 5ª séries do ensino fundamental, ousavam dedicar-se às tarefas do magistério.

Essas professoras, quem sabe, como os docentes-alunos, um dia receberam um convite para ingressar em tão digna profissão e, não puderam recusar por: se tratar de trabalho, e assim, resultar em contrapartida numa remuneração; por ser a pessoa detentora de melhor ou maior grau de formação na localidade; ou ainda, em função de vinculação política, numa relação de troca de favores que os coloca como cabo eleitoral do *político de plantão* e/ou *porta-voz autorizado* para falar em nome das autoridades oficiais.

O ensino de 1ª a 4ª série foi ministrado na casa de meu pai, por M.L. que prontamente atendera ao convite para ser a nova professora. Embora tendo apenas a 5ª série, era a pessoa mais culta e, portanto, a mais preparada do lugar (DMG).

Recordo-me que era uma escola cujo ensino refletia a pedagogia tradicional. [...] Os professores que lecionavam eram 'leigos', muitos deles contratados por favorecimento político. Apesar de não terem uma formação aprofundada, eram profissionais que mereciam ser respeitados e valorizados, pois, a 'duras penas' transmitiam os poucos conhecimentos escolares a que tiveram acesso (AG).

Concomitantemente, há críticas às práticas pedagógicas correntes à época que suscitam nas crianças a idéia de pobreza da escola, de austeridade das atitudes e procedimentos docentes, rigidez dos conteúdos, sobretudo, procedimentos didático-pedagógicos marcados pelo autoritarismo, distanciamento na relação professor/aluno, coação mediante castigos, ensino pela memorização, enfim, a pedagogia tradicional.

A professora colocava-se como dona absoluta do saber: os alunos que não memorizassem as lições eram castigados ora com palmatória, ora colocando-os num canto de parede de costas para a turma (MAGC).

Aquela era uma escola mantida pelo Estado, tinha velhas carteiras duplas e merenda escolar. A tendência pedagógica da época era tradicional, onde quem não soubesse a lição ficava de castigo, ajoelhado no chão (MIPS).

Nesse tempo, aprender significava memorizar. Punia-se com palmatória o aluno que não obtinha sucesso na arguições semanais. Impunha-se a pedagogia do medo. (DMG).

Muito rígido e de cunho tradicional, o professor era o centro do processo educativo. Repassava as 'verdades científicas' de maneira impositiva cabendo ao aluno absorvê-las e acatar as informações sem questioná-las (FLV).

Há alunos que mesmo identificando as práticas técnico-pedagógicas tradicionais como procedimentos dominantes, reconhecem que suas professoras compensavam com um tratamento carinhoso e atencioso

Eram grandes minhas expectativas e também o medo do novo. Porém o carisma das professorandas e o clima fraterno entre os colegas deixaram-me mais tranqüila. Aos poucos, fui vencendo a timidez que me fazia sentir inferior a tudo e a todos (MAGC).

A forma como a educação é levada para a zona rural e como nesta se institui do ponto de vista técnico-pedagógico é bastante diferente do que acontece na cidade. Do ponto de vista político, é notório como está ancorada nas práticas de troca de influência próprias do populismo e do coronelismo, adequando-se muito bem à reprodução social e, assim, à perpetuação das classes dominantes no poder

A escola onde estudava funcionava na residência da professora... , na vizinha comunidade de Riacho Vermelho. Dona E... era muito procurada pelos políticos do município. Por esse motivo, exercia um forte controle sobre os moradores da localidade e da circunvizinhança. Lembro-me que, no período eleitoral, era intenso o movimento de pessoas em sua casa, adquirindo roupas, calçados, remédios e documentos. À noite, sob seu comando, veículos transportavam eleitores para assistirem os comícios na cidade. Assim, a escola fortalecia a política dominante (MPPS).

Nas séries terminais do 1º Grau observa-se que a variedade de professores oportuniza praticas diferenciadas. Assim, vamos poder verificar em alguns o esforço para contextualização dos conteúdos e para desenvolvimento do senso crítico do aluno o que é buscado através do estímulo à sua participação. Nesses casos, o aluno sente-se valorizado pode expressar-se e é ouvido com atenção. Abre-se desta maneira uma perspectiva dialógica.

Apesar de todo o autoritarismo, vale salientar a existência de educadores conscientes e comprometidos; a professora M.L.B. era uma delas. Ensina a disciplina Matemática de forma dinâmica e prazerosa. Aos poucos, fui formando a minha própria concepção de vida, aprendendo a questionar os fatos, apesar de perceber o descontentamento por parte de alguns professores com essa minha postura (MIBS)

A professora M.G.G. agia de forma oposta. Levava em consideração no processo ensino-aprendizagem a realidade social na qual o estudante estava inserido. Procurava fazer com que o aluno tivesse uma visão mais ampla do mundo. Organizava visitas às favelas e promovia campanhas de ajuda humanitária de acordo com a necessidade constatada. [...] Trabalhar nessa perspectiva fez com que alguns pais questionassem a direção do colégio. Eram contrários à participação dos filhos naquelas atividades. [...] Esta professora foi convidada a afastar-se do colégio (MAGC).

Os próprios docentes-alunos percebem uma relação entre o autoritarismo da sociedade política durante o processo *revolucionário* da década de sessenta e início dos anos setenta e a formação de seus professores que vão exercer a profissão no período de abertura política do final dos anos setenta e década de oitenta.

### 3.2. A profissão magistério: imposição ou escolha?

Os dados quantitativos mostram que, dentre os inscritos para o CLPEF, 94,15% pertencem ao sexo feminino e 4,25% ao sexo masculino. Esta relação vai se modificar entre os aprovados quando a porcentagem de mulheres cai para 92,50 e a de homens evolui para 7,50, apontando melhor desempenho nas provas por este último segmento. Os dados analisados apontam, de forma irrefutável, o magistério no Ensino Fundamental no nível de 1º e 2º ciclos no município de Crato, como um campo de trabalho eminentemente feminino. A questão que agora se coloca é saber que fatores influenciam a *escolha* de magistério como profissão.

A *opção* pelo magistério apresenta uma diversidade de influências que somente são visibilizadas pelo processo de análise. Combinam-se fatores de ordem cultural, econômica e social do grupo familiar e a formação de representações sociais positivas sobre essa ocupação.

Neste estudo, com exceção de um caso em que a aluna relata: *Minha mãe queria que eu vivesse um sonho que era seu: tornar-me professora. Segui seus conselhos e ingressei no 2º ano do magistério no Colégio Estadual Wilson Gonçalves. Nesse mesmo ano iniciei meu trabalho como professora (CS). não se percebeu no material de análise indicações de que os pais tivessem influenciado esta escolha. Apesar da preocupação destes em oferecer aos filhos as condições necessárias ao estudo e da idéia de que o conhecimento cria oportunidades para melhorar a vida.*

A condição rural, isoladamente, não demonstrou ter sido determinante na escolha da profissão. Entretanto, combinada com outra forma menos perceptível, pode ter favorecido tal *opção/imposição*.

Tentei vestibular por três vezes, sem sucesso. Sem emprego, saí da roça e comecei a trabalhar em casa de família, aproveitando as horas vagas ingressei no SENAC, participei do curso de datilografia, auxiliar de escritório e almoxarifado. Com todos os diplomas na mão viajei para São Paulo, onde tenho muitos parentes. Lá o emprego que consegui foi de servente na matriz da Cervejaria Antártica. Trabalhei oito meses e, por questão familiar, voltei para casa, para o meu Crato.[...] (MIPM).

Observa-se no relato acima que a aluna tenta outros caminhos e ocupações além daquela sonhada, inclusive, procurando se intrumentalizar para essa finalidade. Entretanto, em São Paulo ela sente o aspecto cultural falar mais alto e por este motivo retorna *para casa, para o meu Crato*, significando esta expressão, de forte conteúdo emocional, a sua dificuldade de desenraizar-se e a resistência interposta à nova cultura de padrões tão diferentes dos seus.

O sonho de um dia exercer a profissão de professora ainda existia, mas as dificuldades eram grandes e concurso público não havia. Através de contatos com amigos, fui indicada para trabalhar na campanha de uma candidata a vereadora. Daí surgiu a oportunidade de construir uma escola municipal no Sítio Páscoa, uma comunidade populosa e carente. Fui escolhida, pela comunidade, como uma das professoras, surgiu, então, a oportunidade de praticar meus conhecimentos adquiridos através de longos anos de estudos. Logo comecei a lecionar no Sítio Páscoa (MIPM).

No Crato a aluna (re)encontra as suas raízes e uma cultura no seio da qual construiu a sua formação mergulhada num tipo de sociabilidade para o qual são muito importantes as praticas culturais e a leitura dessas práticas no processo de trocas simbólicas e interativas pautadas na intersubjetividade.

Também outros docentes-alunos narram histórias semelhantes onde grandes dificuldades, principalmente de ordem econômica, são enfrentadas através de grandes lutas. Em muitos casos, tais dificuldades levam a uma descontinuidade no já precário processo de escolarização. Há alguns relatos onde, de maneira Providencial, aparece uma oportunidade de ensinar (trabalhar), mas para isso, é preciso abandonar a escola (o estudo).

Concluído o 1º Grau, por ser a pessoa com maior grau de escolaridade na comunidade, fui convidada a lecionar. A necessidade de ajudar no orçamento familiar me fez aceitar o convite e, conseqüentemente, a interromper os estudos (FFB).

É o paradoxo vivido pelo pobre no Brasil: para ensinar é preciso abandonar a escola. Pode-se dizer que o docente-aluno ingressa assim no mundo do trabalho e do magistério pressionado pela necessidade de contribuir para a renda familiar.

Quando ainda cursava a 7ª série fui convidada pela diretora da escola a assumir a vaga de uma professora que fora embora. Senti-me muito feliz em integrar o corpo docente daquela escola, pois já tinha passado por ali como aluna. [...]. Apesar dos contratemplos, não perdi o gosto pelos estudos (AG).

Casei-me em 1976, antes mesmo de concluir a 8ª série. Encerrado o ano letivo, passei a residir no Sítio Correntinho, município do Crato-Ce. A ausência de transporte para deslocar-me à cidade impediu-me de ingressar no 2º Grau. Sem estudar aceitei o convite para lecionar numa classe de educação de jovens e adultos, formada por trabalhadores e trabalhadoras rurais atendidos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL. Imediatamente após esta experiência, assumo a direção da escola Dr. Raimundo de Norões Milfont, na vizinha comunidade de Poço Dantas. Neste momento, senti a responsabilidade de estar à frente de uma escola sem ter habilitação para o magistério. Este sentimento determinou minha escolha pelo curso pedagógico. Tomei ainda a decisão de só voltar a exercer funções no magistério após a conclusão deste curso. [...] Em 1981 passo a residir no Crato e matriculo-me no Colégio Santa Tereza de Jesus. Esta escola exigia tempo integral. Havia aulas pela manhã e o estágio à tarde na Escola de Aplicação.[...] Concluí o curso em 1984. A convite daquela escola, permaneci trabalhando na Biblioteca durante cinco anos (DMG).

Alguns alunos afirmaram claramente: *ser professora não estava nos meus sonhos* (ARPS) isto, após haver assumido uma sala de aula numa comunidade muito carente; ou, *deixei de fazer o pedagógico, nessa época considerado por alguns professores e alunos como bicho papão. Por insegurança (...) optei pelo Técnico em Contabilidade (...) meu sonho era ser bancária e a matemática fascinava-me.* (AFS). Nesses casos o magistério foi uma contingência – oportunidade face à necessidade – não se pode falar de *opção*. O gosto e as habilidades desenvolvem-se com o exercício profissional.

Já (AAS) afirma:

Comecei a fazer cursos profissionalizantes no SENAC, datilografia, técnicas comerciais, relações humanas e técnicas de comunicação, visando conseguir um emprego e continuar os estudos. O curso normal não foi uma escolha, não tive outra opção, moça pobre, teria que se preparar para o magistério, ou seria esmagada pelos conteúdos dos exames vestibulares e provavelmente nunca chegaria a universidade, quem tinha capital, estudava em escolas privadas, freqüentava os melhores cursinhos, preparando-se para enfrentar o desafio chamado vestibular e quem não possuía, as chances de ingressar numa universidade eram mínimas.

Entretanto, há casos em que os docentes-alunos relatando sua vida escolar afirmam: *Na minha pobre infância alimentava a esperança de crescer, estudar e ser professora* (MIPM). *Queria muito continuar e sonhava um dia ser professora* (MRLB). Há, também, aqueles em que o aluno repetindo o ano para não parar de freqüentar a escola *ajudava a professora, orientando aqueles alunos mais atrasados da sala* (MRLB), ou ainda o que, *naquela época quando ela(a professora) se atrasava, eu assumia a sala de aula imitando seus procedimentos, sonhando que eu era a professora* (DLM).

Esses e outros fatos similares suscitam a questão do gênero, do ser mulher. Algumas concepções acerca da profissionalização da mulher insistem em permanecer inalteradas, apesar de todas as modificações ocorridas no magistério primário. Há como que uma *sexualização* das profissões, presente até hoje.

O gostar e a facilidade de lidar com crianças continua sendo uma marca estereotipada ainda com força para encaminhar as mulheres para o magistério primário. Nenhuma outra profissão é tão familiar a seu aprendizado enquanto mulher. A sintonia professora-mulher-feminino é aprendida cedo e permanece viva através dos anos. Parece que ao *escolher* ser professora, subjetivamente, está escolhendo o *ser feminino* ou, ao não *escolher* profissões ditas femininas estaria colocando em risco o *ser feminino*

Ao concluir o ensino médio, a gravidez do meu primeiro filho e outros problemas de ordem familiar me impediram de ingressar na Universidade. Porém, não parei de sonhar e de pensar formas de conquistar o meu lugar, o meu espaço, de alçar vãos mais altos. Mais tarde, já com três filhos, submeti-me a concursos na Região do Cariri (MIBS).

A aluna pode ter escolhido a profissão pela necessidade de contribuir para a renda familiar. É uma ocupação que se adequa bem com as tarefas de dona de casa e mãe, bem como com o papel social destinado as mulheres na sociedade brasileira – feminilização da profissão.

A origem rural dos docentes-alunos associada ao nível de escolaridade e saber, considerado o mais alto na localidade, foram determinantes para a indicação pela comunidade e/ou convite pela autoridade educacional (muitas vezes a própria diretora da escola) para ocupar cargo criado, substituir alguém ou suprir carência em *vaga* deixada por outrem transferido, em escola também de zona rural.

Os alunos associam, com frequência, o ingresso precoce no magistério às dificuldades financeiras da família. Expressam, ainda, a angústia e medo que sentiram inicialmente e, a constatação do despreparo para as funções docentes. Afirmam claramente que os motivos da escolha do Curso de Formação para o Magistério para dar continuidade a sua formação em nível médio, estão relacionados à necessidade de aquisição de fundamentos e instrumentos para melhorar o desempenho profissional.

Em 1994, fui convidada a lecionar na escola onde concluí o primeiro grau. Ao assumir minhas funções, o desejo de ministrar aulas de boa qualidade me fez voltar aos estudos e concluir a Habilitação para o Magistério (LVA).

[...] Porém, logo senti ser imprescindível qualificar-me a fim de oferecer um ensino de melhor qualidade.[...] Assim, resolvi matricular-me no Centro de Estudos Supletivos de Crato, onde concluí o Curso de Habilitação para o Magistério (FFB).

Quando cursava 8ª série comecei a lecionar numa sala de alfabetização em uma escolinha localizada em uma comunidade muito carente. [...] Mesmo sem experiência conseguia realizar o meu trabalho.[...] Como já tinha em mãos tarefa bastante difícil em termos de ensino e como precisava de mais conhecimento para mudar minha postura como professora e também adquirir novas técnicas de trabalho, optei pelo pedagógico (ARPS).

Aqueles alunos que ingressaram no ensino médio antes de ter uma experiência profissional expressam dúvida e incerteza na escolha, uma delas diz que alguns se matriculam em dois cursos, o Técnico em Contabilidade e o de Formação para o Magistério. Isto significa que ainda não tinham feito uma opção. Por outro lado, o fato nos permite constatar a desinformação sobre o ensino médio e o mercado de trabalho e, sugere a força das condições objetivas que atuam em tal *escolha*.

Em 1985 iniciei dois cursos. O primeiro, no Colégio Santa Tereza de Jesus, o Curso de Formação para o Magistério. O segundo, o Curso Técnico em Contabilidade na Escola Técnica de Comércio da Associação dos Empregados no Comércio do Crato. No segundo pedagógico marcou-me uma festinha organizada para os discentes da escolinha de aplicação. [...] o mais emocionante foi apresentar-me como palhaça, ver o sorriso daquelas crianças e o agradecimento estampado no rosto de cada um. Participar desse evento me fez sentir uma cidadã, capaz de vencer o medo, a angústia e deixar fluir todo meu potencial. [...] Ao término dos segundo ano dos cursos técnico e pedagógico, o Colégio Santa Tereza comunicou-me que eu só poderia continuar no curso do magistério se abandonasse a Escola Técnica. Foi uma atitude autoritária, uma vez que não tive sequer o direito de posicionar-me e expor minhas necessidades. No último ano do magistério vivi minha primeira experiência como docente na escola de aplicação. O estágio supervisionado [...] Foram dias de expectativa e medo. [...] O envolvimento com a turma motivou-me, fez crescer em mim a vontade e a satisfação em habilitar-me para o magistério. Finalmente, em 1987, minha trajetória estudantil é coroada com a conclusão do curso de magistério (MAGC).

Nos anos que se sucederam, conciliando trabalho (docência)<sup>23</sup> e estudos, concluí o Ensino Médio no Colégio Estadual W. Gonçalves. Isso permitiu que entrasse na 3ª fase do Curso de Habilitação para o Magistério do Centro de Estudos Supletivos, concluindo-o em 1998. [...] o ensino ali ministrado era mecânico e tecnicista. [...] mesmo assim, o curso ajudou-me bastante na minha formação pedagógica (AG).

Segundo Bourdieu (1989, p. 08), as condições objetivas de determinado segmento social têm a força de orientar escolhas e atitudes específicas frente à escolarização e profissão, pois as expectativas e possibilidades de ascensão social através da escola obedecem à probabilidades estatísticas já incorporadas, de acordo com o grupo a que as pessoas pertencem. Ocorre assim uma interiorização das condições objetivas que tomam novo aspecto ao serem incorporadas, levando as pessoas a crerem numa naturalização e numa escolha, independente da situação objetiva em que se operaram tais *escolhas*.

Nessa perspectiva, poderíamos afirmar, conforme Bourdieu, que a escolha do magistério como profissão seria quase que inevitável; fazia parte das possibilidades objetivas dos docentes-alunos, segundo os seus relatos, e foram, por isso, transformadas em desejo e incorporadas como futuro profissional possível para si, ou seja, a *opção* pelo magistério, fortemente influenciada pelas probabilidades concretas existentes, foi, na verdade uma imposição do meio.

Novamente me vi forçada a abandonar a escola para trabalhar e ajudar no orçamento doméstico. [...] As dificuldades se avolumam porque, além de toda problemática que envolvia minha família, vivi os conflitos de um casamento que não deu certo. Com dois filhos, o sonho de estudar parecia cada vez mais distante. Já separada, retorno ao Crato. Incentivada por ex-colegas de escola, ingresso no Centro de Estudos Supletivos para concluir o 1º Grau. A flexibilidade do horário permitiu-me estudar ao mesmo tempo em que trabalhava no comércio, cuidava das crianças e dos afazeres domésticos. [...] (MPPS).

---

<sup>23</sup> Nota do pesquisador.

No contexto da Região do Cariri a oferta de oportunidades de trabalho é muito inferior à demanda. A participação do setor secundário, apesar de neste estar inserido o turismo, ainda é muito incipiente. O setor terciário, não obstante ser o que mais absorve mão de obra é, ao mesmo tempo, o que mais contribui para o subemprego, para o crescimento da informalidade ocupacional e, portanto, para a má distribuição da renda, contribuindo para que o processo de urbanização se dê da forma que levou Pereira (1978, p. 109/13), apoiado na produção teórica de outros estudiosos da sociologia latino-americana (Gunder Frank, G.Germani, J. Graciarena, C.Furtado e CEPAL) a denominar de urbanização “sociopática”.

Como conseqüência de um tipo específico de articulação com o centro, ou seja, com os setores modernos da economia nacional, o setor público se transforma no grande absorvedor de mão de obra, principalmente dos segmentos populares. Neste sentido, são abertos espaços no campo educacional que são ocupados pelos indivíduos mesmo sem habilitação ou o preparo adequado para o exercício da função docente. Neste contexto, a história de vida de (MPPS) constitui um exemplo típico da educação como sobrevivência e busca de mobilidade social:

Com o 1º Grau pude participar de um concurso público municipal para professor, na condição de regente auxiliar, obtendo sucesso. Iniciando meu trabalho docente, tive acesso ao Curso de Habilitação de Professores Leigos. Este curso trouxe-me elementos significativos para embasar minha atividade docente, [...] Antes da conclusão do curso submeti-me a um novo concurso, no município, ampliando minha carga horária de 100 para 200 horas/aula (MPPS).

A apropriação dessas condições objetivas e de seus significados ocorre de forma dinâmica e com a marca de singularidade de cada um. Assim, as condições subjetivas em que se baseiam os motivos da *escolha*, podem ser lidos como apenas dissimuladores das condições objetivas. Não se pode negligenciá-los sob pena de escamotear a realidade.

No *discurso da vocação* aparecem, de maneiras implícitas ou explícitas os valores culturais e as expectativas quanto aos papéis femininos socialmente desejados para esse segmento de classe. Papéis que a partir da *escolha* passam de certa forma a ser cumpridos pelas mulheres, por se adequarem tão bem aos estereótipos das atividades profissionais que se ajustariam às características femininas. Ele é conclusivo. É como se frente a ele nada mais restasse a investigar. Ele traz a idéia do sobrenatural, do inato, da predestinação.

O magistério, nesse discurso, passa a ser visto como uma verdadeira *escolha* que não sofreu influências externas e se deu, portanto, de forma pessoal, inspirada, independente

dos diversos fatores que, em conjunto, condicionaram efetivamente os rumos da vida profissional dos docentes-alunos (p. 14).

Para concluir o pedagógico, estagiei em uma Segunda série da Escola Municipal Joaquim Duarte Grangeiro, também em Barbalha. Deparei-me com um ensino tecnicista, mecânico e segui a mesma metodologia, tentando inovar e enriquecer as aulas, [...] Esta experiência foi muito importante para o meu exercício profissional, especialmente porque, no período do estágio, **descobri a minha vocação para o magistério**<sup>24</sup>. (MBS).

A *vocação* está relacionada à idéia de um *dom*, a qualidades especiais para o *missão* de ensinar, a doação, enfim, o magistério como sacerdócio. O discurso da *vocação* evoca a estreita relação construída historicamente entre religião e educação. Essa relação contribui não só para a representação do magistério como sacerdócio mas também para o mais perfeito casamento entre mulher e magistério. Engendrado no campo religioso o discurso da *vocação* encontra ressonâncias diferenciadas nos diversos segmentos de classe, gênero e campos profissionais específicos, confirmando uma internalização dos aspectos ideológicos de valores culturais, morais, etc, que estão na base, orientando as *escolhas* e comportamentos, e dissimuladamente justificando-os, como sendo *vocação*

Os docentes-alunos ao se referirem à *escolha* do magistério ignoram ou negam as determinações de classe. Como foi visto anteriormente, há como que uma *inevitabilidade* quanto a essa (pseudo) escolha. Eles não escolheram, foram escolhidos. A própria idéia de *vocação* remete-nos à idéia do *ter sido escolhido a priori*. Descobrir a *vocação* significa assim ter sido *duplamente escolhido*, o que vem corroborar a idéia de *inevitabilidade*. Isto significa dizer que em face da impossibilidade de compreender conscientemente a força do *habitus* nas atitudes e reações, as pessoas acabam por creditar os efeitos do *habitus* na conta de causas misteriosas, um *chamado*, o *destino* transcendental, um fenômeno que não é nada além de uma *predestinação socialmente determinada*.

A ideologia da *vocação* expressa um conjunto de representações sociais que orientam a carreira profissional das mulheres rumo ao magistério; com isso a consciência social do papel da educação na sociedade, e a visão do magistério como uma profissão estão, geralmente ausente e/ou comprometidos na prática pedagógica das professoras primárias.

---

<sup>24</sup> Grifo do pesquisador. No ano seguinte ao do estágio esta aluna é contratada pela Rede Municipal para ensinar nesta mesma escola.

### 3.3. Condições de trabalho e de vida como docente

Como foi visto no capítulo anterior, os docentes-alunos, em sua grande maioria, iniciaram-se na docência antes mesmo de haverem completado a formação mínima desejável que é a habilitação para magistério em nível médio. Apesar disso, das dificuldades e percalços, os relatos dão conta da realização pessoal e profissional destes pelo exercício bem sucedido do magistério.

As condições de trabalho e de vida dos docentes-alunos são bem semelhantes: são escolas situadas em zona rural – sítios e distritos; população de trabalhadores rurais sem terra, por conseguinte, muito pobres; crianças desassistidas nas áreas de alimentação e saúde; escolas com estrutura física deficitárias; carência de recursos financeiros e de pessoal. Assim, tomaremos somente alguns casos para analisar, pois serão representativos para a realidade social onde todos exercem sua prática docente.

Ainda em Araripe, (MIBS) tem a sua primeira experiência como professora de março de 1990 a agosto de 1991, e depois, de fevereiro de 1995 a novembro de 1996. Trabalha com classes de alfabetização, 1ª e 3ª séries, (ensino fundamental 1º e 2º ciclos), na rede pública estadual. Para ela, *Foi uma época muito importante na qual me sentia realizada*. Entretanto, um mal entendido com a diretora, levou esta a solicitar o rompimento do contrato, a despeito dos rogos dos alunos.

A docente-aluna atribuiu a intransigência da diretora e a sua demissão ao *autoritarismo reinante nas escolas* em vista da direção ser um cargo de *indicação política e vitalícia*. O episódio teve graves conseqüências para a aluna que diz: *foi um dos piores momentos do meu viver (...) com três filhos menores e o marido desempregado, aquele emprego era o que me restava para o sustento da família* (p. 11).

Como foi visto anteriormente, nas cidades interioranas o Estado e o Município continuam sendo os principais empregadores. Os postos de trabalho oferecidos quer pela natureza das tarefas, quer pelos níveis de remuneração, se constituem na principal fonte de ocupação feminina, ancorado nas práticas culturais que atribuem às mulheres os cuidados com as crianças, fundamentadas estas na idéia de que o cuidar é próprio da natureza feminina. É freqüente estas mulheres (professoras) sustentarem as suas famílias com os recursos provenientes do erário público, em decorrência do desemprego dos maridos, quando as crises de recessão se abatem sobre a economia municipal.

No campo da educação as condições de trabalho engendraram uma cultura de subordinação (subserviência) à política, como se pode ver através do depoimento de (MIBS)

citado anteriormente, a respeito de quando exercia a docência em Araripe-Ce. Também (LVA), que exerceu o magistério em Quixelô-Ce, relata as conseqüências advindas da participação em movimento reivindicatório, com paralisação de atividades, motivado por costumeiro atraso de pagamentos:

A diretora, como era de se esperar, mormente no ano de eleição, na qualidade de representante do grupo político do prefeito, passou a tratar-me com indiferença, a excluir-me das decisões da escola, uma vez que eu estava entre as lideranças do movimento sindical. [...] Ao final do ano letivo, fui afastada daquela escola. Ter uma visão diferente de mundo e consciência dos direitos incomodava, mesmo porque o principal critério para a escolha do professor era o voto de cabresto e, a isto, eu não me submetia (p.10).

Referindo-se às suas primeiras experiências escolares como aluna em Monte Alverne, Crato-Ce, (AG) corrobora com a idéia de subordinação da educação à política, quando dá as características da escola local:

Os professores que lecionavam eram 'leigos', muitos deles contratados por favorecimento político. Apesar de não terem uma formação teórica aprofundada, eram profissionais que mereciam ser respeitados e valorizados, pois a 'duras penas' transmitiam os poucos conhecimentos escolares a que tiveram acesso (p. 08).

Também (MIPM) teve experiência semelhante na rede de ensino municipal de Crato-Ce. O relato que ela oferece, mostra claramente como a educação é colocada a serviço de interesses políticos egoísticos, e de como se dá o processo de sua sujeição da educação à política:

Era ano de eleição para prefeito e vereadores. O sonho de um dia exercer a profissão de professora ainda existia, mas as dificuldades eram grandes e concurso público não havia. Através de contato com amigos, fui indicada para trabalhar na campanha de uma candidata a vereadora. Daí surgiu a oportunidade de construir uma escola municipal no Sítio Páscoa, uma comunidade populosa e carente. Fui escolhida, pela comunidade, como uma das professoras, [...] Passei nove meses desenvolvendo arduamente meu trabalho. O meu bom desempenho deve ter despertado a inveja na diretora da citada escola, que, por ter cursado só até a 8ª série, ficou receosa que eu tomasse o seu cargo. Ela tinha sido escolhida para a direção por ser de família influente, então ela me demitiu da escola (p.9/10).

A docente-aluna acrescenta mais informações em seu depoimento que vão reafirmar a constatação acerca dessa relação simbiótica entre a política e a educação, de como os políticos se valem da educação em determinados momentos para benefício próprio, em conseqüência do que comprometem os sistemas educacionais (municipais e estaduais) que não crescer fora de padrões de racionalidade e de qualidade aceitáveis.

[...] lutei e com pouco tempo voltei às minhas atividades na Escola Sítio Páscoa. Passaram-se as eleições e a minha candidata não foi eleita, veio o medo da escola fechar, por isso recorri à Secretaria de Educação, pedi um remanejamento. A escola com carência era a Artemise Linhares, distante da minha casa, para chegar lá eu fazia, diariamente, uma caminhada de noventa minutos, pois não tinha acesso a transporte coletivo. Agüentei firme e trabalhei lá três anos. No último ano, cheguei a administrá-la, sendo escolhida pela comunidade que ficou encantada com o meu carisma e disposição, tendo ainda o apoio da coordenadora pedagógica e da Secretária de Educação (ibid)

Recorrendo a Bourdieu, podemos perceber a partir do depoimento da aluna, que políticos e educadores estão empenhados numa disputa pelo poder, que se expressa na ocupação de postos políticos e burocráticos, respectivamente. É como em um jogo, onde há luta e há consenso, pois as pessoas envolvidas na luta participam dos mesmos pressupostos que estruturam o funcionamento do campo. A luta pressupõe um acordo entre os antagonistas sobre o que merece ser disputado, não questiona o *pedestal das crenças últimas sobre as quais repousa o jogo inteiro*. (1983:91).

O campo educacional está estruturado de tal forma que a situação do professor é essa: por um lado seu trabalho representa a possibilidade de *salvação*, isto é, a sua realização pessoal e profissional, bem como os recursos financeiros necessário à sua subsistência, por outro, ele representa o instrumento de seu *aprisionamento*, ou seja, sua sujeição ao *jogo* que se desenvolve nesse campo, no qual ele deve estar atento às *leis gerais*, e a todos os *movimentos* que acontecem no desenrolar da *partida* o que supõe que ele domine os *habitus* que funcionam como regras específicas. A idéia de jogo supõe a de disputa, onde os contendores estão sujeitos a ganhos e perdas, a avanços e retrocessos no sentido do alcance dos objetos de disputas, interesses dos contendores. Vencem os detentores de maiores cotas de capital simbólico, no caso da educação, capital cultural e científico. É preciso aos contendores praticar uma economia de trocas simbólicas na qual a sua habilidade de negociar, cedendo em alguns pontos para conquistar posições em outros é fundamental.

A idéia é que a política serve-se da educação para exercer-se e, com isso, tira dos profissionais da educação as condições de realizarem o seu trabalho com autonomia e dignidade. Quando resistem, a tendência é serem excluídos em benefício da reprodução do sistema. Os docentes-alunos demonstram a preocupação de estarem bem com as suas turmas, com a administração escolar e com o sistema. Sem isso, pensam eles, suas carreiras e futuro estarão em risco. Desse aprisionamento eles não se livrarão senão mediante busca coletiva desses ideais e através de organização e luta.

Em 1997, MIBS submete-se a concurso público para magistério no Crato e é aprovada. Em 1998, assume novamente o magistério em uma turma de 3ª série, no Distrito de

Ponta da Serra. Segundo ela, ocupa os espaços da docência na sala de aula e na escola, com isso, galgando uma posição que lhe confere prestígio e poder: *conquistei a amizade e a confiança de todos, adaptei-me à turma e mostrei a minha capacidade.*

Os depoimentos dos docentes-alunos mostram como a autonomia do professor é muito difícil de ser conquistada, e que é preciso buscá-la nos planos da individualidade e da coletividade. Aqui está o *divisor das águas* entre a política e a educação que dificilmente se presta à realização de interesses egoísticos, o que não significa dizer que ninguém tenta tirar proveito através dela.

Alguns alunos têm consciência disso como é o caso da docente-aluna (LVA) que diz, referindo-se ao episódio de confronto vivido em Quixelô-Ce.

[...] Não se obteve vitória em função da fragilidade da organização da categoria, em seguida, As mazelas da escola pública ocorrem especialmente porque a sociedade não se organiza: para exigir os seus direitos [...], e depois, O descaso com a escola pública dificulta a preparação do cidadão para o exercício da cidadania e, sobretudo, inibe a formação de uma consciência coletiva, preocupada com o bem estar social de todas as pessoas. (p. 9/10).

Ainda MIBS, se coloca diante da vida e do trabalho como uma *guerreira* vencedora. O conhecimento lhe abre os horizontes, *liberta*. Ela quer contagiar a todos na sua embriaguez. Ela percebe os instrumentos de aprisionamento dos homens. Há muita luz e na lucidez ela constrói a utopia de uma sociedade *melhor e mais justa*. O conhecimento é visto como condição para inclusão sócio-cultural, que se dará pela conquista através de luta.

Ela continua: *Reflieto ainda sobre o processo de formação do educando, considerando ser fundamental oferecer igualdade de oportunidades educacionais a todas as camadas sociais, instrumentalizando-as para a busca de dignas condições de vida.* A aluna percebe as condições diferenciadas segundo a classe social de origem de cada um e pensa a educação e o conhecimento como instrumento de mediação na interação do homem com o mundo, que adquire sentido na sua adequação e eficácia na superação dos obstáculos. Pode-se dizer que a aluna fala da transformação da sociedade através da superação das desigualdades sociais, e da melhoria das condições de vida, isto é, o conquista de condições de vida dignas. Nesse discurso está implícita a idéia de participação e de cidadania. *É preciso acreditar e continuar buscando tomar caminhos para vencer. É isto que farei.* A docente-aluna se vê transformada, comprometida.

(MIBS) iniciou a Introdução do seu Memorial, com uma citação de Thiago de Mello: *Quem sabe onde quer chegar, escolhe o caminho certo e a maneira de caminhar,*

passando, a idéia de racionalidade na ação – planejamento – que será mais adequada e eficaz na consecução dos objetivos. Ela prossegue dizendo que narra sua trajetória de vida, *realçando os obstáculos enfrentados e as alternativas para superá-los*. Com isso, pode-se dizer que a aluna vê a sua vida como um processo onde obstáculos antepostos foram enfrentados com sucesso. Nessa compreensão dialética, ela vê o Curso como um instrumento que permitiu o seu crescimento e transformação: *Evidencio os elementos que demonstram meu crescimento profissional a partir dos conhecimentos que o curso me proporcionou*. Aqui, ainda, a idéia de racionalidade, os saberes adquiridos no curso vistos como ferramentas que lhes possibilitaram o conhecimento dos obstáculos e a sua superação, e como resultado dessa prática o crescimento profissional.

Em 1994, (LVA) inicia-se como professora, lecionando numa 3ª série, em Quixelô-Ce. No último ano nessa escola, leciona com sucesso numa 1ª série.

Em 1997, submete-se a concursos públicos em Juazeiro e Crato. Aprovada nos dois, opta por Crato, por ser mais acessível a Quixelô. Assume numa escola situada no distrito de Santa Rosa, em fevereiro de 1998, mais tarde transferindo-se para o CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança, no bairro Batateiras, tendo em vista a dificuldade de deslocamento para aquela escola.

Para (FFB), a realidade educacional encontrada se apresenta como um grande desafio, mas como diz Antonio F. de Andrade, citado por ela em epígrafe, Mudar é um ato de coragem. É a aceitação plena do desafio:

Ao assumir o magistério assustei-me ao deparar com tantas crianças carentes e com as condições de trabalho que a escola oferecia. Havia alguns repetentes, outros fora da faixa etária, faltava material didático e o espaço físico da escola era inadequado. Apesar dos empecilhos, sentia-me entusiasmada em poder contribuir para mudar aquela realidade (p. 11).

Segundo indicações do texto, para (FFB) é preciso reverter o quadro de carência das crianças, as condições de trabalho na escola – infra-estrutura e material, as distorções no processo – alunos repetentes e fora da faixa etária. Envolver os pais no processo de educação, (...) *alguns pais não têm consciência da importância da educação*, eles precisam ser educados para que possam participar. É preciso recuperá-los, já que não passaram por esse processo de educação escolar; como medida, ela sugere a organização de classes de aceleração para jovens e adultos no período noturno; *melhorar a relação escola/família/comunidade, criando oportunidades para que participem da vida da escola, inclusive opinando sobre o currículo e*

*propondo medidas para melhorar as condições de ensino.* (p.12). Novamente é destacado o aspecto relacional da educação. É preciso atuar sobre a cultura e o contexto nos entornos da escola para que se possa realmente fazer um trabalho de preparação para a cidadania.

Os desafios apresentados demandam transformações que extrapolam os níveis de qualificação pessoal e desempenho em sala de aula. A aluna sugere a necessidade de adoção de um conjunto de medidas que dizem respeito mais diretamente ao universo educacional/escolar, mas que, partindo da instituição escolar e a ela retornando, substanciam transformações na sociedade e no mundo.

A docente realizou pesquisa com as famílias de seus e os dados demonstraram que 70% dos pais e 50% das mães são analfabetos (não sabem ler). *sem condições de dar o devido acompanhamento aos filhos, muitos deles se fecham ao diálogo*, essa atitude dificulta ainda mais a ação docente.

Segundo ela a questão econômica das famílias precisa ser discutida em busca de alternativas que possam ser viabilizadas. A situação financeira das famílias interfere no trabalho escolar *90% dos pais ocupam-se da agricultura, não possuem renda mensal fixa e/ou certa. Após a colheita, sobrevivem de serviços eventuais.* Assim, as famílias não conseguem prover as necessidades escolares de seus filhos; material escolar (caderno, lápis), transportes (quando este é necessário); alimentação. Muitas crianças (...) *têm na merenda escolar sua principal refeição*, (...) tanto é assim, que (...) *desaparecem da escola quando esta falta* (p 12). É interessante notar como as histórias de vida destes alunos reproduzem as histórias de vida dos seus professores como se ocorressem ciclos. Entretanto, sabemos que as condições econômicas daqueles é bem mais grave do que a destes, ou seja, a tendência é aumentarem os níveis de exploração, empobrecimento e exclusão das massas trabalhadores.

A docente-aluna tem trabalhado com turmas de 1ª e 3ª séries. Mesmo nesse último caso, diz que muitas chegam sem saber ler e escrever (50%). Isso explica sua preocupação claramente relacionada ao domínio da leitura e escrita, o que procura fazer, (...) *garantindo que se tornem seres pensantes e atuantes. Privilegio a produção de textos, seja a partir de Histórias lidas ou contadas, seja através de avisos, poesias, gravuras, cartas.*

A tarefa de casa é compreendida pela docente como (...) *meio para selar um compromisso e a responsabilidade do aluno para com a escola e como instrumento para fazer com que a família fique atenta ao estudo das crianças.*

Refletindo sobre o livro didático, a aluna após construir os fundamentos expõe a posição que sustenta: [...] *o professor não pode limitar-se a ele, se quiser formar cidadãos*

*críticos e participativos. [...] quase sempre cumpre a função de reproduzir a ideologia dominante. [...] serve aos interesses da classe que está no poder.*

Assim colocando, a aluna mostra como o uso inadvertido do livro didático tem contribuído para a reprodução da sociedade.

Ela sugere uma reflexão sobre o papel da escola e sobre a qualidade dos serviços prestados por esta (qualidade da educação), que está no seu vínculo com o interesse da classe dominada. Com essa postura, a aluna evidencia elevado grau de profissionalismo, isto é, compreensão e prática da função docente que demonstra capacidade de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação. Isto significa uma ruptura com inércia e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão.

Para (MAGC), a conclusão do Curso Normal, em 1987, representa a vitória na luta para vencer *obstáculos*. Foi preciso *querer, acreditar e ter fé* na realização dos *sonhos*. (p.13).

Habilitada para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental, (MAGC) retorna ao sítio. Em 1988 inicia a vida profissional com uma classe de alfabetização de jovens e adultos da Fundação Educar. *Foi uma experiência gratificante*. Os alunos tinham um interesse e entusiasmo para estudar. *Sentiam grande necessidade de aprender a ponto de se comoverem ao serem alfabetizados (p.14) [...] Essa experiência confirmou a opção que fiz pelo magistério (p 14)*. A docente-aluna experimenta juntamente com os seus alunos a alegria de aprender, de descortinar o mundo através da leitura. Reconstruindo sua identidade social, engaja-se no projeto de alfabetização de agricultores inscritos nas frentes de trabalho coordenado pela EMATERCE, *por indicação dos próprios trabalhadores*:

Era grande o compromisso; estava diante de trabalhadores sem terra, sem produção mas que davam lição de vida, de moralidade e de dignidade àqueles que os julgavam cidadãos de segunda categoria, que se diziam empenhados em promover a justiça social (p.14).

Alunos muito motivados, grupo coeso e solidário, com muito para ensinar enquanto aprendiam. A metodologia adotada recomendava trabalhar a partir do cotidiano do educando. *O aprofundamento sobre a situação vivida pela turma e a forma como eles se propunham a enfrentá-la, me fez compreender o desejo de se buscar soluções para os problemas identificados em classe (p.14)*.

De 1991 a 1996, trabalha como temporária para a Secretaria de educação em Poço Dantas (quatro anos) e Montalverne (dois anos). Com a extinção dos contratos de prestação de serviço fica um ano sem trabalhar. Em 1997, faz concurso público e logra aprovação.

Em 1998, assumiu como docente efetivo em Montalverne. A Escola de Ensino Fundamental Antônio José Soares, no distrito de Montalverne é uma conquista da comunidade. Tem sua fundação ligada ao nome da professora Maria Fernandes Silva (Maria Costa). Posteriormente, com o crescimento do alunado, é necessário construir um prédio próprio, para o que Dona Maria Costa doa o terreno. Os recursos para construção são conseguidos pelo líder comunitário e vereador, Saul Soares Lima Verde, que dá à escola o nome de seu pai. Em 1960, inicia o atendimento com uma sala multi-seriada.

Essa escola é ampliada na década de 90 para atender às séries iniciais do ensino fundamental. Apesar da pouca escolaridade e precariedade das condições de vida, a comunidade foi se organizando aos poucos – Associação, Sindicato, e conseguindo melhorias. Em 1980, chega a energia elétrica; em 1987, Posto de Saúde, em 1992, posto telefônico; depois abastecimento de água, coleta de lixo e etc.

Olhando reflexivamente para o passado (MPPS) faz memória, isto é, pensa o passado a partir do presente e em função do futuro; revê os sucessos e insucessos que vivenciou procurando construir novos significados.

Seu Memorial é intitulado *Sonhando com a inclusão*, e na primeira parte, que ela denomina *A luta pela inclusão*, coloca como epígrafe uma citação de Paulo Coelho: ‘*O mundo está nas mãos daqueles que têm coragem de sonhar e correr o risco de viver seus sonhos. Cada qual com seu talento*’ Num esforço de análise podemos dizer que *ter coragem* significa agir pelo (que pede o) coração, por ideal; lutar pelo sonho de estar no mundo, possuir o mundo, e possuindo-o, correr o risco de perdê-lo.

*Sendo minha vida uma trajetória de lutas [...]*, a aluna bem define a sua vida, onde tudo concorria para afastá-la da escola, excluí-la do processo em que são forjadas as camadas de trabalhadores subordinados, disponíveis para o sistema de produção capitalista. Ficar fora da escola significa perder a oportunidade de inclusão, ser *condenado* à subsistência através de atividades improvisadas, ou como são chamadas por alguns estudiosos, estratégias de sobrevivência. [...] *antes mesmo de aprender a ler e a escrever fui abrigada a acompanhar minha mãe, que fora residir em Fortaleza-Ce, à procura de trabalho. Na capital não me adaptei [...]*, retorna à casa da avó onde fica sem estudar. Migra com a avó para Bodocó-PE: *Lá, por iniciativa própria, freqüentei a escola e, finalmente, fui alfabetizada.* Precisou novamente morar com a mãe *para cuidar da casa e de um irmão recém-nascido.* Volta para o Crato mas, em função das tarefas, fica três anos sem estudar. Retornando aos estudos na sede do município cursa até a 6ª série quando, mais uma vez é obrigada a abandonar a escola, desta

vez, é a necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento familiar. Outra vez migram para Fortaleza levadas pela [...] *ilusão de minha mãe, de que na capital conquistaria melhores condições de vida.*

As dificuldades se avolumam com um casamento mal sucedido que deixa como saldo dois filhos para cuidar e educar.[...] *Com dois filhos, o sonho de estudar parecia cada vez mais distante. Já separada, retorno ao Crato.* A aluna não desiste. Recorre ao supletivo e conclui o 1º grau; submete-se a concurso publico para Regente Auxiliar e obtém sucesso. Assume o magistério com tempo parcial (100 horas); abandona o emprego no comércio e volta a estudar, agora já com profissão definida; Matricula-se no Curso de Habilitação para Professores Leigos. Antes da conclusão do Curso, faz novo concurso para o magistério municipal o que lhe possibilitou assumir mais 100 horas de trabalho.

O caso desta aluna nos mostra com a maior clareza os labirintos da exclusão. Como o contexto social, econômico e cultural em que vive o aluno, e a maneira como este nele se insere, contribuem de forma decisiva para excluí-lo da escola depois de havê-lo excluído e a sua família do setor produtivo e da participação na distribuição do produto criado. Fica claro, também, com o caso desta aluna, a dimensão que se pode atribuir ao saber como instrumento de libertação e promoção do indivíduo e o significado da educação como ato político.

*Ensinar: um desafio permanente:* com esse título a aluna abre a segunda parte do seu Memorial que consiste na identificação de suas condições de trabalho. Ela diz: *Deparei-me, desde o primeiro dia, com uma situação semelhante a que vivi no meu tempo de estudante.* Em seguida, observa que a situação econômica das famílias leva os pais a afastarem seus filhos da escola, como deu-se antes consigo. E acrescenta que quando procurados para explicar ou justificar a ausência dos filhos na escola, os pais responderam [...] *que seus filhos faltavam às aulas porque não tinham material didático, calçado e vestimenta e, até mesmo, água e sabão para lavar as roupas.* Também foram encontrados casos em que alegavam doença, falta de dinheiro para o transporte, e a necessidade de ajudar no trabalho na lavoura.

Na escola, outro tanto de deficiência contribuem para o desestímulo e evasão: *o desconforto , a falta de material didático e pedagógico, a falta de merenda escolar, a diferença de faixa etária e diversidade no grau de aprendizagem.* (p.11). A docente faz referência ainda a *deficiência auditiva e visual*, ressaltando que tudo isto repercute sobre a auto-estima e a aprendizagem do aluno.

Além de tudo isto, pode-se ainda perceber através do relato da aluna como a falta de racionalidade do sistema – estrutura e organização - contribui de forma negativa para a qualidade da educação, sobrecarregando os professores quando os obriga a trabalhar em duas comunidades distintas, em escolas muito distantes, em modalidades de ensino muito diferentes.

As dificuldades estimulam a aluna. A prática docente suscita a necessidade e desejo de atualização e aperfeiçoamento. Ela busca vencer os desafios superando os obstáculos através de estudos e pesquisas, valorizando as oportunidades de trabalhar a sua formação por intermédio de treinamentos e de experiências de trabalho, com isto, transformando a si mesma. Esta ação no sentido da auto-transformação, da superação das próprias limitações, é o primeiro passo a ser dado quando se toma a decisão de transformar a sociedade.

Nas *Considerações Finais* de seu Memorial a aluna diz *Enfrentei os desafios por estar consciente da necessidade de crescer como pessoa e de conquistar melhores condições de trabalho e de vida*. Isto confirma, de certa forma, a idéia que ela passa de uma luta solitária e obstinada, quando revê toda sua trajetória. É como se faltasse mais um pouco mais de indignação necessária para que a aluna alcançasse a perspectiva do coletivo, para que percebesse que a real dimensão dessa *luta* é política, e que ela deve visar a transformação da realidade social e econômica, para superação das condições contra as quais teve que lutar tanto até ver-se, finalmente, incluída.

MBS tem seu primeiro trabalho como docente na mesma escola da rede municipal onde estagiou. Diz ela: *no início tudo era difícil*, porém os treinamentos ministrados pela Secretaria de Educação possibilitaram a compreensão da docência como função mediadora do processo educativo, e com isso, sentia-se mais segura. Nesse mesmo ano começa a lecionar no Instituto Dom Bosco, pertencente à rede particular de ensino.

Contraindo núpcias, muda-se para o Crato abandonando os empregos assumidos em Barbalha. Em 1997, é aprovada no Concurso Público para seleção de professores no município do Crato. Em 1998, assume o magistério numa escola do distrito Santa Rosa. Apreensiva, inicialmente, pois já havia algum tempo que não lecionava, junta-se com os outros docentes para apoio mútuo. Em 1999, é transferida para uma escola na sede do município (SESI – Serviço Social da Indústria) onde é lotada numa 2ª série. É uma escola para filhos de industriários, por conseguinte, de trabalhadores urbanos. A própria aluna julga-se privilegiada por dispor nessa escola de boas condições para realização do seu trabalho. Ela relata:

Os pais , na sua maioria, têm uma situação econômica regular, um emprego fixo. Uma minoria desempregada, trabalha em atividades eventuais. Nestes casos, a preocupação dos pais é, com frequência, transferida para as crianças, gerando um clima de insatisfação com reflexos para a aprendizagem. (p.12).

(DMG) casa-se antes de concluir a 8ª série. Findo o ano letivo, passa a residir no Sítio Correntinho, município do Crato.

A distância de escolas de Ensino Médio e a ausência de transporte impede de continuar os estudos, pelo que a aluna engaja-se no magistério. Diz ela: *Sem estudar, aceito o convite para lecionar numa classe de educação de jovens e adultos, formada por trabalhadores e trabalhadoras rurais atendidos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAFAL. (p.10).*

Mais uma vez, o paradoxo do professor brasileiro: para ensinar, (o aluno) tem que parar de estudar.

Envolvida com a educação, a aluna, é convidada para assumir a direção de uma escola na vizinha comunidade de Poço Dantas. A experiência a faz refletir:

[...] senti a responsabilidade de estar à frente de uma escola sem ter habilitação para o magistério. Este sentimento determinou minha escolha pelo curso pedagógico. Tomei ainda a decisão de só voltar a exercer funções no magistério após a conclusão deste curso. (p.10).

A atitude de reflexão da docente-aluna para a tomada de decisão sobre a sua ação é bastante responsável e denota profissionalismo. É um posicionamento ético que lhe garante estatuto de cidadania. A qualificação é, assim, apresentada como um valor e o magistério como uma profissão que requer um saber específico.

Em 1981, DMG volta a residir no Crato e matricula-se no Colégio Santa Tereza, concluindo o Curso de Formação para o Magistério ou Curso Normal em 1984.

Em 1989 volta para o Sítio Correntinho e engaja-se no movimento de organização da comunidade de Vila Nova. A experiência lhe possibilitou amadurecimento profissional e pessoal, [...] *representou para mim o assumir de uma postura mais crítica frente às questões sociais. Nele adquiri conhecimentos não vistos na escola. Fui despertada para a consciência de classe. Foi um período de fecundo aprendizado oportunizado pelas lições vividas com a comunidade A visão de mundo que os membros da comunidade mostravam ter, apesar da baixa escolaridade, me chamava atenção, me fazia refletir e descobrir aspectos relevantes da vida não percebidos antes.*

Um problema coletivo determinou a mobilização da comunidade: *A necessidade de construir uma escola foi o ponto de partida para a organização da comunidade (p.12).* Em

tempos de chuvas Vila Nova ficava ilhada pelo transbordamento do rio, impedindo as crianças de irem às escolas nas comunidades vizinhas.

Em 1993, o município autoriza o funcionamento de três salas de aulas na comunidade de Vila Nova para isso se faz necessário a contratação temporária dos professores. *Apesar de não pretender ensinar, a carência de professores no local me fez assumir uma classe* (p.12).

Inicialmente, a escola funcionou numa residência, depois, na sede da Associação. Somente em 1995, com a sede própria construída, as condições de trabalho melhoraram, e com isso, melhorou também o desempenho dos docentes e o resultado da aprendizagem.

A docente-aluna tem postura bastante crítica com relação à profissão docente. Percebe a grande necessidade de transformar o papel da escola e do professor. Transformar a escola num espaço democrático onde alunos, professores, pais e comunidade possam discutir e decidir os seus destinos. Com isso, cria-se as condições para o trabalho educativo fundamentado nos ideais de solidariedade, e participação sem os quais torna-se inviável educar para a cidadania.

Após estagiar como aluna concludente do normal, FLV inicia-se no trabalho docente numa escola conveniada com a Legião Brasileira de Assistência - LBA, na qualidade de voluntária. Se identifica com o magistério e pensa crescer como professora. Após um ano é contratada, o trabalho remunerado traz independência financeira além de reforçar a auto-estima: *O registro profissional foi gratificante por conta do reconhecimento que tive, como também por conquistar de forma restrita a minha independência financeira*

Ela pensa a educação de qualidade como resultado de uma luta pelo [...] *aprimoramento na prática pedagógica, na perspectiva de formação continuada e [...] por condições dignas ao exercício de um trabalho docente de qualidade* (p.08)

A aluna investe na sua formação através de cursos de capacitação. Desenvolve visão crítica e segurança nas suas posições frente ao encaminhamento das ações pedagógicas e financeiras na instituição. Referindo-se aos colegas ela afirma:

Naquele contexto eram poucos os professores que tinham uma visão crítica e aberta dos fatos. Não tinham força suficiente para lutar, buscar um jeito diferente de ser educador e de acreditar na sua capacidade, até mesmo pela pouca informação, tantas vezes pelo medo de ser ousado. E por isso também, os docentes eram pouco valorizados, como profissionais, trabalhadores, já que em todo trabalho necessita-se repor as energias e ter condições dignas de sobrevivência através de um salário justo (p. 11).

e cita Rubem Alves (1994,p. 30):

[...] a educação freqüentemente cria antas: pessoas que não se atrevem a sair das trilhas aprendidas por medo de onça. De suas trilhas sabem tudo, os mínimos detalhes especialistas, mas o resto da floresta permanece desconhecido.

Segundo a aluna, os professores, seres acomodados e medrosos, deixam de ser valorizados como profissionais e como trabalhadores, e por esse motivo lhe são negadas condições dignas de sobrevivência através de um salário justo, que lhe permita, além disso, desenvolver a própria competência em suas dimensões técnica e política.

Para ela, a competência do educador tem dupla dimensão: técnica e política. A dimensão política constitui-se pela participação, trabalhar no coletivo, o que requer além de competências e habilidades, disciplina, tolerância, organização e democratização, para a perfeita convivência dos diferentes. A aluna expressa a sua compreensão da dimensão política que a educação comporta quando diz:

[...] percebia a necessidade de organizar-me com os colegas, e, acrescenta mais adiante, [...] percebia que o trabalho coletivo exige-nos muita disciplina e ao mesmo tempo muita compreensão porque cada um tem um universo diferente, juntando ademais citação de Paulo Freire (in GROSSI (org), 1996,p.89). [...] Somos um grupo, enquanto sou capaz de diferencialmente eu ser eu, vivendo com você e você ser você vivendo comigo (p. 12).

A experiência vivida traz a consciência de que o educador tem um papel dentro e fora do ambiente escolar (de trabalho):

Tenho aprendido muito com as experiências de colegas isso ajuda a refletir sobre minha vida profissional. Procuo tornar-me, assim, uma educadora crítica, diante do papel social como também continuo buscando novas aprendizagens para melhorar em sala de aula. [...] A procura de novos conhecimentos e a apropriação deles é que nos dá segurança para mudarmos o fazer pedagógico (p. 12).

A docente-aluna assenta bem as bases da questão da (des)valorização do magistério quando por um lado pensa a educação de qualidade como resultado do aprimoramento da prática pedagógica dos docentes na perspectiva de uma formação continuada, e por outro, a organização e mobilização da classe numa luta em busca do redimensionamento do papel do educador e da escola, e por condições dignas para o exercício de um trabalho docente de qualidade. Para ela, a sociedade civil deve ocupar o seu espaço e assumir a sua função histórica no processo democrático de discussão e tomada de decisões sobre os seus caminhos, isto é, sobre os caminhos que a sociedade deve tomar.

Fazendo uma síntese sobre as condições de trabalho e de vida dos docentes-alunos, constata-se neste estudo que após concluírem sua formação em nível médio – Habilitação para o Magistério, ou Curso Normal – eles retornam ao lugar de origem como

professores, geralmente naquelas mesmas escolas onde iniciaram seus estudos. Em alguns casos, ante de haverem concluído o Ensino Fundamental.

Observa-se que os retornos dos docentes-alunos aos sítios de origem se deram pela impossibilidade de continuarem os estudos ou por haverem concluído o Ensino Médio. O fato de começarem a lecionar na mesma escola onde começaram a estudar, pode ser explicado pela persistência das condições no campo. Não se depreende dos depoimentos que a rede escolar da zona rural tenha sido ampliada em número, ou tenha feito algum progresso em matéria de avanço na seriação. Quando os docentes-alunos se referem ao ingresso no magistério, é freqüente fazerem referências ao convite formulado pela direção da escola ou pela liderança local, e às suas condições: não ter podido continuar os estudos, ser a pessoa com maior nível de escolaridade na localidade, e embora não relacionem claramente, as situações financeiras familiares influenciam a decisão de aceitar o convite, assumindo, assim, uma sala de aula e o trabalho docente.

Os docentes-alunos fazem sempre referências à precariedade de condições para o magistério nas escolas onde iniciaram a docência. Estas são adaptadas em residências, acarretando a falta de espaço físico e infra-estrutura. A carência de material didático, e presença em sala de alunos de diferentes faixas de idade agravam as suas dificuldades como principiantes. Além disso, essas escolas são distantes, não havendo transporte disponível, pelo que o professor precisa fazer longos deslocamentos a pé, às vezes, de até noventa minutos de duração.

A clientela é bastante carente e apresenta dificuldades de aprendizagem, às vezes em conseqüência da demanda reduzida as classes são multi-seriadas. A freqüência às aulas fica sempre comprometida pelas necessidades que as famílias têm de que as crianças participem do processo produtivo, executando algumas tarefas que lhes são próprias pelo tipo especial de divisão social do trabalho no meio rural, ou para as quais são recrutados nos momentos de necessidade de mão de obra intensiva.

O desafio representado pelas condições de trabalho, o nível de remuneração e o sacrifício de ter que interromper os estudos (uma carreira) faz com que somente determinado segmento tenha se disposto a assumir o magistério na rede de ensino municipal, principalmente, na zona rural, e nas condições em que os docentes-alunos assumiram.

Numa perspectiva de análise à luz da teoria praxiológica de Bourdieu, pensar a escolha do Curso de Formação para o Magistério, e a assunção do docência como escolha vocacionada é uma falácia, para ele, não se trata aí de simples *subjetividade*, mas de

*objetividade interiorizada*. Os dados apresentados na pesquisa mostram claramente que nessa *escolha*, a condição sócio-econômica ou de classe foi um fator relevante.

Em seus relatos, os docentes-alunos deixam claro a falta de preparo para a docência no momento em que assumiram a primeira sala de aula, apesar do interesse pela atividade, da vontade de trabalhar e, sobretudo, da necessidade de contribuir para a formação da renda familiar.

A seguir, dando continuidade à análise das representações sociais, procuraremos compreender os significados que os docentes-alunos constroem acerca do seu ingresso no curso.

## **4. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E INCORPORAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

### **4.1. O ingresso no curso: significados atribuídos**

Nesse capítulo, busca-se conhecer os significados que os docentes-alunos vão construindo e/ou reconstruindo a partir dessa experiência que é o Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos). Isto será buscado através das representações sociais que são apresentadas nos seus Memoriais e em algumas outras fontes. Procurou-se classificá-las, obtendo-se como resultado que os significados construídos pelos docentes-alunos podem ser agrupados em três categorias básicas a partir de suas semelhanças: educação como sobrevivência e busca de mobilidade social, educação como ato político e educação como utopia.

Observa-se desde a primeira parte dos Memoriais que tanto as famílias como os docentes-alunos procuram a educação como meio de sobrevivência e busca de mobilidade social. A esse respeito, pode-se dizer que num contexto ainda muito marcado pelo êxodo rural que tem como forças estruturantes por um lado o avanço do capitalismo e por outro a pobreza associada às condições climáticas que castiga, principalmente, as populações rurais, apontando, assim, a vida urbana e o mercado como alternativas mais viáveis, foi naturalizada a idéia de que a educação é o mais eficaz veículo de sobrevivência e/ou busca de mobilidade social. Aliás, como se pode ver no primeiro capítulo deste trabalho, buscar melhores oportunidades fora do meio rural, migrar, faz parte da *saga* do sertanejo nordestino.

Neste sentido, o CLPEF não só ofereceu ao docente-aluno oportunidade de inclusão educacional, mas se constituiu numa via que pode levar bem mais além na perspectiva intelectual de formação continuada, como profissional bem sucedido no campo da produção teórico-científica (pesquisa), na militância social e política, ou mesmo em atividades propriamente de ensino. Pode-se dizer que ainda é cedo, que a carreira está começando, é

preciso levar em conta as possibilidades individuais de crescimento e desenvolvimento em estreita relação com o exercício profissional.

Recorrendo às representações construídas pelos docentes-alunos verifica-se que para MIBS a vida é enfrentamento de obstáculos, luta. Com isso, pode-se dizer aqui que ela expressa uma visão de mundo própria do sertanejo, incorporada no processo de socialização das novas gerações, que a cada ano renova suas esperanças de inverno e fartura

Ao concluir o ensino médio, a gravidez do meu primeiro filho e outros problemas de ordem familiar me impediram de ingressar na universidade. Porém, não parei de sonhar e de pensar formas de conquistar o meu lugar, o meu espaço, de alçar vãos mais altos.

Ela vê o Curso como um instrumento que permitirá o seu crescimento e transformação profissional: *senti as mudanças logo no início do curso*, e referindo-se à Aula Inaugural: *Ali a semente foi lançada, os frutos a partir de então ficariam por conta de cada professor-aluno*. Pode-se dizer que para ela a formação docente é uma construção cuja responsabilidade é do próprio aluno, isto é, que ela tem a percepção do sujeito como construtor de sua história e a aprendizagem como uma atividade intransferível do aprendiz.

MBS, referindo-se a sua experiência inicial no Curso oferece oportunidade para a percepção de como novos significados sobre educação, estudo, aprendizagem, relação teoria-prática e trabalho coletivo vão sendo gestados a partir dessa nova experiência:

No início do curso, encontrei algumas dificuldades no que se refere ao entendimento das idéias, especialmente de alguns teóricos, de certa forma desconhecidos para mim, entre as quais Vigotsky e Freud. Os textos extensos e extremamente científicos tornavam a interpretação bastante difícil. Em função disso, não era fácil internalizar, contextualizar e relacionar a teoria e a prática no Laboratório-escola. A timidez muitas vezes se constituiu num impedimento para expressar-me durante a socialização de atividades em grupo, seminários, dramatizações e outras situações coletivas, nas quais o exercício da oralidade era fundamental

Nesse estágio inicial, a aluna se coloca numa situação de imaturidade e despreparo que vai desde a timidez, passando pelas dificuldades de interação e comunicação, de pensar abstratamente e fazer relações entre teorias e práticas, atribuindo esse distanciamento ao nível de complexidade e cientificidade dos textos. Para ela, o Curso significa *Um novo caminho*, e é este o título da terceira parte do seu Memorial, onde procura refletir sobre suas práticas pedagógicas, numa tentativa de avaliar o sentido das transformações pelas quais estas têm passado durante o curso.

Entretanto, ela prossegue dizendo que, *Ao longo desses dois anos, isso tudo foi gradativamente sendo vencido. Atualmente, sinto-me mais segura diante dessas situações.*

Destaca no Curso a Ação Docente Supervisionada que consiste no acompanhamento da prática pedagógica do docente-aluno em sua sala de aula, o que é feito pela Professora Orientadora nas seções de Mediação Didática; nessas ocasiões a prática docente é analisada à luz de diferentes teorias da aprendizagem, das quais são indissociáveis. Segundo ela as seções de Mediação são, portanto, momentos de discussão e aprofundamento onde os alunos têm a oportunidade de socializarem suas experiências e aprenderem uns com os outros. Para MBS

entre os momentos mais enriquecedores e gratificantes do curso estavam as mediações, que muito ajudaram no meu crescimento intelectual e principalmente profissional e pedagógico. Ela acrescenta: No decorrer do curso, uma transformação gradativa e qualitativa foi acontecendo na minha prática docente, refletindo, assim, o embasamento adquirido no curso

ele significou *Um novo caminho*, ofereceu a oportunidade de superar algumas de suas limitações, descortinando um horizonte cheio de possibilidades.

A aluna diz ainda que a leitura dos teóricos como Vigotsky e outros, permitiu a compreensão mais ampla dos processos de leitura e escrita. Que *estar preparado para o ato de ler que é mais que discriminar sons e decodificar letras*. Sua prática, hoje transformada, consiste na utilização de vários recursos didáticos (livros), contextualizações e relacionamento dos assuntos com as experiências e conceitos dos alunos. Aqui ela acrescenta:

desenvolvo o trabalho levando as crianças a questionarem, a tornarem-se pessoas críticas e conscientes. [...] Reconheço a relevante contribuição que este Curso me trouxe. Mudei, de forma consciente, a minha maneira de ser e de agir, em relação a minha prática pedagógica e a mim mesma.

O curso foi para a aluna uma experiência emancipatória, que lhe possibilitou transformar de maneira racional (planejada) sua maneira de ser e de agir, isto é, sua compreensão de mundo e sua prática como profissional e como pessoa. *Cresci consideravelmente, meus valores mudaram, minha prática mudou do tradicional para uma proposta pedagógica mais enriquecida*. Considere-se que exerce suas funções docentes numa escola de classe média, como ela mesmo colocou, com satisfatórias condições de trabalho em termo de recursos materiais e humanos.

Os depoimentos da aluna trazem a idéia de transformação, superação de uma prática sustentada por uma visão de mundo/educação, escola e trabalho docente, que cede lugar para uma nova visão onde a educação é vista como uma prática emancipatória, e a personalidade, o ser, a sociedade, o conhecimento, como uma construção do sujeito que age sobre o mundo. O trabalho aqui é visto como um instrumento de mediação entre o homem e a natureza, relação da qual resulta o conhecimento, a cultura, a sociedade. Em síntese, o Curso

significou para a docente-aluna oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, no momento em que ela desenvolve competências e habilidades para lidar com as *situações* que se apresentam dentro e fora da sala de aula, às quais é preciso dar respostas como docente e como cidadã.

Para AG, a identidade (valores, visão de mundo) é determinada pela trajetória de vida. A aluna vê no meio uma *limitante* do sucesso no desempenho profissional como docente, sem a transformação da instituição escolar não é possível realizar avanços significativos. A docente-aluna demonstra a compreensão do homem como um ser de transformações, a vida como um desafio, um eterno *vir a ser*. Viver significa adequar-se (interagir, assimilar, acomodar, adaptar). O momento atual é sempre uma vitória na luta pela subsistência onde a educação - crítica e reflexiva – é valioso instrumento.

Com a denominação *Descobrendo novos horizontes*, AG escreve a terceira parte do seu Memorial, que versa sobre esta oportunidade especial de formação docente. Diz que o curso tem largo significado, começando por abrir horizontes para aqueles impossibilitados de dar prosseguimento à sua formação profissional, seja por falta de tempo, de condições de acesso físico à escola, etc; destaca a atenção que é dada à relação teoria/prática e o acompanhamento que é feito através da Ação Docente Supervisionada; fala de suas dificuldades iniciais com os conteúdos, superada com o trabalho individual na forma de leitura e pesquisa dos temas estudados; diz como tem modificado sua prática com aulas de campo para trabalhar conteúdos de geografia história e ciências, embora de forma episódica, mas acha que as escolas e sistemas devem dar suporte a essas inovações metodológicas; como tem modificado suas práticas de avaliação adotando a forma processual - diagnóstica, formativa e somática.

A aluna compreende a educação como campo preferencial das disputas simbólicas, e vê o saber como *uma ferramenta indispensável na luta contra as desigualdades sociais*. (p 18).

Para LVA, o Curso é uma resposta da URCA e da Prefeitura Municipal do Crato ao desafio colocado pela LDBEN, e representa *uma grande oportunidade para aqueles que, por razões diversas, não tiveram acesso à Universidade* (p.15). Esse Curso, ainda é uma resposta, [...] *à necessidade que o professor tem de aprofundar os saberes considerados essenciais a um trabalho educativo voltado para a emancipação daqueles que freqüenta a escola pública. [...] Os resultados deste curso sobre minha prática pedagógica são evidentes.*

A aluna não descreve suas novas práticas pedagógicas, mas demonstra competência para a leitura crítica da realidade em suas dimensões social e política.

A preocupação com uma educação de qualidade, principalmente, no que diz respeito ao ensino fundamental, embora atenda muito mais aos interesses dominantes, deve ser aproveitada pelo professor para estudar e aperfeiçoar-se como *agente transformador*, colocando-se e a esse saber a serviço de classe trabalhadora de forma competente e comprometida.(p 19).

Para FFB, o curso criou as condições para que ela superasse a visão fragmentada do conhecimento, levando-a à adoção de uma visão multidisciplinar e holística, que tem como preocupações a interdependência dos fenômenos e a sustentabilidade dos processos.

A aluna se reconhece como estudante universitário, portanto, o curso é aqui é legitimado:

o ingresso na universidade foi de fundamental importância, trouxe-me novas perspectivas relacionadas à vida pessoal e profissional. Abriu-me caminhos para pensar e lutar por uma melhor qualidade de vida. Vislumbrei novos horizontes e recuperei a capacidade de sonhar. Entre tantos sonhos, incluem-se a especialização e mestrado. (p 14)

Frequentar o Curso atua positivamente sobre a auto-estima da aluna, que se expressa na forma de expectativas como a continuidade dos estudos em níveis mais adiantados – especialização e mestrado. O curso reflete sobre a auto-valorização do aluno; ele amplia os seus horizontes para pensar, lutar e sonhar com uma vida de melhor qualidade nos planos profissional e pessoal. Desperta para a questão ambiental o seu viés educativo e sustentabilidade a nível planetário.

Paradoxo vivido pelo professor: é professor mas não se reconhece como alguém que estuda. *Ao inscrever-me no vestibular fiquei receosa quanto aos resultados, por estar a muito tempo sem estudar* (p. 14). Faz refletir sobre a compreensão que o docente/aluno tem do ato de estudar, procedimento natural de busca de informações e reflexão acerca de situações desafiantes que se nos apresentam no cotidiano. Conforme representações da aluna, parece que ela entende estudar como um processo de aquisição de conhecimento dissociado do cotidiano: educação escolar ou escolaridade.

Antes do curso, *tinha uma visão de educação e do mundo muito simplista.* (p18).[...] *apesar de todos os esforços até então envidados, a minha prática pedagógica não se voltava para a realidade do aluno* Hoje, [...] *atuo de forma mais intensa, sou mais segura e perseverante* a conjuntura do limiar do terceiro milênio, com mudanças se processando muito rapidamente, inclusive na educação, exigem um [...] *professor mais aberto ao dialogo, mais consciente do seu papel, sabedor de seu projeto de educação, de que cidadão quer formar, de que sociedade quer construir* (p18) competências e habilidades esperadas [...] *somente*

*quando o professor tem clareza deste projeto é capaz de tomar decisões, planejar situações educativas que estimulem a reciprocidade entre professor e aluno (p.18).*

Enfoca o papel dos profissionais da educação cuja desvalorização repercute sobre a qualidade do ensino. Para ela: *a fragilidade da organização da classe, a ausência de uma política pública que realmente valorize a educação e o não debate destas questões no interior da categoria, concorrem para que esta situação permaneça. (p.13)*

Imbernón, fazendo uma reflexão sobre o papel do professor lista algumas atribuições que os docentes-alunos já incorporam

A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos relações com estruturas sociais, com a comunidade...E é claro que isso requer uma nova formação: inicial e permanente.(2000, p.15).

Nesse novo contexto, além da atuação técnica é requerido dos profissionais do magistério capacidade reflexiva em grupo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino. Dessa forma é necessário uma reconceptualização da formação docente, que, ainda segundo Imbernón (2000, p. 15)

[...] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Na parte terceira do seu Memorial, denominado *Navegando em novos mares*, e onde faz análise do Curso e do seu significado, DMG inicia citando Zemelman, (1994)

Pensar é mais do que explicar, e para isso as escolas e as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

ela continua dizendo:

A formação do professor , vista como uma forma de garantir a qualidade na educação, ganhou importância como o advento da Lei nº 9.394/96 LDBEN que, em seu artigo 62, coloca como exigência para atuar na educação básica, a formação docente em nível superior. (p. 21).

Com esta asserção, a aluna faz uma apreciação abrangente do significado que tem o Curso, para ficar no plano da racionalidade. Entretanto, mais adiante, ela faz uma avaliação mais pessoal, afirmando: *Esta oportunidade, além de realizar um desejo antigo, faz nascer a esperança de conquistar novos espaços, tanto a nível pessoal como profissional. (p. 22).*

Pode-se perceber através das colocações da aluna elementos de auto-realização, abertura de novos horizontes profissionais e financeiros. Na sua trajetória no curso mais dois elementos são fortemente marcados: o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes permitirão maior segurança e melhor desempenho no trabalho, e a ascensão social, principalmente na comunidade em que reside e trabalha, onde assume liderança, e muito cedo, a direção da escola.

O significado do curso pode ser avaliado, no caso de DMG, pelo seu interesse e participação. A aluna deu depoimento de que faltou somente um dia às aulas; que enfrentou, mais de uma vez, atravessar um riacho com águas até a cintura, meia noite, no retorno para casa, após as aulas. Quando não estava disposta a isto, era necessário dormir na casa de alguém para completar o percurso até sua casa no dia seguinte. É ainda elemento para avaliação do curso, a forma como a aluna apropriou-se do momento histórico para engajar-se no movimento de organização da comunidade de Vila Nova e em outras lutas pela transformação das condições econômicas, sociais e culturais em sua comunidade e nas comunidades vizinhas, referidos em outros capítulos deste trabalho.

Empiricamente, sabe-se que a aluna, como tantas outras que residem na zona rural, em sítios distantes e de difícil acesso, tinha pouca chance de cursar uma graduação. O Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos), ministrado em convênio com a Secretaria de Educação/Prefeitura Municipal do Crato, se constituiu numa oportunidade ímpar para os docentes em exercício e, principalmente, para os residentes fora da sede do município, pois a vontade de execução da formação docente agregou ao objetivo do convênio elementos decisivos à sua realização, como a atenção especial na lotação desses docentes, disponibilização de transporte para parte do percurso de docentes-alunos, material didático, recursos audiovisuais e biblioteca, entre outros.

FLV, citando Paulo Freire como epígrafe no item três do seu trabalho que tem como título *Mudanças na práxis pedagógica*, coloca a idéia de que educar-se consiste em estar no mundo, responder desafios; são *que fazeres* que implicam ação-reflexão. Para ela, é tônica do curso a autonomia como aspecto relevante na formação.

Um dos aspectos em realce é a forma de levar aos professores-alunos a importância do processo de produção do conhecimento e a capacidade de pensar com liberdade, com senso crítico e, sobretudo, instrumentalizando para que estes participem ativamente do processo de renovação social, levando o aluno-mestre a refletir sua prática pedagógica, capacitando-o para a transcendência das fronteiras do atual quadro educacional. (p. 19).

As disciplinas de formação profissional visam *embasar a compreensão e aquisição de habilidades que favoreçam o desenvolvimento de uma consciência crítica*. Através do estudo de textos seletos, *busca-se aproximar o científico do cotidiano, objetivando conferir uma nova concepção de aprendizado no qual ao ser humano é dada a oportunidade de desenvolver-se no seu meio*. Esta prática tem como fundamento a compreensão do homem como ser de relações, historicamente condicionadas, cuja compreensão se dá na perspectiva de totalidade.

Na análise do quadro de sua formação a aluna mostra profundo domínio no conhecimento e uso dos princípios orientadores da ação pedagógica, dos fins visados, e dos fundamentos teórico-metodológicos que dão sustentação às práticas pedagógicas adotadas pelo curso.

A título de considerações finais, a aluna faz questão de registrar a sua indignação, com o descaso do poder público para com a educação e os educadores, que se manifesta pela ausência ou má qualidade das políticas públicas; com a péssima qualidade da educação e com o comodismo de parte da categoria docente: *Fica aqui minha indignação com o descaso do poder público com nós educadores, com a péssima qualidade da educação e até o comodismo de parte de nossa categoria de educadores*. (p.25). a aluna faz questão registrar, também, a sua esperança, pois como bom sertanejo não se abate ante a adversidade, pois *sabe* que hoje não, mas amanhã, com certeza, será melhor: *Fica, também, a minha esperança em dias melhores em que possamos juntos formar gerações mais conscientes e críticas, para construção de um mundo mais justo e igualitário onde todos saibam lutar pelos seus direitos*.

O significado do curso para os alunos transcende os limites dos conteúdos ministrados e das práticas pedagógicas inovadoras introduzidas, ultrapassa a compreensão da importância da aproximação entre teoria e prática, ação e reflexão; do trabalhar segundo princípios – o aluno como sujeito de sua formação, educar para a autonomia, a convivência dos diferentes como princípio da democracia, cada meta realizada como uma totalização, isto é, um momento no processo de busca da totalidade, educação como educação permanente etc. – e fins – formar para a cidadania – claramente definidos.

A aluna coloca sua participação no curso como primeiro passo de uma série de outros no sentido de sua formação [...] *para que eu alcance um patamar de conhecimentos continuamente atualizados, para que eu continue sendo útil à comunidade, dando sempre minha parcela de contribuição*[...].(p. 25).

Em síntese, todos os depoimentos passam a idéia de que o curso elevou a auto-estima e despertou o docente aluno para o seu valor como profissional do magistério e para o

valor deste como prática social e política transformadora. O docente-aluno aluno se coloca agora como um ser que pensa sobre a sua prática, que tem um projeto pessoal e compreende a importância do desenvolvimento de um projeto gestado com e para a coletividade.

Percebe-se, também, que o curso estimulou e motivou os docentes-alunos para o estudo e a pesquisa, agora reconhecidos como tarefas próprias e do cotidiano do profissional do magistério que deve ser, segundo as representações, *um eterno aprendiz*. Segundo os depoimentos, significativo número de docentes-alunos planejam dar continuidade a sua formação cursando uma especialização.

#### **4.2. Representações sobre o professor como profissional e como pessoa**

Vimos na parte anterior que de forma clara as representações dos docentes-alunos passam a idéia de comungarem do ideário de transformação da prática docente para transformação da sociedade. Quase todos se mostram comprometidos com a idéia de uma educação que tem como fulcro a libertação e emancipação do homem. Todos representam a vida como uma eterna luta pela conquista de uma sociedade mais igualitária e mais justa.

Através de suas representações os docentes-alunos destacam como bastante relevante no curso a ênfase metodológica na reconstrução do conhecimento como elemento mediador de sua reconceptualização e re-significação.

Por sua vez, a Ação Docente Supervisionada propiciou a reflexão sobre os princípios e fundamentos da educação, essencial para a compreensão da dinâmica dos processos de conhecimento, aprendizagem e interações humanas, que se atualizam no cotidiano do professor, no seu exercício profissional. Ela é valorizada como condição para transformação da prática docente e política, para sua operacionalidade e eficácia na transformação social da realidade.

Neste item, procuraremos a partir das representações dos docentes-alunos identificar a construção de significados sobre o professor como profissional e indivíduo, sobre trabalho docente, sociedade, conhecimento, educação e escola

Nas representações de FLV:

[...] a educação é vista como apropriação da cultura humana através de sua historicidade [...] a escola, como instituição que tem por finalidade básica construir-se em cima de objetivos almejados, especialmente, em se tratando da escola pública que é voltada para as camadas populares. Para ela, é objetivo do trabalho escolar [...] adaptar e preparar o indivíduo para a vida em sociedade em lugar de apenas acumular conhecimentos.

O segredo do sucesso do trabalho escolar está na metodologia que é adotada para reconstruir o conhecimento. Na sua escola usam o *trabalho em grupo, reflexões, debates, pois todas essas técnicas levam a valorização da experiência da prática, enfim, de aprender fazendo* (p.14). Esses procedimentos permitem que o aluno assuma um papel ativo no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma relação democrática com o professor.

MIBS destaca que na formação do educando deve-se *oferecer igualdade de oportunidades educacionais a todas as camadas sociais instrumentalizando-as para a busca de dignas condições de vida*. (p. 08). Ainda segundo ela, o processo de conhecimento não se dá somente no plano objetivo; o ato de conhecer envolve a nossa subjetividade. A beleza, o significado das *coisas* é uma construção, em parte estão no sujeito que conhece. Falando de si, a aluna diz que o seu ser é uma construção que ajunta elementos objetivos (condições materiais de vida) e subjetivas (significados, utopias).(p. 09).

Trabalhando em Montalverne, MIBS observa que a escola e o ensino rural são defasados com relação ao urbano, ausência de recursos para sua manutenção,

Pouco acesso aos avanços científicos e tecnológicos fundamentais, nos dias de hoje, para que o educando não se aliene e no futuro possa fazer frente as exigências impostas pela sociedade.(p. 12) [...] é preciso adotar uma pedagogia articulada com os interesses das classes populares. (p. 13).

Fazendo uma discussão sobre o significado de ser professor, ela argumenta que há necessidade de uma prática reflexiva; que a transformação da sociedade é uma responsabilidade social; e que no trabalho educativo é assim: uns lançam a semente, outros fazem os tratos culturais, regas, etc, para que outros colham os frutos.

Refletindo sobre a formação do educando, objeto de sua ação, revela a existência de condições diferenciadas segundo classe social de origem do aluno; pensa a educação como instrumento para interação no e com o mundo, que adquire sentido na sua adequação e eficácia na superação dos *obstáculos* para o advento de condições de vida dignas.

Na terceira parte de seu Memorial, intitulado *Mudanças na práxis pedagógica*, desenvolve-se um processo reflexivo teoria x prática, uma perguntando sobre a outra, numa visão de totalidade. Com isso, a aluna demonstra o desenvolvimento de competências e capacidade para ver além das aparências.

Os docentes-alunos, refletindo sobre o significado do curso, elegem alguns momentos do trabalho e fazem um recorte procurando discorrer sobre a importância de algumas disciplinas estudadas e como elas podem contribuir e efetivamente tem contribuído para a sua formação docente teórica e prática.

Segundo MIBS, a disciplina Filosofia da educação oportunizou ampla discussão sobre os fins e meios da educação. Quem educa? Quem educar? Para que educar? Como educar?.

Os docentes-alunos constroem representações sobre a educação do homem que é capaz de aprender nas suas interações com o meio e com os outros homens, que constrói cultura, construindo a si e à sua história. Sobre uma prática docente que busca educar para a autonomia, para a liberdade, para o convívio social e político, isto é, educar numa perspectiva sócio-política e cultural, numa *preocupação com o aperfeiçoamento humano, intelectual e político do docente-aluno*. (p. 16).

Para ela, o estudo de Psicologia da Educação possibilitou melhorar a compreensão do ser humano, do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor. Com isso possibilitou análise mais aprofundada do ambiente de trabalho, das condições em que se desenvolve o processo ensino/aprendizagem. A partir desse conhecimento é possível repensar sobre como ensinar de forma mais adequada, como abordar os assuntos em classe.

MIBS considera que a Sociologia da Educação ajudou a refletir sobre a importância de preparar o homem, de conduzir a educação numa direção libertadora:

o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência de sua realidade e de sua capacidade de transformá-la (FREIRE, 1998, p.40).

Partindo-se desse pensamento, vamos ter como uma resultante lógica que A escola deve estar comprometida com transformação social e situar-se como espaço onde o aluno é sujeito construtor, aqui e agora, de sua cidadania. (MIBS).

Ainda segundo a aluna, o curso ofereceu um instrumental que vai permitir ao docente fazer um trabalho mais adequado e eficaz de mediação da aprendizagem do aluno. O docente aprofundou a compreensão da dinâmica sócio-cultural, da importância de estar cada um preparado para dar a sua contribuição como sujeito ativo no processo de libertação individual e coletiva (cidadania). A cidadania passa a ser vista pelos docentes-alunos como uma construção histórica.

No julgamento dos docentes-alunos, o curso foi de fundamental importância para a formação, mas o processo não se encerra aí, a educação é compreendida como educação permanente.

Para MIBS, a Ação Docente Supervisionada ofereceu os *momentos mais enriquecedores e gratificantes do curso*. Destacou o significado da prática reflexiva, e

colocou o aluno como centro da ação formativa. Permitiu a re-significação da forma de avaliar, a partir da compreensão dos fundamentos e princípios que estão por trás da prática – autoritária e classificadora, e libertária (permanente). Avaliação na perspectiva do sucesso e não do fracasso do aluno.

MBS compreende a educação como prática emancipatória; a personalidade, o ser, a sociedade, o conhecimento, como uma construção do sujeito que age sobre o mundo. O trabalho como instrumento de mediação entre o homem e a natureza, relação da qual resulta o conhecimento, a cultura, a sociedade.

A mesma diz que as Oficinas Pedagógicas se constituíram momentos para ensaios e descobertas, para integração e assimilação de conteúdos, oportunizando o aprimoramento da ação docente e criatividade. *Os seminários foram espaços para profundas reflexões sobre questões político-sociais na minha formação, conduzindo-me a uma atitude mais filosófica, científica e mais politizada. (p. 15)*

Com relação ao papel do educador, desenvolve-se uma nova compreensão. Espera-se dele o desempenho de um competente agente de mudança social, comprometido com a construção de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária, isto é,

O Professor como o elo de ligação entre o aluno, a história, a cultura, a política, devendo formar-lhe o senso crítico, mostrar-lhe que a cidadania não é uma conquista isolada, mas resultados de ações coletivas [...] Nessa perspectiva tem-se a escola como um dos espaços no qual as camadas sociais menos favorecidas adquirirem a competência para exercerem a sua cidadania,

e a aprendizagem como resultado da vivência de ações. Assim, há uma adequação da pedagogia escolar ao processo natural do indivíduo conhecer construir a sua humanidade. O conhecimento como uma resposta natural aos desafios do meio.

Compreendendo dessa forma, pode-se dizer que o curso dá sustentação às políticas governamentais. A escola assume, assim, o papel e a responsabilidade como *locus* Onde as camadas populares aprendem a ser, a fazer, e a conviver.

A aluna tem compreensão de que a avaliação classificatória (discriminatória) muitas vezes serviu como instrumento de repressão para alunos indisciplinados, instrumento sobre o qual repousa a autoridade dos docentes.

Nesse contexto,

A avaliação torna-se um investimento cujo objetivo é acompanhar a construção do conhecimento, e este, é por excelência um recurso do qual o homem se utiliza para concretizar seus objetivos. Pensando assim, A avaliação não necessita de um espaço próprio ou de um momento definido; deve ter caráter diagnóstico e formativo, contínuo e sistemático.

Diz ela: *Agora percebo que reproduzia o modelo adotado na minha época estudantil.* Este tipo de avaliação não respeita a individualidade do aluno, desconsidera suas dificuldades e limitações, contribuindo assim, para a construção de identidade negativa e para a reprodução do sistema.

Uma idéia central nos textos relativos ao curso é de mudança: mudar a mentalidade, mudar processos pedagógicos, mudar a sociedade.

FFB constrói representações sobre a educação como ato pedagógico, enfatiza o planejamento como instrumento de racionalidade (da ação), mas parece que não pensa na dimensão mais ampla da sociedade. A docente-aluna preocupa-se com o planejamento (racionalidade) da sua ação para maior adequação (à realidade da turma) e eficácia. A idéia da importância dos conteúdos é novamente introduzida, e bem assim, alguns temas que são reputados como de maior importância para discussão e reflexão. Chama a atenção para o risco na utilização dos livros didáticos, *se quiser formar cidadãos críticos e participativos*, eles passam a ideologia da classe dominante servindo aos seus interesses, e consolidando a sua dominação sobre as outras classes.

Ela pensa o reforço de conteúdos através de tarefas para casa como estratégia para desenvolvimento do compromisso e responsabilidade.

O curso possibilita à aluna a percepção da ação docente (prática educativa) *que deve partir da realidade para facilitar o exercício do pensar, do fazer e do escrever, oferecendo as reflexões necessárias ao desenvolvimento do senso crítico e que tem como eixo a formação do cidadão autônomo e participativo.* Para ela os seminários:

socializaram temas do dia-a-dia escolar, visando dar ao professor fundamentos culturais, científicos e filosóficos capazes de transformar sua prática docente, de modo que ele pudesse oferecer a seus alunos os instrumentos necessários para a sua inserção na sociedade e contribuir para que, ao sentirem-se como sujeitos do conhecimento, se construíssem, também, como sujeitos históricos (p.16) cita Paulo Freire (1982 p.94)

Na sua nova compreensão vê a Arte e educação como *uma abordagem interpretativa que sugere diversas visões de expressões e leituras artísticas possíveis, à imaginação humana e a compreensão social e cultural da realidade e de tudo que nos cerca* (p.17) É um confronto com os símbolos da realidade. Construção individual mas, resultado de intensa negociação com a sociedade.

A educação deve ser uma construção coletiva, envolvendo além desses dois sujeitos - professor e aluno – os pais. Para FFB a educação

[...] não pode continuar servindo como instrumento de produção e reprodução das desigualdades sociais. Hoje tenho um embasamento teórico mais sólido, porque assumi o papel de investigador, pesquisador, e orientador. Entendo que, para ensinar na perspectiva de cidadania, é preciso trabalhar a minha própria autonomia.

Assim, ampliam-se as representações sobre o *fazer do professor*. O Curso da uma nova dimensão à educação e ao papel do professor, que desenvolve competências e habilidades esperadas. Mais uma vez ele é legitimado pelos docentes-alunos através de suas representações.

Em suas representações a aluna coloca os interesses coletivos acima dos individuais; incita à luta para a construção de uma escola empenhada na formação de sujeitos críticos e proativos, que possam promover o advento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo MAGC, o professor não deve apenas servir para justificar a ação do Estado que é dar educação para todos. Deve preparar o aluno para fazer suas escolhas, para discernir entre o que é bom e que é ruim. Cada um deve descobrir e seguir seu próprio caminho, educar para a autonomia. A educação, assim é vista como um processo social e o sujeito como o construtor de si.

MPPS pensa com relação aos estudos de Psicologia: *Aprendi a lidar com as emoções, com a afetividade e a trabalhar a auto-estima do educando, levando em conta as inteligências múltiplas* (p.14).

Reconhece o valor das trocas com a família, num trabalho de parceria, de forma a se apoiarem mutuamente.

Sua vida é uma história de lutas contra a exclusão. O curso lhe instrumenta melhor para nova tarefa que é transformar a sociedade desigualitária para que as novas gerações possam ter alguma promessa de justiça e felicidade. No seu julgamento, os seminários colocando a cidadania como eixo das discussões foram de fundamental importância.

A aluna valoriza as oportunidades de trabalhar as suas deficiências e tira proveito de situações adversas, como por exemplo, trabalhar com classe de aceleração que oportuniza vários treinamentos.

Para ela o *professor é um eterno aprendiz*; coerentemente, diz em seguida dizer que não pretende parar na graduação.

DMG que além da docência assume hoje a função de representante da escola (diretora sem gratificação), afirma que sua prática pedagógica é balizada no construtivismo de Emília Ferreiro e Piaget, que é adotado pela Secretaria de Educação do Município. Para

aplicação dessa teoria são desenvolvidos planejamentos mensais com os docentes, oficinas e cursos de atualização. À frente da escola, a aluna, desenvolve ação no sentido de trazer a comunidade para dentro dela, tomando parte na sua vida e no seu destino. Procura ao mesmo tempo uma forma de inseri-la na vida da sociedade (Crato). (participação na I FAPEC – Feira de Atividades Pedagógicas Escolares do Crato, conquistando 1º lugar na modalidade Educação Infantil e 2º lugar na modalidade Ensino Fundamental). Procura fazer resgate e preservação da cultura popular local promovendo a festa junina e danças folclóricas organizada pelos jovens da comunidade (ex-alunos).

DMG vê na construção do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola a saída para a solução dos problemas relativos às deficiências apresentadas pelos alunos. Procura fazer a construção do PPP a partir da realidade da comunidade e da escola, assim, exercitando a cidadania (participação). A ausência deste torna as ações fragmentadas e nem todos procuram vincular o trabalho às necessidades sócio-políticas dos educandos e, por extensão, da comunidade.

A escola abre-se à participação de todos abrindo assim seus horizontes em direção ao propósito de construção de um novo modelo de sociedade.

DMG relaciona o seu desempenho como docente e representante escolar à sua experiência no CLPEF *todo aprendizado do curso contribuiu para meu amadurecimento enquanto educadora, há, porém, alguns aspectos que gostaria de evidenciar (...)* E continua dizendo *Neste final de milênio a educação da maioria dos brasileiros continua garantindo apenas o mínimo necessário à manutenção dos interesses dos grupos dominantes e isto é inconcebível.*

Refletindo sobre a formação docente e sua própria formação, ela acrescenta citando Frigotto<sup>25</sup>, para quem é essencial que a formação do professor lhe dê a competência necessária para tratar com eficiência e diversidade de situações com que se defronta *A formação do professor é uma instrumentalização para que o nosso trabalho enquanto produtores ou organizadores do conhecimento tenha efetiva consequência no plano de vida das pessoas.*

E continua fazendo considerações sobre o aprendizado que pode construir a partir da prática docente. *Entendi que o ensino não é democrático quando o professor oferece um*

---

<sup>25</sup> FRIGOTTO, Galdêncio. Doutor em Educação; Professor Titular em Economia Política da Educação na UFF/RJ; membro da equipe de coordenação do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF/RJ. Anotações de palestra proferida por ocasião do Seminário: Realidade e perspectivas na formação de professores realizado no Ginásio Poliesportivo de Juazeiro do Norte, no dia 12 de maio de 2000.

*único padrão de ensino a uma clientela totalmente desigual, tanto no que se refere à faixa etária como às condições sociais. (DMG).*

Com relação a Arte e Educação e a inovações na prática pedagógica como a aula de campo, ela acrescenta:

A Arte e Educação não era por mim trabalhada, por absoluta falta de conhecimento. Apenas reproduzia modelos sem estabelecer a devida relação com a arte. (...) Agora, qualquer que seja a atividade que realizo, procuro fundamentá-la, tenho a consciência que ela proporcionará ao aluno um desenvolvimento pessoal e social.

As aulas de campo permitem melhor assimilação do assunto em estudo. Esta prática ajuda a contextualizar o objeto de estudo com a vida do aluno, para que o mesmo possa conceituá-lo a partir do real

A aluna evidencia como a teoria ilumina a prática, relação da qual se constrói uma *práxis* pedagógica consciente e responsável. Com relação a isso, a aluna descreve uma experiência realizada com sua turma resultante de sua nova compreensão de mundo e de trabalho pedagógico.

[...] estou fazendo uma experiência sobre educação ambiental com o objetivo de avaliar os impactos da devastação às margens do Rio Carás, na divisa da comunidade. Na primeira etapa do trabalho, orientei e acompanhei os alunos na identificação dos motivos pelos quais os poços que se mantinham com água no período da seca foram transformados em bancos de areia, o que fez este rio mudar de curso e o porquê do desaparecimento das árvores que existiam às suas margens. Além da visita ao rio, os alunos entrevistaram os moradores mais antigos para colher informações e poder compará-las com a realidade atual. É pretensão minha continuar esta ação, promover debate com a comunidade e incentivá-la a buscar soluções.

Nessa experiência, percebe-se como ela procura uma articulação da educação com as problemáticas locais (contexto) visando imprimir sentido à ação através da busca não só de conhecimentos (pesquisa pura) mas de soluções (pesquisa aplicada), ao mesmo tempo fazendo uma aproximação entre a teoria e a prática. Com isso, seus alunos poderão construir e reconstruir conhecimentos numa perspectiva interdisciplinar e de forma significativa por perceberem concretamente como o homem, o meio e a cultura interagem e se inter-dependem mutuamente num processo dialético amplo, da própria natureza. Essa experiência oferecendo oportunidade de aprendizado significativo, cria ao mesmo tempo, de forma mais adequada, as condições para o exercício da cidadania.

Chama a atenção nos Memoriais de Formação o valor que os docentes-alunos atribuem à adoção de uma postura crítico-reflexiva pelo professor. Eles constroem, acerca de sua prática, representações carregadas de sentido político e de luta, sugeridos através de conceitos que são mobilizados - consciência política, comprometimento, participação, prática

social, transformação social – num discurso cheio de esperança de que, bem cedo, tudo possa ser diferente, e o mundo (a sociedade) seja mais justo e igualitário. Todavia, essa é a utopia destes professores, e porque não, de todo docente, que acredita tudo poder mudar. É dela que nos ocuparemos na reflexão a seguir.

### 4.3. Educação como ato político: o sentido da utopia

No primeiro capítulo foi mostrado que é idéia corrente nos meios populares que a educação pode ser a melhor alternativa de encaminhamento e solução para os casos de necessidades imediatas de sobrevivência e para aqueles onde a busca de mobilidade social alimenta a esperança de dias melhores. O docente-aluno representa sua prática pedagógica como baseada na ampliação desta compreensão, isto é, a educação como instrumento que, colocado nas mãos de grupos ou classes subordinadas, oportunizará a transformação de suas condições de vida, ou seja, a transformação da sociedade. A educação dessa forma é o meio, mas, quase sempre, é representada como o próprio fim, a *utopia*, o sonho das camadas populares da sociedade brasileira de *vencer na vida* galgando posições tradicionalmente reservadas aos segmentos dominantes.

Nesse aspecto, pode-se dizer que a busca e incorporação da educação pelo docente-aluno como forma de sobrevivência e mobilidade social, dá sustentação às políticas públicas segundo as quais a educação é o instrumento mais eficaz para o desenvolvimento pessoal e social, para o desenvolvimento econômico, para a equidade, para a valorização profissional, assumindo na atualidade o caráter de fator central no processo produtivo.

Com fundamento em Bourdieu, que vê na educação um caráter reprodutivista das desigualdades sociais, pergunta-se: não seriam as políticas públicas educacionais, uma forma do Estado responder às demandas populares evitando o acúmulo de tensões sociais que podem levar a movimentos organizados de grupos ou classes para reivindicação de seus direitos e de melhores condições de vida?

Os docentes-alunos constroem representações sobre suas vidas como uma trajetória de lutas para garantir a sobrevivência e, no caso específico da experiência do CLPEF, a luta visa a transformação de suas condições de vida através da mobilidade social. Relegados por origem a uma situação de relativa exclusão social, começam a buscar, questionar e descobrir os próprios caminhos, num caminhar marcado pelas lutas contra uma diversidade de dificuldades e barreiras<sup>26</sup>, às vezes tidas como intransponíveis. Para alguns, as

---

<sup>26</sup> Esta idéia é desenvolvida na última parte deste capítulo intitulada A sociedade e a escola como palco de lutas.

dificuldades (percalços) são maiores e a trajetória mais acentuadamente marcada por avanços e recuos; a luta requer maior esforço.

Os docentes-alunos representam a ação do professor ou educador como ato político. Esta compreensão sugere o processo ensino/aprendizagem centrado no educando como sujeito construtor de si. O aluno é o sujeito que aprende, e assim vai construindo a sua história, o professor tem, nesse caso, o papel de mediador da aprendizagem. Compete a ele criar as oportunidades, garantir os meios adequados e fazer a interlocução dialógica com o aluno.

Recorrendo a Libâneo (1998, p.28), ele vai nos dizer que para cumprir esse papel é preciso que o professor

[...] adquira sólida cultura geral, capacidade de aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Com essas competências e habilidades o docente terá melhores condições para mediar a construção do conhecimento do educando, criando espaços para que este aprenda a questionar, a analisar, a pesquisar e a tomar decisões. Libâneo (1998, p.30) completa o sentido de sua compreensão acerca do papel do professor dizendo:

O que está em questão, portanto, é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores.

Os docentes-alunos reconhecem que o bom desempenho do seu papel requer a aquisição de saberes específicos que são construídos dentro e fora da sala, além do domínio do conteúdo. Segundo as representações de MAGC o professor não deve apenas servir para justificar a ação do Estado que é dar educação para todos. Deve preparar o aluno para fazer suas escolhas, para discernir entre o que é bom e o que é ruim. Cada um deve descobrir e seguir seu próprio caminho. Ela diz:

Estou consciente de que a minha ação docente deverá ser capaz de levar o aluno a perceber-se capaz de descobrir, de aprender, de socializar suas experiências e de participar o processo de construção do seu conhecimento [...] A escola deve estar então preocupada em formar o cidadão, aquele que luta por transformações sócio-político-econômicas no sentido de humanizar a sociedade. [...] A educação é o fio condutor, para conseguirmos transformar indivíduos em verdadeiros cidadãos que façam valer e exerçam espontaneamente a cidadania

Pensar que o papel do professor é educar para a autonomia evidencia a compreensão do educando como sujeito construtor de si, e da educação como um processo que se dá no campo social e comporta uma dimensão política, ou seja, uma *práxis*.

Nos Memoriais dos docentes-alunos há grande recorrência de representações sobre a educação como um ato político e sobre a premente necessidade de transformar a sociedade para torná-la mais justa e igualitária.

Os alunos demonstram perceber a importância da organização da sociedade civil (através dos diversos segmentos, categorias e classes sociais) mas, parece que não realizaram ainda que as conquistas são obtidas quando à organização se seguem a *mobilização* e a *luta*. Observa-se isto nas representações que MAGC constrói acerca da história recente da escola representa a história recente da escola onde exerce magistério no distrito de Monte Alverne, Crato-Ce.

Apesar da baixa escolaridade e das precárias condições de vida, a população vai, aos poucos, se organizando em associações e sindicato e conseguindo melhorias para a comunidade. Em 1980 **chega** (grifo nosso) a energia elétrica, em 1987 o Posto de Saúde, em 1992 o Posto Telefônico. Depois conseguem o abastecimento de água e, mais recentemente, a coleta de lixo uma vez por semana.

Referindo-se à eletrificação do distrito, ela usa a expressão **chega** a energia elétrica, e não, a Associação consegue a eletrificação da localidade. Poderia se dizer que é uma maneira própria dessa população se expressar, entretanto, a forma linguística é instituinte, mas, ela é também instituída e, nesse caso, são as forças que sustentam a dominação e dependência que também instituem a linguagem.

Construir uma sociedade mais igualitária e mais justa é o grande sonho, a utopia da maioria dos docentes-alunos. Entretanto, eles não fazem uma discussão sobre questões como a estratificação social, a desigualdade social e dominação, as formas institucionalizadas de reprodução destas, as relações entre grupos hegemônicos e dominados, a exclusão social como uma expressão da relação de classes e a repercussão desta no processo ensino/aprendizagem. Resumindo, as questões políticas são tratadas sem maior aprofundamento demonstrando que não há uma *práxis* social.

FLV após representações de caráter pessimistas sobre as condições de trabalho no seu contexto escolar, quer deixar registrada, também, a sua esperança na transformação sociedade para melhor, utopia da classe docente

Fica, também, a minha esperança em dias melhores em que possamos juntos formar gerações mais conscientes e críticas, para construção de um mundo mais justo e igualitário onde todos saibam lutar pelos seus direitos.

Referindo-se ao significado que o curso tem para si, MAGC diz: *O curso que ora concluo, modificou o meu modo de pensar, de agir, de refletir e de enxergar a realidade, fez crescer em mim o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária.* (p. 22). A aluna acrescenta, ainda, que o curso lhe deu a certeza de que *o educador nunca deve estar satisfeito com o que sabe,(...) pois precisa também assumir compromisso na luta pela transformação das condições de vida da sociedade, sendo o conhecimento um instrumento necessário para esta mudança* (p.21) Segundo ela é um desafio para a escola motivar as famílias e aproveitar a participação das mães para discutir sobre afetividade, o valor da família no acompanhamento do aluno disciplinando-o para o ato de estudar e a importância da educação nestes tempos de competitividade.

É necessário engajar e educar as famílias e a comunidade para que estas possam dar sua efetiva contribuição no processo educativo. Educar para a participação, para a cidadania, para a construção da solidariedade social. *A escola deve estar então preocupada em formar o cidadão, aquele que luta por transformações sócio-político-econômicas no sentido de humanizar a sociedade.* (p.18).

De uma forma geral, os alunos do curso referem-se à necessidade de transformação da sociedade, dizem que o curso modificou a sua maneira de pensar e de agir, mas não descrevem de maneira mais objetiva as suas novas práticas, como atuam para transformação da sociedade. Parece que o curso, nesse primeiro momento, opera sobre a transformação do discurso mais do que da prática, das competência e habilidades, do fazer em sala de aula.

Arroyo (1988, p.73) enfoca essa questão procurando esclarecer que à falta de uma concepção adequada de História, as transformações necessárias e desejadas não ocorrem apesar de algumas ações orientadas nesse sentido. Ele diz:

Para o pensamento educacional, política, participação, democracia e cidadania foram sempre vinculados muito mais à consciência, ao saber, à ignorância, à religiosidade e aos valores culturais do que às condições materiais de existência, às formas de produzir a vida material, às relações sociais de produção, como se fossem realidades separadas.

Na terceira parte de seu memorial, intitulada *Em Busca de mudanças*, MPPS fala da importância e significado do curso no desenvolvimento de competências e habilidades – no saber e no fazer – a nível teórico e prático, de forma que o professor possa se tornar o mediador na formação do educando, entendida esta, também, como desenvolvimento de

competências e habilidades - para questionar o que está sendo dado, analisar, pesquisar e tomar decisões – necessárias ao cidadão autônomo e participativo.

Ainda sobre o Curso, ela diz:

Os conteúdos selecionados oferecem ao professor-aluno oportunidade para pensar sobre a situação da educação, sobre sua própria atuação e sobre as mudanças que precisam ser introduzidas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.(p.13).

O compromisso profissional da aluna lhe dá a garra necessária para superar as adversidades e ir até o fim do curso. Como diz ela: *Foi com muito esforço que cheguei à última etapa deste curso* (p.16). A sua história pregressa de luta pela inclusão possibilitou o desenvolvimento da consciência de que a construção de si e a conquista de espaço próprio dá-se permanentemente e no campo material (econômico). *Enfrentei os desafios por estar consciente da necessidade de crescer como pessoa e conquistar melhores condições de trabalho e de vida.* (p.16).

Corroborando com as idéias da aluna, nos valem ainda de Arroyo (1988, p. 73), que nos chama a atenção para a ingenuidade de alguns posicionamentos que são adotados quando queremos intervir na realidade através da educação, oferecendo explicação para a falta de sucesso:

Quando pensamos em alterar o comportamento político, logo pensamos em agir sobre os valores, a visão de mundo, a instrução, deixando intocadas as condições materiais de existência a que estão submetidas as classes trabalhadoras. Entretanto, o sistema capitalista põe aí, nas condições materiais e nas relações de produção, e nas estruturas de poder, os mecanismos de exclusão e alienação, o mesmo campo em que a própria classe operária põe suas lutas pela sua emancipação humana, política e social.

MPPS encerra o seu Memorial dizendo:

Sinto-me, hoje, uma pessoa capaz de lutar pelos meus direitos e de trabalhar para que os meus alunos sejam cidadãos atuantes, participativos, que procuram construir uma sociedade justa e feliz [...] e afirmando com muita propriedade: O professor é um eterno aprendiz. (p.16).

Parece que há aqui clara indicação de que no desenrolar do curso a aluna desenvolve competências e habilidades que vão lhe permitir continuar em busca de seus objetivos com largas possibilidades de sucesso, a sua auto-estima é reforçada positivamente. Parece não haver dúvidas de que o curso lhe instrumenta melhor para nova tarefa do profissional da educação que ela mesma define como sendo a *transformação da sociedade, para que as novas gerações possam ter alguma promessa de justiça e felicidade.* Parece,

também, que o crescimento da aluna se dá ancorado na experiência de luta pela inclusão, pela sobrevivência, que se dá no plano material. Ainda na Introdução, FFB considera que em seu trabalho reafirma *a função político-social da escola, bem como a responsabilidade do educador de constantemente aprimorar seus conhecimentos [...] e para a realização de um trabalho aberto ao debate da problemática social explicitado no convívio escolar.* (p. 08). Nas Considerações Finais, a mesma aluna declara que *no decorrer do curso, fui percebendo que, dentro de mim, surgia uma nova profissional, ávida por mudanças, disposta a aprender e a ensinar e com um espírito crítico reflexivo, questionador e bem mais criativo.*

O desejo de mudanças na educação como algo necessário está muito presente nas representações dos docentes-alunos, ancorado na idéia de que é preciso lutar pela transformação da sociedade, no sentido de torná-la mais *igualitária e mais justa*. Pode-se pensar a partir destas colocações que a compreensão do magistério como ato político é algo também muito presente.

É nessa perspectiva que AG considera a extrema pobreza dos pais de seus alunos, trabalhadores rurais sem terra que *têm como ocupações o trabalho intermitente, seja como parceiros ou assalariados. Os pais só encontram ocupação durante o inverno, no verão buscam outras atividades e até migram para o Sudeste.* Isso acarreta sérios reflexos sobre as crianças e na aprendizagem. Essas famílias são como que prisioneiras e

nesta perspectiva, a escola tem um papel precípuo de preparar seus alunos para a vida, formando indivíduos com vontade política, que tenham consciência de seus objetivos, noção clara do próprio poder e do seu lugar social. Assim fazendo, estará preparando o educando para o exercício da cidadania

Depois desse discurso, a aluna diz que o ensino praticado na escola onde trabalha é do tipo tradicional, mesclado aqui e ali com uma tendência mais progressista, em função dos professores que cursam a universidade.

A propósito da análise das condições de vida dos trabalhadores rurais e urbanos ensaiada pela aluna, é importante considerar as reflexões de Arroyo (1988, p.70)

Só uma visão crítica do progresso capitalista e de suas formas sofisticadas de exploração e de embrutecimento do homem nos permitirá equacionar devidamente os limites reais impostos por esse progresso à participação e à cidadania, e nos mostrará a utopia pedagógica. Entretanto, não será suficiente termos uma visão mais lúcida da exploração capitalista, será necessário nos comprometer com um projeto de sociedade onde o progresso e a felicidade não paguem o preço da exploração e a exclusão da maioria, os produtores da riqueza social.

Segundo LVA, a educação de qualidade e o saber é um bem desejado pelos capitalistas e trabalhadores, mas com sentidos diferentes: para os primeiros o objetivo é [...]

*umentar os níveis de sua produção e perpetuar seus domínios; para os segundos, o saber significa um instrumento [...] necessário à sua luta por condições de vida mais justas*

LVA dá como título ao seu Trabalho de Conclusão, *Em defesa de uma escola emancipatória*, o que sugere uma escola comprometida com a transformação da sociedade como alternativa de libertação das classes subordinadas (trabalhadores empregados e desempregados, e segmentos sociais excluídos do processo produtivo e do consumo de bens que o progresso material cria).

Essa é a grande utopia que pode ser identificada nas representações dos docentes-alunos, quando eles se referem à finalidade ou sentido da educação, ao papel do professor, à cidadania, para cuja construção rezam os discursos envidam esforços permanentemente, através de lutas que são próprias da categoria docente.

É nesse contexto que pode-se encontrar no Memorial de LVA, entre as suas representações, aquelas destacando o papel do professor como agente transformador *Um educador consciente do seu poder de intervenção sobre a realidade não mais será submisso, questionará modelos autoritários, prontos e acabados, assumirá posturas mais ousadas dentro da escola e diante da comunidade.*

Em seus depoimentos, a aluna defende uma escola autônoma onde novas relações sociais tomam o lugar daquelas autoritárias (existentes) e, se propõe lutar pela transformação não somente da função social da escola, como também, do papel do educador. Orienta-se pelas idéias de autonomia e equidade. A propósito, cita Gadotti (1995, p. 45).

Pensar uma escola autônoma é lutar por ela e dar um sentido novo a função da escola e do educador que não se considera cão de guarda de um sistema iníquo e imutável, mas se sente responsável, também, por um futuro possível com equidade.

A docente persegue com determinação ideais e valores voltados para a construção de um mundo mais justo, mais solidário.(...) Não basta ao educando os conhecimentos das ciências, da matemática e da língua. É necessário formar cidadãos sérios e sensíveis ao problema do outro. Ela percebe a importância que tem para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a interação de cada pessoa com o resto do grupo, a cultura do contexto.

Sempre procurei trabalhar de maneira simples, assumindo uma postura coerente e responsável, primeiro diante dos alunos, foco principal e imediato do meu trabalho, depois, perante a sociedade, financiadora e veladora da escola [...] Dessa forma, acredito que estou contribuindo na busca de uma humanidade mais preocupada com o coletivo, mais reflexiva e soberana.

A propósito, vale lembrar Gadotti (1995, p. 49) que apresenta de forma bastante operacional como construir essa escola que é idealizada pelos docentes-alunos, como laboratório para a formação do homem, cidadão, responsável pela transformação da sociedade:

A participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisões. A criação dos conselhos escolares representa uma parte desse processo. Mas eles fracassam se forem instituídos como medida isolada e burocrática. Eles só são eficazes no conjunto de medidas políticas que visem a participação e a democratização das decisões.

O Trabalho de MPPS é intitulado *Sonhando com a cidadania*. Nele ela relata uma história permanente de lutas contra a adversidade para conseguir um *espaço ao sol*, ou seja, *luta pela inclusão*, conforme o título da primeira parte do Memorial. Esse esforço desperta a consciência crítica e uma força grande que alimenta na luta para a transformação social (...) *é preciso adotar uma pedagogia articulada com os interesses das classes populares*.

Sonhar com a cidadania, nesse caso, pode ser sonhar com uma sociedade aberta, democrática, onde há espaço e oportunidades para todos, criados através do esforço conjunto da coletividade, e que são acessados, também, através da participação. Essa é a aspiração dos segmentos empobrecidos e excluídos do processo produtivo, que nasce com a insatisfação e inquietação com a sua situação social.

Arroyo (1988, p.77-78) refletindo sobre a questão da cidadania e da democracia diz que estas são construídas nas lutas populares

[...] a luta pela educação, pela cultura, pelo saber e pela instrução encontra sentido, se inserida nesse movimento de constituição da identidade política de um povo comum. Essa luta é um momento educativo enquanto representa uma movimentação, organização, confronto, reivindicação e, conseqüentemente, expressão e prática de consciência do legítimo e do devido. Este aspecto, por onde se vincula estreitamente educação-cidadania, tem sido pouco pesquisado e refletido.

Segundo Arroyo, a cidadania é uma conquista popular. A idéia de que aos direitos do cidadão correspondem deveres do Estado, e que este tem o dever de responder às reivindicações populares, oculta os processos centrais de construção da cidadania e da democracia:

os processos sociais através dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação, os processos mentais que são redefinidos e afirmados nos movimentos reivindicativos, as formas de organização que se fortalecem, o poder popular que aumenta, ou seja, o próprio processo político-pedagógico de construção da identidade popular que se dá no confronto povo-Estado. É aí que a democracia avança e se constrói.

A cidadania outorgada faz parte dos ideais de democracia da burguesia, de seus gestores e intelectuais, pois assim, os direitos seriam atendidos sem o fortalecimento das classes populares e do operariado, dito de outra forma, os direitos seriam atendidos sem termos cidadãos.

A respeito do papel da instituição educativa Imbernón (2000, p.07), argumenta que as mudanças dos fins do século XX tornaram necessárias mudanças nas instituições educativas e na profissão docente, de forma que

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar as desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição.

Quando falam de luta pela melhoria da qualidade da educação, da formação para a cidadania, os docentes-alunos não fazem referência à ocupação dos espaços de participação social como elemento fundamental para consecução desses objetivos. Formar para a cidadania não inclui em suas representações nem a nível de conteúdos nem de práticas a questão da participação democrática, das *lutas* como realidade inevitável, do processo formal de disputas institucionalizadas.

Da mesma forma, os docentes-alunos não se apercebem da importância e necessidade de encaminhar a *luta* no sentido da valorização do magistério e dos profissionais da educação. Para isso, a organização é fundamental mas, a verdadeira luta se constituirá nos embates teórico para defesa dos espaços de docência e na ocupação destes por profissionais habilitados e continuamente atualizados em seus saberes.

Ainda Imbernón, refletindo sobre a necessidade de redefinição da profissão docente, e sobre a profissionalização, chama a atenção para a importância do contexto e da valorização da relação, numa conjuntura onde o conhecimento é visto como algo em permanente construção:

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político prenhe de valores éticos e morais (e, portanto, com a dificuldade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional...; tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que tem para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. (2000, p. 13-14).

Uma formação assim dará qualidade à intervenção do professor. Sua prática pedagógica e estratégias terão como eixo a formação do cidadão autônomo e participativo.

Nesse momento em que os interesses da coletividade são tidos como prioridade em relação àqueles de caráter mais individualistas, e se incita à *luta* para construção de uma escola empenhada na formação de sujeitos críticos e proativos, que possam promover o advento de uma sociedade mais justa e igualitária, pode-se falar que esse *ideal* coloca a educação como *utopia* do segmento social que assim aspira.

De uma outra forma os docentes-alunos representam a educação como utopia. É quando recorrem ao cancionero popular, buscando aquelas produções onde se evidenciam os sonhos, os anseios e as lutas do povo por dias melhores, isto é, melhores condições de vida. A tirar pela aceitação e sucesso dessas composições que os identifica, aqui, se nivelam as aspirações de todos os brasileiros empobrecidos e submetidos às condições de subalternidade pelas forças estruturantes da sociedade capitalista globalizante que os identifica. Sertanejos ou não, suas diferenças residem simplesmente no jeito singular de ser, num espaço determinado da territorialidade nacional.

Assim é que docentes-alunos procuram significar as suas esperanças que se renovam após cada luta que é enfrentada, e cada obstáculo que é superado, com a composição de Vítor Martins que é interpretada por Ivan Lins, denominada *Depende de nós*<sup>27</sup>, cujo texto diz:

Depende de nós  
quem já foi ou ainda é criança,  
que acredita ou tem esperança  
quem faz tudo para um mundo melhor...

Depende de nós  
Que o circo esteja armado,  
que o palhaço esteja engraçado,  
que o riso esteja no ar,  
sem que a gente precise sonhar...  
que os ventos cantem nos galhos,  
que as folhas bebam o orvalho,  
que o sol descortine mais as manhãs...

Depende de nós  
se o mundo ainda tem jeito,  
apesar do que o homem tem feito,  
se a vida sobrevirá.

Fazendo uma reflexão sobre quem é esse **nós**, *que acredita ou tem esperança*, podemos dizer que nesse contexto discursivo o **nós** pode ser também o professor, sujeito que

---

<sup>27</sup> Canção referenciada como epígrafe pela aluna FFB, e como texto por FMN, em ambos os casos, com o mesmo sentido

acredita, que tem esperança e sabe que ele deve ser sujeito ativo no processo de transformação social.

Outros alunos preferem, para a mesma finalidade, recorrer à composição de Renato Teixeira interpretada por Almir Sater, *Tocando em Frente*.<sup>28</sup>, que diz em seu texto:

Ando devagar porque já tive pressa.  
Levo esse sorriso porque já chorei demais.  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe.  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei,  
eu nada sei.

Conhecer as manhas e as manhãs,  
o sabor das massas e das maçãs.  
É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir.  
E é preciso a chuva para florir.

Penso que cumprir a vida seja simplesmente  
compreender a marcha, ir tocando em frente.  
Como um velho boiadeiro levando a boiada  
vou tocando os dias pela longa estrada eu vou,  
estrada eu sou.

Conhecer as manhas e as manhãs (...)

Todo mundo ama um dia  
todo mundo chora,  
um dia a gente chega,  
e o outro vai embora.  
Cada um de nós compõe a sua história.  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
de ser feliz.

Penso que o texto coloca a idéia de que hoje é melhor que ontem (*Levo esse sorriso porque já chorei demais*). Hoje: tempo de sabedoria (*Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe*), consciência (*compreender a marcha, ir tocando em frente*); conhecimento e auto-conhecimento como busca sem fim (*Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada sei/estrada eu sou*); vida como processo (*cada um de nós compõe a sua história*); saber como fonte de felicidade (*Cada ser em si carrega o dom de ser capaz de ser feliz*), ...conhecer tudo! (*Conhecer as manhas e as manhãs (...)*).

Nesse contexto de transformações, de permanente construção do ser e da história, o professor tem lugar como sujeito ativo desse processo. É essa ação ou possibilidade de construir que dá sentido à vida. Assim, o ato de educar (magistério) e educar-se pode ser visto como fonte de realização, felicidade.

---

<sup>28</sup> Canção referenciada como epígrafe por MIBS, MSJF, FEPS e JMD.

Paulo Freire valoriza o caráter positivo, democrático e dinâmico da utopia, demonstrando que ao ser projeto, isto é, fator de transformação social, contém elementos de transformação da realidade, por levar o homem a desejar uma nova realidade. O seu sentido está no fato de que o homem não é um ser satisfeito e o mundo ainda não está terminado.

Para mim, o utópico não é irrealizável; a utopia não é o idealismo; é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia é também compromisso histórico (FREIRE, 1977, p.33).

Na sua definição, Freire pensa que ser utópico é negar um presente desumano, engajando-se na luta por um futuro mais humano. Para ele o que está contido na utopia é anteprojetado, que só se tornará projeto na *práxis* histórica, que é onde se tornará viável, real.

Para Freire a utopia implica a conscientização, quanto mais conscientes da realidade, mais conhecedores dela, mais aptos para denunciar e anunciar estaremos. Existe, assim, um movimento dialético que vai da progressiva consciência da realidade (consciência crítica, que vai surgindo do engajamento) à construção do projeto (utopia), mas que só toma corpo quando é um saber e um formular com os outros homens. Em síntese, *é preciso a 'utopia' que denuncia para que surja a 'utopia' que anuncia.*

#### **4.4. Aprofundando a discussão sobre educação e sociedade**

A educação em todos os tempos sempre guardou estreita relação com a sociedade. No pensamento de Bourdieu ela é estruturada pela sociedade, mas ao mesmo tempo, é também, força estruturante desta. Segundo ele, pode-se conceituá-la como: processo de integração dos indivíduos às estruturas de uma sociedade, com a finalidade de manter, basicamente, essas estruturas.

Freinet (1974, p.17), também faz observação sobre essa relação entre a educação e a sociedade.

Com um atraso mais ou menos deplorável, imputado à inércia tenaz das instituições anacrônicas, a Escola adapta-se lentamente, em todos os tempos e lugares, ao sistema econômico, social e político que a domina. Que se lastime ou que se aplauda, esta adaptação é um fato, e uma rápida vista de olhos pelos dois mil anos da nossa história prová-lo-á sumariamente.

A prática educacional tem apresentado em cada formação social e em cada época características próprias e tem cumprido funções específicas. Assim, a compreensão e a

discussão da educação supõem o conhecimento do contexto social histórico onde a educação, como prática social, se desenvolve e é condicionada. Afirma-se assim o condicionamento histórico e social da educação à sociedade.

Bourdieu e Passeron (1982) têm uma visão histórica da sociedade e do conhecimento. A sua análise é feita no contexto da sociedade capitalista (francesa) que tem como característica a estrutura de classe em decorrência da divisão social do trabalho e da distribuição diferencial dos meios de produção.

Eles verificaram que o sistema educacional preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista, a reprodução da cultura que se manifesta no mundo das *representações simbólicas* (Bourdieu) ou ideologia, e a reprodução da estrutura de classe que atua na própria realidade social. Estas funções interligam-se visto que a função global do sistema educacional é garantir a reprodução das relações sociais de produção. Para Bourdieu (1992, p.296) a reprodução social tem a função de perpetuar a estrutura social hierarquizada imposta por uma classe social a outra. Para isso, é necessário que sejam reproduzidas também as representações simbólicas, isto é, as idéias que os homens se fazem dessas relações. Assim, o sistema educacional garante a *transmissão hereditária do poder e dos privilégios, (...) dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta.*

Com Bourdieu surge então uma nova conceituação da sociologia da educação que

configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes (1992, p. 295).

Bourdieu e Passeron (1982) observaram que o sistema educacional francês moderno consegue fazer a reprodução (cultural e social) de forma mais ajustada que o tradicional, isto, porque se este se caracterizava pela dualidade do sistema educacional (escola da *elite* e escola *para o povo*), no sistema moderno isso vai se dar de forma dissimulada. Na sua aparente unificação, o sistema educacional moderno permite, por um lado, a retenção do indivíduo no sistema escolar, garantindo-lhe ascensão a níveis superiores, oferecendo para os que vão sendo excluídos outros sistemas como justificativa de sua exclusão. Assim, o sistema não reproduz exatamente a configuração de classes, mas por outro lado, consegue, impondo o *habitus* da classe dominante, cooptar membros isolados das outras classes. Estes, por sua vez, vão defender e impor de maneira radical à classe dominada os sistemas de pensamentos que a fazem aceitar sua sujeição à dominação. Da mesma forma que o sistema educacional promove

alguns, que se demonstram *aptos*, ele cria também sistemas de pensamentos que legitimam a exclusão dos não-privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam que o fazem.

A exclusão geralmente é explicada e justificada pela falta de competências e habilidades, pelo mau desempenho. Assim, as deficiências e falhas (incapacidade) são atribuídas aos indivíduos, o sistema educacional se isenta da responsabilidade pelos *insucessos individuais*, colocando-se na posição de árbitro neutro.

Mas não é somente isso. As recentes investidas das empresas e do Estado na esfera educacional, dando lugar ao surgimento do planejamento educacional e à economia da educação, demonstram que é preciso ampliar a discussão. Segundo Freitag (1980, p.27), as altas taxas de crescimento verificadas no pós guerra não encontram explicação a nível das variáveis econômicas (capital e trabalho)

Durante muito tempo essa grandeza residual foi atribuída a um ‘terceiro fator’, fator desconhecido que para alguns era a técnica, para outros ‘a measure of ignorance’, da própria economia. Becker e Shultz procuravam desvendar o mistério, atribuindo à educação a causa do crescimento excedente. Aceitas como válida essa hipótese, os investimentos econômicos ‘rentáveis’ seriam aqueles que se concentrassem no aumento quantitativo e qualitativo da educação formal da população ativa. Desde então se vem falando em investimento em ‘recursos humanos’, formação de ‘capital humano’, formação de ‘manpower’.

O planejamento educacional é uma consequência disso. Já que a educação é um dever do Estado, ele será consequentemente o autor dos investimentos e do planejamento educacional. Como este é feito em nome do desenvolvimento da nação e beneficia a todos, o Estado deve arcar com o ônus. Entretanto, a maior produtividade não beneficia somente o indivíduo e o Estado, a taxa de retorno beneficia bem mais, segundo uma análise crítica, que a desmascara como taxa de mais-valia, ao empresário capitalista, que empregou a força de trabalho.

Freitag (1980, p. 29) faz a seguinte explicitação:

Os investimentos educacionais vistos no contexto da reprodução ampliada precisam ser compreendidos como investimentos em capital variável, que tornará mais eficientes investimentos em capital constante, aumentando com isso a produtividade do processo de produção e reprodução capitalista.

Assim, visto no contexto da produção capitalista, os investimentos para aprimorar a força de trabalho, como qualificação da mão de obra, não é feita no interesse do trabalhador,

para que melhore sua vida, se liberte das relações de produções vigentes, mas para tornar mais eficaz a dependência do trabalho em relação ao capital.

Passeron compreende o sistema escolar enquanto prática social organizada como subsistema social vinculado e determinado pela estrutura da sociedade como um todo. Assim, quando pensamos as relações entre a educação e a democracia, temos que considerar que as possibilidades de que um sistema escolar seja mais democrático não pode se resolver internamente, mas depende das oportunidades de democratização que a sociedade oferece, (isto é, dos reais limites) ao mesmo.

Não podemos reduzir o problema da democratização no sistema escolar ao âmbito das relações pedagógicas (relações educador-educando – Freire). O fundamental do papel da escola (do ensino) reside na *função social que ela desempenha*, por um lado, e nos *conteúdos valorativos que veicula*, por outro. Isto é, para superar o *autoritarismo* e *diretívismo* das relações pedagógicas, é preciso buscar suas raízes nas relações sociais às quais servem e nos valores que a sociedade, através da escola, pretende preservar e aos mesmos dar continuidade.

A busca de inserção social via escolaridade se inscreve dentro dos valores e pressupostos estabelecidos historicamente pelo ideal de democracia liberal: a instrução para todos. Porém, o direito à escolaridade, assegurado pela lei a qualquer cidadão, não elimina a distância entre as classes, as suas dificuldades concretas, assim como não modifica o rumo do desenvolvimento econômico que estabelece, historicamente, novas exigências à sociedade. Uma discussão da *democratização* do ensino tem que levar em conta os limites claros dessa *democracia* que se deseja, que não se restringe ao âmbito escolar, mas tem que ser uma opção de toda a sociedade para, dessa forma, atingir o âmbito do ensino.

Alguns dos instrumentos, na pedagogia libertadora, que tornarão possível a construção da escola democrática, tanto no que se refere ao acesso quanto à qualidade, são a capacidade que possui o educador de expressar seu compromisso político na competência profissional, sua habilidade em *contaminar* alunos, colegas e outros segmentos da comunidade escolar com uma nova visão de mundo e sua capacidade de se articular com estes segmentos em torno da reivindicação ao poder público das condições necessárias para o funcionamento da escola, e para o exercício da cidadania.

Os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do 'establishment' a formação profissional. Quanto mais um educador tem consciência dessas coisas, mais aprende da prática, e então descobre que é possível trazer para dentro da sala de aula [...] momentos de prática social. (FREIRE e SHOR, 1986, P. 62).

Quanto mais comprometido, na teoria e na prática, com a construção de uma nova sociedade, mais eficiente será o professor na pedagogia libertadora. Segundo Paulo Freire (1986, p.53), é indispensável que o educador integre os movimentos sociais, para que aprenda sobre uma *outra face da educação que não se encontra nos livros* (FREIRE e SHOR, 1986, p.115).

A educação numa sociedade de classe, cumpre uma função legitimadora do *status quo*, à medida que é a principal, responsável pela sociedade dos indivíduos. Uma de suas funções mais importantes é a transmissão da ideologia dominante. Essa interface da educação com a ideologia tem sido objeto de estudos e reflexões nas formações sociais onde as mudanças, as transformações sociais, tidas como necessárias, são desejadas.

Pey (1988, p.23) fazendo uma análise de como o discurso pedagógico é veiculado na escola diz que

Na prática do ensino observa-se uma opacização da realidade. O objeto do conhecimento é ideologizado em favor das classes dominantes, geralmente em nome de ser científico, ou seja, ele é apresentado como expressão completa, pronta e inteira do real.

Para ela, o objeto do conhecimento tende a ser mitificado, ou seja, apresentado como expressão única da verdade e mistificado, isto é, que oculta a verdade, e acrescenta [...] *as categorias históricas estão opacizadas, não aparecem, restando apenas o esqueleto estrutural do conhecimento, que geralmente é apresentado pela descrição de conceitos, denominações e classificações.*

Os textos escolares têm uma função aparente de caráter informativo conforme apresente a realidade, ou normativa, conforme indique ao aluno uma conduta, e uma função latente que é propriamente ideológica. O ideológico é também normativo mas fica subjacente às duas instâncias. A seleção do conteúdo informativo já é uma operação ideológica. Assim, os valores contidos nos textos escolares parecem conter *verdades universais*, conquistas universais da ciência. Mas, uma análise ideológica vai mostrar que estas verdades universais são as crenças que interessam às classes dominantes que sejam difundidas a todos os segmentos sociais, para que se constitua seu modelo de comportamento.

A seguir procurar-se-á fazer uma análise das relações de classes ou de poder, usando como recurso para apreensão da realidade as representações expressas pelos docentes-alunos e levando em consideração o pensamento de Bourdieu (1988), segundo o qual o poder não é um lugar que se ocupa, nem um objeto que se possui, mas, que ele se exerce na disputa. Nesse aspecto, poder é luta e qualquer luta é sempre uma forma de resistência dentro da própria rede de poder.

#### 4.5. A sociedade e a escola como palcos de lutas

Em seus memoriais de formação, os docentes-alunos constroem representações das suas condições de vida e de trabalho, sobre as condições de vida de seus alunos, sobre a rede municipal de ensino, os recursos materiais, financeiros e humanos disponibilizados para o processo educativo, sobre a organização do sistema nacional de educação, dispositivos legais e constitucionais, e sobre contexto social no qual todas estas forças se movimentam.

Estas representações, amplamente referidas e analisadas no terceiro Capítulo deste trabalho, podendo-se afirmar que elas dão suporte à teoria praxiológica de Bourdieu (1988) que compreende a sociedade como formas de dominação, como palco de lutas e conflitos permanentes. Apoiando-se nas idéias deste autor e procurando inspiração no trabalho de Comerford (1995) intitulado *Falando da luta*: observações sobre a noção de luta entre trabalhadores rurais, em que este analisou o que se faz quando se fala em *luta*, é que, para finalizar a análise dos resultados desta investigação, tentar-se-á, com vistas na obtenção de maior aprofundamento, compreender o que faz o docente-aluno (qual a sua prática) quando fala de luta. Assim, procurar-se-á construir no âmbito das relações propriamente de poder argumentos que dêem sustentação à idéia tese desta investigação, ou seja, a educação como veículo de sobrevivência e busca de mobilidade social.

A propósito do “falar”, Bourdieu (1988), Austin (1990) e Foucault (1985), de maneiras diversas indicam que esta ação não significa apenas expressar o que se pensa mas é uma prática complexa que se associa a uma série de outras práticas, o que implica determinadas condições sociais, regras e eficácia em relação àquilo que se fala. As falas aparecem como forma de ação simbólica que fazem parte de processos de configuração de vínculos e de grupos sociais

Segundo Bourdieu (1988) as falas pertencem aos indivíduos que ocupam determinadas posições. o discurso não adquire autonomia (corpo lógico que se impõe ao sujeito) como em foucault (discurso do saber). No pensamento bourdieusiano a ação (prática) e a representação (teoria) não estão separadas, não há uma dicotomia. Para ele as palavras e as ações também não estão separadas. As palavras são, elas mesmas, já ação. Elas desencadeiam a ação “o discurso em si não é legítimo” mas, o é, quando é pronunciado pelo seu interlocutor apropriado (autorizado) verificando-se a eficácia simbólica do discurso que transforma uma situação em paradigma.

Para a teoria praxiológica a sociedade é vista como uma realidade construída (construção histórica). Assim, a sociedade não é uma *entidade* mas pode-se falar de sociedades – construções condicionadas aos processos que se desenvolvem em campos específicos como: o econômico, o social, o educacional, o cultural.

Nas suas falas os docentes-alunos se referem, em situações variadas, às lutas para enfrentamento do cotidiano. Falam de suas dificuldades como se fossem singulares, mas, tomadas no contexto mais amplo, elas fazem parte ou são decorrente das dificuldades inerentes à vida dos sertanejos nordestinos excluídos da economia de mercado, sujeitos a uma economia natural castigada por condições ambientais adversas.

Levada pelo desestímulo fiz parte do quadro de alunos desistentes em consequência de uma família desestruturada e pela falta de condições financeiras, evadi-me da escola várias vezes. [...] a trajetória da minha vida, que não difere das demais, origem familiar humilde, tive de enfrentar inúmeros obstáculos, pois sabe-se que a questão econômica desencadeia uma série de problemas. (MSBL).

Filha de agricultor e vindo de uma família bastante numerosa (12 filhos) mantê-los na escola era mesmo um grande desafio. (MBN).

Após cursar o pedagógico, pensei em ingressar na faculdade, mas não tinha condições de custear meus estudos, por isso me contentei com apenas o 2º grau. (MBN).

São estes fatores que contribuem para uma mobilidade social mais intensa do que a verificada em outras regiões geo-econômicas e conferem um certo fatalismo à sua saga.

É de dificuldades dessa natureza que falam quando se referem ao seu processo de escolarização realizado em localidade rural, marcado pelas longas distâncias até à escola, invariavelmente percorridas a pé,

Esta mudança abalou minhas estruturas estava adaptada a uma vida completamente diferente, de uma escola que era vizinha à minha casa, e agora tinha de deslocar-me cerca de 7 km a pé para outra unidade escolar. (MSBL).

Saindo desta escola fui cursar a 4ª série na sede do município, andando diariamente 14 km a pé, devido às questões sócio-econômicas e política da época. (MBN).

Os transportes utilizados eram desconfortáveis e, por muitas vezes, passamos por momentos de perigo nas estradas em que percorríamos todos os dias. Mesmo assim, nunca pensei em desistir, e sim em aprender cada vez mais para conseguir realizar meus objetivos. (FEPS)

pela precariedade das condições físicas das escolas, pela recorrência de práticas como a multisseriação e o autoritarismo das relações pedagógicas,

A escola funcionava numa casa de taipa em uma sala inadequada pois o espaço era insuficiente para acomodar os alunos (MRLB).

O que até hoje irrita-me é lembrar da forma autoritária que essas professoras lecionavam. O aluno não tinha direito de questionar ou sugerir, tinha apenas que estar atento às informações e estudar a lição. (MRLB).

Nessa mesma década passei por um momento difícil em minha vida estudantil. Tive que me deslocar até a sede do município, visto que a escola onde estudava funcionava somente até a 3ª série. (MSBL).

pela carência econômica e financeira (pobreza), pela discriminação de ordem social, cultural e política, quase sempre com tinturas político-partidárias.

Confesso que essa minha demissão com quase 10 anos de magistério, de muita luta e dificuldades, mas também de muitas alegrias, me deixou completamente enfurecida e triste. (MBN).

Cursando ainda a 7ª série, tive que enfrentar a realidade da escola noturna, que se destina a pessoas que trabalham e não dispõem de tempo para estudo. Vivenciei então, aulas cansativas, monótonas e com pouco rendimento, porque, tanto professores quanto nós, alunos, estávamos esgotados do dia de trabalho. (FML)

Essa época foi bastante difícil, existia o clientelismo e discriminação para com aqueles que defendiam as idéias do partido da oposição. (MSBL)

É, ainda, delas que falam quando analisam as condições de acesso e permanência no magistério num contexto que tem como marca além das acima citadas a desvalorização da educação expressa pela falta de investimentos, a carência de materiais como: recursos didáticos, mobiliário e equipamentos, a pobreza dos alunos e a própria pobreza,

Comecei a lecionar numa sala de alfabetização. Era uma turma numerosa com idades e níveis diferentes. Lembro-me que passei por muita insegurança e até mesmo angústia, mas procurei desenvolver o meu trabalho da melhor forma possível. (FEPS).

[...] em 1991, tive que estudar no turno noturno para ter meu primeiro ensaio como professor. Nessa ocasião, tinha apenas 15 anos e comecei como substituto na Escola Maria Josefa de Meneses, numa 1ª e 3ª séries, portanto dois expedientes. Desde então, todas as experiências que tive foram com educação. (FML).

Vivemos em um país, onde professores têm que trabalhar três expedientes para garantir o mínimo para sobrevivência, onde mesmo assim, não dá condições, nem perspectivas para investimento na própria formação, ficando impossibilitado de comprar livros, revistas do professor e outros informativos para crescimento profissional, sem falar na impossibilidade de participar de encontros, cursos, palestras, congressos e outros acontecimentos, por falta de recursos econômicos. (FML).

a falta de preparo, ou seja, habilitação para o magistério, pelo menos inicialmente. Na maioria absoluta dos casos, a formação docente só acontece *a posteriori*, quando o

docente-aluno já se encontrava no exercício da profissão, e em face da percepção da própria incompetência e da consciência de que para ser bem sucedido faz-se necessário a aquisição de determinados saberes específicos da docência. *“Uma das dificuldades naquele período foi a preparação que eu não tinha, uma vez que não havia concluído o pedagógico”*. (FEPS).

Nesses depoimentos, luta se aproxima de esforço, trabalho para superação desses percalços; mas ao mesmo tempo, não é exatamente isso, uma vez que lutar é algo que possibilita o trabalho e é possibilitado por ele. Envolve uma tentativa de melhorar uma situação sentida como difícil ou precária, enfrentar obstáculos ou dificuldades que começam quando a pessoa vai se tornando adulta e só é interrompida pela morte. Sugere a idéia de sofrimento, desgaste, e de relativa impotência. É algo que diz respeito diretamente à experiência e ao valor de uma pessoa.

Eu continuei na luta e dentro de pouco tempo, prestei concurso para o município, conseguindo aprovação. Em 1995 volto exatamente para a escola de onde havia sido demitida. Considero isto uma das maiores e melhores vitórias em minha vida. Hoje acredito que tudo quanto passei me trouxe algo muito positivo, pois eu descobri que não se pode cruzar os braços diante dos obstáculos, é preciso portanto, ter força e coragem. Saviani alerta neste sentido, quando afirma que, (MBN)

O termo luta parece, assim, ser usado para caracterizar a vida dos excluídos (pobres e fracos) como algo que tende naturalmente a ser trabalhoso, sofrido, desgastante, praticamente sem perspectiva de melhora, sem saída. Sugere a idéia de algo que deve ser enfrentado apesar de tudo. Nesse sentido, a luta deve ser empreendida visando resguardar o que resta ao pobre, sua dignidade, sempre ameaçada.

Em 1993, [...] sou demitida do cargo (**função**) (grifo nosso) de Diretora, ficando apenas no cargo de professora até agosto do mesmo ano, quando finalmente sou exonerada do cargo. Nessa época a escola passa por sérias mudanças no seu quadro de pessoal, ocasionando um clima de expectativa e insegurança dentro dessa unidade escolar, professores habilitados para o magistério e com uma larga experiência na área, foram substituídos por pessoas não habilitadas e sem a menor competência, trazendo sérios problemas em todo o sistema escolar. Diante dessas substituições a escola parecia ter se tornado propriedade particular de algumas pessoas, que faziam o que bem entendiam sem a menor responsabilidade. (MBN).

Assim, se há por um lado uma sugestão de certa fatalidade, conformismo, resignação, uma vez que a vida dos pobres é mesmo assim, sofrida. Por outro, há sempre também uma sugestão de indignação potencial, sinal de que nem tudo está perdido, que é possível vislumbrar uma esperança a qual deve ser agarrada para disfarçar a vida e realimentar a luta.

Infelizmente, vivemos em um país marcado por progressos, mas também por desatinos sociais, culturais e sobretudo políticos. [...] a maioria das vezes somos insensíveis com nós mesmos, a sociedade nos impõe assim, o sistema da mesma forma. E, como educadora eu continuei buscando inovações a cada momento [...] (MBN).

Falar de luta é uma atividade a que se dedicam os pobres, os fracos, ao refletir e comentar sobre o seu cotidiano de trabalho. Observa-se que esta prática se encontra generalizada entre a população sertaneja nordestina. É falando de luta que eles esperam ver reconhecidos o seu valor e o seu sofrimento. A luta contra as precárias condições de vida é sempre uma luta que só quem tem valor enfrenta. E há situações em que dizer isso é uma de suas principais (e poucas) armas de luta. Falar de luta, nesse caso, parece ser uma forma de sensibilizar quem ouve e afirmar a dignidade de quem fala. Por outro lado, falar de luta cotidiana pode servir como aviso aos que não corresponderem às expectativas legítimas de reciprocidade, deixando implícita a justeza da revolta potencial.

Em diferentes contextos de uso o termo luta assume acepções diferentes: relaciona-se à mobilização e busca de união no âmbito do movimento dos educadores ou da comunidade: [...] *e lutar por condições dignas para o exercício profissional*. Corresponde basicamente ao contexto educacional-escolar e atividades correlatas. Desnaturaliza o ato de falar em luta. Os professores não vêem motivo para desânimo, apresentam elevada auto-estima e auto-valorização conferidas pela grande vitória de vencer a distância física e cultural com o acesso à universidade.

Luta entretecida às situações que os docentes-alunos viveram, estudadas no Quarto Capítulo, onde enfatizam com recorrência as dimensões igualitárias e coletivas que desvelam as desigualdades sociais entre os grupos e/ou classes e a permanente reprodução destas, é um exemplo claro da valorização da dimensão política<sup>29</sup>. Usam a palavra luta com frequência, para expressar o sentido de sua ação, suas aspirações, e para expressar suas angústias e esperanças. Usam-na, ainda, para proclamar suas necessidades e sua identidade quando falam do exercício de sua profissão num contexto de carências de ordem material e não material - injunções políticas, participação da comunidade e da família, cultura rural, entre outras.

É preciso que todos saiam da individualidade e do comodismo, para que juntos possamos lutar e formar gerações mais conscientes e críticas, que saibam lutar pelos seus direitos, que tenham consciência de seus deveres, que construam um futuro mais justo e igualitário para toda a humanidade.

---

<sup>29</sup> Ver na página 25 desta dissertação relação de títulos atribuídos aos trabalhos de conclusão do curso, bastante sugestivos da insatisfação com a ordem social vigente, da intenção de transformar a sociedade ou do conteúdo político das ações/representações construídas pelos docentes alunos.

Luta contra as desigualdades e injustiças sociais - vêem a exclusão como uma injustiça. Indicam enfrentamentos localizados, atividades e compromissos que têm ou devem ter um sentido comum e singular, que envolve a solidariedade, um *nós*, a dimensão coletiva que só é plenamente realizada através da união, ou seja, da organização da sociedade civil que se consubstancia na cidadania.

É a luta que caracteriza uma situação de exclusão que deve ser enfrentada através da organização (consciência e mobilização) e luta, atividade para conquista de melhores condições, inserção, inclusão. E é a luta como lugar e tempo da união (cidadania), como um espaço de relações igualitárias e solidárias que permite conseguir a animação necessária para enfrentar as dificuldades ..., a realização da utopia!

Falar de luta é sempre parte de uma luta, de um esforço de construção de certos vínculos sociais em detrimento de outros ou contra outros.

Assim, encerra-se a análise dos resultados com estes ensaios de interpretação sobre a educação como ato político e o que faz o docente-aluno quando fala de luta, para a seguir finalizar apresentando algumas considerações conclusivas, achados importantes e idéias para serem desenvolvidas em novas pesquisas.

## 5. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Neste estudo procurou-se fazer uma reflexão sobre a educação a partir de material de análise constituído pelas representações sociais de atores e instituições envolvidos na execução do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) da URCA. Era objetivo principal conhecer os significados construídos por atores e instituições envolvidas na realização do curso e saber até que ponto há correspondência entre as suas representações e o discurso oficial ou das instituições.

Trabalhou-se com as representações sociais do universo de quarenta docentes-alunos da primeira turma formada na cidade do Crato-Ce, que freqüentaram aulas nos anos de 1999 e 2000, com representações sociais dos membros da Comissão Executiva do Curso, de professores envolvidos no curso - orientadores e formadores - que pertenciam ou não ao quadro de docentes da IES, e de representantes da administração superior da IES. O material de análise foi colhido nas fontes especificadas nos Procedimentos de análise.

Como resultado, observou-se que a URCA constrói representações sobre esse curso como uma implementação das políticas públicas oficiais. Assim, o curso foi gestado com a finalidade de oferecer formação docente superior e de qualidade a professores em exercício na rede municipal de ensino, portadores somente de habilitação para o magistério, conferida em curso de nível médio, para dar cumprimento às determinações da LDB nº 9394/96, Título VI, Dos Profissionais da Educação, artigos 62 e 63, e, Título IX Das Disposições Transitórias, artigo 87, § 4º. Com isso a URCA pensa, também, atuar positivamente sobre a qualidade da Educação Básica ofertada na Bacia do Araripe, e na valorização do magistério.

A perspectiva de *crise do ensino público* é que fundamentou as propostas de políticas públicas e reformas educacionais para *superação da crise*, isto é, para a readequação do sistema e de seus atores. Essas políticas públicas foram traduzidos em novas legislações e políticas oficiais, alterações curriculares, programas de formação de professores, novas tecnologias educacionais, etc. Considerou-se ainda que a ampla reforma educacional

conduzida pelo MEC e pelos governos estaduais está associada também às políticas racionalizadoras do Ministério da Administração e Reforma do Estado, e sob a orientação do Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Banco Mundial.

Estas reformas têm visão centralizadora, atribuem ao trabalho dos professores na escolarização a má qualidade do ensino, como se fosse responsabilidade individual ou pessoal, reduzindo a qualidade do ensino público à qualidade do trabalho docente. Daí a necessidade de atuar sobre a valorização do magistério como uma forma reverter o quadro de má qualidade do ensino público.

Essa compreensão naturaliza a realidade, omite a história e oprime o indivíduo na sua *crise particular de identidade social* conforme diz Therrien (1998, p.26). O caminho possível para desfazer esse engodo é compreender a constituição histórica da profissão professor na sua estreita relação com a história da institucionalização do ensino no Brasil, que inclui pelo menos dois aspectos fundamentais: a sua pertença profissional-funcional ao Estado e as características de sua formação profissional-pedagógica.

Entretanto, a desvalorização do magistério está relacionada à condição docente perante as mudanças sociais educacionais das últimas décadas. Esteve (1995), vê a situação do professor a partir da década de 70 como resultado de um processo histórico em que mudanças sociais muito rápidas transformam o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação.

Somos levados a pensar como Therrien (1998, p.107) que o *Magistério* trata-se de um grupo profissional historicamente caracterizado pela diversidade e pela hierarquia (diferenças de classes, gênero, formação e situação ocupacional). Daí pode inferir-se que a questão da *qualidade* do professor e do seu ensino não é uma questão de caráter individual, mas sócio-pedagógico-funcional. O *magistério*, portanto, é uma representação social, ou seja, (...) *é uma operação coletiva [e histórica] que viabiliza a 'pertença' de sujeitos diferenciados em um corpo homogêneo sob a designação de Magistério*

Concluiu-se que o significado do curso para o docente-aluno comporta duas leituras, ambas construídas a partir das representações sociais contidas nos memoriais de formação dos docentes-alunos. A primeira se constitui a partir da consideração estrita do que está expresso no texto, ou seja, sem a mediação de um corpo teórico e crítico. Dessa forma, pode-se dizer que para os docentes alunos a escolha da profissão magistério foi uma opção e, posteriormente, também, a escolha do curso. Eles representam a formação pessoal e docente como uma construção de responsabilidade do próprio aluno, isto é, o sujeito como construtor de si, de sua aprendizagem, de sua história (MBS, p.04). Essa ótica, fundamenta-se na

racionalidade instrumental que é sustentada pela lógica capitalista e, dá sustentação ao próprio sistema.

Através de uma interpretação menos focalista e reducionista, mediatizada pela teoria praxiológica de Bourdieu, delineou-se uma segunda leitura. Nesta, as ações são consideradas de forma contextualizada ou seja, como núcleo de significação do mundo. Assim é que as opções ditas individuais são tomadas como objetividade interiorizada, rompendo com a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, entre o individual e o coletivo. Nessa ótica, a própria escolha da profissão magistério pelo docente-aluno resultou, quase sempre, da ação de forças estruturantes da sociedade, dentre as quais cita-se: ser o docente-aluno, no momento em que se dá o seu ingresso no magistério, a pessoa com nível mais elevado de escolaridade na comunidade; estar, nessa ocasião impossibilitado de dar continuidade aos estudos por falta de condições materiais; e necessidade de contribuir para a renda familiar. Assim os docentes-alunos foram conduzidos para um posto de trabalho antes de completar a formação mínima necessária, e, em alguns casos, interrompendo o processo de escolarização.

Verificou-se que para além da compreensão do significado construído em torno do ingresso, os docentes-alunos representam o curso como uma oportunidade impar, por se constituir o *locus* de reavaliação das práticas pedagógicas individuais e coletivas, de reflexão sobre seus fundamentos e de redimensionamento dessas práticas, portanto, de construção de uma compreensão mais elaborada que possibilite ressignificar suas experiências para dar suporte de uma nova *práxis*, reflexiva, dialógica e transformadora. Por se constituir este um momento de avaliação do seu desempenho – domínio de conteúdos teóricos, aquisição de habilidades práticas que se expressam na ação pedagógica – não podemos deixar de nos perguntar até que ponto, nos Memoriais, eles não estariam procurando “dar” as respostas que entendem ser esperadas do graduando, como uma condição necessária para a aprovação/titulação? Essa problemática foi solucionada com o recurso do acompanhamento através de trabalho de campo e da entrevista.

A partir do quadro representado pelos docentes-alunos, e com apoio em Bourdieu, é possível afirmar que os docentes-alunos não escolheram, mas, *foram escolhidos* pelo magistério, ele se impunha como *escolha* possível naquele momento e naquelas condições. Em seguida, dar continuidade à escolaridade, adquirir a formação mínima necessária – Habilitação para o Magistério em nível médio – foi, também, em quase todos os casos, uma imposição decorrente de *propriedades atuantes* que orientam os atores sociais para a aquisição de mais capital simbólico (capital cultural) como elemento de legitimação de sua

autoridade pedagógica e, conseqüentemente, como força propulsora de mobilidade social ascendente na estrutura da sociedade.

É inegável, entretanto, que o curso constituiu-se uma oportunidade de reflexão circunstanciada e profunda que possibilitou aos docentes-alunos trabalhar a desconstrução do esquema conservadorista educacional, abrindo espaços para a introdução de novas práticas fundamentadas no desejo de libertação das idéias e estruturas aprisionadoras dos indivíduos. As representações sociais construídas sobre o papel do professor e sobre o trabalho docente estão sempre ancoradas na idéia de transformação/emancipação, de superação da competição pela solidariedade, da desigualdade pela equidade e da injustiça pela justiça social.

As reflexões desenvolvidas durante o curso oportunizaram aos docentes-alunos a descoberta e compreensão de novas tarefas que são propostas pela contemporaneidade ao professor e à escola, ampliando as responsabilidades individuais e coletivas de ordem técnica e política. A realidade sugere uma nova proposta que é formar indivíduos que, mais do que saber coisas, sejam capazes de colocar-se ante a realidade, de forma ativa para compreendê-la e transformá-la.

Nessa perspectiva, o trabalho, a participação, a autonomia, a responsabilidade e solidariedade são apontados como elementos mediadores do processo social, que por sua vez, é orientado por princípios como a igualdade, democracia e justiça. Os docentes-alunos constroem representações que apontam a procura desses valores como utopia, como ideal que é buscado através de luta pela emancipação própria e dos grupos ou classes dominados para as quais se colocam a serviço, isto é, os trabalhadores, os pobres, os excluídos, os fracos, as minorias étnicas e culturais etc.

Voltar a estudar, em todos os casos, atua de forma positiva sobre a auto-estima do docente-aluno, de modo que, desde a aprovação no vestibular este passa a se ver como alguém que é capaz, o magistério como uma profissão que requer um saber específico, e a formação docente como busca e descoberta num processo dialético que nunca esgotará as possibilidades que a realidade oferece.

A análise baseada nos pontos que são levantados nos conduziu à conclusão de que as representações sociais construídas pelos docentes-alunos dão sustentação à tese inicial: educação como veículo de sobrevivência e como busca de mobilidade social para os grupos ou classes subordinadas, pelo menos no contexto situado nesse estudo, ou seja, o contexto dos sertões nordestinos e de forma restrita, o Cariri cearense.

Pareceu ficar bastante evidente que a educação tem como função reproduzir as desigualdades sociais através da imposição arbitrária da cultura dos grupos dominantes aos

grupos ou classes dominadas. Entretanto, se por um lado o Estado não pode omitir-se de sua responsabilidade como promotor da educação como direito social, afinal, as posições e papéis atuais do Estado e sociedade são construções históricas e só historicamente podem ser superadas, por outro, é uma falácia pensar a educação, de forma absoluta e descontextualizada, como o mais importante e eficaz instrumento para promoção do desenvolvimento e para a superação das desigualdades sociais como sugerem os discursos oficiais – BIRD, BID, UNESCO, MEC, IES. Uma coisa é o discurso, sempre elaborado em coerência com a lógica capitalista e segundo uma racionalidade instrumental e utilitarista, outra, bem distinta, é a prática, construída segundo uma racionalidade interativa e dialógica, nem sempre consciente, sujeita e constituída por propriedades atuantes conforme acima. Dentro desse mesmo entendimento, também a formação do professor por si só não poderá garantir a reversão do quadro de mazelas dos sistemas educacional e econômico.

Durante o estudo, verificou-se que como os Programas de Licenciatura Especiais das IES devem ser executados em localidades fora (e não tão próximas) dos municípios sedes dos *Campi* Universitários, isso abriu a possibilidade da educação à distância. Entretanto, o fato somente contribui para dar visibilidade à fragilidade das IES estaduais interioranas em relação à utilização dessa metodologia e alertar para necessidade e emergência de investimentos no desenvolvimento dessa área. Observou-se, ainda, e também entre estas duas universidades uma disputa pelos espaços geográficos, provocando a quebra de acordos tácitos, como decorrência da necessidade de expansão, em função da conquista de mercados para cursos auto-sustentáveis, causando um certo mal estar entre as duas Instituições, bem como seus Institutos. No Cariri, e principalmente no conurbado formado pelas três cidades: Crato, Juazeiro e Barbalha, a oferta de vagas para cursos superiores cresceu e diversificou-se com a criação de várias Faculdades mantidas pela iniciativa privada, e pela oferta de vagas em cursos auto-sustentáveis da UVA.

Durante o estudo observou-se que como campo preferencial de lutas simbólicas e tendo como cerne a questão da reprodução/transformação da sociedade, a educação continuará a ser cenário para os grandes embates entre as novas e velhas concepções acerca de homem, sociedade, Estado, educação, escola, profissão docente, etc., e objeto de investigação para aqueles estudiosos que ousarem perguntar sobre a realidade e perscrutar sobre o futuro.

O exercício da reflexão durante o processo de investigação para realização deste trabalho oportunizou identificar dois pontos para os quais a atenção conduzia e listar alguns aspectos da realidade, cujo conhecimento e análise são julgados bastante instigantes e relevantes razão pela qual poderão ser objeto de futuras pesquisas. São eles:

- os títulos e sub-títulos nos Memoriais apresentados pelos docentes-alunos são bastantes sugestivos de “consciência política”, e de um trabalho escolar “comprometido”; o mesmo é observado nas representações construídas sobre a própria prática docente. Entretanto, é intrigante verificar como os graduandos, invariavelmente, agradecem a Deus, aos seus professores orientadores, aos familiares, mas, paradoxalmente, não se lembram de seus alunos, sujeitos concretos e companheiros nesse tipo de “prática social”. Qual o significado dessa omissão? Qual a consistência e coerência desses discursos? Como é, de fato, que os docentes-alunos resolvem a questão da relação teoria/prática?
- os docentes-alunos falam da precariedade de suas condições de trabalho e vida, mas silenciam (com rara exceção) acerca da remuneração do trabalho, isto é, acerca da questão salarial. Não fazem avaliação, nem considerações sobre como o nível salarial interfere no seu desempenho profissional e na sua vida. Qual o significado desse silêncio?. Não existe um problema desse tipo: estão satisfeitos com os salários? Estão resignados, conformados, face a condições assim adversas? O que explicaria, então, seus “discursos” tão críticos e emancipatórios?

Importa conhecer alternativas possíveis de resposta para as questões delineadas, e assim abrir perspectivas para uma ação pedagógica que como prática social permita trilhar caminhos que conduzam aos fins eleitos: consolidar, na prática, a grande aventura que é subverter a ordem instalada e realizar a utopia dos grupos ou classes dominados, ou seja, uma sociedade mais igualitária e mais justa.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Ronald de Figueiredo e. A LDB e a universidades. **Jornal do Cariri**, Região do Cariri-CE, 19/04/2000. Seção Opinião. p.2.

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 5.ed. São Paulo: Cortez,1999. (Coleção Questões da nossa época).

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel G., NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 23).

\_\_\_\_\_ A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. In **Educação e Sociedade**: Revista quadrimestral de ciências da educação. v. XX n.49. São Paulo: Cortez, 1994.

ASSARÉ. Patativa do. (Antônio Gonçalves da Silva) **Cante lá que eu conto cá**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUSTIN, J. L.. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARDIN. Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRA, Irllys. **Chuva de papéis: ritos e símbolos de campanha eleitorais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumaré, 1998.

BICUDO. Maria Aparecida V. e SILVA JUNIOR. Celestino Alves da. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo,SP: EDUSP, 1996. (Seminários e Debates).

BOUDON, P. & BOURRICARD, P. **Dicionário Crítico do Sociologia**. São Paulo: Atica, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_, **A economia das trocas simbólicas**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_, Esboço de uma teoria da prática. In ORTIZ, Renato. (org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

\_\_\_\_\_, **Escritos de Educação**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, J. C.. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL, **Constituição Federal**. Com as alterações da Emenda Constitucional N.º 14, de 13/09/96.

\_\_\_\_\_, **Constituição da República Federativa do Brasil**. (org) Pedro de Milanélio Piovezane. 4 ed. São Paulo: Rideel, 1999.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC). **Seminário nacional sobre formação de professores para a educação básica**. Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura, 1994.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. – Brasília: MEC, 1993.

BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, **Referenciais Para Formação de Professores Brasília: A Secretaria**, 1999.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Fev, 1999.

BRITO, Maria Socorro. **Mudanças na organização do espaço: o novo e o velho Cariri canavieiro cearense**. Fortaleza: IOCE, 1985.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder. In: **Educação & sociedade: revista quadrimestral da ciência da educação**. v. XX, n. 69. Campinas: CEDES, 1999 (Número especial ).

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Gilmar (Org.) **Patativa do Assaré: ontologia poética**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

CEARÁ/CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Parecer N.º 206** de 07 de abr. 2000.

\_\_\_\_\_, **Resolução 20/1977** – CFE.

\_\_\_\_\_, **A responsabilidade das universidades para com o desenvolvimento sustentável**. Fortaleza: CEC, 1997. (Coleção Vida & Educação, Vol. 4).

CEARÁ/CONSTITUIÇÃO ESTADUAL. **Lei N.º 12. 066/93** - Plano de Cargos e Carreira do Grupo Operacional do Magistério.

CEARÁ/DIÁRIO OFICIAL. Fortaleza, 06 de novembro de 1997. ANO LXIII. N.º 17.165 (Parte I ). **LEI N.º 12.746**, DE 03 DE NOVEMBRO DE 1997. ‘Dispõe sobre a criação do Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério no Estado do Ceará (FUNDEF), e dá outras providências’.

CEARÁ, Secretaria da Educação Coordenadoria de Planejamento. **Plano Decenal de Educação Para Todos: 1993/2003**. Fortaleza, 1994.

CEARÁ/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ. Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico–Pedagógico, núcleo de formação do educador. **Programa de formação docente em nível superior**: análise das propostas pedagógicas apresentadas pelas universidades. Fortaleza: maio/2000.

CEARÁ/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ. Coordenadoria de Política e Planejamento Educacional, Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico- Pedagógico. **Formação docente em nível superior**: um projeto em construção. Fortaleza: maio de 1999.

CEARÁ/SEPLAN-SEDUC-SECITE-CE. **Plano estratégico de educação integrada para o Ceará: um projeto de capacitação da população cearense**. Fortaleza, 21 de jul. de 1998.

CEARÁ/Universidade Regional do Cariri - URCA. Secretaria da Ciência e Tecnologia. Resolução N.º 20/98 - CEPE. **Estabelece critérios de avaliação da aprendizagem no Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos)**. Crato, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é ideologia**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos: 07).

COELHO NETO, José Teixeira. **O que é utopia**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. (Coleção primeiros passos: 47).

COMERFORD, John Cunha. Falando da luta: observações sobre a noção de luta entre trabalhadores rurais. **Antropologia Social**. Comunicações do PPGAS, 5. Mar de 1995. P.39-59.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Fortaleza: ABC Editora, 2002. Vol. I.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicos do nosso Tempo: n.º 64)

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_, **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

DIÁRIO DO NORDESTE, Instituições clandestinas: prefeituras contratam cursos educacionais clandestinos. Fortaleza, Ce. 25 de abril de 1999, **Caderno de Política**.

\_\_\_\_\_. MEC dará orientação: novas discussões sobre aplicações do Fundef. Fortaleza, Ce. 12 de junho de 1999, **Caderno de Política**.

DIRETORES DO MEC DISCUTEM COM REITORES REFORMULAÇÃO DO ENSINO. **Jornal do CRUC**. Ano1, N.º 6, Fortaleza: Fev., 1997.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 5.ed. São Paulo,SP: Ed.Nacional, 1968.

**EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**: Revista quadrimestral de ciência da educação. v. XX, n.º 69. Campinas: CEDES, 1999 (Número especial).

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In GUARESCHI. Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH. Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERREIRA, Valfredo de Souza (org.). SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001: Natal – RN) **Educação**: novos caminhos em um novo milênio, (realizado) em Natal – RN, de 24 a 27 de janeiro de 2001/ Natal, 2001.

FIGUEIREDO FILHO, J. de. **História do Cariri**. Crato: Faculdade de Filosofia, 1966.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org), **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final do século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GONDIM, Linda Maria de Pontes. (org) **Pesquisa em ciências sociais**: o projeto da dissertação de mestrado. Fortaleza: EUFC, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

\_\_\_\_\_, **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE. Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_, **Educação e Mudança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.(Coleção Educação e comunicação. v. 1).

\_\_\_\_\_, **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.(Coleção O mundo, hoje, v. 21).

FREITAS, Luiz Pires (org.). **Plano nacional de graduação**: um projeto em construção. Fortaleza: UFC, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção questões da nossa época: vol. 4).

GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOULART, Audemaro Taranto. Os cursos de licenciatura: desafios, propostas e alternativas. **Educação Brasileira**. Brasília, 18 (36): 97-109, 1º sem. 1996.

GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) |prefácio Serge Moscovici|. **Textos em representações sociais**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

JODELET, Denise. (Org) **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001

JOVCHELOVITCH, SANDRA. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KUENZER, Acácia, CALAZANS, M. Julieta, GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da Nossa Época, 21).

LEITINHO, Meirecele Calíope. **Concepção e currículo**: Universidade Regional do Cariri (URCA). Fortaleza: Imprensa Universitária - UFC, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**, 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

LOPES, Juarez Rubens Brandão. **Desenvolvimento e mudança social**: formação da sociedade urbano-industrial no Brasil. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1968.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Ed. Moraes, 1984.

MENEZES, Luiz Carlos (Org.). **Professores**: formação e profissão. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção formação de professores).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em sociedade. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

\_\_\_\_\_, **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_, O conceito de representação sociais dentro da sociologia clássica In: GUARECHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. 4 ed. Petrópolis: vozes, 1995.

MONLEVADE, João. A educação pública no limiar da modernidade. In: **Cadernos de Educação** (CNTE), Brasília: Mar. 1997.

\_\_\_\_\_, Pequenas geografia, história e economia da profissão docente no Brasil In: MENEZES, Luiz Carlos de. **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. (Coleção Formação de Professores)

MOREIRA, Antonia S.Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiania:AB, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. (Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya).

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_, Prefácio. In. GUARESCHI. Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH. Sandra (orgs.) . **Textos em representações sociais**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NÓVOA. Antonio. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ORLANDI. Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2.ed. Campinasw,SP.: Pontes, 1987.

ORTIZ, Renato. (org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo:Ática, 1983.

PENNA. Maura. **O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesses e o ‘escândalo’ Erundina**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil – ABL, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

PEREIRA, Luiz. **Ensaio de sociologia do desenvolvimento**. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1978.

PEY. Maria Oly. **A escola e o discurso pedagógico**. São Paulo,SP: Cortez, 1988.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In SPINK, Mary Jane. (Org) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993

\_\_\_\_\_, **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUREJ, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_, **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_, **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 7.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SERBINO, Raquel Volpato. et al (Org). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Seminários e Debates).

SHEVA, Maria da Nóbrega. **O que é representação social**. (Tradução parcial, revisada e ampliada do trabalho intitulado 'La maladie mentale au Brésil: étude sur le representations sociales de la folie par des sujets internés à l'hôpital psychiatrique et leurs familles') Paris, Mimeografado, 1990, 76 p.

SILVA, Jefferson Idelfonso da. Ação conjunta na formulação de propostas de formação do educador. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA, José Viana. **A decadência dos engenhos de rapadura na localidade de Bebida Nova no município do Crato**. Monografia de Pós-graduação *Latu sensu*. URCA, Crato.Ce. 1995.

SILVA, Luiz Heron da (Org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001: Natal – RN) **Educação: novos caminhos em um novo milênio**, (realizado) em Natal – RN, de 24 a 27 de janeiro de 2001/ FERREIRA, Valfredo de Souza (org.): Natal, 2001.

SPINK, Mary Jane. (Org) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993

\_\_\_\_\_, Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. in GUARESCHI. Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH. Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TERRIEN. Angela T.S. **Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo, SP: EDUC, 1998.

TOMMASI. Livia de, WARDE. Mirian Jorge e HADDAD Sergio. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA. **Conhecendo o Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental – (1º e 2º ciclos)**. Crato: 2000.

\_\_\_\_\_, **Catálogo do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental**. Crato: 2001.

\_\_\_\_\_, **Fórum da modernidade: Repensando novos caminhos para a formação docente**. Crato: 1997.

\_\_\_\_\_, **Plano Diretor Plurianual. 1997/1998**.

\_\_\_\_\_, **Plano Estratégico 1993/2002**. Crato: Secretaria de Ciência e Tecnologia.

\_\_\_\_\_,. **Primeira semana do educador:** a formação docente em debate. Crato: 1997. (Seminário).

\_\_\_\_\_, **Projeto do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (1º - 2º ciclos).** Crato: 1997.

\_\_\_\_\_, **Relatório do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental.** Crato: 2000.

VIEIRA, Juçara Dutra. LDB: um projeto em descompasso com a história. In: **Cadernos de Educação** (CNTE), Brasília: Mar. 1997.

WEBER. Max. **Sociologia.** 5.ed. COHN Gabriel. (org). São Paulo, SP: Ática, 1991.

WEBER, Silke. **Como e onde formar professores:** espaços em confronto. *Educação & Sociedade:* Revista quadrimestral de Ciência da Educação. Ano XXI, n.º 70, Abr. 2000.

ZALUAR, Alba. **Exclusão e políticas públicas:** dilemas teóricos e alternativas políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais.* V. 12, nº 35, out. 1997.