

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALDEMIR GUZZO

**AS DIMENSÕES ÉTICA E POLÍTICA COMO COMPONENTES  
CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA: A  
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES**

São Leopoldo

2009

VALDEMIR GUZZO

**AS DIMENSÕES ÉTICA E POLÍTICA COMO COMPONENTES  
CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA: A  
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES**

Tese apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor, pelo Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos-  
UNISINOS

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2009

Ficha catalográfica

G993d Guzzo, Valdemir

**As dimensões ética e política como componentes curriculares dos cursos de licenciatura: a perspectiva dos estudantes / por Valdemir Guzzo. – 2009.**

206 f. : 30cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

“Orientação: Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha, Ciências humanas”.

1. Formação de professores. 2. Licenciatura. 3. Formação – Ética. 4. Formação – Política. 5. Currículo. I. Título.

Catálogo na Fonte:  
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

VALDEMIR GUZZO

**AS DIMENSÕES ÉTICA E POLÍTICA COMO COMPONENTES  
CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA: A  
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES**

Tese apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor, pelo Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos-  
UNISINOS

Aprovado em 18 de dezembro de 2009.

**BANCA EXAMINADORA**

Dr<sup>a</sup>. Francisca Eleodora Santos Severino – UNISANTOS

Dr. Danilo Romeu Streck – UNISINOS

Dr. Gomercindo Ghiggi – UFPEL

Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Bueno Fischer – UNISINOS

Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha (Orientadora) - UNISINOS

Para Dirce, Guilherme e Natália.

## AGRADECIMENTOS

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação tive ciência do envolvimento que esta tarefa demandaria, estabelecendo redirecionamentos nas minhas leituras, na adequação dos momentos de lazer, de permanência no ambiente de convívio familiar e nas tarefas docentes na Universidade.

Em meio a essas novas situações, encontrei parceiros interlocutores com quem tive o privilégio de estabelecer relações solidárias e comprometidas e que constituíram o grupo de Doutorandos ingressantes no ano de 2006.

Meu agradecimento especial aos meus pais Ovídio e Emma (*in memoriam*). Com eles aprendi a aprender, em um espaço de busca e de valorização das pequenas coisas. O incentivo em aguçar a curiosidade com a intenção de promover minha formação voltada para procurar respostas às frequentes indagações foi uma marca de seu afeto, de sua responsabilidade com a educação de seus filhos e de sua maneira de ser gente.

Agradeço à Dirce, esposa, amiga, companheira, educadora e conselheira, pelo apoio. Aos meus filhos, agora professores, Guilherme e Natália, por todo o suporte disponibilizado na organização, apresentação e revisão deste trabalho e também pela motivação nesta caminhada.

À professora Dr<sup>a</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes, pela partilha de seu conhecimento, pelo incentivo e pela disponibilidade pessoal na orientação de grande parte deste trabalho. À professora Dr<sup>a</sup>. Francisca Eleodora Santos Severino, ao professor Dr. Gomercindo Ghiggi e ao professor Dr. Danilo Romeu Streck, pelas contribuições dadas quando do exame de qualificação.

Um agradecimento especial aos sujeitos da pesquisa, estudantes de Licenciaturas em vias de conclusão de Curso, pelo acolhimento, pelas sugestões,

críticas e pelas trocas de conhecimentos e experiências que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

À Coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS, pelo incentivo e companheirismo na trajetória de minha formação.

Aos funcionários da Secretaria do Curso, pelo atendimento profissional, sem esquecer a amizade, o desprendimento e a cordialidade.

Um agradecimento especial à professora Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha, que, com sua compreensão, conhecimento, amizade, incentivo e sobretudo paciência, em meio a sugestões e críticas, expressas de forma hábil e atenciosa, orientou e possibilitou o desenvolvimento final deste trabalho. Na professora Maria Isabel depositei a confiança de quem precisa estar bem assistido. Tomo de Guimarães Rosa a expressão do meu sentimento: “[...] sendo bem-assistido, terríveis bons-espíritos me protegem” (1986, p. 8).

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte.

Paulo Freire

**RESUMO:** As questões éticas e políticas como componentes indissociáveis na formação acadêmica são o objeto desse estudo. Tomam-se, para tal, os Cursos de Licenciatura que, no Brasil, formam professores para a educação básica. Os significados éticos e políticos das ações docentes foram analisados a partir de depoimentos de estudantes concluintes de diferentes Cursos de Licenciatura. Fundamentado teoricamente a partir do ideário freireano, que vivenciou o cotidiano do sistema de educação nacional, e tendo como apoio pensadores que têm na formação docente sua linha investigativa de pesquisas, o estudo alicerça-se em uma abordagem qualitativa, utilizando princípios etnográficos de pesquisa. Assume as dimensões ética e política como base de uma formação docente emancipatória. Compreende a ética como a reflexão sobre o ato moral que legitima as relações sociais, introduzindo, no ambiente educativo, a dimensão do sujeito, questionando os princípios e os fundamentos do campo humano ligados à autonomia, à disciplina e ao próprio sujeito no contexto social. A questão política remete aos conceitos de educar no diálogo, na práxis, na esperança, na justiça e na liberdade, como forma de ação educativa a partir de uma visão holística de mundo. Os resultados demonstraram que, para os estudantes, não está clara a intencionalidade curricular de compromisso com essas dimensões, sugerindo uma reflexão sobre os projetos pedagógicos dos cursos e da concepção de docência que os embasa. Esses resultados, ainda que emergindo de um estudo pontual, podem indicar a dificuldade de propor uma formação de professores comprometida mais intensamente com a cidadania e a humanização e provocar reflexões, na Universidade, sobre o compromisso com a formação de professores e com um projeto emancipatório para a educação do país.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Licenciaturas. Ética na formação. Política na formação. Currículo.

**ABSTRACT:** Ethical and political issues as inseparable components in the academic background are the object of this study. Undergraduate courses whose students graduate to be teachers in elementary schools are taken to this purpose. The ethical and political meanings of the teaching actions were analyzed from interviews with graduating students from different courses. Based theoretically on the ideas of Paulo Freire, who experienced the everyday life of the educational system in Brazil, and supported by thinkers who have the teacher formation as a research line, this study is grounded in a qualitative analysis, using ethnographic principles of research. This study assumes the ethical and political dimensions as the basis of an emancipatory formation of teachers. It understands ethics as a reflection on the moral act that legitimates the social relationships, introducing, in the educational environment, the dimension of the subject, questioning the principles and fundamentals of the human being related to autonomy, discipline and the subject himself in the social context. The political question concerns the concepts of educating with dialogue, praxis, hope, justice and freedom, as a form of educative action from a holistic view of the world. The results showed that, for students, the curricular intentionality regarding these dimensions is not clear, suggesting a reflection on the educational projects of courses and on the teaching conception that directs them. These results, even if they are emerging from a single study, may be indicating the difficulty of proposing a way to form teachers that is compromised more intensively with citizenship and humanization, and can provoke reflections, in the University, about the compromise with the formation of teachers and with an emancipatory process of the education in the country.

**Keywords:** Initial formation of teachers. Licenciates. Ethics in the formation. Politics in the formation. Curriculum.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A GÊNESE DO ESTUDO .....	16
2 DELINEANDO CAMINHOS.....	32
2.1 O PROBLEMA.....	34
2.2 OS INTERLOCUTORES E O CENÁRIO DA PESQUISA.....	36
2.2.1 OS INTERLOCUTORES.....	36
2.2.2 O CENÁRIO DA PESQUISA.....	37
2.3 CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS.....	40
3 A ÉTICA E A POLÍTICA COMO COMPONENTES VOLTADOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE EMANCIPATÓRIA.....	45
4 A EDUCAÇÃO, A REFLEXÃO FILOSÓFICA E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO.....	62
4.1 A EDUCAÇÃO .....	64
4.2 POR UMA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO.....	72
4.3 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO .....	77
4.4 UM MOMENTO PARA REFLEXÃO.....	84
5 COMPREENDENDO OS CONCEITOS DE FORMAÇÃO, DE ÉTICA E DE POLÍTICA E PARA QUÊ FORMAR A PARTIR DESSES VALORES .....	87
5.1 A FORMAÇÃO.....	87
5.2 A QUESTÃO ÉTICA E POLÍTICA .....	95
5.3 PARA QUÊ FORMAR COM ÉTICA E POLÍTICA? .....	101
6 OS PROJETOS DE FORMAÇÃO, OS CURSOS E OS CURRÍCULOS .....	112
6.1 OS CURSOS DE LICENCIATURA E A FORMAÇÃO EM VALORES .....	112
6.2 SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA E POLÍTICA DOCENTE: UMA NECESSIDADE? .....	123
6.3 ÉTICA E POLÍTICA COMPARTILHANDO ESPAÇOS NA ATUAÇÃO DOCENTE .....	128
6.4 ASPECTOS FORMATIVOS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE.....	135
7 DA FORMAÇÃO ÉTICA E POLÍTICA A UMA FORMAÇÃO DOCENTE EMANCIPATÓRIA .....	143
7.1 A FORMAÇÃO DE CADA UM.....	143
7.2 A FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA PODE LEVAR A UMA CONSCIÊNCIA ÉTICA E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO? .....	149

7.3 AÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE EMANCIPATÓRIA.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	177
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	186
A N E X O S .....	191
ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA .....	192
TERMO DE CONSENTIMENTO.....	194
DADOS DAS ENTREVISTAS I – A QUESTÃO DA FORMAÇÃO .....	195
DADOS DAS ENTREVISTAS II – A QUESTÃO ÉTICA E POLÍTICA.....	199
A P Ê N D I C E .....	204
A UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS.....	205

## INTRODUÇÃO

O progresso técnico do homem, de um lado, com a ampliação de seu domínio sobre o ambiente natural e, de outro, com a produção de derivados a partir do aumento do consumo, está contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento ético e político voltado para melhorar a vida no planeta? Valores éticos e políticos estão servindo de fundamento para a formação de professores para a Educação Fundamental? Como estudantes em processo de conclusão de Cursos de Licenciatura estão percebendo o domínio desses conhecimentos para o exercício de suas tarefas docentes? A questão ética e política traz uma complexidade de valores interdependentes que envolvem a participação do professor e do aluno e as relações por eles produzidas. Este trabalho procurou respostas a estas interrogações junto a estudantes de Licenciaturas da Universidade de Caxias do Sul em vias de conclusão de seus Cursos.

Pensar Ética no ambiente escolar significa introduzir a dimensão do sujeito, momento em que se questionam os princípios e os fundamentos de um campo humano e em que se percebe esse sujeito como elemento singular, que se educa e que busca educar. A função social da educação ocorre no convívio entre sujeitos que constroem, pela educação, os valores necessários para o exercício de sua cidadania. Nessa dimensão estão presentes conceitos que vão além das práticas escolares e que se ligam à autonomia, à disciplina e ao próprio homem.

Pensar Política é promover ações no diálogo, na práxis, na autonomia, na criatividade e na liberdade, dando aos futuros professores possibilidades de produzir não apenas um ensino meramente técnico, mas trazendo os fatos à sua consciência.

Meu interesse pelo tema foi despertado a partir do convívio diário com alunos em turmas que realizam disciplinas comuns aos Cursos de Licenciaturas, quando percebi neles uma pouca atração por conteúdos de formação geral que não estavam diretamente ligados aos componentes curriculares de suas especialidades.

Aprofundando a reflexão, estabeleço relações com minha memória estudantil, com a experiência atual da docência, passando também pela atuação profissional em escolas e empresas, aliando-as à minha experiência de vida, às relações com o trabalho, com alunos, professores e comunidade escolar no Ensino Básico e atualmente na Universidade. Percebo a importância de uma educação centrada em valores éticos e políticos, voltada para a reflexão crítica em relação aos princípios nos quais se fundamenta a ação docente. Estes saberes, construídos nas interações do cotidiano escolar, integrarão aspectos interrogativos junto aos estudantes, que têm, na vida acadêmica e nos estágios, o primeiro contato formal como futuros professores da educação básica.

“A Gênese do Estudo” se constitui no primeiro capítulo e revela a trajetória dos primeiros tempos de minha vida escolar, analisados sob a ótica dos tempos atuais, incluindo a minha identificação com os saberes da escola. Ressalto como o aconchego familiar me conduziu para uma educação respeitosa em relação às pessoas e aos estudos, marcando meus primeiros anos de escolarização. Procuo traçar os caminhos que me estimularam à análise de temas como ética e política na formação de professores. Registro vivências e dificuldades em algumas disciplinas, a convivência com novos colegas e os movimentos políticos dos anos sessenta, fatores que constituíram minha formação e me estimularam na escolha profissional da docência.

Ao estabelecer essas ligações entre a memória de vida estudantil e minhas funções docentes atuais, percebo o distanciamento entre uma proposta de construção de uma educação sustentada em valores éticos e políticos que possibilitem o desvelamento crítico da realidade e uma educação reduzida a estudos centrados em conteúdos específicos. Os valores éticos são aqui entendidos como uma reflexão crítica sobre os princípios em relação aos quais se fundamentam as ações educativas docentes. Os valores políticos são entendidos a partir das relações de diálogo estabelecidas pelo docente no sentido de possibilitar a si e a seus estudantes uma visão holística de mundo, numa perspectiva cidadã.

O fio condutor é apresentado com o título “Delineando Caminhos”, em que são expostos os objetivos da pesquisa, o cenário do estudo, os interlocutores, os

caminhos teórico-metodológicos e o problema central em análise. Como a formação inicial de professores pode ser conduzida a partir de valores éticos e políticos? A interrogação está direcionada para compreender os caminhos utilizados pela Universidade para a formação de professores, com vistas a esses valores. Um estudo inicial organizado a partir de referenciais sustentados na prática pedagógica nas diversas disciplinas dos cursos em análise proporcionou um abrigo seguro para o desenvolvimento preliminar deste trabalho.

Outro capítulo se dedica à explicitação das questões éticas e políticas que aparecem como elementos indissociáveis na formação docente. Acredito que a escola, em seu ambiente social, poderá receber melhor análise se os fundamentos das ações docentes estiverem voltados para a construção da cidadania, tendo o pressuposto de favorecer possibilidades de participação ativa nas esferas da vida pública, e relacionando, portanto, ética e política em suas atividades.

As dimensões ética e política procuram instrumentalizar os caminhos da educação, alicerçados em pressupostos que não podem servir para perpetuar a desesperança dos que não conseguem romper com o ciclo da desigualdade. É fundamental um investimento numa reflexão ética e política para desenvolver nos estudantes de graduação, futuros professores, a compreensão da estrutura social e de seu próprio processo de aprendizado.

No quarto capítulo relaciono, ainda que de maneira breve, a educação e a reflexão filosófica. O ofício docente universitário pressupõe dialogar com alunos de diferentes cursos, especialmente nas Licenciaturas, que não pretendem, em geral, dirigir seus estudos para uma formação filosófica mais especializada. No entanto, a ênfase nessa formação poderá contribuir para o desenvolvimento de uma geração de educadores conscientes de suas ações, com capacidade de formular de maneira reflexiva suas questões e de procurar elementos próprios para seu enfrentamento.

A educação, num processo de perpetuação da cultura, já se manifestava nas primeiras teorias filosóficas. A Filosofia visa a ser uma explicação racional para a totalidade do humano e seu objetivo está no desejo de conhecer e contemplar a verdade. À Filosofia direcionada para a Educação cabe refletir sobre seus caminhos

e rumos. Não tem como finalidade fixar princípios e objetivos. Sua função será a de acompanhar como é produzida a realidade humana no seu conjunto, que significado têm certos conteúdos, métodos e eventos pedagógicos no âmbito das relações sociais, atuando de maneira crítica e reflexiva, de modo a explicitar os seus fundamentos. Quer entender a contribuição das disciplinas pedagógicas e avaliá-las quanto à sua significação.

O tema formação de professores vem ganhando questionamentos e transformando-se em uma área de conhecimentos complexa. Procura trazer novas diretrizes, delimitando novos caminhos para quem os investiga. Falar em formação significa pensar a identidade profissional e pesquisar o papel do professor na construção da escola e da sociedade, indicando direções, apontando problemas e buscando soluções para a educação. A questão da formação é tratada aqui como um elo entre os valores éticos e políticos pesquisados e a construção da identidade profissional do professor. Essa se constrói por conhecimentos, experiências e competências a partir do significado social da profissão e remete a reflexões apontadas por Ruben Alves, Miguel Arroyo, Maria Isabel da Cunha, Paulo Freire, Carlos Marcelo Garcia, Selma G. Pimenta, Kenneth M. Zeichner e Maurice Tardif, dentre outros.

Os capítulos seguintes trazem os depoimentos dos estudantes e suas manifestações a respeito dos significados de formação, de ética, de política e de para quê formar. No capítulo sexto, foram reunidos aspectos relacionados aos Cursos de Licenciatura com o objetivo de compreender a presença de valores éticos e políticos na formação do futuro docente e em que situações ocorre a identificação dos estudantes com uma educação voltada para os valores. Procurou-se saber como entendem os estudantes em fase de conclusão de suas Licenciaturas a necessidade ou não de dirigir sua formação nesse sentido e que aspectos gerais são considerados por eles importantes.

No capítulo final, transitou-se da formação ética e política à formação docente emancipatória, procurando buscar dados, junto aos pesquisados, que identifiquem como a escola vem percebendo, incentivando ou contribuindo para uma formação docente que contemple a educação voltada para aspectos éticos e políticos.

Os caminhos da pesquisa foram direcionados pelo questionamento que fundamentou este trabalho: **Como a formação acadêmica pode levar o futuro docente a assumir valores éticos e políticos na ação educativa?**

Nesta perspectiva, a pesquisa adquiriu um sentido especial, uma vez que procurou trazer para a reflexão aspectos relacionados a valores associados a uma formação emancipatória, analisando a percepção dos estudantes em relação à presença desses elementos na sua formação. Os resultados ratificam a complexidade desses conceitos, uma vez que o contexto pragmático e competitivo da atualidade reforça uma proposta de formação caracterizada pela técnica, em detrimento dos aspectos éticos e políticos.

## 1 A GÊNESE DO ESTUDO

Afirmo que a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele.

Georges Snyders

Como a formação em grau superior pode levar o futuro professor a assumir valores éticos e políticos na sua ação educativa? Ética e política são elementos indispensáveis para a atividade docente? O progresso técnico do homem de um lado, com seu cada vez maior domínio do ambiente natural e, de outro, a produção de derivados a partir do aumento de seu consumo não têm contribuído para o desenvolvimento de um pensamento ético e político voltado para a condução de uma vida melhor. Como educadores, os meios escolhidos para partilhar esses aspectos com nossos educandos estão nos conduzindo aos fins almejados?

Esses questionamentos preliminares trazem recordações da minha própria formação. O momento presente busca relações com o tempo passado e é assim que vamos produzindo propostas de mudanças. Somos seres do tempo, e pensar o passado não se traduz apenas em um exercício de saudosismo, mas também nos leva para uma busca curiosa por fragmentos de nossa história.

Relembrar meus primeiros passos na escola é, dessa forma, muito mais do que rever momentos de uma vida, numa relação agradável com o aprender, interagindo com emoções que marcaram de maneira indelével minha maneira de ser, de agir e de atuar na e com a educação; é procurar movimentos, estabelecendo relações, construindo interpretações que possibilitem estabelecer projetos que compreendam o já estabelecido em um processo de continuidade ou de ruptura em relação a esses antecedentes. Recordar e escrever sobre esses fatos há tanto tempo ocorridos deixam-me a certeza de que, mesmo “impregnados de perfumes

imaginários” (SNYDERS, 1993, p. 11), eles trazem a essência da alegria de estar na escola.

Antes de entrar para a escola formal, já lia com alguma desenvoltura. Nasci em Veranópolis, pequena cidade serrana do interior do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de mil novecentos e cinquenta e três. Minhas duas irmãs e eu, acompanhados pelos nossos pais, nos revezávamos na leitura das poucas revistas e jornais que circulavam por lá naquela época. Lembro-me da revista “O Cruzeiro” e do jornal “Correio do Povo”. Quando este periódico era aberto sobre a mesa, acomodava-me no colo de meu pai esperando suas pacientes explicações sobre os sons das sílabas e letras. Foi assim que dei os primeiros passos na arte de decifrar a escrita, acompanhando cada palavra e as poucas figuras com o pequeno indicador de uma das mãos.

Cresci, e o aconchego familiar deu lugar a um outro ambiente também acolhedor: o Jardim de Infância das Irmãs de São José. Ingressei em um mundo diferente ao que estava habituado. Agora a presença de outros meninos e meninas, a dividir o mesmo espaço, os mesmos brinquedos e a mesma professora introduzia-me em um novo mundo de cores, de saberes e de vida. A hora de brincar era o momento mais esperado por mim. A escola dispunha de jogos e brinquedos que estimulavam minha curiosidade. De volta para casa, a conversa girava em torno daquele novo mundo e, segundo meus pais, manifestava sempre a vontade de para lá retornar no outro dia.

No ano seguinte passei para o Ginásio Divino Mestre, educandário dos irmãos Maristas, uma vez que o colégio das irmãs não admitia meninos para o ensino primário. Com uma rigorosa disciplina fundamentada no respeito aos professores e colegas e no amor ao religioso, os irmãos assim conduziram nossa formação. Mesmo convivendo com aquela *rigidez* religiosa e também administrativa, tínhamos a oportunidade e o incentivo para desenvolver nossas habilidades<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A rigidez a que me refiro está aqui associada ao sentido de autoridade diretiva (não autoritarismo) pois essa atitude também era fonte de estímulo para a organização das atividades concorrendo suas orientações para a auto-realização do educando: pelo incentivo à disciplina e atenção às atividades oferecendo condições para o desenvolvimento da curiosidade. A leitura semanal de um livro e seu fichamento, embora com caráter obrigatório, tinha para a maior parte dos alunos da turma uma excelente receptividade.

Praticava a escrita pelo exercício às vezes exaustivo da caligrafia, participava de atividades de canto coral, da prática de esportes como futebol, vôlei, basquete, corrida e xadrez.

Tínhamos estímulos calcados na curiosidade para frequentar a biblioteca da escola e a obrigatoriedade da leitura de um livro ao menos, a cada semana, discutindo depois seu conteúdo com o grupo de colegas e o professor em sala de aula. Creio que essa era a justa medida para ativar nossa curiosidade, a exemplo de Rousseau (1999), que entendia a educação com esse direcionamento: com o objetivo único de formar um homem livre a partir do respeito à liberdade da criança. Freire tão bem sinaliza a curiosidade para o aprendizado real do objeto ao afirmar que

como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (1997, p. 95).

Dessa escola guardo, entretanto, a lembrança das dificuldades na Educação Física. Para a turma era entregue uma bola, e a divisão das equipes de jogo cabia aos considerados mais hábeis. Quase sempre fazia parte do grupo que ficava fora da brincadeira por não “jogar bem” segundo a percepção dos mais entendidos. Esse fato, trago ainda bem presente, me deixava muito triste, e uma das alternativas compensatórias para o desânimo era a visita à biblioteca.

O estar na escola não interrompeu a convivência com os amiguinhos da rua. Estudávamos quase todos no mesmo educandário. Após as aulas, à tarde, nos reuníamos para brincar e nos estendíamos até o início da noite, especialmente nos períodos de temperaturas mais altas. Nem tudo, porém, era brinquedo. Tinha minhas obrigações escolares e cumpria meus deveres antes de brincar. Existiam alguns temores também.

Nas noites de luar ficava assustado com o movimento das nuvens diante da Lua (especialmente quando cheia) e corria procurando proteção dentro de casa. As

explicações de meus pais – e aqui poderia me remeter novamente a Rousseau na questão da satisfação da curiosidade – não foram devidamente compreendidas à época, uma vez que a cada repetição do fenômeno o rápido retorno para dentro de casa era inevitável.

Minha vida escolar estava registrada em cadernetas de anotações que reproduziam meu desempenho em forma de notas. Registravam-se também naqueles documentos as ausências, o aspecto disciplinar, a cooperação, a higiene, etc. Éramos classificados por desempenho, tendo como referência o primeiro colocado, que era aquele que atingia ou mais se aproximava dos objetivos esperados.

A preparação para a ida ao colégio não significava apenas o cumprimento de uma rotina. A perspectiva de partilhar espaços, de brincar, de jogar futebol quando escolhido, de participar do intervalo para o lanche, das atividades de canto e leitura e ainda estudar fazia com que a organização do uniforme e dos livros na noite anterior a cada dia de aula se transformasse em uma tarefa prazerosa. O cheiro dos livros e cadernos, especialmente quando novos, marcava o início de cada ano letivo com uma agradável mistura de aromas, sabores e saberes, que na escola eram conquistados.

O percurso de deslocamento para o Colégio Regina Coeli<sup>2</sup> obedecia a critérios de preferência. O caminho mais curto era o mais “perigoso”. Ali havia um enorme cão frequentemente à espreita, ainda nas proximidades de casa. O outro era mais longo e difícil de transitar nos dias de chuva. A presença daquele animal de aspecto feroz determinava a escolha invariável deste último percurso, fazendo com que eu chegasse às aulas, ou retornasse delas, muitas vezes completamente embarrado.

Vejo hoje aquelas cenas como uma conjunção de acontecimentos que muito me marcaram e serviram, apesar de algumas dificuldades, de estímulo para minha alegria de estar na escola. Das múltiplas funções preenchidas pela escola, a de

---

<sup>2</sup> Escola mantida pelas Irmãs de São José e meu primeiro Colégio.

disponibilizar o bem estar ao seu aluno, creio, era a que mais assegurava possibilidades de uma educação que vinculava a curiosidade pelo novo com o já instituído. Decorrente disso vinham a dedicação, a procura e a curiosidade. Snyders contempla bem essa situação quando diz que “somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade” (1993, p. 27).

E a alegria da prática educativa necessária à atividade está expressa nas palavras de Freire:

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que invariavelmente tenha podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar (1997, p. 80).

A turma da classe, hoje lembrada por retratos da época, pela consulta à caderneta de notas e a partir de encontros ocasionais com antigos colegas, foi fator determinante de minha introdução ao convívio social. Naquele período, início dos anos sessenta, havia a possibilidade de realizar duas séries em um ano. Foi assim que fui promovido da metade da terceira para a quarta série do então primário, no mesmo ano, perdendo meus principais parceiros de brincadeiras, de jogos e de estudos. O que de início gerou euforia em meus pais deixou-me a tristeza da separação daqueles companheiros. Fui apresentado, no meio do ano letivo, a um outro grupo de crianças maiores do que eu e quase que desconhecidas.

De início os jogos foram deixados de lado. Os esportes coletivos ficaram para um plano secundário. Na nova turma, mais uma vez, os times já estavam prontos e dificilmente surgia a oportunidade de participar de alguma atividade esportiva. No ano seguinte, além disso, tínhamos que prestar exames para a admissão ao ginásio. Essa situação me fez voltar para algo que já fazia e gostava de praticar: a leitura. Algumas obras indicadas pelos professores abriram caminhos mais sólidos para minha formação. Livros como “Dom Quixote”, de Cervantes, e os escritos de Júlio Verne aguçaram minha curiosidade e possibilitaram-me viajar através de suas narrativas.

Os primeiros anos de vida estudantil coincidiram com os movimentos políticos do início dos anos sessenta. Acompanhava muito atentamente as notícias através das transmissões radiofônicas, à noite principalmente, sentado ao lado de meu pai, próximo ao rádio, com a sala mergulhada na penumbra, tendo uma pequena réstia de luminosidade provinda do interior do aparelho, que funcionava com válvulas incandescentes. Eram bons momentos que me permitiam ouvir as notícias e estar perto de meu pai, interrogando-o sobre os acontecimentos. A ele, que muito cedo nos deixou e que considero como o meu mais importante educador, devo muito de meus princípios de vida.

Meu curso ginásial foi todo realizado na mesma escola. Os princípios disciplinares mantinham-se os mesmos, não nos impedindo, entretanto, de buscar o autoconhecimento. Aprendi, não muito cedo, a gostar da Matemática. De uma trajetória tumultuada com números e fórmulas passei a gostar da disciplina por situações vivenciadas em sala de aula com a dinâmica e com a atenção de um professor.

O fato é que, após muitos insucessos e meu quase afastamento de um estudo pormenorizado da Matemática, acabei escolhido por aquele professor – talvez intencionalmente – para demonstrar um dos teoremas de Pitágoras. Saí em direção ao quadro negro com andar indeciso, mas lá cheguei e, auxiliado por ele e pela turma, consegui demonstrar o teorema. Foi um momento importante, pois elevou minha autoestima e permitiu descobrir que eu mesmo poderia ser o artífice de meus aprendizados. Tínhamos ao final daquele período letivo, o quarto ano ginásial, cerca de sessenta teoremas para estudar, e eu os demonstrava com a maior propriedade.

As provas produziam momentos de inquietações. Nos dias que as antecediam, os estudos eram realizados a partir de sucessivas repetições de textos e exercícios que tinham como objetivo maior gravar datas e fórmulas, as quais deveriam ser reproduzidas nas avaliações. As costumeiras preces se realizavam na véspera das referidas provas, para que nosso caminho fosse iluminado. A preocupação não estava centrada na condição de ter um bom momento para refletir com tranquilidade, mas para atingir o maior grau possível na escala de notas,

sinônimo de competência e de sabedoria, contrariando, de certo modo, toda a política de autodesenvolvimento proposta pela instituição. As mesmas rotinas repetiram-se no segundo grau, cursado em Escola Técnica de Contabilidade, na mesma Instituição.

A questão disciplinar foi reforçada ao prestar o Serviço Militar Obrigatório. Estávamos no ano de 1972, eu havia concluído o Curso Técnico de Contabilidade e tinha dezoito anos; penso que este foi um momento importante para que questões de organização, de responsabilidade ao assumir tarefas, de comprometimento e de disposição para sua execução aparecessem no dia-a-dia.

No ano seguinte, iniciei minha graduação em Matemática na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, curso não concluído por ter sido designado para assumir cargo no Banco do Brasil, nomeado a partir de concurso, em cidade distante da região.

Ainda como estudante da Unisinos, ingressei no magistério a convite da direção do Seminário São José de Veranópolis, em 1974. Essa instituição preparatória para a formação de padres capuchinhos seguia o mesmo perfil da escola marista por onde eu havia passado, o que contribuiu, de certa forma, para minha rápida adaptação ao disciplinado sistema de ensino do educandário.

Tive posteriormente outras atuações em colégios particulares, lecionando para turmas do ensino médio. As constantes transferências de cidade, em função do meu trabalho no Banco, dificultaram a continuidade de minha docência. Em meus primeiros quatorze anos de trabalho no Banco do Brasil ocorreram oito mudanças de cidade. Essas andanças, ao contrário do transtorno que poderiam gerar, possibilitaram-me um contato muito mais próximo com populações de diferentes culturas nas regiões central, serrana e de planalto médio do Estado.

Muitas situações para reflexão sobre a educação originaram-se a partir da proximidade com essa população interiorana, notadamente nos períodos em que exerci a função de fiscal da Carteira Agrícola no mesmo Banco. Visitando o pequeno produtor, na sua morada, tive a oportunidade de inteirar-me das reais condições de

vida daquelas pessoas, de suas aspirações e de sua sabedoria aliada à natureza e dificilmente encontrada nos livros. Esta situação foi uma das responsáveis para, mais tarde, incentivar-me a complementar minha graduação em um curso relacionado às humanidades.

No exercício de minha docência, especialmente entre 1974 e 1993, percebi que as principais características encontradas nas escolas em que atuei foram determinadas pela autoridade quase que completa do professor sobre seus alunos, contemplando um ensino informativo e pouco atento às condições sociais desses jovens. Ao concluir meus estudos fundamentais e ingressar na Universidade já era possível perceber os novos caminhos que se delineavam para a educação: de estudos direcionados para a formação do sujeito como ser integral, compreendendo aqui a amplitude de conhecimentos gerais, para uma estrutura educacional voltada para a informação específica.

A nova proposta me pareceu evidente na disciplina de Matemática que ministrava para os estudantes secundaristas. Aliada à minha quase inexpressiva condição pedagógica, pouco permitia o entrelaçamento dos números com outras disciplinas, tornando o aprendizado um mero repassar de cálculos, tabelas e fórmulas sem uma clara vinculação com a formação relacionada à realidade dos alunos. Estávamos às portas do início de um novo tempo, e pensadores como Paulo Freire e suas teorias pouco estavam referenciados em nossos estudos.

Retornei para o ensino superior no ano de 1993, cursando Filosofia na Universidade de Caxias do Sul. A escolha do curso deveu-se à procura por estudos relacionados ao que na época eu entendia como Ciências Humanas e que possibilitassem a abertura para um livre pensar, não reduzindo o aprendizado a algo pronto e acabado, situação responsável, no meu entendimento, pelo baixo grau de conscientização dos alunos com quem atuei. Adiciono a essa escolha a vivência e o aprendizado produzidos pelo meu contato com populações carentes e a presença desafiadora de minha esposa professora e de meus dois filhos, nesse período, em fase inicial de escolarização.

Nesse mesmo ano de 1993 retornei para a sala de aula lecionando Filosofia para alunos do ensino médio de escola pública. Aqui, no estudo da Filosofia, encontrei a possibilidade de buscar, conjuntamente com meus alunos, respostas para a condição humana, questionando as certezas das ciências e favorecendo as incertezas e as buscas por uma maneira diferente de agir e pensar. As designações de transferências de meu trabalho no Banco do Brasil cessaram, e pude concluir minha graduação.

Ao assumir novamente atividades em sala de aula, depois destes anos de afastamento, não encontrei grandes alterações nos procedimentos das escolas. Procurei manter minha atenção direcionada para a evolução dos processos de ensinar que se desenvolviam no país. Percebi a tendência muito presente de entender o aluno como pouco comprometido com seu aprendizado, especialmente em se tratando de conteúdos não diretamente envolvidos em seus estudos para o vestibular.

Nesse retorno percebi uma certa desvalorização das ciências humanas, com a distribuição de carga horária e localização da disciplina de Filosofia na grade curricular semanal em momentos pouco compatíveis à realização de um trabalho reflexivo, trazendo a evidência de que as questões de valores, de ética e de política para a construção de um raciocínio lógico e emancipatório ficavam, seguramente, para um plano secundário.

No ano de 1998 fui envolvido por uma marcante experiência relacionada com a alfabetização de adultos. Atendendo ao chamado de um grupo de moradores de um bairro um pouco afastado do centro de minha cidade, ligados quase todos à Igreja Evangélica Assembléia de Deus, formei uma turma com doze alfabetizandos. O objetivo daquelas pessoas era poder ter acesso às leituras da Bíblia e assim participar das atividades de sua Igreja, tendo, segundo sua própria manifestação, voz mais atuante na comunidade.

Constatei na prática, naquelas aulas, trabalhadas às terças e quintas-feiras à noite, os vários processos de exclusão que marcam estas pessoas. De forma geral, aqueles participantes tinham poucos recursos financeiros e pouca instrução formal.

Apresentavam, no entanto, uma grande determinação para aprender e também a necessidade de serem aceitos, de serem ouvidos para que seus problemas merecessem atenção para além de seu grupo.

Tomando recursos do BB-Educar, um programa de treinamento para alfabetizadores patrocinado pelo Banco do Brasil, e utilizando teorias de autores como Paulo Freire, notadamente em relação ao tema gerador, consegui ampliar e melhorar minha atuação naquela comunidade de novos estudantes.

Nesse mesmo período, atuei na Escola Cenecista de Antônio Prado, que propunha o estudo da Filosofia para os pequenos alunos da quarta série do Ensino Fundamental. A surpresa foi encontrar naqueles jovens características semelhantes às dos adolescentes do Ensino Médio. A necessidade de constante auxílio, de receber a matéria pronta, produzida e informada pelo professor e o quase desconhecimento dos temas mais correntes na própria cidade foram situações muito presentes.

Meu próprio ambiente familiar, nesse tempo, aproximou-me mais da escola. Minha esposa exerceu cargos de direção e vice-direção em escolas públicas estaduais por pouco mais de dez anos, o que permitiu inteirar-me da realidade do cotidiano daqueles alunos. O ensino fundamental de meus filhos também foi desenvolvido nestas escolas e, naquele contexto, exercitávamos o constante questionamento sobre a necessidade de reproduzir os conteúdos estudados a partir das páginas dos livros didáticos. Esses questionamentos eram habitualmente vencidos pelo Guilherme e pela Natália com o argumento de que teriam a nota diminuída e seriam provavelmente submetidos a alguma espécie de discriminação se divergissem do estabelecido.

As vivências que retornam às minhas lembranças suscitam agora muitas outras questões. O que está acontecendo com a nossa escola? Nossos estudantes estão perdendo os atrativos por ela, ou o que existe nela que não os atrai? Serão os professores os inibidores dos mecanismos de autonomia dos seus alunos? Em que condições são estimuladas a curiosidade, a autonomia, a crítica e a criatividade? É possível um ensino atraente e criativo ligado às aspirações das comunidades em

que se insere a escola? Respeitar as características individuais, incluindo sentimentos e emoções no processo de construção do aprendizado, não faz parte da formação ética e política do professor?

Realizei estudos de Mestrado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos defendendo dissertação<sup>3</sup> que tratava das ações dos professores na formação do sujeito autônomo, situação inspirada a partir de meus próprios estudos do jardim da infância ao universitário e, posteriormente, acrescida da minha prática docente. A pesquisa foi realizada em escola pública municipal de Porto Alegre, então denominada Escola Cidadã, e pude constatar, naquele espaço, a imersão dos professores na proposta de uma ação educativa no sentido de formar o homem buscando primeiro conhecê-lo para depois atender às suas necessidades educativas.

Nesse estudo, verifiquei que o trabalho desenvolvido tem como referência a prática social como fonte de conhecimento, utilizando-se ainda das teorias a serviço de e para uma ação transformadora, para além da própria prática social como critério único de verdade. Essa escola convive com a realidade da comunidade em que está atuando e envolve seus estudantes nessa realidade, fazendo-os perceber os cenários de vida em que se inserem. Coloca em prática uma educação voltada para a cidadania entendida como um conjunto de direitos e deveres individuais, sociais, políticos e culturais alicerçados pela participação. Na Escola Cidadã, procurava-se compreender os significados de cidadania pelas próprias ações desenvolvidas.

Volto no tempo e retomo minha trajetória educacional. Passei por uma escola com padrões de disciplina rigidamente definidos e reforçados pela minha formação nas ciências consideradas exatas. Atuei como professor, hoje percebo, mais como um repassador de conteúdos determinados em uma grade curricular. Com a Filosofia descobri a presença da Pedagogia e, com ela, o sentido de encontrar e entender a realidade dos estudantes com quem compartilho momentos de aprendizado. Posso assegurar que, a partir dessa realidade, ampliei minha

---

<sup>3</sup> Trabalho editado em livro. Ver referências bibliográficas.

percepção em relação a entender o aluno como ser humano e compreender suas próprias possibilidades de construção do conhecimento.

Como relatei anteriormente, as minhas melhores lembranças da escola estão ligadas aos primeiros anos. A alegria de lá estar e de descobrir coisas novas foram sentimentos fundamentais para ativar minha curiosidade e para minhas buscas posteriores. Até nas desatenções, principalmente nas atividades de Educação Física, momentos em que aos alunos-destaque era dado um atendimento especial, a presença da Escola foi fator importante para o conjunto de minha formação. Provavelmente essas situações tenham sido as responsáveis pela busca de alternativas direcionadas para a leitura e o estudo sistemático e, mais adiante, pela curiosidade em pesquisar sobre essas questões.

Como docente, teria dificuldades em retomar meu trabalho naqueles moldes iniciais. Vivíamos um período de ditadura e não se falava em cidadania, inclusão, autonomia e especificamente na formação de professores no sentido aqui enfocado. Minha vida escolar, sem a presença explícita desses valores, do curso primário ao ginásial, foi extremamente produtiva em termos de reflexões e de análise crítica da realidade.

O golpe de março de 1964 produziu uma situação voltada para uma educação altamente domesticadora e acrítica e teve influência determinante em meu modo de ‘ser professor’ nos anos iniciais de docência. Assumi a posição de professor narrador, aspecto predominante na educação daquele período: “narrar, sempre narrar” (FREIRE, 1987, p. 57). A realidade dada a partir de conteúdos muito bem compartimentados era a tônica desenvolvida na formação de professores naquele momento histórico. Como consequência, a aplicação repetitiva de conteúdos e a pouca preocupação com a “experiência existencial” (idem, p. 57) dos educandos provocava, por imposição, a passividade em lugar de abrir caminhos para a consciência crítica transformadora.

Saliento a importância dos movimentos estudantis para a constituição da Escola no início dos anos sessenta. Minha militância na União Municipal de Estudantes Secundários de Veranópolis – UMESVE trouxe contribuições no sentido

de entender a educação como um processo de constituição integral do humano. Os congressos realizados constituíam-se em espaços comuns para discussão de temas de interesse geral da comunidade e, fundamentalmente, do ensino. Nessas reuniões acontecia o intercâmbio de idéias com estudantes de todos os educandários da cidade, permitindo-nos uma visão geral da realidade.

Infelizmente, tais encontros foram rapidamente abolidos pela força do novo regime instalado. Naqueles anos, o verbalismo dos “slogans” difundidos pelos meios de comunicação servia de suporte para aulas de “formação cívica”: ‘não fale em crise, trabalhe’; ‘Brasil, ame-o ou deixe-o’; ‘Este é um país que vai pra frente’; ‘Ninguém segura este país’ e outros mais que embalaram o imaginário de minha adolescência.

Retornando àquele período, posso afirmar com propriedade que as principais características encontradas nas escolas em que atuei foram determinadas pela presença marcante do professor detentor quase que absoluto dos conhecimentos, contemplando um ensino mais informativo e distanciado das reais condições sociais dos educandos.

A disciplina de Matemática e depois a de Fundamentos de Economia, matéria assumida no Curso Técnico de Contabilidade por falta de professor, somadas ao meu escasso conhecimento pedagógico, pouco permitiam o entrelaçamento dos números e dados da Matemática e da Economia com outros estudos componentes do currículo daquele curso, tornando o aprendizado um mero repassar de informes com pouca ou nenhuma vinculação com as necessidades reais daqueles alunos, futuros técnicos contábeis.

Ao retornar para a sala de aula, agora como docente da Universidade, não encontrei grandes alterações nos procedimentos de formação. Volto minha atenção para os processos de ensinar que se desenvolvem no país e percebo a tendência muito presente de entender o aluno, quase como um todo, como pouco comprometido com seu aprendizado. A presença das disciplinas ‘humanas’, que envolvem questões de valores, de ética e de política direcionadas para a construção

de um raciocínio lógico e emancipatório, estão perceptivelmente em um plano secundário.

Percebo também que, apesar dos avanços em termos de pesquisas que envolvem a formação de professores notadamente nas três últimas décadas, não passamos para um trabalho efetivamente problematizador, especialmente em relação à abrangência e aos significados dessa formação. A situação parece-me atestar a permanência de um grande número de estudantes, mesmo em preparação para um trabalho de extrema complexidade como o magistério, em um baixo grau de consciência em relação às suas necessidades de aprendizado, reduzindo a amplitude do conhecimento aos conteúdos de seus Cursos.

Nada posso afirmar, de momento, quanto à disposição com responsabilidade, política e eticidade em relação aos caminhos de formação escolhidos. Provavelmente estejamos colhendo os frutos de um fazer escolar voltado para um aprendizado a partir da memorização. As necessidades de acesso ao ensino superior podem determinar a produção de mecanismos orientados para o aprimoramento de técnicas que promovam o desenvolvimento de habilidades compatíveis para o sucesso de tal intento. Nas escolas em que atuei essa realidade mostrou-se uma constante: as marcas da transmissão e da cobrança posterior dos conteúdos, numa perspectiva preponderantemente pragmática. Percebo, todavia, em alguns grupos de estudantes, uma postura um pouco mais reflexiva em relação aos seus objetos de estudo. Percebo, também, que ainda estamos distantes do estabelecimento de amplas relações a partir do discutido em aula e o seu existir na realidade cotidiana.

Hoje, três décadas após a abertura política creio que ainda não passamos do domesticar para o problematizar as questões que estão na raiz de nosso desenvolvimento. Essa situação parece-me atestar a permanência de um grande número de estudantes, mesmo em formação docente, em um grau ingênuo de consciência, o que pode explicar o baixo grau de argumentação e criticidade do nosso povo.

Registro essa situação a partir do convívio diário com meus alunos em turmas de disciplinas como Filosofia da Educação, Iniciação à Pesquisa e Teoria da Ciência, comuns aos cursos de Licenciatura, e também nos estágios do Curso de Filosofia. De maneira geral, não se sentem atraídos pelo currículo não especificamente explicitado nas ementas das disciplinas em estudo. Alertado pelo baixo poder de concentração, pelas dificuldades na leitura, na interpretação e na construção de pequenos textos e a pouca atração por disciplinas não diretamente ligadas aos seus Cursos de Licenciatura<sup>4</sup>, percebo que estes universitários, em sua maioria, demonstram pouca disposição para estudos mais abrangentes.

Talvez lhes falte a percepção da amplitude da atividade docente. Talvez lhes falte a percepção de que para ensinar é preciso aprender e que para aprender é preciso ensinar. Em Freire encontro correspondência com essa necessária visão de totalidade:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a beleza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (1997; 26).

Provavelmente tenhamos aqui um dos resultados do sistema de ensino imediatamente anterior voltado, principalmente, para um aprendizado de memorização e de técnicas para ultrapassar as barreiras do vestibular. Em nome da aprovação para a Universidade temos um ensino que, na maioria das vezes, é mais dirigido para o treinamento do que para auxiliar o sujeito a desenvolver suas habilidades intelectuais e sociais, a partir de seu próprio ambiente de vida. Nas escolas em que atuei essa realidade não ficava restrita aos alunos do Ensino Médio; era uma constante também no Ensino Fundamental, marcado pela transmissão e pela cobrança posterior dos conteúdos, numa perspectiva preponderantemente pragmática.

Começo a encontrar em alguns grupos de estudantes universitários e em preparação para o magistério uma postura reflexiva um pouco mais rigorosa em

---

<sup>4</sup> Aqui referidas as Licenciaturas que formam professores para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e para as séries do Ensino Médio.

relação ao que estudam. Vejo, no entanto, que poucas relações são estabelecidas entre o discutido em aula e o seu existir na realidade cotidiana.

Fazendo ligações entre minha memória de vida estudantil e a atuação docente no momento, percebo cada vez mais a importância de uma formação de educadores éticos e políticos, formação que lhes permita desenvolver uma atuação pedagógica voltada para o desvelar crítico da realidade, como ela se nos apresenta. A Ética é entendida aqui enquanto reflexão crítica sobre os princípios em relação aos quais se fundamentam as ações docentes. A Política é compreendida como visão e reflexão crítica do profissional docente em relação ao seu papel.

Foi com essa perspectiva que desenvolvi meus estudos, buscando junto a estudantes de diferentes Licenciaturas dados que me permitiram extrair conceitos a respeito da inserção desses conhecimentos éticos e políticos como elementos centrais para uma formação docente emancipatória.

## 2 DELINEANDO CAMINHOS

Caminante, son tus huellas  
El camino, y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
Se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino,  
Y al volver la vista atrás  
Se ve la senda que nunca  
Se ha de volver a pisar.  
Caminante, no hay camino,  
Sino estelas en la mar.

Antonio Machado

As motivações fundamentais que me levaram a percorrer estes caminhos foram apresentadas no capítulo anterior e enfatizaram minha procura por respostas às questões que dizem respeito à formação de professores com suporte ético e político, conduzindo para uma ação pedagógica voltada para uma atuação crítica em relação à realidade. Para uma melhor compreensão, na construção de meu objetivo de análise transito por conceitos iniciais de ética, de política, de educação e de filosofia, procurando relacioná-los a aspectos formativos da ação docente que, em última instância, a partir de sua significação, determinaram os rumos escolhidos no processo investigativo.

Escolher os rumos – como afirma o poema XXIX de Antônio Machado: ‘se faz caminhos ao andar’ – significa assegurar, nesse andar, uma trajetória de estudos de aprofundamento produzindo perspectivas de alargar respostas sobre um tema intrínseco à vida de quem se propõe a exercer o magistério. A preocupação do pesquisador é, então, a escolha de um ‘bom’ método<sup>5</sup> no sentido de produzir novos e mais ‘seguros’ conhecimentos.

Há muitos caminhos já percorridos, como demonstrado anteriormente, e procuro, nas medidas possíveis, estudar e aproveitar os frutos dessas construções

---

<sup>5</sup> Palavra de origem grega (methodos) formada pelas palavras *meta* (para) e *hodos* (caminho) e que tem o significado de caminho, prosseguimento, pesquisa. (LAVILLE, 1999, p. 11).

aplicando-os a contextos educacionais e sociais com os quais estou atuando. Partilhei minha história, que é parte dessa curiosidade por novas sendas, buscando espreitar como se produz o mundo da educação.

Na organização de meu trabalho as justificativas que apresento estão ligadas aos aspectos relevantes que as questões éticas e políticas podem ocupar no espaço da formação dos futuros professores. E a respeito da importância ou da diferença que meu estudo pode determinar na área educacional tomo as palavras de Streck:

Não se pode negar que todos os projetos têm sua relevância e não se pode avaliar os resultados da pesquisa de uma forma linear ou imediata. Nesse sentido, todas as pesquisas contribuem de alguma forma para um acúmulo de conhecimentos que, em certo momento, pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade (2006, p. 262).

A questão metodológica pode ser determinante para uma razoável construção de pensamentos, mas tenho presente que os significados que subjazem a uma pesquisa de cunho sócio-educacional me desafiam a não aceitar como definitivas determinadas técnicas. A advertência de Streck se faz presente novamente, ao me indagar se as questões metodológicas não estão propriamente a “desviar de outras perguntas” (2006, p. 262). Acredito que o uso de um ‘adequado’ instrumento poderá determinar o encontro de caminhos possíveis para novos estudos ou o encontro de soluções para o problema investigado.

O exemplo de sala de aula me faz ver que a abertura para o diálogo com as diferentes correntes de pensamento sobre formação, ética e política pode determinar, conjuntamente com os estudantes pesquisados, a trajetória metodológica da pesquisa. A pergunta fundamental que movimenta essa intenção de trabalho está inserida na questão de como a formação inicial acadêmica pode levar o futuro docente a assumir valores éticos e políticos na sua ação educativa. Nesse sentido, a interrogação está direcionada para quais os caminhos utilizados pela Universidade para a formação de professores nesses valores. Um estudo inicial organizado a partir de referenciais sustentados na prática pedagógica nas diversas disciplinas dos cursos em análise proporcionou um abrigo seguro para o desenvolvimento preliminar deste trabalho.

## 2.1 O PROBLEMA

Estabelecendo ligações entre minha memória de vida estudantil e a atuação docente no momento, percebo cada vez mais a importância de uma formação de educadores éticos e políticos, especialmente pela atitude de muitos estudantes em relação a disciplinas de âmbito de conhecimentos gerais e direcionadas para esses valores, formação que lhes permitiria desenvolver uma atuação pedagógica voltada para o desvelar crítico da realidade, como ela se nos apresenta.

Falamos em ética, em política e em democracia em uma prática educativa que determina assumir posições e em tomar decisões. Nesse sentido, questionamos os significados de uma boa formação e os caminhos escolhidos para realizá-la. A formação humana, não sendo neutra, implica

estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente esse imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido de coerência entre o discurso e a prática (FREIRE, 2001, p. 39).

Compreendo que vivi em um momento em que a formação de professores e a educação não tinham a mesma natureza de constituição do humano como a entendemos ou como a justificamos no caráter formador na atualidade. Atingida por um processo técnico de transferência de 'conhecimentos', não era visível a preocupação ética, democrática ou política de uma educação que propiciasse o respeito ao pensamento e à curiosidade dos educandos. Hoje encontro algumas 'ilhas' de estudantes que entendem sua formação como uma necessidade de abrangência de amplos conhecimentos para que a ação possibilite as transformações desejadas. Mas não são todos que explicitam claramente esta condição.

Pensar a escola, pensar a vida e o que significam essas representações não são demandas presentes nas ações educativas? Percebo que as promessas de uma escola renovadora, que trazia em seu bojo o progresso técnico e, com ele, o aprimoramento ético e político de um povo, estão um pouco afastadas do contexto atual.

O elemento de mediação entre a técnica e as questões de ordem social mais emergente é a ética. Ética pode ser conceituada como uma “reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática dos indivíduos em sociedade” (RIOS, 2003, p. 87). E a docência que procuramos entender a partir dos aspectos éticos e políticos, presentes na técnica, é a que possibilita uma ação sensível a esses determinantes. Essa sensibilidade permitiria reconhecer que disciplinas separadas por ‘áreas do conhecimento’ científico ou do conhecimento das ciências humanas caminham juntas, estando vinculadas na busca por “encontrar métodos válidos com os quais conheçamos a realidade humana e, em geral, toda a realidade” (PERISSÉ, 2004, p. 265).

Na perspectiva de argumentar a construção da problematização desse estudo, apresento as questões que dirigiram a pesquisa:

- Qual o conceito de formação presente entre os estudantes?
- Como compreendem, conceitualmente, ética e política?
- Como percebem o objetivo de formar a partir da ética e da política?
- Em que momento do Curso é identificada a ênfase na formação voltada para esses valores? Percebem essa direção no Curso que realizam?
- A escola evidencia preocupação com as dimensões éticas e políticas? De que maneira esses valores contribuem para a formação dos futuros professores?

Sintetizando, é possível expressar que a problemática de estudo pode ser assim delineada: **Como a formação acadêmica pode levar o futuro docente a assumir valores éticos e políticos na ação educativa?**

## 2.2 OS INTERLOCUTORES E O CENÁRIO DA PESQUISA

### 2.2.1 OS INTERLOCUTORES

Os sujeitos interlocutores foram acadêmicos concluintes dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Biologia, História, Letras, Filosofia, Pedagogia e Matemática da Universidade de Caxias do Sul. A escolha dos estudantes desses cursos tem relação com as disciplinas de minha atuação no Departamento de Filosofia e Educação da referida Universidade e inseridas no núcleo comum para os cursos de formação de professores. A especificidade das habilitações acima se deve ao fato de representarem um número significativo de estudantes no turno da noite, espaço em que venho predominantemente atuando.

As razões da escolha desses acadêmicos como interlocutores estão ligadas às suas experiências pedagógicas desenvolvidas durante os estudos em suas respectivas Licenciaturas. Além disso, penso que, por estarem em vias de concluir a graduação, teriam uma visão mais abrangente do processo de formação, o que provavelmente lhes permitiria falar com mais propriedade sobre seus estudos e sobre os objetivos de seus Cursos.

A participação dos estudantes se deu por sua própria escolha. Anunciei em algumas salas de aula a minha proposta e solicitei aos alunos dos vários cursos que se manifestassem sobre o seu interesse em participar do estudo.

A partir dessa provocação inicial e de posse da manifestação dos interessados, insisti no compromisso daqueles que concretamente se dispuseram a colaborar, definindo a amostra. Foram duas alunas do Curso de Pedagogia, um aluno do Curso de Biologia, uma aluna do Curso de Letras, uma aluna do Curso de História e outra de Educação Física. Os três outros foram meus antigos alunos, dois nos estágios na Licenciatura em Filosofia e outra, que cursa Matemática, na disciplina de Filosofia da Educação. Os participantes são concluintes ou em fase de conclusão em seus respectivos cursos, com pelo menos cinquenta por cento dos

estágios realizados, e já apresentaram ou estão em preparativos para apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso.

### 2.2.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são estudantes de Licenciaturas da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Instituição localizada na Região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, a UCS é uma universidade comunitária e regional que tem como missão *produzir conhecimento em todas as suas formas e torná-lo acessível à sociedade, contribuindo principalmente para o desenvolvimento integrado da região em que está inserida*, exercendo importante papel de agente de integração no sentido de promover este processo sustentado no conhecimento.

Criada no ano de 1967, a Universidade de Caxias do Sul vem participando do desenvolvimento da região realizando, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, estudos sistemáticos de suas possibilidades e de seus problemas, bem como formando profissionais para atender as necessidades do mercado. O percurso histórico da Universidade de Caxias do Sul mescla-se, em parte, com o percurso dos cursos de licenciatura.

Na década de 60 as mantenedoras das Faculdades de Direito, de Ciências Econômicas, de Filosofia, da Escola Superior de Belas Artes e da Escola Superior de Enfermagem Madre Justina Inês, todas situadas na cidade de Caxias do Sul, associaram-se com a finalidade de criar uma Universidade. A instalação dos cursos de Licenciatura Plena em Filosofia, História, Pedagogia Magistério – Matérias Pedagógicas, Letras e Ciências tornou-se uma prioridade, uma vez que existiam poucos profissionais para atuar nessas áreas do ensino.

Posteriormente, no início dos anos 70, foram ofertados mais 13 cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, Exatas e da Saúde, incluindo entre eles

o então chamado Esquema I, destinado a profissionais de outras áreas cujo interesse era completar seu curso de origem com matérias pedagógicas, a fim de licenciarem-se.

A partir 1990, com a implantação de núcleos e campi universitários em municípios-polo da região, assumiu as características de universidade regional, expressa em sua missão, exercendo influência sobre uma população de cerca de um milhão de habitantes, abrangendo uma área de setenta municípios, nos quais atua, direta ou indiretamente, mediante programas de ensino, pesquisa e extensão. Tem sede em Caxias do Sul e campi e núcleos em outros oito municípios (Vacaria, Bento Gonçalves, Canela, Farroupilha, Nova Prata, Veranópolis, Guaporé e São Sebastião do Caí).

A Universidade oferece atualmente 35 cursos de graduação, sendo 12 de Licenciaturas, com possibilidade de obtenção de títulos em 52 carreiras e 104 opções de ingresso; 50 cursos de Especialização, 17 de Mestrado e 4 de Doutorado. Desenvolve ainda aproximadamente 200 projetos de pesquisa relacionados às comunidades onde atua. Através das atividades de extensão, coloca permanentemente à disposição programação de cursos de atualização, seminários, assessorias técnicas e serviços especializados nas diferentes áreas do conhecimento.

A Universidade passa por transformações estruturais que têm a pretensão de torná-la ainda mais participativa em suas relações com a comunidade. Os princípios que demarcam sua ação, com foco no conhecimento em diferentes campos de sua atuação, são resultantes de um amplo processo de participação que envolveu a comunidade acadêmica, balizando os planos de ação da instituição para os próximos dez anos. Para a Universidade, a Licenciatura “assume como diferencial, em relação aos outros cursos de graduação, um caráter de dupla formação: a formação pessoal/profissional do próprio graduando e a concomitante instrumentalização deste para a formação básica de seus futuros alunos” (SANTOS, 2004, p. 13).

Conforme Santos (2004, p. 25-26) o objetivo da Licenciatura é o de habilitar o graduando para, com profissionalismo e postura ética, criativa e responsável, intervir no processo ensino-aprendizagem da Educação Básica mediante os seguintes elementos:

- compreensão da complexidade inerente à docência;
- compromisso com a função social própria da profissão;
- identificação, compreensão e resolução de situações-problema;
- autonomia para a tomada de decisões e o consequente compromisso frente às opções feitas;
- avaliação crítica da própria atuação;
- interação cooperativa com a comunidade profissional e com a sociedade;
- domínio dos aportes epistemológico e metodológico, tanto no que diz respeito ao âmbito pedagógico (da docência) como no que se refere à área específica de atuação;
- transposição didática do conhecimento social e historicamente produzido.

Os elementos componentes da base desse projeto, cujo texto transcrevo abaixo, aliam-se a referenciais institucionais e a pressupostos éticos e políticos.

Educar tem por natureza uma função social, no sentido de que o processo educativo se dá no convívio de sujeitos que, na qualidade de seres eminentemente sociais precisam construir, pela educação, os saberes (valores, atitudes, conhecimentos, comportamentos) necessários ao pleno exercício de sua cidadania, necessitam saber agir e viver de modo ético. A educação de nosso caráter é condição de possibilidade de um modo de vida ético, que não pode ser garantido pela mera posse de conhecimentos. Saber e conhecer não são sinônimos de ações boas e justas socialmente. Pessoas reconhecidas como bons exemplos na sociedade, regras morais instituídas e sujeitos comprometidos que usam suas capacidades racionais com consciência do tipo de racionalidade ética presente nas suas escolhas e decisões, são indispensáveis para a convivência, eticamente sustentada, em comunidade. Daí que no processo educativo, os agentes devam estar cientes de que o ensinar, o pesquisar e o fazer ciência não constituem fazeres neutros, destituídos de qualquer compromisso de responsabilidade pessoal e social. A adequada compreensão do conceito de educação pressupõe a inseparabilidade da ética e da política (SANTOS, 2004, p. 20).

A educação tem, nesse contexto, “comprometimento com os princípios da ética democrática, ou seja, com a dignidade humana, a justiça, o respeito mútuo, a participação, a responsabilidade, o diálogo, a solidariedade” (SANTOS, 2004, p. 20).

Preocupam-me sobremaneira as questões propostas nestes documentos e suas diretrizes, especialmente como o estudante vem percebendo a presença desses elementos no currículo de seus Cursos, ainda que nem sempre colocados de forma explícita. Mesmo estando minhas ações restritas ao ambiente de uma única Instituição superior, penso que os dados podem contribuir com o importante tema da formação.

### **2.3 CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS**

A questão da formação docente tem relação com a especificidade humana: só o homem pode ser educado. A educação pressupõe liberdade, liberdade que Paulo Freire traduz como autonomia do ser dos educandos. E é com sua inspiração que busco a construção teórica de minha pesquisa, a partir de sua concepção de formação configurada no perfil de um educador crítico-reflexivo.

Foi com ele e a partir dele que dei os primeiros passos no sentido de questionar minha presença em sala de aula quanto aos procedimentos pedagógicos, quanto às relações com meus alunos e, especialmente, quanto à proximidade dos conteúdos com a vida diária de cada um deles. Foi a partir da leitura de suas obras, relacionando-as com a realidade da sociedade brasileira atual, que passei a fazer mais interrogações a respeito do papel da escola e do lugar do professor nos processos de transformação para uma educação emancipatória.

Na *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* encontro suporte a esses desafios no momento em que me deparo com as relações entre a formação científica do professor e sua retidão ética (FREIRE, 1997, p. 18). Freire considera uma lástima qualquer descompasso entre a formação científica e a retidão ética do professor.

É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar (FREIRE, 1997, p. 18).

Mais adiante, o autor afirma estar convencido da “natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana” (1997, p. 19). Em relação à questão ética, complementa: “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 1997, p. 19). E a ética aqui comentada é a que Freire traz como própria da natureza humana, algo indispensável à convivência.

Esses foram os referenciais com os quais dirigi minha investigação. Com alicerces na pedagogia freireana e com argumentos de estudiosos que seguem linhas de formação e que têm na ética e na política saberes necessários a uma prática educativa crítica e esperançosa, fui delineando caminhos.

Ao escolher Paulo Freire como linha mestra do campo teórico de minha investigação, estabeleci uma relação de identidade na busca de uma educação conscientizadora, crítica e tanto quanto possível autônoma. Essa relação é fundamentada numa visão de mundo que tem como elementos de sustentação as questões éticas e políticas.

Aproximo Freire da dialética socrática quando fala no ato de ensinar a partir da disponibilidade para o diálogo entre sujeitos e sua realidade. Freire não parte, como Locke e Rousseau, por exemplo, da individualidade, mas constrói seus fundamentos pedagógicos na intersubjetividade do indivíduo. Freire não compreende o homem distante da ética, no sentido ético universal do ser humano, uma vez que entende o sujeito como ser que se constrói a partir da consciência de sua incompletude, na contínua busca do aperfeiçoamento de si mesmo. Também não compreende o homem distante da política.

O discurso freireano pretendeu acompanhar, na escola, os caminhos da abertura política que vivenciamos no final da década de setenta. Ao idealizar um novo modelo de escola, estávamos postulando, além dos aspectos científicos do conhecimento, a busca do lado puramente humano do ato educativo: “o seu caráter formador” (FREIRE, 1997, p. 37). Foram estas as questões que mereceram minha análise. Busquei a compreensão junto aos futuros licenciados sobre como essas

questões de formação envolvendo aspectos éticos e políticos têm ou não relevância nas suas concepções, para suas futuras atividades como docentes.

A pesquisa procurou realizar essa investigação aproximando estudantes de diversas Licenciaturas, utilizando como instrumento entrevistas semiestruturadas e formando laços entre o problema de pesquisa, os referenciais teóricos e os dados consignados a partir da análise dos elementos coletados. As hipóteses não foram explicitamente formuladas pois se entendeu que elas se apresentariam ao longo do próprio contexto do tema em estudo. Acredito que a adesão de nove participantes constitui uma representação adequada para a qualidade das informações desejadas.

As entrevistas foram realizadas individualmente seguindo os questionamentos previstos ligados ao problema e possibilitaram, a partir de sua análise, campo adequado para o estudo.

O desenvolvimento desse estudo alicerçou-se em uma abordagem qualitativa pela presença, na análise dos dados, do “meu quadro de referência, dos meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Utilizei princípios de pesquisa do tipo etnográfico, dada a importância dos significados presentes nas ações, nos valores, nas práticas das pessoas estudadas e por levar em conta uma visão de conjunto do fenômeno em estudo. Uma das características da pesquisa etnográfica, para esta mesma autora

é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Procurei penetrar na realidade da formação dos pesquisados, dando ênfase à descrição e interpretação dos fenômenos investigados, a partir dos significados produzidos no seu contexto sociocultural. Analisei e interpretei suas proposições explorando sentidos e procurando descobrir representações sobre o tema em questão.

Assim, para a análise dos dados do estudo, utilizei uma perspectiva qualitativa fundamentada em princípios etnográficos no sentido fundamental da

elaboração dos conceitos inerentes aos aspectos subjetivos presentes nas proposições elaboradas pelos pesquisados. Parti da realidade como apresentada até sua essência, explicitando os elementos possíveis de sua constituição atual. Segundo André, o que esse tipo de pesquisa almeja “é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (1995, p. 30).

Os procedimentos de coleta de dados envolveram uma reunião coletiva preliminar com a finalidade de explicitar as diretrizes do projeto aos estudantes e também com o objetivo de estabelecer laços favoráveis à sua execução. Nesse sentido, Lüdke afirma que

desde os contatos iniciais com os participantes, o observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular (1986, p. 17)

Com a finalidade de obter as informações necessárias para dar respostas ao problema de pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas como um processo interativo entre entrevistador e entrevistado. Partindo da premissa de que este último também é um sujeito observador, relatando suas experiências segundo seu ponto de vista, procurei utilizar, de forma sistemática, dados de fontes bibliográficas relacionadas com o tema proposto, para uma melhor análise quanto à consistência dos dados obtidos.

A análise dos dados foi, dessa forma, sistematizada com o auxílio dos referenciais teóricos escolhidos. O processo de triangulação desses dados envolveu o pesquisador, os pesquisados, as anotações realizadas ao longo das entrevistas no diário de campo e o referencial teórico, possibilitando preservar o rigor da análise. Um elemento fundamental esteve relacionado ao bom entrosamento entre o pesquisador e os estudantes pesquisados, garantindo a possibilidade de alcançar os objetivos propostos pelo trabalho. A relação de parceria foi estabelecida a partir do primeiro contato, momento em que os objetivos e a forma de atuação foram claramente explicitados e discutidos. Neste particular, Gaskell afirma que a “compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa” (2003; p. 65). O

mesmo autor diz ainda que “tal compreensão poderá contribuir para um número de diferentes empenhos na pesquisa” (2003, p. 65).

Ao pesquisador, dada a subjetividade da investigação, coube a tarefa de imersão no fenômeno estudado, procurando manter a necessária acuidade perceptiva, construída na reflexão e na interpretação dos dados referentes ao problema em estudo.

### **3 A ÉTICA E A POLÍTICA COMO COMPONENTES VOLTADOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE EMANCIPATÓRIA**

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta.

Paulo Freire

Como a formação acadêmica pode levar o futuro professor a assumir valores éticos e políticos na sua ação educativa? A primeira questão proposta procurou compreender as relações possíveis existentes entre ética, política e educação. O progresso técnico do homem de um lado, com seu cada vez maior domínio do ambiente natural e, de outro, a produção de derivados a partir do aumento de seu consumo, não têm contribuído para o desenvolvimento de um pensamento ético e político, voltado para uma vida melhor. Como educadores, precisamos refletir se os meios escolhidos para partilhar esses aspectos com nossos educandos estão nos conduzindo aos fins almejados. Parece existir um distanciamento entre a ética, a política e a educação, especialmente se pensarmos a ética como normativa de princípios sociais.

A educação vem se constituindo em elemento de separação social ao longo dos últimos tempos e é a partir dessa divisão que se pode compreender a crise nela instalada, que contribui para uma atuação pedagógica, muitas vezes, inibidora. Ao falarmos em crise na educação, sabemos que não estamos diante de fatos novos. Sobre essa crise, assim se manifesta Cortella:

A crise na educação tem sido inerente à vida nacional porque não atingimos ainda patamares mínimos de uma justiça social compatível com a riqueza produzida pelo país e usufruída por uma minoria. Não é, evidentemente, “privilégio” da Educação; todos os setores sociais vivem sucessivas e contínuas crises (1999, p.9).

A emergência de uma nova escola, para que se possa compreender a crise da educação para uma atuação político-pedagógica transformadora, envolve a

formação do professor, no sentido de construir-se a partir da consciência política e ética de sua práxis. A clareza a respeito da natureza ética e política da educação poderá possibilitar ao professor auxílio a si e aos seus alunos, pois o fará compreender que esses componentes fazem parte de maneira indissociável de sua formação.

A escola, inserida em um ambiente social, terá a possibilidade de receber melhor análise crítica se os fundamentos das ações docentes se voltarem para a tarefa de construção da cidadania para todos: alunos e professores. O distanciamento da realidade social, sem a presença de uma lógica concreta, construída pelo diálogo, provavelmente não permitirá que se tomem iniciativas voltadas para essa finalidade.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, alcançar a cidadania passou a ser uma das tarefas-chave da educação básica. Entende-se aqui cidadania como a possibilidade de máxima realização das potencialidades do sujeito aprendente e sua participação social e política no país, em um processo de formação para a vida.

O tema da educação como formação para a cidadania não constitui algo novo. No berço da Filosofia Ocidental, Aristóteles reconhecia várias espécies de cidadãos, “mas os verdadeiros cidadãos são apenas os que participam dos cargos” (1991, p. 40). Enquanto ser político, constituindo-se cidadão não apenas pelo local de nascimento e nem pelos direitos legais que ali adquire, o sujeito é conduzido à cidadania a partir de sua participação ativa na comunidade, conquistando-a, portanto, por sua participação na vida pública.

Mais tarde, para as revoluções burguesas que instauraram o capitalismo na Europa, a educação foi concebida como formação do cidadão. Hoje, na LDBEN essa orientação é mantida e ganha ênfase ao tornar-se componente essencial na consecução dos objetivos da educação escolar no ensino básico.

Tomando-se a educação básica como voltada a proporcionar a indispensável estrutura formativa para o exercício da cidadania, poderíamos nos questionar em

relação ao significado dessa formação e que valores seriam necessários para realizá-la.

O texto legal apenas determina a direção a ser tomada, o que nem sempre é suficiente para que se perceba com relativa clareza o sentido do princípio do educar para a cidadania. No âmbito legal, o termo cidadania parece ter sentido restrito e pressupõe uma compreensão única e consensual sobre seu conteúdo. Na perspectiva da construção da cidadania, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) registram que a escola

[...] precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (1997; p. 46).

Os PCNs enfatizam a valoração dos conteúdos da escola no sentido de garantir acesso aos “saberes elaborados socialmente” (1997, p. 44), que, nesse enfoque, se constituem em instrumentos para o desenvolvimento e exercício da cidadania democrática e devem estar “em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico” (idem, p. 45).

Exercer a cidadania, no entanto, tem o pressuposto de possibilitar aos indivíduos participar das diferentes esferas da vida pública implicando na consciência de pertencimento a uma comunidade na qual se respeita o princípio ético da solidariedade, visando a realização do bem coletivo. Para que essa participação possa se efetivar, importa a esse indivíduo poder emitir juízos de valor, ter a capacidade de refletir e ter presente uma posição crítica que lhe permita argumentar de maneira consistente diante de questões pessoais e sociais. Nesse contexto, há a presença do pensamento aristotélico, que coloca a cidadania como fruto de uma ação humana conquistada pela sua participação no espaço público (ARISTÓTELES, 1991, p. 37-44).

Um ensino de qualidade, segundo ainda o documento oficial, é o que assinala para o desenvolvimento de capacidades que determinem “adaptações às complexas

condições e alternativas de trabalho que temos hoje” (PCNs, 1997, p. 47), tendo ainda que lidar com a rápida produção e disseminação de conhecimentos e informações.

Um outro elemento presente nos PCNs evidencia o que já venho propondo em termos de formação e educação: “A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho” (1997, p. 47). Prepará-los desse modo significa dar-lhes a possibilidade de perceber os valores e significados presentes, como elementos da cultura, no contexto social, permitindo ações participativas e transformadoras. Nesse sentido, afirma Rodrigues que

hoje, preparar culturalmente os indivíduos significa possibilitar-lhes a compreensão da visão de mundo presente na sociedade, para que possam agir-aderindo, transformando e participando da mudança dessa sociedade. Sem essa compreensão, torna-se inviável a participação efetiva do indivíduo nessa produção cultural (1987, p. 58).

A importância da participação da escola nesse segmento está diretamente relacionada às possibilidades de amadurecimento na comunidade escolar, de pensamento científico crítico permitindo a análise e a busca de argumentos e alternativas para solucionar problemas. Poderíamos agregar a esse amadurecimento crítico a relevância pelo desenvolvimento de valores sociais de respeito ao homem que possibilitem oferecer caminhos a docentes e educandos para um maior respeito à vida e às diferenças culturais, permitindo-lhes um convívio harmônico com normas de valorização do homem e o bem-estar da sociedade.

Para desenvolver uma formação voltada para a cidadania como aqui compreendida, torna-se importante a organização ou a reorganização da escola como espaço aberto para o diálogo e para o questionamento crítico, tendo o ser humano como sujeito e agente de uma educação escolar que atenda às necessidades, tanto quanto possível, dos diferentes grupos sociais.

A Escola surge como a grande idealizadora da tarefa de transformação dos ideais sociais para a concretude da vida do homem e como o lugar em que os

sujeitos “se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 1987, p. 166). Como parte dessa organização do espaço escolar ganha força a formação ética e política do professor no sentido de construir um novo projeto educacional, tendo como fundamento a forma de ação reflexiva.

A emergência de um estudante cidadão e de uma escola voltada para a formação nesse sentido passa, seguramente, por uma mudança na formação do professor, dirigindo seus atos a partir da consciência política e ética de sua práxis. Os elementos de reprodução social que afetam a escola também terão melhor análise se os fundamentos das ações docentes se voltarem para a possibilidade de construção da cidadania. O distanciamento da realidade social, sem a presença de uma lógica concreta, obstruirá ou dificilmente permitirá ações voltadas para esse fim.

Fala-se muito que é tarefa da educação a formação da cidadania. É tarefa dos professores contribuir com seu trabalho para essa formação. Eles o farão, se sua ação se realizar continuamente na direção da competência, na articulação dialética das dimensões dessa competência (RIOS, 2003, p. 107).

As regulamentações que estruturam o trabalho docente não só determinam possibilidades, mas também limitam suas ações. Apesar das limitações impostas, entendo como fundamental o trabalho do professor na ocupação de seu espaço e na ampliação de seu trabalho, em um exercício de autonomia aplicando seu potencial criativo.

Percebo como importante a tarefa mediadora do professor, entre a experiência do aluno e uma atividade crítica e cultural mais ampla. É imprescindível, nesse ambiente humano, não apenas reavaliar suas práticas, mas também seu próprio processo de formação. Pressupõe-se uma mediação que expresse relações de momentos diferentes de um todo e que “implica uma conexão dialética de tudo o que existe, numa busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso” (CURY, 1995, p. 43).

A formação docente pode ser proposta nas escolas de magistério, em nível médio, nas Universidades através dos Cursos de Licenciaturas e nas salas de aula ou espaços escolares, que podem ser considerados como laboratórios pedagógicos por excelência. Mas a formação para o magistério é iniciada muito antes do ingresso

nos cursos de preparação e segue durante toda a vida, uma vez que, no desenvolvimento de suas atividades como docentes, fazem parte experiências tanto anteriores às praticadas na realização dos Cursos como posteriores.

A compreensão dos significados do espaço escolar nos leva a refletir sobre a formação continuada, onde a escola se transforma em lugar e o lugar se constitui em território (CUNHA, 2008, p. 184-185).

Os lugares se constituem “na medida em que os interlocutores os nomearem e expressarem os significados da experiência de formação que vivenciaram” (CUNHA, 2008, p.186). Os territórios são percebidos a partir de “indicadores que incluem o aporte legal e institucional que sustenta as propostas e os programas de formação” (Idem). Para a mesma autora, o espaço dá a possibilidade de formação mas não garante sua realização: “o espaço, então, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação” (Idem, p. 184). É preciso dar-lhes significado para que se constituam em lugares e dar-lhes reconhecimento para que se transformem em territórios.

Os cursos de formação inicial de professores, especialmente as Licenciaturas, recebem estudantes que trazem uma bagagem de conceitos e representações adquiridos durante sua vida escolar sobre o papel da escola e do professor. Estes irão influenciar a sua representação de docência. É comum, nas Licenciaturas, a procura dos estudantes por um receituário pronto e disponibilizado a partir de técnicas previamente definidas. Há a percepção de formação que compreende a Universidade como espaço potencial de sua constituição como docente. Essa trajetória, entretanto, precisa garantir processos formativos sólidos, articulando o ‘como fazer’ com o ‘por que fazer’, na direção do que critica Giroux:

Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o ‘como fazer’, ‘o que funciona’ ou o domínio da melhor maneira de ensinar um ‘dado’ corpo do conhecimento (1997a, p. 159).

Ao longo do exercício profissional, o professor vai construindo novas *competências*, pois é sabido que a formação não é decorrência única de um curso

preparatório. Considero importante, contudo, essa base de formação docente na Universidade, por ser esta um espaço destinado a construir os fundamentos necessários para a atividade. É aqui que aprofundamos os conhecimentos teóricos e técnicos e que procuramos descobrir o papel desempenhado pelo professor na compreensão dos fenômenos sociais. É aqui que construímos uma boa estrutura de conhecimentos pedagógicos, os quais servirão de sustentáculo para a futura atuação e permanente formação profissional visando “a perfeição do homem, que consiste na vida virtuosa, a qual se quer conduzir por meio do ensino” (Tomás de Aquino apud ARRIARÁN, 1999, p. 22).

Uma vez que pretendemos construir uma escola que atue na formação do cidadão, essa condição passa pela cidadania docente, na busca por novas referências para mudar a estrutura do sistema sócio-econômico que a dirige. Em artigo sobre a formação política e o trabalho, o professor Fernandes afirma que: “Num país como o Brasil, pela própria natureza de situação, os educadores, mais até que os políticos são pessoas que convivem com os problemas essenciais da sociedade ao nível político” (1986, p. 27).

Essa possibilidade de mudanças passa, portanto, pela assunção de uma atitude crítica do professor, tendo consciência de sua posição no ambiente social, situação que envolve componentes de estudos éticos e políticos, centrando o modelo de crescimento no próprio homem. Afinal, a educação é parte da vida cotidiana desse sujeito, estando sua educação moral ligada ao ambiente social. E para bem aplicar esses valores na escola é fundamental retomá-los na vida cotidiana.

A teoria social, em si mesma, precisa ser ressuscitada e aprofundada de forma a prover uma base mais crítica e abrangente para os educadores repensarem a natureza subjacente de seu projeto político e ético. Ela deve fornecer os indicadores teóricos necessários para que os professores compreendam seu papel como ativistas sociais cujo trabalho é sustentado e informado por lutas e movimentos sociais mais amplos (GIROUX, 1997b, p. 245).

As questões éticas e políticas na educação visam a uma apropriação conceitual da atividade docente, permitindo ao professor com sólida formação nesses campos melhores condições de fazer escolhas e de analisar criticamente os

projetos educacionais. Investir na prática, sem a necessária valorização do saber teórico, é conduzir para a formação de um profissional preparado para a reprodução curricular e pouco afeito à construção de argumentos para criticar políticas e tomar decisões educacionais. “Há escolhas, há exigências de caráter social no que se chama de técnico, no ensino, no trabalho educativo. E essas escolhas têm implicações ético-políticas” (RIOS, 1997, p. 56).

É nesse sentido que defendo a importância de uma formação voltada para a aquisição de uma visão de mundo mais ampla e mais crítica, para formar profissionais capazes de percorrer e dar novos caminhos aos desafios educacionais de nossa época. Uma visão crítica da realidade não produz imediatamente, como num passe de mágica, uma intervenção crítica, “mas é um primeiro passo, se se pode ver com clareza o apelo da necessidade que está presente no real” (RIOS, 1997, p. 59).

A questão ética, como reflexão sobre o ato moral que legitima nossas relações sociais, introduz, no ambiente educativo, a dimensão do sujeito. Por ela questionamos os princípios e o que fundamenta um campo humano, levando-nos a pensar na questão desse sujeito como elemento singular. Essa dimensão introduz na problemática pedagógica conceitos e objetivos que vão além das práticas escolares propriamente ditas e que estão ligados à autonomia, à disciplina e ao próprio sujeito no contexto social.

A questão ética não pode estar desvinculada da fundamentação cultural que nos encaminha para reconstruir e reorganizar conceitos a fim de que possamos comparar, intervir, escolher e decidir sobre nossas trajetórias como seres histórico-sociais. Procura reconhecer a singularidade essencial do ser humano e tem como objetivo romper com os modelos de formatação de um sujeito-objeto, não transformando a experiência educativa em um mero treinamento técnico. Reforço essas concepções a partir do que afirma Paulo Freire:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiros, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma

compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá (1997a, p. 134).

É pela ética que somos levados a assumir uma atitude de desvelamento, substituindo uma educação *bancária* por uma ação verdadeiramente democrática e mais profunda, numa perspectiva de relações pedagógicas de autonomia, em direção ao outro sujeito e superando as marcas da natureza, da história, da cultura e da sociedade. Para além de qualquer modelo o aspecto ético nos leva para a questão do sujeito, reconhecendo-o como singular. Mas a ética não pode ser tomada no plano de uma moral individual em que regras particulares se sobrepõem ao ambiente coletivo. A dimensão ética, para Eco, “começa quando entra em cena o outro. Toda lei, moral ou jurídica, regula relações interpessoais, inclusive aquelas com um outro que a impõe” (1998, p.95).

A ética é um campo de estudos da Filosofia que se ocupa das ações humanas envolvendo, entre outros, os estudos de normas, de liberdade, de deveres, de direitos, dos fins, etc. Não é uma teoria de ação, mas se ocupa de ações que têm uma pretensão de moralidade: as ações morais que convertem o homem para a responsabilidade e para a autonomia existencial.

A ética é, portanto, “a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 23) e a educação é a possibilidade de realização da mediação entre moral (ética) e cidadania. A exigência ética não se impõe, na relação pedagógica, a um conhecimento já constituído, mas precede-o, sendo o próprio princípio de identificação do sujeito do conhecimento. Freire (1996, p.17) estendia a ética à universalidade do ser humano e afirmava que educadores e educandos não podem escapar à sua rigorosidade.

Ocupando-se do seu objeto – as ações morais –, a ética pretende chegar a resultados que não procurem ideologizar ou anunciar convicções a partir de uma visão de mundo, elaborando enunciados válidos não apenas subjetivos, mas susceptíveis de uma validade objetiva. A ética enquanto moral está associada ao conjunto de princípios reguladores dos atos humanos, e preparar professores éticos significa prepará-los para desenvolverem ações de esclarecimento do modo de ser

da práxis e buscarem a construção de uma autoconsciência crítica, moralmente determinada a partir da argumentação e fundamentação ética.

A intencionalidade diante do outro apresenta-se como respeito, como acolhimento prático da ação pedagógica. Essa intencionalidade é conduzida por caminhos éticos e permitirá testemunhar aos educandos a maneira “como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas” (FREIRE, 2001, p. 38).

A relação pedagógica manifesta-se como uma forma de relação ética, fora de qualquer espécie de domínio teórico, desbordando a esfera do cognoscível, uma vez que o conhecimento, enquanto imanente, sempre a monopoliza. A relação pedagógica estabelece-se, assim, como uma relação transcendente, encaminhando-se em direção ao outro, superando os horizontes da natureza, da cultura e da sociedade “sem nunca esquecer que o verdadeiro comportamento moral coloca sempre em ação os indivíduos como tais, pois o ato moral exige a sua decisão livre e consciente, assumida por uma convicção anterior e não por uma atitude exterior e impessoal” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 10).

Ética e educação respondem por um diálogo possível na busca do homem contemporâneo por desafios ainda que utópicos por uma vida melhor. A utopia, nos dizeres de Streck (2007, p. 25), nos mostra a direção, “ajuda a encontrar caminhos e caminhar”. Ética, para o mesmo autor, é “imprescindível para a identificação dos caminhos, para escolher o jeito de caminhar e para discernir entre horizontes distintos que se põem como utopia” (2007, p. 25). Ética e educação são integrantes da dimensão do comportamento social.

Os saberes éticos e educativos buscam facilitar o cotidiano dos sujeitos produzindo instrumentos metodológicos que lhes permitam andar no mundo orientados por compreensões críticas, superando a ingenuidade e a atitude meramente individualista (PIRES, 2006, p. 35).

O processo educativo é sustentado, em sua raiz, pela ética, que é a própria essência do ato de ensinar. Para Paviani “a ética e a moralidade orientam,

dimensionam e qualificam os atos humanos. Orientam ao dar-lhes um sentido; dimensionam ao oferecer-lhes uma finalidade e qualificam ao definir-lhes valores específicos” (2005, p.116). Os atos humanos são constituintes da organização social, regrados por leis e normas às quais deve o sujeito se submeter. Nessa organização social aparece a relação entre moral e política realizada pela ação humana a partir de valores que fazem parte de seu contexto.

Assim, obter boa parte do que se almeja passa pela idéia de saber fazer bem o que é necessário, como afirma Rios, revelando nos espaços de uma profissão a “articulação de suas dimensões técnica e política, mediadas pela ética” (2003, p. 23). Transformar, então, o ato educativo em treinamento técnico é extrair do processo de formação do sujeito o que nele há de humano: “seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 37). Vivemos uma crise ética, e provavelmente uma parcela da responsabilidade por essa situação passa pela escola, quando se volta mais para o conhecimento científico do que propriamente para as dimensões éticas e políticas de suas atividades.

Ao tomarmos o ensino como ato puramente técnico “os fatos políticos são removidos para longe da consciência dos futuros professores” (KINCHELOE, 1997, p. 208). Nesse sentido, Vogliotti e Macchiarola afirmam:

Em oposição ao adestramento técnico, se se respeita a natureza humana dos adultos, o ensino dos conteúdos haverá de estar estritamente ligado com sua formação moral. Porque educar é formar, e formar implica conhecer profundamente, disponibilidade para a revisão do conhecido, possibilidade de mudar de opções, de eleições e do direito de fazê-lo, o que não pode existir à margem dos princípios éticos (1998, p. 110-111).

A reflexão ética permite-nos constatar que “os valores estão presentes, tanto na técnica, que não é neutra, que responde a determinadas solicitações do social, quanto na política, que determina qual é o espaço do compromisso” (RIOS, 1995, p. 130). Nesse sentido constatamos não apenas na Universidade, mas nas ações humanas de um modo geral, incluindo-se aqui a educação, a presença cada vez mais marcante da racionalidade técnica.

Ao introduzir a ética no campo educativo, estamos procurando condições de possibilidade para a reflexão sobre os problemas inerentes ao processo educativo e aos princípios que essa reflexão demanda. Falaremos, enfim, de valores. Para Kullok (2000), a discussão acerca da ética e da recuperação de valores com ênfase nos princípios morais é a grande sinalizadora da sociedade moderna. Para esta autora, “a modernidade debate-se na crise da subjetividade, liberdade e consciência, daí a importância da escola em trabalhar estes valores” (2000, p. 43).

E a questão política nos remete ao conceito de que educar politicamente é promover ações no diálogo, na práxis, na autonomia, na esperança, na criatividade, na justiça e na liberdade. Os professores aprendem também por uma forma de transformação pessoal, o que lhes permite ensinar seus estudantes a fazê-lo, envolvendo uma visão holística de mundo. Isso significa conhecer o estudante e saber das condições em que vive. Para Fernandes,

pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (1986, p. 24).

Quanto mais os professores conhecerem os resultados de suas ações e de seus impedimentos sociais, maiores serão as possibilidades de engajamento político, não produzindo, em consequência, um ensino apenas como ato técnico, mas trazendo os fatos para perto da consciência dos alunos, também futuros professores. “Numa palavra, o político constitui o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, como tal, inserido na luta concreta dos homens” (COELHO, 1986, p. 38).

A educação é processo inerentemente político cuja dimensão se efetiva também “no vir-a-ser, no movimento da ação educativa, no próprio processo dessa ação se concretizar no cotidiano de sala de aula, a cada momento, a cada procedimento, por mais simples que seja” (OLIVEIRA, 1987, p. 37).

Para executar esse ‘movimento’ de ação educativa, o professor precisa de “instrumentos intelectuais para ser crítico diante desta realidade e para, nessa

realidade, desenvolverem uma prática, que vá além da escola” (FERNANDES, 1986, p. 30). Nas minhas atividades nos cursos de graduação procuro desenvolver o cultivo desse movimento de ‘vir-a-ser’, a partir de uma visão de mundo crítica e teórica alicerçada na construção da formação de cada um, para que possam os estudantes bem atuar como sujeito e professor envolvido na transformação de uma realidade.

Partindo dessas considerações entendo que o básico na educação tenha trânsito obrigatório pela formação ética e política do professor, para que este adquira a possibilidade de agir no desenvolvimento de uma visão crítica de mundo, teoricamente baseado na construção das consciências dos próprios estudantes. Essa formação deve permitir ao educador compreender as exigências de uma formação científica, técnica e política sólida e viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente.

Enquanto se discute quem está no centro do processo, professores, alunos ou conteúdos, por exemplo, não temos à frente um projeto voltado para o campo social, do qual a escola inegavelmente é parte, capaz de formar pessoas simplesmente para viver. Entretanto, essa condição não afasta a questão de sua complexidade. Como afirma Linhares:

Entendemos que as questões implícitas na formação de professores requerem que transitemos em um espaço complexo de uma cultura em crise, em busca de validação de significados coletivos e pessoais, onde se confrontam o extravio ético com uma procura audaz de construção de sujeitos coletivos e pessoais que se reconheçam, criticamente, na própria produção histórica de sua existência (1992, p. 12).

Desse espaço de trânsito complexo faz parte a escola, quando permite processos que incluam alguns e excluam muitos, deixando de problematizar a sociedade sobre si mesma, numa busca constante por compreender sua essência. Muitas vezes é essa estrutura que leva a preocupação por uma preparação técnica, pouco reflexiva. Aqui, mais uma vez, é preciso resgatar o sentido político da prática docente, no entender de Mello desenvolvida pela mediação da competência técnica como condição “necessária, embora não suficiente” (1993, p. 44) para a realização desse sentido político.

Há, portanto, a presença de outros entendimentos na cultura docente a partir da academia que possibilitam privilegiar não apenas os aspectos técnicos cognitivos da formação. Nesse sentido, Zeichner expressa que a formação técnica “combina perfeitamente com a ideia de professores técnicos e nega aos que realizam a faina cotidiana de ensinar e à própria educação de professores um papel significativo na plasmação e na definição do rumo de sua atividade” (2003, p. 41).

Ao se desejar a cidadania, temos consciência de que os homens, em sua maioria, não a vivenciam. Como o professor, elemento mediador para uma educação básica cidadã, compreende e vive sua cidadania? Demo nos fala da gravidade, em termos de qualidade política, da educação básica como instrumento fundamental da cidadania, pois, para ele, “o professor não poderia ser agente dela, sem ser, ele mesmo cidadão” (2002, p. 87).

Pode o professor através de sua vida cidadã, como tal a compreende e a exerce, provocar a mobilização no educando? Essa mobilização busca a descoberta da liberdade de espírito e desperta a vontade de entender e procurar solucionar as questões do conjunto da sociedade? Busca, ainda, estimulá-lo para o desenvolvimento do sentimento de responsabilidade para si e para o mundo, no sentido de alcançar seu espaço de realização pessoal? O professor procura compreender que os agentes políticos são os indivíduos enquanto participantes de um grupo social? Tem ele uma visão de ética e de política que ultrapasse o conformismo ou o partidarismo? A conjugação da prática pedagógica<sup>6</sup> com a ação política está expressa por Fernandes quando diz que

o professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (1986, p. 31).

---

<sup>6</sup> Prática pedagógica: prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender. Prática articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiência e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES In: MOROSINI, 2006, p. 447).

A escola é elemento social e com esta sociedade faz suas trocas possibilitando a organização do amanhã. Diferente de ditar normas do lado de fora ou receber e atender simplesmente os interesses dominantes emanados pela sociedade, a escola está nela inserida e procura compreender os aspectos culturais, históricos e sociais da produção do conhecimento que sensibilizarão as condições de vida do grupo social.

Nessa articulação percebo a presença do sonho freireano de uma sociedade não apartada da utopia para não se perder o sentido do humano, na busca por uma convivência o mais igualitária possível. Os determinantes políticos refletidos nas relações de poder encaminham para o entendimento de que o conhecimento é um processo eminentemente político.

Afirma Cortella, na mesma direção, que

a escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o Conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução no espaço educativo escolar decorrem de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas (1999, p. 127).

A análise dessas questões envolvendo o professor e suas representações é um estudo do contexto cultural, das relações de poder ou, em síntese, de política. É o que nos permite identificar a concepção ingênua de sociedade, de educação e de escola é a “perspectiva política presente na ação educativa” (RIOS, 1997, p. 39). Percebe-se a presença da dimensão pedagógica, envolvendo a análise e a interpretação que faz o professor do conhecimento por ele proposto para que a educação ultrapasse a condição de um jogo sem significado, como um ritual de passagem para a vida adulta. Nesse espaço, o amálgama da fundamentação epistemológica e política, enquanto produção e apropriação de conhecimentos, pode possibilitar a reflexão sobre a prática docente. Como salienta Rios, as ações humanas estabelecem relações produzindo vida e atribuindo-lhe significados: “É no espaço político que transita o poder, que se configuram acordos, que se estabelecem hierarquias, que se assumem compromissos. Daí sua articulação com a moral – e a necessidade de sua articulação com a ética” (2003, p. 104).

A dimensão política busca, ainda, permitir ao educador uma abordagem profissional em relação às suas atividades, em contraponto com o senso comum e, ao mesmo tempo, instrumentalizar-se para interpretar o que produz, evitando repetições. Dimensão esta que lhe permite penetrar na natureza do conhecimento escolar, estabelecendo relações entre poder e ensinar, buscando encontrar novos caminhos para uma melhor conexão entre a escola e a sociedade. Essa responsabilidade diz respeito ao educador e ganha instância política na medida em que não encontramos indivíduos descompromissados.

Já sabemos que não existem indivíduos descompromissados. Entretanto, quando se trata da competência, não estamos nos referindo a qualquer compromisso, mas um compromisso que vai ao encontro das necessidades concretas do contexto no qual dele se exerce sua prática (RIOS, 1995, p.129-130).

Saviani salienta que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. Diz o autor que

é, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí eu ter afirmado que ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política (1980, p. 98).

Educar para a socialização significa abrir caminhos para indivíduos tomarem parte de uma sociedade concreta definida ideologicamente. A socialização se manifesta no entender os modos e os valores existentes nas comunidades, e é tarefa do educador possibilitar ao educando o acesso crítico aos elementos culturais desse meio. A educação para a socialização é entendida aqui como forma de ação na sociedade, e não como acúmulo de conhecimentos. É uma educação política que rejeita a manipulação e a formação do professor preso exclusivamente aos horários, bibliografias, programas e todas as formas de afastamento dos movimentos sociais. Esta é uma grande descoberta: a educação é política. Nesse contexto, o professor é “uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente” (FERNANDES, 1986, p. 31). Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: ‘Que tipo de política estou fazendo em classe?’, isto é, “Estou sendo um professor em favor de quem?” (FREIRE, 1986, p. 60).

Freire utiliza esses argumentos ao longo de seus trabalhos afirmando que somente um entendimento crítico poderia levar à liberação da mente e, nesse contexto, o professor crítico aprende com as peculiaridades críticas dos seus alunos. Nesse processo de socialização, o estudante tem na escola mais uma maneira de ver o mundo, de aceitar certos valores e negar ou rejeitar outros. Estabelece-se aqui a presença política do educador, que pode agir de uma maneira privilegiada. Na ação docente, Gutierrez diz que “o Estado coloca à sua disposição um número de alunos para serem socializados e politizados” (1988, p. 22).

Componentes éticos e políticos, portanto, estão presentes para o educador como possibilidade de desafio ao status das escolas onde atua ou atuará, mas, acima de tudo, aparecem como fundamentação social, visando a uma análise mais profunda de suas ações. “O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p. 103).

A dimensão ética não está presente apenas na competência do educador, mas também na sua maneira de fazer educação. Por isso, há o compromisso ético com sua formação e permanente qualificação como sujeito profissional, capaz de uma ação competente. Esta concepção de formação pode estar centrada na cultura, como preconizado por Aristóteles, Comenius, Rousseau, Hegel e outros estudiosos que marcaram com suas teorias o pensamento educacional do Ocidente, possibilitando o desenvolvimento das capacidades naturais dos educandos. Isto se traduz em “saber fazer bem o dever” (RIOS, 1997, p. 9) e abre possibilidades de se pensar, ao menos, em produzir mudanças significativas na sociedade.

Princípios de ética e de política na formação docente são fundantes, dessa forma, para instrumentalizar os caminhos da escolarização alicerçados, até então, em propostas de educação a partir de modelos dominantes que serviram e servem para perpetuar a desesperança dos que não conseguem romper com o ciclo de sua direcionada formação. Ética e política são importantes para fazer desenvolver nos alunos da graduação, futuros educadores, a compreensão da estrutura do seu processo de aprendizado, aprofundando-o numa dimensão efetiva da educação.

## 4 A EDUCAÇÃO, A REFLEXÃO FILOSÓFICA E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO

Uma vez que a escola não tem sido nem eficiente nem eficaz, é necessário refletir para que se encontrem caminhos para sua transformação. Um deles é a visão crítica do educador sobre seu papel enquanto um dos elementos que constituem o processo educativo.

Terezinha A. Rios

O ofício docente universitário, especialmente nas Licenciaturas, pressupõe dialogar com alunos de diferentes cursos que não pretendem, em geral, dirigir seus estudos para uma formação filosófica mais especializada. No entanto, a tarefa a que se propõe o educador nos cursos de formação de professores poderá contribuir para o desenvolvimento de uma geração de docentes conscientes dos temas que envolvem suas ações, com a capacidade de formular de maneira reflexiva suas questões e de procurar elementos próprios para sua resolução.

Historicamente, a influência estrangeira trouxe consigo a dominação cultural. A presença dos princípios positivistas na constituição do Estado brasileiro determinou o enunciado da valorização da neutralidade da ciência, ignorando os componentes históricos e sociais do conhecimento. A preocupação dos pensadores brasileiros, a partir da colonização de nossa cultura, foi estranha em relação aos significados culturais aqui estabelecidos. A própria legislação encarregou-se de trazer em seu bojo a descaracterização da escola bem como dos currículos de formação, estabelecendo um peso menor para disciplinas de conteúdo humanístico.

A Filosofia foi 'esquecida' como disciplina componente de um currículo humanístico-formativo com o advento do golpe de 1964. Se os estudos filosóficos praticados no Brasil já pouco contemplavam temas locais, eles passaram, após o

golpe militar que determinou a retirada dos estudos dessa área do conhecimento dos currículos das escolas, a simplesmente não refletir sobre problemas pedagógicos, tornando a Filosofia algo distante da realidade. Disciplinas com conteúdos de Moral e Civismo, como Estudos de Problemas Brasileiros, Organização Social e Política Brasileira, dentre outras, obrigatórias em nossas Universidades, muito provavelmente deixaram marcas. Provocaram o desinteresse dos estudantes das Licenciaturas, de modo geral, pelos temas voltados para os problemas históricos da vida do país, dentre eles os políticos e os relacionados à própria educação, produzindo estudos abstratos, distantes, de difícil contextualização e compreensão.

Posteriormente a esse período, o impacto das políticas neoliberais se fez presente em todas as dimensões sociais e humanas e caracterizava um pragmático individualismo, marcado pela regulação do mercado. Essas políticas calaram discursos emancipatórios numa direção coletiva, com profundos impactos na visão de mundo dos jovens estudantes.

Como, então, motivá-los a estudar uma disciplina como a de Filosofia, por exemplo, que envolve valores éticos e políticos e que, na compreensão da maioria iniciante, vive retirada do mundo, distante do concreto, separada do cotidiano? Como vencer a ideia simplista de que essa disciplina nem só ‘preenche o currículo’?

Poderíamos nos interrogar sobre a função da Filosofia no processo educacional e nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que a disciplina retorna agora ao currículo de nossas escolas no ensino médio. Poderíamos também estabelecer relações entre os sistemas filosóficos e as teorias educacionais e ainda compreender como nos atos de ensinar e aprender se efetiva o ato de educar e como “educar implica uma dimensão radicalmente ética e política” (SANTOS, 2004, p. 46). A ética é um dos fundamentos da existência do homem e o leva a relacionar-se com o mundo; a política possibilita assumir a construção da sociedade. Para que se estabeleçam as relações entre ética, política, educação e sociedade, poderíamos iniciar passando da atitude do senso comum para uma atitude reflexiva, crítica e filosófica.

A Filosofia na Educação não se limita apenas ao estudo de textos filosóficos, uma vez que, em um primeiro momento, isso poderia afastar a compreensão e o direcionamento para pesquisas mais abrangentes. A Filosofia da Educação tem caráter epistemológico, pois a ela se atribui “instaurar uma discussão sobre questões que envolvam os processos de produção, sistematização e transmissão do conhecimento, presentes no processo específico da educação” (SEVERINO, 1994, p. 38). A ela cabe então investigar as questões relevantes que dizem respeito à própria condição do ser humano: a educação.

Com os recursos da Filosofia da Educação, o professor poderá adquirir pressupostos e conceitos, gerais ou específicos, que fundamentem uma boa argumentação docente. Assim, passará da educação do senso comum para uma atitude crítica e filosófica em relação às questões que envolvem o ensino, possibilitando um exercício “de elevação cultural, partindo do senso comum, porém superando-o pela busca de ruptura e de critérios de criticidade” (LUCKESI, 1994, p. 15).

Diante da diversidade de conceitos relacionados à Filosofia, entendo como importante estabelecer alguns parâmetros para bem desenvolver a compreensão do tema. O ponto de partida será o estudo das origens, da produção do sentido<sup>7</sup> e das relações que se possam firmar entre Filosofia e Educação.

#### **4.1 A EDUCAÇÃO**

Como meio de transmitir a visão de mundo, a educação, num processo de perpetuação da cultura, já se manifestava juntamente com a formulação das primeiras teorias filosóficas. Os primeiros pensadores do Ocidente tiveram preocupação nesse sentido e apresentaram sua argumentação direcionada ao autodesenvolvimento do homem a partir da educação.

---

<sup>7</sup> Sentido, no texto, vem acompanhando o conceito de Chauí: “O mundo suscita sentidos e palavras, as significações levam a criação de novas expressões linguísticas, a linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas” (1998, p. 149).

A cultura tem o sentido determinado por um conjunto de técnicas

de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (ABBAGNANO, 2000, p. 305).

Uma sociedade humana não consegue sobreviver sem transmitir sua cultura geração após geração, e a forma para assegurar essa transmissão chama-se educação.

A educação para os gregos pertencia por essência à comunidade, não sendo propriedade individual e, sim, resultado da consciência viva de si mesmo e de uma norma que a rege, promovendo a participação na vida e no crescimento da sociedade. Essa consciência de si é fato novo, uma vez que não ocorrera ainda em nenhuma comunidade, e vai determinar um novo lugar para o indivíduo no ambiente social, situação que influenciou o desenvolvimento de teorias educacionais.

Os fins da educação no Ocidente dirigem-se, assim, para a formação do indivíduo e de sua cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos. Para os gregos,

uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior, conduzindo a descoberta de si mesmo e criando, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, melhores formas de existência humana (JAEGER, 1995, p. 3).

O ato de educar pode então ser conceituado como uma atividade de interação que envolve seres sociais e abrange dois momentos: um primeiro de instrução e um segundo momento como educação, com o significado de formação integral do sujeito humano. A instrução é aqui entendida como educação técnica que se insere na transmissão de informações, inexistindo componentes éticos em sua fundamentação. A educação com o significado de formação integral aproxima-se do ideal grego, a *paideia*, que entendia o educar como o desenvolvimento das potencialidades do ser humano em busca de um todo ordenado, revelando, ao educando, sua exigência ética no sentido de situar-se como membro ativo de uma

comunidade (a cidadania aristotélica), o qual assumiria responsabilidades para si, para com a comunidade e para com a natureza.

Esse ideal educativo é representado por uma sequência de imagens que Platão utiliza no Livro VII da República para figurar os problemas sociais da educação. No Livro, Platão apresenta a possibilidade de escapar do mundo das crenças, das imagens e das opiniões para um mundo real iluminado. No diálogo, Sócrates conversa com Glauco, um dos irmãos mais moços de Platão, imaginando um mundo subterrâneo em que humanos estão há gerações aprisionados. Permanecendo na mesma posição, aqueles habitantes da caverna veem imagens do exterior projetadas ao fundo. Imaginam que essas sombras são as coisas em si e não pensam existir outra realidade. O prisioneiro que sai e conhece a luz exterior é morto ao retornar por aqueles que imaginam que o seu mundo sensível é o único real (1997, p. 225-256).

Na alegoria platônica há a divisão de mundos: o sensível e o inteligível. O que Platão nos traz é uma reflexão sobre a estrutura do conhecimento, colocando o mundo das ideias gerais acima do mundo sensível, situação alcançada pelo conhecimento com a finalidade de uma educação que construa o homem melhor. A alegoria pode ser entendida sob o aspecto epistemológico e político ao representar um mundo exterior ideal que expresse as ideias verdadeiras ou a própria realidade.

Pelo seu trabalho o homem faz cultura. Transforma a natureza e a si mesmo. Mediante a educação, aperfeiçoa suas atividades, fator para sua humanização e socialização. A educação não consiste apenas na transmissão dessa herança cultural, mas num processo político, seguindo Platão, de constante ruptura e de reorganização de seus atos. Assim, ao dominar os instrumentos de cultura enquanto concepção de mundo, o “indivíduo assegura a compreensão do momento histórico vivido e se compromete na ação política” (RODRIGUES, 1987, p. 59).

Vida e educação estão imbricadas, sem antecedência ou posterioridade aos demais fenômenos como o social, o político e o cultural. Presente como elemento histórico e social, a educação “coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão

de mundo já existente e pré-existente aos indivíduos” (CURY, 1995, p. 53). A educação, portanto, pode ser entendida como elemento integrado ao processo social e histórico, não permitindo seu distanciamento da família e da sociedade. A educação está em todos os lugares, dentro e fora da escola. Para Brandão,

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (1995, p. 7).

A escola não tem o privilégio de ser o único lugar para a educação formal por não poder ignorar a cultura do aluno, seu mundo e seu modo de vida, elementos adquiridos e transmitidos por gerações e inseridos no meio em que vive. A escola é o ambiente em que se realiza o processo de formação dos sujeitos aprendentes através da prática educativa, mas não atua sozinha, razão pela qual, segundo Velázquez Licea, “en el mundo actual nos enfrentamos a tal cantidad de distractores que merman ostensiblemente a la mejor práctica educativa” (2008, 9. 193). Para o mesmo autor,

tenemos así que el ámbito escolar se enfrenta al no-escolar, donde ubica los procesos de formación del individuo que se producen en la familia, en las organizaciones políticas y de masas y en otras instituciones sociales ajenas a la escuela” (Idem).

Vistas como fatos isolados, a escola e a educação estão muito provavelmente no centro das crises sociais das últimas décadas. Das experiências iniciais fragmentadas e confusas o educando vai sendo encaminhado pela educação a um processo de organização dessas experiências, as quais possibilitam seu desenvolvimento integral, que envolve sua capacidade física, intelectual e moral e promove a aquisição de habilidades, do caráter e da personalidade social.

Nos povos da antiguidade, notadamente na Grécia, a educação passou da preparação de guerreiros para a formação de cidadãos. Para Aristóteles, a educação deve ter fim pacífico, e a “educação das crianças se revela um dos primeiros cuidados do legislador” (1991, p. 65). Mais adiante, na educação da Idade Média, os valores terrenos eram submetidos aos divinos, considerados superiores.

Poderíamos, então, nos indagar sobre quais seriam os fins da educação no mundo contemporâneo?

A educação vem perpassando milênios com o objetivo de formar o homem para “assumir-se integralmente, portanto, autogovernar-se. A autogestão é a tradução moderna da Paidéia” (GADOTTI, 1995b, p. 107). Na educação antiga havia a preocupação com a formação do homem integral, manifestando um ideal de formação constante. Na moderna, para esse autor, “o pressuposto básico é a hegemonia, a universalização de sua visão de mundo. O pressuposto básico da educação pós-moderna é a autonomia, capacidade de autogoverno de cada cidadão” (1994, p. 32).

Quem é o educador e quem é o educando no contexto escolar? Como docentes, nos perguntamos, em algum momento do efetivo exercício da função ou mesmo no período de preparação para tal, o real significado dessa atividade? Conseguimos identificar o educando e o papel do educador no processo de construção do seu conhecimento? Em que momentos da formação docente são percebidas as funções sociais da escola? Do educador? Do educando?

Para o senso comum, para ser educador basta apresentar certo conteúdo, estar em sala de aula com alunos, avaliá-los e administrar alguns aspectos como limites e disciplina. A atividade docente “tornou-se uma rotina comum, sem que se pergunte se ela implica ou não decisões contínuas constantes e precisas, a partir de um conhecimento adequado das implicações do processo educativo na sociedade” (LUCKESI, 1994, p. 97).

Em um contexto e época específicos, tempos de uma *aura romantizada* em que ocorria um movimento muito forte de desqualificação da escola, Rubem Alves afirmou que professores existiam aos milhares. Alves disse que, enquanto ser professor é uma profissão, ser educador é uma vocação. Para ele, os educadores

[...] habitam um mundo em que o que vale é a relação que os ligam aos alunos, sendo que cada aluno é uma ‘entidade’ ‘sui generis’, portador de um nome, também de uma ‘história’, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso que se estabelece a dois (ALVES, 1986, p.18).

E qual então a dimensão do educando? Na escola tradicional, como nos habituamos a caracterizar um modelo de ensino vivenciado há algumas décadas e presente em nossas escolas, o educando está ali para receber instruções, ser avaliado e aprovado ou não ao final de um período de estudos, aparecendo como elemento dependente das ações dos professores. Muitas vezes considerado incapaz para criar, ele necessita reter e repetir conteúdos prontos, acabados, tendo pouco ou nenhum espaço para expressar sua criatividade. Qual escola (ou Universidade) propicia aos seus alunos (e professores) a oportunidade de desenvolvimento do seu modo de pensar para além dos conteúdos programados? A escola tem observado com a devida atenção as reais necessidades de seus alunos, especialmente no sentido de ensiná-los a estudar e assim aprender?

O campo de atuação da escola está vinculado a um contexto que parece ainda distante de uma educação emancipatória. Os docentes sofrem uma burocratização de seu trabalho, dedicando boa parte de seu tempo a responder às exigências de regulamentação. Nessas condições, os professores ficam limitados nas suas possibilidades reflexivas e impedidos de compreender mais intensamente os processos vividos pelos estudantes.

O educando extrapola conceitos do senso comum. Tem inteligência reflexiva de difícil mensuração, com habilidades e capacidade de conhecimento que dependem muito de sua experiência de vida patrocinada especialmente pelo seu ambiente social. Propiciar ao educando uma educação para a vida requer compreensão quanto à sua autonomia, criatividade e capacidade de tomar decisões. Nesse sentido, Freire diz que o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (1997; 66).

Tanto o educador como o educando são sujeitos ativos que, pela práxis, se constroem ao mesmo tempo em que se alienam. Como humanos, pertencem a uma sociedade e, ao educador, cabe propiciar condições para que o educando aprenda e se desenvolva. Nessa perspectiva teríamos dificuldades para determinar com relativa proximidade os fins da educação na contemporaneidade. Que valores encontram-se hoje associados ao processo educativo?

Em uma sociedade com estruturas organizacionais tão divergentes em relação aos interesses de classes, os fins não podem ser abstratamente considerados. Baseiam-se, portanto, em valores provisórios que mudam na medida em que alcançamos objetivos definidos, ao mesmo tempo em que a vida no dia-a-dia de cada um também sofre mudanças.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996 traz, em seu Título II, art. 2º. Dos princípios e fins da educação nacional, o seguinte texto:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Caberia a indagação: em que consiste essa formação? Que ações seriam necessárias para torná-la efetiva? Sobre que valores essa formação seria construída?

O conceito de cidadania vem sofrendo mudanças. No mundo moderno, o exercício da cidadania implica a possibilidade de cada indivíduo participar das esferas da vida pública. Freire diz que cidadania “tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (2001, p. 45). Para propiciar essa oportunidade de vivência é importante que o estudante em formação para o magistério tenha a capacidade de refletir, tomando posição diante dos diferentes problemas que afetam a vida social e sua vida pessoal e diante dos diferentes enfoques que lhes são dados.

Santos considera importante que a escola

[...] desenvolva em seus alunos habilidades de pensamento crítico, incluindo a capacidade de analisar e solucionar problemas. Seria ainda de fundamental importância que, nessa escola, fossem formados valores sociais relacionados ao homem e à natureza, valores que orientassem os jovens no sentido do respeito à vida humana e às diferenças culturais (1997, p. 26).

Outro objetivo não menos essencial ao desenvolvimento educativo é o da ressignificação e enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. Percebe-se

a importância da educação na sua função cultural, que é a de “socialização do conhecimento” (SAVIANI, 2000, p. 88). Sobre esses valores, “os indivíduos e a sociedade fundamentam sua identidade e a sua dignidade” (TORRES, 2001, p. 19).

Um programa de ensino pode ser viabilizado em uma escola a partir da definição precisa de seus fins e implica seguir determinada direção. Há a possibilidade de distinguir-se o individual do coletivo, o público do privado. Existem códigos morais que permitem essa distinção e que possibilitam a convivência a partir de normas que valorizem o homem e o bem-estar social.

O processo educativo envolve a escolarização e complementa o que se realiza na família, nas ruas, nas Igrejas e nas comunidades. Para uma formação que valorize o homem e o bem estar social tem-se como importante que a escola se organize como um amplo espaço para estudos, como espaço democrático, possibilitando, pelo diálogo e pelo questionamento crítico, uma educação efetivamente emancipatória, a qual é uma forma de intervenção no mundo.

Essa intervenção, além do conhecimento dos conteúdos

[...] bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora, nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1997, p. 110-111).

Se pretendermos construir um projeto educacional comprometido com a formação do cidadão, alguns aspectos do currículo da formação de professores ganham importância. Dentre eles está o assumir que o currículo não apenas distribui os conhecimentos em diversas disciplinas, mas também forma subjetividades ao criar predisposições e formas de raciocínio.

Qual, então, o sentido da Filosofia na Educação? Em que a Filosofia poderá auxiliar na compreensão dessa atividade estritamente humana e entender o fenômeno da educação?

## 4.2 POR UMA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO

Ao estudar Filosofia surgem inevitavelmente indagações sobre o que ela é ou, ainda, qual a sua utilidade. De início, já nos defrontamos com algumas questões como a de saber o sentido do útil ou do inútil. Sabemos que, em um momento de extrema competitividade em termos de mercados globalizados, o útil é a obtenção de resultados, especialmente econômicos. Nesse sentido, como bem expressa Chauí, a Filosofia é “inteiramente inútil e defende o direito de ser inútil” (1998, p. 18). Ao buscarmos conceitos, percebemos a existência de vários significados, apresentando, num primeiro momento, respostas que parecem contradizer-se. O que é, então, Filosofia? Onde e como surgiu?

Inicialmente a Filosofia pretende explicar as coisas em sua totalidade. O pensamento do Ocidente europeu foi influenciado pelo conhecimento grego, do qual tomamos parte pela colonização. Da filosofia assim constituída herdamos a aspiração à racionalidade como único instrumento “para ler e interpretar a realidade” (CORDI, 1999, p. 8). A Filosofia, dessa forma, se constitui em uma explicação racional para aquela totalidade de coisas, e seu objetivo está no desejo de conhecer e contemplar a verdade. A Filosofia, na própria etimologia do termo, é o amor desinteressado pela verdade.

A diversidade dos conceitos tratados em Abbagnano traduz essa variedade de significações e, segundo este autor, o que mais se presta a relacionar e articular as diferentes concepções do termo filosofia está em Platão (Eutidemo): “é o uso do saber em proveito do homem” (2000, p. 442).

Em sua obra *Convite à Filosofia*, Chauí (1998, p. 16-17) traz pelo menos quatro definições gerais de Filosofia. Transitando entre um conjunto de idéias, valores e práticas pelas quais a sociedade compreende o mundo; identificando Filosofia com o pensar moral das pessoas; propiciando a concepção do Universo como uma totalidade ordenada e dotada de sentido e fundamentando teórica e criticamente os conhecimentos e práticas, a autora pretende alcançar a possibilidade

de dar à Filosofia as condições e os princípios do conhecimento que se entenda como racional e verdadeiro.

A Filosofia é tomada, também, como uma reflexão sobre a totalidade das coisas a partir de problemas impostos pela realidade sobre nós, os indivíduos, ou ainda tudo aquilo que essa realidade nos coloca como seres sociais. “A dimensão social de uma problemática atinge a cada um de uma forma particular, mas ao mesmo tempo atinge a todos como componentes de um grupo, de uma entidade, de uma família” (OLIVEIRA, 1990, p. 16). A Filosofia tem a característica de ser uma reflexão buscando compreender o sentido da realidade, do trabalho, da cultura e do homem e suas relações com os outros, com a natureza e com sua própria história.

Independentemente de conceituação, a filosofia envolve o passar do senso comum à atitude filosófica, isto é, passar de uma concepção simplista a uma atitude reflexiva intencional, coerente, dirigindo indagações ao mundo e às relações que com ele estabelecemos. E refletir significa voltar atrás, fazer retroceder, num movimento de retorno no qual o pensamento volta-se para si mesmo e sobre si mesmo, num repensar capaz de avaliar o “grau de adequação que mantém com os dados objetivos de medir-se com o real” (SAVIANI, 1980, p. 23). Refletir está ligado, dessa maneira, ao retornar, examinar com cuidado e atenção, e “isto é filosofar” (SAVIANI, 1980, p. 23).

Ainda no mesmo autor (1980, p. 24-25) encontramos que a reflexão é propriamente filosófica quando é radical, rigorosa e de conjunto. Para Saviani, a Filosofia é radical uma vez que exige que o problema seja colocado em termos radicais, isto é, que se busquem as raízes das questões, até seus fundamentos. Deve ser rigorosa, procedendo-se sistematicamente e segundo métodos determinados, questionando-se as conclusões do senso comum e as generalizações apressadas que a ciência pode produzir. A Filosofia desenvolve uma reflexão de conjunto na medida em que é globalizante, uma vez que não se pode examinar um problema de modo parcial.

Enquanto as ciências examinam partes da realidade, a Filosofia visa atingir a totalidade. Aqui, percebe-se a presença do elo entre a Filosofia e as diversas formas

do agir e saber humanos: a consciência reflexiva voltada para a “realidade circundante” (CHAUÍ, 1998, p. 14).

O homem está em contato com o mundo que o cerca a partir de circunstâncias, necessidades e da cultura onde se insere, tendo destaque as abordagens religiosas, do senso comum, filosóficas, artísticas, científicas, etc. A realidade contatada pelo homem não se limita apenas aos objetos naturais ou artificiais, consistentes fisicamente; ela é o próprio significado resultante das relações sociais dentro de um contexto determinado. Ao criticá-la, projeta-se um futuro em que outra realidade será construída. Nesse sentido, Paviani nos diz que

[...] a percepção e a transformação da realidade, o modo de pensar, agir e sentir a realidade enquanto processo fundamental das relações sociais se identifica perfeitamente como processo educacional. Isto significa que a educação, antes de ser uma atividade formal e profissional, em outras palavras, algo distinto da realidade, algo justaposto à realidade, constitui-se com ela um único fenômeno (1986, p. 41).

A realidade pragmática do mundo contemporâneo voltado para a praticidade e imediata aplicação dos conhecimentos pode identificar a Filosofia, como dito anteriormente, como uma ocupação inútil. Mas é pela reflexão filosófica que ao homem é possível adquirir postura diferente do agir imediato comum do cotidiano. É a Filosofia que nos faz questionar e avaliar com o necessário distanciamento os fundamentos dos atos humanos e os fins a que se destinam.

Entendidas essas breves formulações, poderemos expressar o que Saviani (1980, p. 27) utiliza para conceituar Filosofia: “uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta”. O mesmo autor conclui a respeito do significado de Filosofia da Educação: “Reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta” (idem, p. 27) que somente será indispensável para a formação do educador “se ela for encarada tal como estamos propondo” (1980, p. 27).

Poderíamos nos questionar a respeito da necessidade de reflexão para um bom exercício na Educação: Quais são os fins da educação? Para que educar? Quais os objetivos da educação brasileira? Como é possível superar os

condicionantes de uma educação nacional sabidamente problemática? O que é uma boa educação? O que é ser um bom professor? O que entendemos por uma boa aula? Uma boa escola? Quais os requisitos para uma formação voltada para a cidadania? Como interpretamos as diferentes noções de cidadania? Quem é o educando? Quem é o educador? Perguntas como essas poderiam auxiliar na construção de conceitos visando dar um sentido crítico às atividades docentes, fugindo do espontaneísmo e do senso comum, possibilitando uma ação educacional mais coerente e eficaz.

Se compactuarmos com os conceitos de Saviani quanto à condição radical, rigorosa e de conjunto na investigação filosófica, a partir dos problemas de nossa existência, é inevitável que, entre os problemas, estejam relacionados os da educação. O caráter problemático da atividade educacional pode ser mensurado a partir das questões acima levantadas, o que faz da reflexão filosófica uma necessidade para o educador. Cabe ao professor, voltado para a questão de valores, acompanhar a ação pedagógica de maneira a promover a passagem “de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica)” (SAVIANI, 1980, p. 54).

Para uma ação pedagógica que se configura mais humana, “resgatando uma pedagogia que se faz antropologia, gerada na luta pela libertação da sociedade” (FERNANDES, 2007, p. 50), como enfatizada por Paulo Freire no seu livro-testamento *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, e para uma educação mais lúcida e coerente, os envolvidos no processo de formação necessitariam acompanhar crítica e reflexivamente a atividade educacional para explicitar que homem se quer formar e quais seriam os pressupostos de apropriação e construção do conhecimento que estão subjacentes aos métodos e procedimentos utilizados.

Não se trata aqui de buscar modelos, uma vez que incontáveis são os conceitos de homem e de mundo, mas sim de procurar o sentido do sujeito da educação construindo a concepção de homem em sua condição de educando.

A tarefa da Filosofia na Educação estará, assim, propensa a oferecer aos docentes uma possibilidade de reflexão diante dos problemas educacionais e encaminhando possíveis soluções. Cabe a ela examinar a partir de qual concepção de homem, mesmo com a amplitude de teorias a respeito, é desejável educar. Não há como direcionar objetivos educacionais se não tivermos claros os valores determinantes de nossa ação. A utilidade ou a inutilidade da Filosofia da Educação adquire importância na medida em que “formos capazes de ver que o fenômeno educacional está fortemente ligado à questão: ‘O que é um ser humano?’” (FULLAT, 1995, p. 78).

Existem diferentes maneiras de se conceber a Educação e a Filosofia. As grandes funções da Filosofia e da Educação “não podem se limitar ao estudo repetitivo dos textos filosóficos, à análise dos conceitos ou enunciados, ou à maneira ‘dita profunda’ de entender as questões que a ciência ignora ou não tem meios para investigar” (PAVIANI, 1986, p. 17). Questionando sobre a Educação, tem-se como importante que a Filosofia não permita a dogmatização da Pedagogia nem que a educação se “transforme em adestramento ou qualquer outro tipo de pseudo-educação” (ARANHA, 1996, p. 108).

Para além da qualificação técnica e científica espera-se que a formação do professor contemple pressupostos filosóficos. O saber fazer bem, a qualificação técnica “é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos em si da educação escolar” (MELLO, 1993, p. 34). A formação inicial do professor deverá, então, estar voltada a um projeto existencial para a comunidade, englobando a politização e a fundamentação filosófica de sua atividade. Percebo, a partir de minha vivência junto aos futuros docentes dos mais variados Cursos, que ainda não passamos a problematizar as questões que estão na base da construção de nosso conhecimento. Os meios disponíveis e postos à disposição dos estudantes estarão conduzindo para os fins desejados, isto é, alcançar uma formação para a cidadania?

Atestamos a permanência de um grande número de estudantes, mesmo em formação docente, em um grau ingênuo de consciência, o que pode explicar a baixa compreensão argumentativa e crítica do nosso povo. Para uma análise mais

consistente dessas questões, procuro apoio na Filosofia, que possibilitará a inserção por caminhos éticos que levarão a compreender o caráter político da ação docente. Difícil é entender um projeto educacional fora de um projeto político, ético e antropológico que articule o destino das pessoas ao de uma comunidade humana afastado de uma visão de totalidade.

### **4.3 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO**

O tema 'formação de professores' vem ganhando questionamentos e transformando-se em uma área de conhecimentos complexa que procura trazer novas diretrizes e delimitar novos caminhos para quem os investiga. Falar em formação significa pensar a identidade profissional e pesquisar o próprio papel do professor na construção da escola e da sociedade, indicando diretrizes, apontando problemas e buscando soluções para a educação.

A educação do professor caminha, portanto, lado a lado com a construção da sociedade, e o que se busca é a formação da identidade desse profissional a partir de seu próprio ambiente social. Essa identidade profissional é conquistada por experiências, competências e conhecimentos e se constrói "a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas" (PIMENTA, 2002, p. 19). A formação, portanto, não vem dissociada da educação recebida pelo aluno na escola e do meio em que vive, permitindo-lhe um amplo interagir.

Ao falar sobre a educação, reafirmo a importância da presença dos valores éticos e políticos na formação docente. É uma situação complexa, uma vez que o desenvolvimento competitivo da atualidade reforça o fazer científico caracterizado pela formação em termos técnicos em detrimento dos aspectos de eticidade, rumos que a educação pretende seguir.

Para estabelecer essas relações, encontro conceitos a respeito de formação que a explicitam como “ato ou efeito de educar”; “constituição, caráter”; “maneira como se constitui um caráter ou um conhecimento profissional” (FERREIRA, 1996, p. 800) ou ainda com o sentido de “formar”; de ser um “conjunto de ensinamentos e conhecimentos que formam o caráter” (ROCHA, 1997, p. 290). Esses conceitos trazem em comum as palavras formar e caráter.

Voltando às mesmas fontes encontramos que ‘formar’ significa dar forma a (algo); constituir, compor, instruir, educar, aperfeiçoar, tomar forma, desenvolver-se, educar-se, etc. “Caráter” é definido como qualidade inerente a uma pessoa, conjunto de traços particulares, o modo de ser de um indivíduo. E “forma” significa “uma norma de procedimento, forma de proceder” (ABBAGNANO; 2000).

No sentido geral temos, então, para formação, o significado do ato ou efeito de formar, de dar forma. Mas formação, no sentido específico que a palavra assume tanto na Filosofia como na Pedagogia, tem relação com o termo alemão correspondente (*bildung*), que contém, ao mesmo tempo, a configuração artística e plástica, a imagem, a ideia que se descobre na intimidade do artista, indicando tanto o processo de formação como o de configuração da educação de um sujeito autoconsciente que se expressa nos significados de cultura, a qual é compreendida como educação e como sistema de valores simbólicos. Ao longo da história a ideia ressurge do pensamento grego, aparecendo no momento em que o espírito humano abandona o conceito de ensino como adestramento e passa a visar a fins exteriores.

O homem passa a ocupar o centro do pensamento, o que nos permite entender o ímpeto grego na dedicação para a formação de seu povo. O movimento da filosofia grega partindo do cosmos até chegar ao homem, sua poesia centrada no humano e o Estado cuja essência só compreenderemos a partir da formação do homem e de sua existência são expressões de um pensamento antropocêntrico.

A Paidéia nasce da ideia, não do eu individual, trazendo a descoberta do homem cômico das leis gerais que determinam sua existência. O Homem como ideia eleva-se acima do homem como suposto eu autônomo. Constitui-se a

educação na modelagem dos indivíduos pelas normas que dirigem uma comunidade e representa todo o esforço no sentido da formação de um elevado tipo de Homem.

O conhecimento próprio e a inteligência encontravam-se no mais elevado patamar de seu desenvolvimento. A importância universal dos gregos, como educadores, a partir da difusão de sua cultura, deriva da concepção do lugar do indivíduo na sociedade como princípio de valoração do Homem. No que se refere à educação, a consciência da vida humana e das leis que lhe são imanentes tinha a mais alta relevância.

Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela sua argila e o escultor as suas pedras, é uma idéia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente. Só a este tipo de educação se pode aplicar com propriedade a palavra formação contendo ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, a idéia, ou tipo normativo que se descobre na intimidade do artista (JAEGER, 1995, p. 13).

A educação como processo de construção e função natural da comunidade humana leva muito tempo para atingir a plena consciência dos que a recebem. Assim, ela vem passando milênios com o objetivo de formar o homem para “assumir-se integralmente, portanto autogovernar-se. A autogestão é a tradução moderna da paidéia” (GADOTTI, 1995b, p. 107).

Se na educação antiga havia a preocupação com a formação do homem integral, na moderna, para Gadotti, o pressuposto básico é a “hegemonia, a universalização de uma visão de mundo”. Para esse autor, “o pressuposto básico da educação pós-moderna é a autonomia, capacidade de autogoverno de cada cidadão” (1994, p. 32). A autonomia é entendida aqui como parcela integrante da própria educação e vem associada aos temas de moralidade, de liberdade individual e social, rompendo com “esquemas centralizadores” (GADOTTI, 1995a, p. 196). A autonomia tem sido ligada, recentemente, à transformação social.

A educação, portanto, remete à formação como prática social específica, incrementando as capacidades de percepção dos envolvidos no processo pelo

aumento das capacidades de saber e conhecer. A formação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento “e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiência dos sujeitos” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19).

Como prática social, o campo da formação de professores tem sofrido sucessivas alterações de foco. Até recentemente, procurava-se por melhores mecanismos para ensinar, preparando os professores para sua utilização. Hoje, além desses mecanismos, pensa-se na importância do papel ético e político da ação docente a partir das relações que se estabelecem entre educação e sociedade. Os sujeitos passam a desempenhar papel fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais. Essas novas interpretações nas concepções sobre a educação têm, sem dúvida, direta influência nas mudanças sociais ocorridas nos últimos anos e trouxeram outros e diferentes conceitos em todas as frentes do conhecimento.

Alguns conceitos passam pelas interpretações de cultura como expressão da formação do homem e seu refinamento. A cultura é expressa em dois significados básicos: 1) cultura como formação do homem no sentido de seu refinamento, e 2) cultura como produto dessa formação primeira, indicando o conjunto dos modos de viver e pensar e que conhecemos com a denominação de civilização. O primeiro dos significados de cultura corresponde à *paideia* como entendida pelas antigas civilizações gregas e a qual os latinos, no período de Cícero (106 a. C.), chamaram de *humanitas*, entendendo por esse termo a educação do homem como seu autêntico ser por dever-se a educação às ‘boas artes’<sup>8</sup>, que são peculiares do homem e o distinguem dos outros animais. Não podemos negar as ligações desse pensamento com a filosofia e com a vida social, uma vez que o homem se realiza pelo conhecimento de si e de seu mundo, preparando-se para a vida em comunidade.

Os elementos até aqui dispostos podem ser tomados como fundamentais ao se falar sobre educação, uma vez que a ela se atribui, em termos abrangentes, a transmissão de cultura e é esta quem estabelece as relações entre educação e

---

<sup>8</sup> Boas artes: poesia, filosofia, eloquência eram valores essenciais para aquilo que o homem é e deve ser.

sociedade. A cultura tem papel importante na mediação entre os componentes sociais, já que não é ela que determina a sociedade, mas é determinada por esta (SAVIANI, 2005, p. 132). É difícil pensar uma sociedade apartada da cultura, e “não se fala em cultura sem a referência a uma relação social” (RIOS, 1997, p. 30). O conceito clássico de cultura como processo de formação especificamente humano é totalmente voltado para a realização do homem no mundo e para a busca de uma sabedoria superior, seu fim último.

Na Idade Média, esses valores são modificados, e a cultura é entendida como uma forma de preparar o homem para os deveres religiosos e para a vida ultraterrena, utilizando-se a filosofia como instrumento específico para acesso às verdades reveladas pela religião.

No Renascimento, procura-se entender cultura como formação do homem em seu mundo, o que lhe permitiria viver da melhor e da mais perfeita forma em um lugar que é seu. A religião integra-se à cultura por ensinar o homem a viver bem nesta vida. Nesse período, a sabedoria humana é encarada como caráter ativo, pois é através dela que o homem chega à completa realização. Reservada aos doutos, a cultura é sapiência, e o sábio destaca-se por ser diferente dos outros homens<sup>9</sup>.

O ideal universal de cultura, que permanece de certa forma até nossos dias, tem no Iluminismo sua idealização e passa a significar o enciclopedismo, traduzido pelo conhecimento geral de todos os campos do saber. Contemporaneamente, a formação de competências específicas encaminha o indivíduo para um campo cada vez mais restrito de atividades e de estudos.

O que se exige do profissional é o desempenho na função que não depende fundamentalmente da posse de uma cultura geral. É difícil contrapor a essa cultura uma formação voltada também para uma vida contemplativa. É difícil, do mesmo modo, ignorar os efeitos de uma cultura reduzida ao puro treinamento técnico em determinado campo e restrita à utilização profissional de conhecimentos utilitários.

---

<sup>9</sup> Tem seu próprio status metafísico e moral.

Talvez não pudéssemos chamar isso de cultura, uma vez que a palavra designa a formação completa em sua natureza humana.

A educação especializada contemporânea centra a atenção em torno de interesses específicos, impossibilitando ao indivíduo enfrentar situações que se coloquem além dele. Outro ponto produzido pelo conhecimento técnico especializado é a ausência da capacidade de comparação e síntese entre disciplinas. Conciliar as exigências de especialização técnica com as de formação humana parece ser o dilema da cultura contemporânea. No entender de Paviani,

a formação profissional é científica ao aprender as competências de sistematizar, produzir e aplicar conhecimentos. Além de aprender a fazer coisas, há um aprender habilidades próprias do conhecer, desde o saber ler e escrever (em nível universitário) até o saber obter, analisar e interpretar dados e informações, e saber dominar os processos racionais da argumentação e da demonstração (2003, p. 29).

Para o mesmo autor, o ensino superior voltado para a transmissão de informações e do conhecimento superficial já está ultrapassado. Sobre esse tema Paviani assim se expressa:

O ensino superior centralizado na transmissão e divulgação de informações e no conhecimento superficial de teorias está superado pelo sistema informacional. Uma tentativa de ensino superior, adequado às necessidades presentes, reside no esforço de desenvolvimento de habilidades necessárias para lidar com o conhecimento, na tentativa de articular e transformar num único processo o velho dualismo entre teoria e prática. Ação e reflexão, conhecimentos e habilidades fundem-se numa dialética de superação. Conhecer implica modos de agir e fazer. A ciência é produto lógico, mas também comportamento social, ético e político (2003, p. 29-30).

Aqui está o aparecimento, mais uma vez, da educação como processo de formação consciente de indivíduos e grupos humanos procurando entender suas origens, compreender seu sentido e aprimorar seu desenvolvimento. A reflexão sobre a formação nos permitirá compreender o contexto em que ela se realiza, reflexão que, “articulada a nossa ação, estará permanentemente transformando o processo social, o processo educativo, em busca de uma significação mais profunda para a vida e para o trabalho” (RIOS, 1997, p. 67).

Se falarmos em cultura, em educação voltada para os aspectos éticos e políticos que a constituem, poderemos entender formação como uma via ou um instrumento para democratizar o acesso a esses valores. A formação, desse modo, possui a função social de transmissão de saberes aliada ao processo de estruturação e de desenvolvimento pessoal, que se “realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19). A expressão da cultura manifesta-se como compreensão, pelo sujeito humano, dos valores que compõem o universo social, cabendo à escola a tarefa de inserção do educando nesse mundo.

Para Rodrigues a escola tem, dentre outras propostas, a “de realizar a preparação dos indivíduos para a vida social, através do desenvolvimento de algumas competências exigidas na sociedade moderna” (1987, p. 58). Educação e formação aqui se entrecruzam: a formação tem função social de transmissão de saberes alicerçada na ciência e na estética; a educação acentua valores éticos e políticos.

A formação não pode ser apartada da política pelas potencialidades emancipatórias abrangentes que a caracterizam. A formação enquanto problema político é percebida por Estevão como

[...] incapaz de escapar aos debates sobre igualdade e justiça que atravessam a sociedade, emergindo quer como uma arena onde se jogam percepções, objetivos, pedagogias, motivações, lógicas de formatividade e, ainda, processos identitários complexos, quer como um espaço de análise crítica da realidade e da sua desmistificação (2001, p. 201).

A formação como fundamento político nos remete aos conceitos de que educar politicamente é promover ações no diálogo, na práxis, na autonomia, na criatividade, na justiça e na liberdade. Quanto mais os professores conhecerem os resultados de suas ações e de seus impedimentos sociais, maiores serão as possibilidades de engajamento político, não produzindo, em consequência, um ensino apenas como ato técnico, mas trazendo os fatos para perto da consciência dos seus alunos.

#### 4.4 UM MOMENTO PARA REFLEXÃO

A tendência atual na educação brasileira é a de integrar os aspectos formais e materiais do ensino com os voltados para as transformações sociais. Sabemos que historicamente a educação formadora de professores não tem exatamente traçado esses caminhos. Para Cunha, “a educação de professores que temos tido, assim como a educação em geral, tem sido muito mais a que procura internalizar o saber do que conscientizar o homem, sujeito do conhecimento” (2001, p. 30). Na internalização, a consciência, quando passiva, não se faz crítica de uma realidade abrangente. Estamos, entretanto, chegando a um momento importante de valorização da escola enquanto mediadora entre o aluno e sua cultura, escola no desempenho de seu papel de transmitir e possibilitar a assimilação dos conhecimentos inseridos na prática social. Essa é a aposta que as posições emergentes vêm fazendo sobre a educação.

Se analisarmos a educação brasileira a partir da realidade das nossas escolas, podemos perceber as tendências aqui abordadas, de alguma maneira, na prática pedagógica dos educadores. A questão que se põe é: como esses professores analisam sua prática pedagógica?

A tarefa docente não se reduz a um simples repassar de conteúdos na crença de que ocorra uma apropriação espontânea pelos alunos. A prática educativa reveste-se de uma transmissão e de uma assimilação simultâneas. O professor atua trazendo um conhecimento sistematizado sobre o qual o aluno age e é capaz de reconstruí-lo com os recursos disponíveis para a situação de aprendizagem.

O ponto de partida e o de chegada nesse processo é a prática social. Supõe-se um trabalho competente do professor, tanto no domínio metodológico, como no domínio do conteúdo. É preciso o conhecimento do contexto social da escola para que sua tarefa tenha efeitos formativos relevantes para as pretensas transformações sociais.

Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre formação (ARROYO, 2000, p. 42).

Cabe à Filosofia refletir sobre os caminhos da Educação. A Filosofia não tem como finalidade fixar princípios e objetivos, não se reduzindo a “uma teoria geral da educação enquanto sistematização dos seus resultados” (SAVIANI, 1980, p. 30). Sua função será a de acompanhar como é produzida a realidade humana no seu conjunto, que significado têm certos conteúdos, métodos e eventos pedagógicos no âmbito das relações sociais, atuando de maneira crítica e reflexiva, de modo a explicitar os seus fundamentos, entendendo a contribuição das disciplinas pedagógicas e avaliando-as quanto à sua significação.

As atuais condições em que são oferecidas as oportunidades de ensino no País passam por um necessário redirecionamento das estruturas educacionais. As condições de precariedade em que é exercido o trabalho na e pela educação nos colocam em alerta quanto ao sentido de formação tomado pelos estudantes que procuram hoje as Licenciaturas. É provável que não ignorem as dificuldades da profissão – e estas não se resumem apenas aos baixos vencimentos, mas se expandem para as condições de trabalho e para a pouca criatividade em relação à produção de novos conhecimentos. Arroyo colabora com essa perspectiva dizendo:

As condições precárias de trabalho, os péssimos salários, a falta de estabilidade, a condição de aulistas, o fraco ambiente cultural das escolas, a duplicidade de turnos de docência e ainda o trabalho doméstico... não apenas limitam a qualidade da docência, impossibilitam uma autoformação formadora (2000, p. 42).

Se ensinar é parte da natureza do trabalho docente, o que se espera de uma Licenciatura é sua contribuição no processo de humanização dos indivíduos que à escola acorrem. Para Pimenta, cabe

[...] às licenciaturas desenvolver nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (2002, p. 18).

A Filosofia da Educação traz consigo a possibilidade de favorecer uma reflexão que atinja as raízes, sinalizando com novas perspectivas para a formação de professores em nossas Licenciaturas.

## **5 COMPREENDENDO OS CONCEITOS DE FORMAÇÃO, DE ÉTICA E DE POLÍTICA E PARA QUÊ FORMAR A PARTIR DESSES VALORES**

As entrevistas com os participantes da pesquisa foram iniciadas com uma introdução ao tema, não sem antes tratar de assuntos gerais ligados a aspectos educacionais, procurando propiciar um ambiente descontraído em que as respostas fossem produzidas reflexivamente pelo entrevistado. Procuramos produzir depoimentos sobre sua formação e sobre a importância ou não da presença, nesse contexto, de componentes éticos e políticos.

Minha convivência com alunos de diversas Licenciaturas se deve à disciplina de Filosofia da Educação, comum aos cursos destinados à formação de professores, e foi através dela que percebi que elementos conceituais, especialmente ligados a temas filosóficos, necessitam de um tratamento preliminar.

Apresento, a seguir, a exploração dos aspectos conceituais que constituíram as três primeiras interrogações dirigidas aos nove estudantes. Essas questões tiveram como objetivo compreender, a partir das concepções desses futuros professores, o significado de formação, os significados que cada estudante atribui às dimensões ética e política e o seu sentido na sua formação.

### **5.1 A FORMAÇÃO**

A questão inicial envolveu a formação em termos conceituais. De uma maneira geral, os nove participantes do estudo não tiveram de imediato uma resposta objetiva à interrogação. Três alunos disseram que o tema foi pouco tratado ou que o curso não esteve voltado para essa preocupação, mas após breve pausa para reflexão, estes e os demais participantes da pesquisa procuraram, dentro de seus conhecimentos, discorrer sobre a questão.

Turmas com aproximadamente sessenta alunos constituem o cotidiano do professor que atende a disciplinas do núcleo comum. Coloco aqui minha percepção particular a respeito das dificuldades conceituais demonstradas pelos entrevistados em relação aos significados de formação e dos demais valores em estudo. Tais elementos são trabalhados em sala de aula por comporem o conteúdo de disciplinas específicas e outras com estudos interligados. Extensa bibliografia lhes é disponibilizada e são propiciados momentos de discussões em seminários de aprofundamento ao longo de cada semestre; sendo assim, como estes temas podem estar tão pouco presentes no vocabulário cotidiano, produzindo dificuldades de respostas de estudantes em vias de concluir o curso de graduação?

Algumas considerações poderiam ser aqui registradas, mas provavelmente, elas remontariam, inicialmente, ao número de alunos distribuídos em salas de aula por turno, o que dificultaria ao professor perceber o grau de aprendizagem dos alunos, mesmo tendo como referência as avaliações desenvolvidas em cada disciplina. Ou estaria essa questão ligada ao maior ou menor interesse do educando? Será que a bibliografia disponibilizada não está possibilitando acesso, interesse e compreensão de conceitos? Uma das entrevistadas disse que, embora a palavra formação tenha tido trânsito por algumas disciplinas, pouco foi explorada em termos de significados. Para a estudante, o que motiva a sua presença na Universidade é a busca de uma formação integral *não apenas com conceitos, como a matéria das aulas, mas também saber e aprender como passar isso e ter esse lado humano nas aulas que vou dar*. Outra estudante afirmou que *apenas no estágio foram tratados temas sobre cidadania, sobre a humanização das disciplinas, sobre a emancipação dos alunos, etc*. Segundo ela somente naquele momento teve acesso à bibliografia específica para aqueles estudos. São suas palavras: *Alguns livros eu até fui atrás. Outros não, por pura falta de tempo e de ânimo para isso. Hoje, trabalhando, eu sinto falta dessas leituras*.

Analisando as demais manifestações posso depreender que a questão da conceituação de formação perpassa pela intervenção de um ou outro professor em disciplinas muitas vezes não específicas nos diferentes cursos e, especialmente, através da leitura de textos. O momento da descoberta acontece, em geral, em períodos de estágio, fase em que o estudante assume procedimentos próprios da

docência. *Às vezes alguns professores falam sobre isso, e eu acho que especificamente em Literatura. Nós lemos alguns textos sobre formação, nos estágios principalmente.* Parece que os aspectos formativos são disponibilizados, ou ainda, são entendidos e tomados como importantes pelo estudante ao final do Curso. Neste exemplo, a entrevistada afirmou que nos primeiros três anos *nada leu a respeito de como dar aulas* e que conhece alguns desses aspectos por leituras que fez por interesse e necessidade próprios.

Entendo os estágios como importantes exercícios de ressignificação dos conteúdos trabalhados nos cursos de graduação e também como um momento propício para a leitura da realidade escolar, ao que se aliam procedimentos de planejamento, de execução e de avaliação para a ação docente, em classes no Ensino Fundamental ou Médio. Para essa ação existem objetivos que, ligados às práticas docentes, visam fundamentalmente ao ensino das disciplinas propostas. Entretanto, no momento das ações didáticas, o estagiário busca recursos na teoria para uma atividade prática, sem necessariamente ocorrer a precedência de uma sobre a outra. Como se explicita em outros depoimentos, as dificuldades de organização conceitual, em todas as Licenciaturas investigadas, passam por um distanciamento entre os temas estudados e sua relação com uma execução futura.

Na análise das entrevistas percebe-se a tentativa de um discurso interdisciplinar. Trago o testemunho do estudante de Biologia, que afirmou compreender a formação como tudo o que se aprende em relação *ao que se lê e ao que a pessoa conhece, tanto nos assuntos de trabalho como também na formação geral, no seu conhecimento geral. Valorizo a experiência como parte da formação, seu conhecimento geral, sua experiência de vida, sua convivência com outras pessoas, o que conhece, o que ouve, o que lê, o que observa.* E complementa dizendo que tudo isso faz parte da formação: *a experiência que se adquire, aquilo que se estuda não só na formação acadêmica mas na formação pessoal em si, a formação ética, o fato de o professor seguir e dar bons exemplos, de ter valores: isso também é formação.*

Para este entrevistado a formação é um momento ético, uma vez que *consiste na possibilidade de poder me colocar no lugar de outra pessoa e poder*

*entender as suas posições e respeitar essa condição. Se agíssemos assim, se as pessoas tivessem essa maneira de se portar respeitando o outro, teríamos menos problemas.* Diz que a formação é também um momento político, pois *envolve questões de relacionamento.* O estudante conclui que *formação política e ética é a posição pessoal que o sujeito adota em relação aos demais,* e retoma aqui o bom exemplo e os valores que o professor detém como essenciais para um efetivo trabalho docente. Nesse sentido, afirma Tardiff que “[...] um professor não pode somente fazer seu trabalho, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa” (2002, p. 141). Percebo no relato desse estudante a presença do discurso freireano quando da relação ética e política com a responsabilidade ao assumir com rigor a sua formação: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (1996, p. 103).

Um aspecto a considerar nas relações até aqui estabelecidas a respeito da formação é a necessidade de o estudante assumir para si essa condição de relacionamento com sua área de estudos, no sentido de perceber que produzirá ciência e, por conseguinte, produzirá conhecimento. Como diz Kincheloe, “[...] os professores devem aprender de forma sofisticada antes que eles possam ensinar os estudantes a fazê-lo” (1997, p. 32). Essa condição de assumir sua própria formação é muito discutida nas aulas que desenvolvo e na interação com os estudantes das Licenciaturas. Propõe-se que cada estudante caminhe na busca por sua formação desenvolvendo sua curiosidade, produzindo argumentos e analisando criticamente o mundo em que vive. A participação do professor nessa contextualização tem caráter diretivo e procura estimular “a curiosidade crítica nos educandos, o gosto da aventura” (FREIRE, 1996, p. 123). A pergunta que me desafia neste momento é esta: estará havendo diálogo entre o que compõe o currículo de nossos Cursos formadores e a atividade docente nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio e mesmo na Universidade?

Para todos os participantes da pesquisa, trazendo para a discussão reflexos de seus estágios, a efetiva docência é a que vai lhes dar uma mais sólida formação. Afirma uma das estudantes: *Acho que formação é aquilo que tu aprendes mais*

*quando tu fazes a tua docência, quando tu estás numa sala de aula do que dentro de um Curso de Licenciatura.* Para essa aluna, o curso na Universidade tem limitações: *ele não me forma como professora.* Entende ela que o curso superior lhe traz alguns elementos básicos para que atue em escolas, mas percebe que sua formação como professora vai se dar no trabalho de sala de aula. Pode-se aferir que os estudantes explicitam um descompasso entre a formação acadêmica e o efetivo exercício docente. Ao longo deste trabalho a questão é discutida em vários momentos, aparecendo, inicialmente, o ‘choque com a realidade de uma sala de aula’, patrocinado por uma formação *livresca*, em que se estudam a partir de uma única obra de referência conceitos amplos e gerais que poderiam ser analisados a partir de múltiplas linhas de pensamento. Há, muitas vezes, uma formação que dicotomiza teoria e prática, fundamentada em critérios pouco exigentes de avaliação.

Certamente, essa percepção dos estudantes pode ser discutida. Terão razão em muitos aspectos, já que o paradigma da modernidade tem uma forte presença nas formas de ensinar e aprender na academia. Mas, por outro lado, pode se questionar a perspectiva de conhecimento que trazem os alunos, que também é parte dessa manutenção paradigmática. Podem eles estar à espera de uma teoria que se aplique diretamente na prática, e essa condição, quando não satisfeita, os frustra. O importante parece ser aprofundar o tema, envolvendo todos como artífices do processo de ensinar e aprender, com vistas a fazer avançar um conceito de formação que inclua a capacidade de interpretar a realidade e então lançar mão da teoria.

Pelas análises dos depoimentos é possível perceber a presença do conceito de formação a partir de perspectivas diversas. O principal meio de ligação entre o que se estuda e as necessidades da prática docente é o conhecimento específico de cada disciplina. A formação exige, no entanto, uma ampla leitura de mundo, propiciada em parte nos cursos da Universidade, e uma formação pela busca pessoal, encontrando nas teorias já produzidas e nas experiências de vida mecanismos para a produção do conhecimento. Utilizo, a esse respeito, as palavras de um estudante, que afirmou necessitar de uma melhor formação *no sentido de formar pessoas*. A formação implica, portanto, uma intencionalidade de também

formar. A formação de professores, para Marcelo Garcia, “é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional” (1999, p. 23).

A ideia de formação, saliento, começou a ser desenvolvida ao longo de nossos diálogos, localizando conceitos vistos em diferentes momentos do Curso, incluindo os estágios. Verifico o estabelecimento de uma variedade de significados, especialmente nos Cursos mais dirigidos para o aprendizado técnico. *Formação, todo mundo fala disso. Eu acho que até se confunde um pouco formação com capacitação. Às vezes até eu me perco um pouco no conceito do que é formação, do que é se capacitar para alguma coisa.* Em alguns momentos pude inferir que a estudante entende por formação aquilo que está fazendo: *Eu estou me formando para ser professora de Matemática. Mas talvez eu não esteja me capacitando para ser uma boa professora de Matemática.* Ela retoma sua manifestação anterior de que só conseguirá ter a formação necessária quando estiver na sala de aula, *quando eu estiver acompanhando o ritmo de uma escola, o ritmo de um aluno, alguma coisa assim.* Percebe, além disso, que há uma supervalorização em relação à formação superior, porque normalmente *se costuma acreditar que a formação está na Universidade. Mas eu não entendo uma formação assim, uma vez que ela está mais voltada aos conteúdos.*

A importância do depoimento dessa aluna está na consciência de que existem conceitos que tratam de questões pertinentes mas que podem gerar interpretações diversas. O termo ‘confunde’, por ela empregado, tem significado para Schön, que diz que “é impossível aprender sem ficar confuso” (1995, p. 85). O mesmo autor afirma que a aprendizagem “requer que se passe por uma fase de confusão” (1985, p. 85). Entendo como responsabilidade do professor universitário a percepção da necessidade de aprofundamento de conceitos que possam gerar esse tipo de situação, valorizando os momentos de dúvida para propiciar a curiosidade, estimulando a procura por respostas e saindo, ele e seus educandos, da própria confusão. Recorro novamente a Schön para dizer que “o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única” (1995, p.85). A concepção de formação voltada para a percepção dos problemas sociais ganha sentido na medida em que somente quem conhece se põe problemas e, como professores, a princípio

conhecedores dos valores sociais da docência, poderemos elaborar, discutir e propor modificar as questões do cotidiano do ambiente de vida dos educadores e das escolas.

Na expressão dos entrevistados, entender o sentido da sua formação constitui-se em instrumento básico para dar à educação condições de possibilidade para promover o desenvolvimento consciente dos indivíduos, compreendendo, por esta mesma formação, a dimensão da tarefa a realizar. A formação do professor tem um papel importante tanto na questão da profissionalização docente quanto na perspectiva de uma nova escola. A formação envolve, segundo Nóvoa (1995), um projeto de ação e de transformação. A formação do professor, para este autor, pode “desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1995, p. 24).

A valorização dessas ações está presente entre os entrevistados quando percebem, na formação, a importância de entender seus significados e as implicações de sua função social, para *ir para a sala de aula e saber o que fazer com os alunos*. Essas manifestações perpassam o discurso de todos os participantes da pesquisa. Há a compreensão de que o Curso de Licenciatura constitui-se no local de seu aprendizado por excelência, como um centro de informações e de formações dotado de todos os mecanismos e de recursos para uma efetiva prática docente, mas, segundo eles, a realidade das escolas em que atuaram como estagiários é diferente.

*Aprendemos na graduação a jogar com uma bola para cada aluno. Na escola temos uma bola para trinta alunos ou nem temos uma bola. E continua: os alunos da medicina não têm apenas dois estágios e estes não estão disponíveis somente ao final do curso. Para a aluna, a presença dos estudantes das Licenciaturas nas escolas teria que ser mais bem analisada: O estudante, no momento em que se prepara para a docência, deveria estar mais presente no colégio.*

A formação se dá, portanto, em várias frentes, aproximando a teoria e a prática em um trabalho que se desenvolve sobre o próprio sujeito, a partir de suas representações, que determinam sua maneira de ver o mundo, aceitando determinados valores e rejeitando outros. Percebo a presença dessa dimensão, que entendo como cultural, no discurso sobre formação, em todos os depoimentos, alguns de maneira explícita. *Eu penso que formação, em primeiro lugar, é cultura. Entendo como formação ter o desejo de passar alguma coisa do meu conhecimento para alguém. Esse eu acho que é também um dos objetivos da formação, no sentido de formar as pessoas.*

O ponto central para entender o significado de formação, para essa estudante, passa pelos conceitos de cultura e *isso encontramos na vida diária, nas leituras, no que eu faço para passar o meu conhecimento e poder transmiti-lo de maneira mais concreta.* Ela entende a leitura da palavra e de mundo como conhecimento fundamental para a *melhor formação que o ser humano pode ter.*

O conceito de formação merece aprofundamento para se constituir além do senso comum. A Filosofia poderia por si só realizar essa tarefa de compreensão conceitual, transpondo a linguagem do cotidiano. *O profissional de educação está sempre buscando coisas novas. Penso que ele nunca pode dizer, enquanto professor, que chegou ao auge, que sabe tudo. Sempre buscamos mais. A questão da formação é continuada. Ela é para sempre. Não termina na graduação.* Para essa concluinte do Curso de Pedagogia, o conceito de formação envolve a ideia de conhecimento. *De tudo o que ouvi e li, vejo que formação é o alicerce de tudo o que o professor era, a principal peça do dominó. Se não tiver bom conhecimento, ele não poderia ser um bom profissional e não poderia estar trabalhando bem em uma sala de aula.* A formação, para ela, está ligada ao conhecimento teórico e ao conhecimento de prática no sentido de saber estudar, de conhecer o aluno e de saber como trabalhar com ele.

Por fim, pude perceber em todos os depoimentos a existência de elementos comuns na conceituação de formação, que todos consideraram fundamentais para um bom trabalho docente, presentes na consciência de que a formação envolve compreensões pessoais, sendo um conceito que abarca múltiplas perspectivas,

como a de que formar-se é a possibilidade de ultrapassar continuamente seu próprio patamar de conhecimentos. Estes entrevistados percebem que há uma declarada rejeição da maior parte dos estudantes a alguns aspectos teóricos de suas Licenciaturas, especialmente quanto a disciplinas como Filosofia, Antropologia, Sociologia e outras ligadas às Ciências Humanas, por não entenderem, a princípio, suas relações imediatas com as questões do fazer no momento da ação pedagógica. Em geral, tais disciplinas não correspondem às suas expectativas pessoais e profissionais no momento em que se encontram no contexto de exercício de suas práticas.

## 5.2 A QUESTÃO ÉTICA E POLÍTICA

Em um segundo momento, os entrevistados foram solicitados a responder à pergunta “Como entendes conceitualmente ética e política?”. De uma maneira geral, foi possível perceber que os significados dos termos estão presentes no dia-a-dia de todos, mas são, a princípio, de difícil compreensão. Dos nove alunos, quatro disseram que ética e política são conceitos *complicados*. Outro se manifestou através de exemplos, dois alunos estabeleceram ligações entre ética e valores, mas sem explicitar a que valores se relacionam. Um ainda buscou resposta em seus estudos nas disciplinas de Ética no Curso de Filosofia e outro disse confundir ética com moral. Em relação especificamente à dimensão política ocorreu uma aproximação com questões político-partidárias, envolvendo o momento vivido no País.

Como aconteceu na questão sobre formação, os participantes não tiveram uma pronta resposta sobre os conceitos de ética e política. A própria interrogação já traz em si um problema: podemos conceituar esses valores? Rios afirma que “[...] frequentemente se percebe que os próprios educadores não têm clareza da dimensão política do seu trabalho” (1997, p. 51). Falar em formação, em ética e em política na educação é tratar de conceitos que subjazem ao próprio trabalho

pedagógico e, muito provavelmente, as preocupações dos formandos estão, no momento, voltadas para outros focos, como os estágios e as disciplinas que restam para a conclusão do curso. Haveria sentido em pensar, neste momento, na teorização ética e política sem vinculação com a prática imediata? Ou estariam esses conceitos sendo pouco trabalhados durante o período de graduação? Ou, ainda, estariam presentes, mas com valores minimizados por outros interesses, como a obrigação de cumprir em totalidade os conteúdos programados?

Os estudantes pesquisados percebem que a ética e a política estão presentes, de alguma maneira, no cotidiano de suas vidas. *Todo mundo fala em ética como se soubesse o que é, mas eu penso que poucos entendem o que isso realmente significa.* Para esta participante, falar em ética não é tarefa muito simples. Ela percebe que muitos falam em ética, mas estão, na realidade, falando de moral, em fazer as coisas de maneira correta. *Para mim não é exatamente isso. Eu acho que o teu fazer ético seria não só fazer as coisas de forma certa, mas também pensando no outro, pensando nas causas e consequências e não apenas em termos de moral.* Lembra, ainda, que pouco foi tratado a respeito do tema no Curso. Na sua graduação e, mesmo nos estágios, as relações éticas e políticas na educação se mantiveram relativamente distantes de qualquer aprofundamento. Diz ter buscado nos estudos de Literatura alguns textos sobre a formação do homem e isso, segundo ela, envolve a questão política. Para a estudante, ética e política se constituem *como a base, os pilares para se formar o homem, as crianças e os jovens, especialmente.* Nesse sentido, Freire afirma que “não escapamos à rigorosidade ética, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos” (1996, p. 17).

A ética de que Freire fala é demonstrada na prática, testemunhada aos educandos nas relações que com eles estabelecemos. As relações entre pessoas, o bom relacionamento entre professor e aluno e entre os próprios alunos são tomados como referência para as questões que envolvem a ética e a política na educação, para outro pesquisado. *Eu entendo a ética e política mais como uma relação que pode ser talvez de bom senso no relacionamento entre as pessoas, entre professores e alunos ou entre alunos. Esse relacionamento compreende também entender as pessoas, suas manifestações e ter bons modos no trato com elas.* Para

ele, muitos dos problemas ocorridos nas salas de aula, nas relações entre professor e aluno especialmente, acontecem por uma das partes não entender a outra: *o aluno não entende o papel do professor e o professor também não entende o papel do aluno, e um ou outro está falhando nessa relação*. Novamente encontramos nessa manifestação o discurso freireano, que trata do dever ético do professor enquanto sujeito de uma prática que ele afirma ser impossivelmente neutra – a educativa –, exprimindo respeito às diferenças de ideias e posições (FREIRE, 1997, p. 79).

Para este participante a ética está envolta em um discurso de empatia e de alteridade e consiste na possibilidade *de cada um, como pessoa, poder estar e se colocar no lugar do outro e poder entender a sua posição, respeitando essa condição também*. Segundo ele, teríamos muito menos problemas se as pessoas *tivessem essa maneira de se portar respeitando o outro*. Ética e política também têm, então, *a posição pessoal do sujeito em relação ao respeito que ela tem pelas outras pessoas, e política é questão de relacionamento*. A educação tem essa dimensão de alteridade que precisa ser entendida pelo educador enquanto profissional de uma prática inclusiva. A melhor maneira de lutar pela ética, segundo Freire, “é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (1996, p. 17)

A ética e a política têm aqui o papel mediador nas relações que se estabelecem entre educandos e educadores e que não se situam apenas como referenciais conceituais, mas como elementos de uma vivência presente em nossa prática. Percebo no discurso desse estudante a perspectiva de ensinar a partir do que Freire chamou de *disponibilidade para o diálogo*, em um momento em que valores éticos e políticos direcionam as intervenções de um indivíduo em relação aos outros. “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 1996, p. 153).

O campo da ética pertence ao espaço de reflexão crítica exigido pelo pensamento filosófico que trata dos valores na práxis humana. *Ética, diz uma estudante, está ligada a valores. Já a política é um pouco dissociada desses mesmos valores. A política, como a percebo hoje, não tem muito valor humano*. Para

ela, a ética tem envolvimento com o sujeito, com o lado do pensamento humano, e a política estaria ligada ao quê e como fazer as coisas. *Eu entendo a ética mais como um valor humano; a política, então, seria a parte como tu lidarias com isso.* Diz ainda que entende a política como algo *um pouco separado, até porque quando a gente fala em política pensa sempre em coisas negativas.* Com a ética isso não ocorre, pois falar em ética *é falar em valores e saber como agir em determinada situação.*

Há um consenso entre os entrevistados de que pensar ética e política, educação e formação são tarefas por demais difíceis de definir, especialmente tendo que se valer desses conceitos no momento da ação pedagógica. Percebo uma tendência manifesta de interpretar ética como um conjunto de regras de comportamento tanto para orientação das atividades do professor quanto dos educandos, o que conduziria a uma ética profissional, muito presente na Universidade como um todo, em detrimento da ética como a entendemos em nosso estudo. *É tão complicado falar em ética. Agora eu percebo alguns significados. Antes, durante todo esse período da faculdade, eu não tinha interação com alunos nas escolas.* Ética, para essa estudante, envolve uma maneira de ser que também tem sentido político, quanto ao comportamento. Mas menciona que preferia não tecer maiores comentários até por ter tido um contato mais próximo com a escola neste momento, nos estágios, e o importante era chegar à escola, dar sua aula e sair sem maiores envolvimento.

Posso disso entender que a presença do estudante em sala de aula, especialmente nesse momento de estágio e, em consequência, como momento de formação, se dá sem uma abrangente atitude crítica em relação ao seu fazer educativo. Essa condição dificulta a tomada de consciência de sua posição social naquele ambiente, situação que envolve os valores até aqui tratados e que estão centrados no desenvolvimento humano. A proposta de transversalidade dos PCNs coloca na educação de valores os fundamentos para uma atuação consciente e reflexiva na escola, e cada disciplina tem para si a responsabilidade de tornar conhecidos esses valores políticos, sociais, religiosos, éticos e estéticos. Assim, quem está envolvido no processo educacional também se educa e busca educar não apenas em um conceito técnico e científico, mas também em uma atitude

subjetiva impregnada de concepção ética e política sensível às condições sociais do seu meio.

A questão de valores tem relação com a sociedade em que estamos inseridos. Para uma participante, a ética tem fundamentos em uma postura de valores: *é toda uma concepção, concepção realmente profissional com relação ao tipo de sociedade na qual eu estou vivendo, na qual os alunos estão situados e onde há uma necessidade de se buscar o retorno de todos os valores relativos a conceitos que foram, ao longo do tempo, totalmente desvirtuados*. Para ela, a questão ética é também política e traz em si uma bagagem histórica e cultural que, por vezes, ficou perdida. A formação surge novamente como importante manifestação de um novo profissional docente quando procura recuperar essa historicidade *perdida*, deixando ao educador não apenas a tarefa de *constatar o que ocorre*, mas de ser agente interventor como *sujeito de ocorrências*. Ao afirmar que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, Freire assim se manifesta: “Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. O mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me adaptar mas para *mudar*” (1996, p. 85-86).

A análise dos conceitos exemplificados está sinalizando o que eu considero um quase abandono de referenciais sustentados por valores éticos e políticos nos processos de ensino e de aprendizagem. Quero dizer com isso que muitos acadêmicos em vias de conclusão de Curso não tomam ainda um estudo, uma pesquisa, não tem na organização de um trabalho de aula, mesmo a monografia, como uma possibilidade de construção de seu conhecimento sustentada em valores, sem associá-los a uma nota final, por exemplo. São essas ações, traduzidas na forma de agir de cada um, que se fundamentam em valores como referidos neste estudo e a nota, resultado avaliativo, uma decorrência do processo. A ética e a política necessitam estar novamente em condição de relacionamento com a educação e, no momento em que a pensamos como um processo, estes princípios constituem-se em elementos básicos para uma educação voltada para a cidadania.

A consciência das implicações de uma graduação construída a partir de referenciais éticos e políticos está expressa nos princípios e orientações para a

organização curricular da Universidade de Caxias do Sul, constando do documento Cadernos de Graduação, item 3:

É preciso que, no decurso da graduação, os futuros profissionais realizem estudos, vivências e práticas que possibilitem refletir sobre sua dimensão de sujeito histórico, político e social e em que medida as suas ações implicam melhorias ou retrocessos na construção da sociedade. Implica, portanto, avaliar constantemente em que medida suas ações contribuem para a melhoria da condição de vida da população com a qual irá trabalhar (2008, p. 14).

A preocupação da Universidade está relacionada às possibilidades de preparação para o campo profissional e não apenas para o mercado de trabalho e o domínio de uma área específica de saberes, como muitas vezes salientado. Entretanto, não constitui, por si só, suficiente fundamentação para um bom desempenho docente, razão de nosso estudo, principalmente diante dos constantes e renovados desafios da contemporaneidade, que exigem cada vez mais a articulação de conhecimentos entre as diferentes áreas. Nesse aspecto, das múltiplas dimensões que assume a formação profissional, a ética é enfatizada pela mesma Instituição no que diz respeito

à avaliação das consequências que o fazer humano pode trazer para outras pessoas e/ou para si mesmo. Nesse sentido, abrange duas dimensões: a coletiva, direcionada para o outro, com o outro e com instituições, e a individual, voltada para decisões do ser e do viver (CADERNOS DA UCS, 2008, p. 21).

Desenvolver essas dimensões na educação transcende os conhecimentos pedagógicos, exigindo inserção em uma busca por valores éticos e políticos. Creio existir nessa disposição a condição possibilitadora da construção de uma consciência educativa no docente em formação, com repercussão no educando que com ele irá atuar, tomando como competentes as ações desenvolvidas com fundamento nesses valores. Essas dimensões, porém, são comumente relegadas a um plano secundário nas atividades que realizamos. “A dimensão ética da competência não está presente apenas na competência do educador. Ela faz parte da competência profissional, qualquer que seja o espaço de atuação dos indivíduos” (RIOS, 1997, p. 10). É o que também sustenta, de certa forma, Tardiff, quando afirma que “[...] fala-se muito de racionalização da organização do trabalho, fala-se

de cortes cada vez maiores no orçamento, fala-se da excelência e do sucesso, mas não se fala de ética no trabalho” (2002, p. 145).

A ética no trabalho a que Tardiff faz referência não é a percebida de um modo geral como um conceito deontológico, construído a partir de um saber-fazer que compreende regras de comportamento preestabelecidas e que tratam do cumprimento de normas e padrões determinados pelo grupo social: *nós, professores, não temos um código de ética*, disse uma estudante. A partir desse enunciado, nota-se que os conceitos em análise não estão devidamente assimilados por quem vai atuar na educação, pois são entendidos de uma maneira simplista e tomados como fundamentos para suas ações, o que reforça a ideia do importante papel de engajamento dos estudantes na proposta de ensino na graduação na Universidade.

É possível observar, também, que as propostas da Universidade nem sempre atingem claramente os seus estudantes. Conceitualmente, as questões éticas e políticas estão presentes como elementos fundamentais para suas atividades. Essa presença, além disso, é percebida através de exemplos ou de experiências vivenciadas pelos estudantes, bem como pela leitura e estudos de textos de referência. Entretanto, a inserção desses valores não vem ocorrendo de modo que sejam percebidos como parte de sua constituição como sujeitos humanos, com pertencimento social. Tanto a ética como a política abrem caminhos para que o homem se reconheça como sujeito social. À ética cabe a reflexão crítica sobre os meios escolhidos para esse fim, na perspectiva de um juízo crítico, um dos princípios da Filosofia, para que o homem possa compreender o sentido de suas ações.

### **5.3 PARA QUÊ FORMAR COM ÉTICA E POLÍTICA?**

A partir dos conceitos anteriores, de formação, ética e política, questionamos os futuros professores a respeito de para quê formar a partir destes valores. Oito dos participantes disseram ter consciência, pelas próprias condições de como se desenvolveu seu trabalho nas escolas em que estagiaram, da necessidade de uma

formação docente voltada para os princípios até agora discutidos. O outro centralizou seu discurso mais em princípios deontológicos do que propriamente éticos, uma vez que o magistério, segundo ele, *é uma das poucas ocupações que não tem regras definidas de conduta e precisaria tê-las.*

A ética, como entendida nessa manifestação, é normativa e esse valor, que é dimensão da moral humana desde suas origens na antiga Grécia, constitui-se em um saber normativo na medida em que procura regular a ação dos homens. Nesse sentido, cabe salientar, as ações morais também oferecem orientações para a ação.

A moral também é um saber que oferece orientações para a ação, mas enquanto ela propõe ações concretas em casos concretos, a Ética – como Filosofia moral – remonta à reflexão sobre as diferentes morais e as diferentes maneiras de justificar racionalmente a vida moral, de modo que sua maneira de orientar a ação é indireta: no máximo, pode indicar qual concepção moral é mais razoável para que, a partir dela, possamos orientar nossos comportamentos (CORTINA, 2005, p. 9).

A ética é o espaço da reflexão filosófica que é crítica e sistemática sobre a dimensão moral do comportamento humano. Esse comportamento articula-se com a competência do educador que busca nesses valores éticos, políticos e morais sua sustentação. A dimensão ética é parte da competência profissional não apenas como instrumento regulador, mas como busca de valores que sustentam sua forma de ser e de agir. A dimensão ética da competência, para Rios, não está presente apenas na dimensão do educador, ela faz parte da “competência profissional, qualquer que seja o espaço de atuação dos indivíduos” (1997, p. 10).

Há escolhas a fazer, há exigências a serem cumpridas em todo projeto educacional, e creio que essas escolhas são claras implicações políticas de um fazer ético voltado para a reflexão filosófica sobre as ações na educação ou, então, um fazer moral direcionado para a normatização dessas atividades. Para os estudantes, a exemplo de outras profissões, a educação necessita de regulamentação profissional. Ao analisar a necessidade de um código regulador para a educação, Veiga e Araújo afirmam que

ao considerar a possibilidade de um código deontológico para a atividade do magistério, há que se refletir sobre a dimensão ética da função educativa, bem como a possibilidade de melhor exercício da consciência

profissional em vista dos beneficiários da atividade educativa (2002, p. 111).

Um código normativo, campo de domínio da moral, remete a escolhas que têm ato de intencionalidade e partem do conhecimento não apenas desses significados sociais, políticos e humanos, mas da sua articulação com os saberes docentes, com a prática escolar, com a vida do professor e do educando em sua comunidade, com a comunidade escolar e com a vida em sociedade.

A função fundamental da ética, como afirma Sánchez Vázquez, é a mesma de toda teoria: “explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes” (2003, p. 20). Para esse autor, “o valor da ética está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas” (2003, p. 21). Provavelmente aqui, nos dizeres de um estudante, está a percepção de uma ética prática, aplicada a partir da percepção nas ações de seu trabalho de campo, em que identifica o distanciamento entre a teoria estudada e a prática por ele agora exercida.

Minha análise, neste momento, é a de que a Universidade vem proporcionando aos seus estudantes, através das atividades de seus professores em todos os espaços educativos, instrumentos para que cada graduando possa construir suas próprias teorias, fundamentando-as nos valores aqui discutidos, a partir das realidades vivenciadas. Penso que a percepção de ética construída sobre valores, diferente de uma moral normativa, está sendo possibilitada no andamento do Curso de graduação, e melhores resultados serão obtidos através de uma mais efetiva participação do aluno na construção e compreensão de suas aprendizagens. Para que essa participação se efetive há a necessidade de pensar a educação sob novas perspectivas, e, como afirma Kincheloe, “pensar de uma nova forma sempre necessita de transformação pessoal” (1997, p. 35).

Há a necessidade, como consenso verificado entre os participantes, de se formar docentes a partir desses valores. Uma ideia que perpassa todos os discursos se refere à atitude do docente: *o professor precisa ser o exemplo para os alunos*. Enfatizam que em seus cursos também deveria ser assim. *A gente não sabe como dar exemplos, como ser exemplo para o nosso aluno e, se nós fossemos formados*

*com ética e política, eu penso que essa parte humana seria trabalhada melhor por nós depois, com os alunos. Os estudantes percebem também a ausência desses valores de formação na Universidade e consideram este como um dos pontos negativos no processo. A gente estuda muitos métodos para dar aulas, muitas formas para dar aulas, coisas criativas, coisas novas, mas essa parte mais interpessoal, a gente vê pouco.*

Os alunos colocam ainda a formação voltada também para essas questões como base para uma formação docente: *uma essência*, como disse uma entrevistada. A mesma estudante diz ainda que sua experiência de classe e as suas atividades recentes de estágio lhe permitem dizer que, quando se fazem planos de aula, o objetivo geral normalmente elaborado refere-se à formação de cidadãos plenos e conscientes de seu papel em sociedade. Aqui a presença do espírito crítico da participante da pesquisa, que pergunta: *Como é que vamos formar para essas condições se nem nós mesmos estamos muito bem formados nesse sentido?*

Entendendo como de difícil mensuração e encaminhamento para uma solução a respeito, os alunos afirmam que, em seus cursos, deveria haver uma maior ênfase no direcionamento de seus currículos para esses valores, uma vez que atuarão justamente na formação de outras pessoas. *Como é que tu vai cobrar isso de uma criança se nem você faz isso na tua própria vida?*, afirmou uma participante, que complementa: *a gente diz 'formar plenamente' com os princípios da ética e etc., e nem sabe bem o que é ética, o que é política, nem sabe como isso tem relações com a tua vida. Essas coisas não ficam muito claras para nós no curso de graduação.*

Compreendo que a plena formação nesses valores, se ela é possível, não ocorre apenas na Universidade, mas em um conjunto de ações que começam a partir da realidade concreta no próprio meio de existência do estudante. O Curso universitário os prepara, ampliando conhecimentos técnicos e humanísticos no sentido de capacitá-los para atuarem na realidade social em que seu local de trabalho estiver inserido. Não percebo, no entanto, à primeira vista, como afirmado por Rodrigues em relação à formação universitária (1987, p. 116), um insuficiente preparo superior no sentido da formação teórica, nem um precário domínio dos

conteúdos, nem um baixo nível de consciência política ou ainda um superficial domínio de técnicas de ensino no ambiente em que atuou.

A formação teórica e o domínio político e técnico dos conteúdos são inerentes a toda ação pedagógica e são elementos que começam a ser perceptíveis, para a maioria dos estudantes em fase de conclusão de sua Licenciaturas, a partir do exercício docente, o qual, como aqui transcrito em diversos momentos, só ocorre comumente nos estágios. Provavelmente a função técnica de uma educação voltada para a reprodução, determinada pela estrutura econômica do mercado “que exige níveis hierárquicos e funcionais na divisão do trabalho” (CURY, 1995, p. 60), esteja a determinar um interesse maior na formação prática, voltada para problemas do conhecimento científico e tecnológico, privilegiando-a a uma educação integral.

Nesse sentido, há a compreensão por todos os entrevistados de que a formação a partir desses valores é importante não apenas em termos profissionais, mas também para a própria vida. Para eles, existe um envolvimento ético em tudo o que se faz, e toda atitude tem envolvimento ético. Como foi salientado por alguns estudantes, as questões envolvendo esses valores independem da profissão. *Ética é uma situação que eu tenho para a vida*, disse um deles. Para este estudante, é importante ter uma conduta ética: *ter uma postura fundamentada para qualquer ação realizada, saber qual o melhor caminho, qual a melhor escolha entre várias que tu tens para determinada situação; e penso que isso é muito importante não só para o professor, para o biólogo, para qualquer outra profissão, mas para a pessoa em si*. Em termos não muito diferentes, esta é a proposta da Universidade de Caxias do Sul, que, a partir da efetivação dos princípios para a organização curricular<sup>10</sup> (CADERNOS DA UCS, 2008, p. 17-20), propõe a compreensão da multidimensionalidade da educação em nível superior. “As múltiplas dimensões que

---

<sup>10</sup> Princípios para a organização curricular:

- a) Princípio da não-especialização: desenvolvimento de competências e habilidades que possam servir como elemento de fundamentação adequada tanto para as futuras atividades profissionais quanto para a criação de uma concepção de mundo diferenciada.
- b) Princípio da interdisciplinaridade: A interdisciplinaridade é entendida como a possibilidade de interação das diferentes perspectivas na formulação e busca de solução a um mesmo problema, integrando conhecimentos de diferentes áreas no trabalho relativo a essa solução.
- c) Princípio da flexibilidade: A flexibilidade curricular é entendida como a possibilidade de o aluno escolher seu caminho e percorrê-lo no ritmo que lhe seja possível, abrangendo diferentes formas de trabalhar os conteúdos, buscando que o processo de construção do conhecimento alcance níveis cada vez mais elevados de complexidade e inter-relação.

compõem e caracterizam os processos de educação de qualquer profissional não são isoladas [...]” (2008, p. 21) e, dentre outras, enfatizam-se a ética, a filosófica, a social, a política e a moral.

Para essa qualificação técnica e científica não isolada, como pretendida pela Universidade, aparece o conceito de formação como o “processo de constituição do sentido humano, de constituição do sujeito na sociedade” (CADERNOS DA UCS, 2008, p. 9). O sentido humano aplicado às coisas mesmas se constrói também pelos significados que o professor dá às suas atividades, e isso tem a ver com os valores a partir dos quais confere atributos a essas significações.

Pensar esses significados é tarefa da Filosofia, que abarca conceitos de ética e de política envolvendo “o núcleo da reflexão ética – o reconhecimento do outro, o respeito pelo outro” (RIOS, 2003, p. 50). Nessa direção se encaminha a fala de um dos estudantes pesquisados, que tem na questão política a relação com as ações do professor no sentido de atuar como um profissional. Disse ele: *Na prática eu falo em socialização e me pergunto para que serve aquele conteúdo que eu estou estudando. O que o aluno vai usar daquilo na vida dele? Essa é a parte de política: socializar o conhecimento. Para ele, o conhecimento é importante em todas as áreas: é difícil fazer uma associação clara entre o que a pessoa aprende e o que ela irá utilizar no cotidiano, mas muitas coisas são interessantes pelo simples fato de aprender.*

Remetendo seu pensamento a Bertrand Russel, o estudante, que é da área da Biologia, afirma que este autor dizia que quanto mais a pessoa sabe menos grosseira ela é. *Não porque o conhecimento é positivamente relacionado com a diminuição do grau de grosseria. Mas existem outros interesses que não sejam violência, discussões comuns do cotidiano, etc.* Segundo Arriarán, uma educação a partir de valores éticos “contribui para tornar possível que o educando deixe de ser um simples objeto de influência e se forme como sujeito” (1999, p. 51). É a questão da menoridade expressa por Kant e referenciada por este estudante pesquisado. Diante da interrogação sobre o significado do esclarecimento, Kant afirma que “esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 2005, p. 63). A menoridade do homem, para esse autor, consiste

na “incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (2005, p. 63). Segundo Kant, “o homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (2005, p. 63).

Reforçando a questão da menoridade kantiana e reafirmando que o conhecimento é fundamental em todas as áreas, especialmente na situação de refinamento da pessoa humana, a busca por conhecimento, na percepção do pesquisado, parte do próprio estudante: *você começa a aprender a ter interesse em alguma coisa. Pode ser na matemática ou apenas em números. Pode ser na Biologia, pode ser em Geografia; quanto maior o seu grau de interesse mais você vai valorizar certas situações em detrimento de outras que não são tão importantes. Você vai conseguir ter uma noção melhor das coisas, uma visão mais ampla. Quanto maior o grau de interesse da pessoa em aprender e conhecer coisas novas, menos tempo ela vai ter para pensar em coisas ruins. Talvez vá ter uma atitude mais positiva em relação à própria vida, e minha ideia de valores éticos e políticos na educação passa por esses conceitos também.*

A pergunta do início desse capítulo é trazida novamente para a discussão: Para quê formar com valores éticos e políticos? *Eu penso que formar a partir desses valores é importante para que as pessoas sejam críticas diante da sociedade em que a gente vive.* Há aqui um reforço da fala imediatamente anterior no sentido de tomada de uma atitude positiva para a vida. Para esta outra estudante, uma atitude assim tomada passa pela opinião própria de cada um: *se uma pessoa não sabe ver alguma coisa e dar opinião sobre aquilo, então não dá sentido àquilo. Se ela tem ética, se ela tem uma visão assim, se ela tem valores, ela consegue ter criticidade para qualquer assunto, para qualquer coisa, mesmo que ela não o domine plenamente no momento de falar alguma coisa. E é esse papel que a escola também tem que fazer: formar a pessoa crítica.*

Creio que a intencionalidade de propiciar um desvelamento crítico, diferente de um ensino desprovido de criatividade, está muito presente no projeto de Cursos das Licenciaturas. Embora haja a identificação de disciplinas com características

específicas relacionadas a esses conteúdos pelos estudantes, a proposta da Universidade é propiciar o “desenvolvimento do conhecimento, sua construção e suas conseqüentes implicações para a sociedade” (CADERNOS DA UCS, 2008, p. 13) de uma maneira multidimensional, o que envolve despertar nesses mesmos estudantes o gosto pela compreensão e a busca de soluções para os problemas sociais. Estamos falando, portanto, na educação com valores como prática preparatória para a participação dos envolvidos, professores e estudantes, na construção da cidadania. Creio que na articulação entre formação e cidadania estamos, mais uma vez, estabelecendo relações éticas e políticas.

Encontrei em vários instantes, no decorrer das entrevistas, posicionamentos que reforçam a ideia de uma formação centrada nesses valores. Uma formação voltada para essas questões significa *que eles possam atuar na sociedade, a modificar e se sentirem incluídos*, disse uma estudante, referindo-se aos colegas de curso. Ela percebe como ponto central e fundamental na formação dos futuros professores uma educação voltada para dar sentido à vida dos estudantes, e, se bem utilizados esses valores, *diminuiriam as condições de marginalidade e aumentariam a possibilidade de exercício da cidadania e de inserção na sociedade*. A reflexão, neste momento, passa pelos objetivos da educação. Possibilitar o exercício da cidadania e possibilitar a inserção social como acima afirmadas são proposições intencionais que remetem, mais uma vez, para a dimensão política da educação, que, segundo Rodrigues, nos permite participar “do processo decisório da sociedade” (1987, p. 59).

A participação política com esse encaminhamento para participar ativamente da sociedade deve ter *continuidade a partir da escola*, afirma ainda a estudante pesquisada. Disse que *a escola deve ser um local de uma formação continuada. Desde o prezinho os professores deveriam ser mais precisos em seus objetivos e saber para o que querem direcionar*. Existem, segundo ela, muitos projetos bons para o ensino nas séries iniciais, mas ela sente a ausência desses valores éticos e políticos mais tarde, o que acaba por dificultar o diálogo entre o professor de Educação Física, seu caso especificamente, e os demais professores.

Em seu relato, disse ter participado de uma reunião na Escola em que se estavam debatendo assuntos relacionados à indisciplina. *Quando fui falar*, disse ela, *minha colega sinalizou para que eu não me manifestasse, e, se eu falasse, eles não iriam me dar chance de terminar. O pessoal da Educação Física não tem voz e não sabe da educação na escola.* Comentou também que não compreendeu a situação, uma vez que, para ela, todos *trabalham no mesmo colégio e são professores também.* Concluindo seu pensamento sobre essa questão, afirma ter a convicção de que o papel do professor de Educação Física é tão importante quanto o de *ensinar a ler e a escrever.* Para ela, há uma visão distorcida de algumas disciplinas na escola, e lembra que naquele mesmo dia uma professora lhe disse que *o aluno deveria ter Educação Física todos os dias para chegar cansado à sala de aula e ficar quieto.*

A dimensão técnica da educação, como sugerida pela professora na manifestação anterior no sentido de hierarquizar disciplinas, não aparece desvinculada das ações humanas, separada de um contexto social e político. A dimensão do discurso de que determinadas áreas do conhecimento não têm ou não fazem parte de um trabalho educativo constitui-se em um problema ético e político provavelmente criado pela própria escola, por não compreender o significado desses valores na atividade pedagógica ao privilegiar os problemas do conhecimento científico e tecnológico. A função da educação tem uma dimensão técnica e política, segundo Rios, dialeticamente relacionadas: “[...] é na articulação do que é especificamente pedagógico com a totalidade do social que se realiza a dimensão política da educação” (1997, p. 42).

Constato que esses conceitos de ética e política estão presentes nas falas dos estudantes pesquisados e que é do seu entendimento que esses significados deveriam estar bem presentes e de maneira compreensível no dia-a-dia de sua ação pedagógica. Há um consenso também quanto à importância da busca dessas conceituações ao longo do seu processo de formação, a partir das necessidades de cada um, já que afirmam, todos eles, que uma correta identificação de valores permitirá uma mais eficiente ação docente.

*Na verdade a gente até brinca, nós vimos nos jornais, em outros cursos de graduação e eles dizem que gostariam de tirar disciplinas como Filosofia da grade*

*curricular, mas que gostariam de ter um senso crítico. Aí nos perguntamos: eles vão ter um senso crítico com o quê? O que se nota é que essa formação tanto política quanto ética na Universidade deveria ser tomada como cadeiras básicas até para essa humanização do ensino.* Há uma expectativa quanto à participação da Filosofia na formação para esses valores e, segundo os depoimentos, é através dessa disciplina que se abre a possibilidade de inserção no mundo, permitindo-lhes o exercício da cidadania. A cidadania é entendida por eles de um modo geral, como o fazer parte de um contexto social e compreender os fins dessa sociedade, tendo a capacidade de discernir que questões são fundamentais para que essa mesma sociedade tenha uma diretriz ética e política. Essa concepção de política e de cidadania foi bem expressa por Rodrigues, quando afirma que

a vida política de que aqui se trata é a vida de cidadania, de pertencimento à polis. Significa o desabrochar de sua capacidade plena para participar do processo decisório da direção da sociedade. Esta é, portanto, a dimensão da participação política, que implica deveres de cidadania (1987, p. 58-59).

Observamos, na realização das entrevistas, uma preocupação muito grande em relação ao conceituar com alguma precisão ética e política e, especialmente, a partir do exposto a eles, um sentimento de que uma formação fundamentada nesses valores pode até mudar a sua percepção em relação às tarefas docentes. Entendem como fundamental pontuar essas questões na sua formação e trabalhar um pouco mais com seus alunos, revisando conceitos e valores. No seu modo de entender, tomando uma das falas, trabalhar ética e politicamente em sala de aula é tentar deixar espaços os mais abertos possíveis para que os estudantes realmente possam, a partir disso, ter as suas concepções baseadas em valores importantes para o ser humano.

Essa possibilidade de trabalhar valores em salas de aula está ligada à capacidade de compreender e de desenvolver uma sensibilidade para essas questões. Percebi a existência dessa capacidade de compreensão em todos os estudantes, embora ela só tenha sido desenvolvida por eles após relacionarem-nas com atividades práticas do fazer cotidiano: quatro participantes a partir do efetivo exercício docente em escolas da rede pública ou privada e cinco pelo desenvolvimento de seus estágios. Perceberam assim a importância de um espaço

para a reflexão filosófica, uma vez que a presença ou ausência desses valores foi identificada nas suas tarefas e nas de seus educandos, as quais, como ações humanas em sociedade, conferem-lhes consciência ética e política.

Nessa condição a pergunta imediata que me faço é o quanto as ações docentes desenvolvidas na Universidade estão sendo promotoras ou inibidoras de um conhecimento voltado para dar significado e importância para a questão de valores éticos e políticos na formação de professores. Disciplinas como Filosofia da Educação, Didática, Teoria do Conhecimento, Psicologia da Educação, por exemplo, comuns aos cursos de Licenciatura, não estariam convenientemente estruturadas para fornecer um referencial teórico capaz de favorecer um movimento motivador para essas questões?

Não sendo foco dessa discussão, a questão levantada traz, no contexto, o papel do professor como “decisivo na organização, no planejamento e na coordenação dos ambientes de aprendizagem” (CADERNOS DA UCS, 2008, p. 9). Tendo o professor a tarefa organizadora das atividades, cabe ao aluno, por sua parte, o “papel igualmente importante de engajar-se na efetivação da proposta apresentada” (Idem). Creio que temos escolhas a fazer diante das exigências sociais do momento em que vivemos. Poderíamos privilegiar o saber técnico, desprovido de uma consciência social e sem implicações éticas e políticas, para o desenvolvimento de uma pretensa educação emancipatória?

Consultando minhas anotações no diário de campo constato em todos os entrevistados a presença de uma preocupação primeira com o saber técnico de suas disciplinas. A formação em valores pareceu-me estar compreendida como parte inerente ao processo e com o que não haveria, de início, uma necessidade clara de se privilegiar. Na medida em que as interrogações foram aparecendo os próprios conceitos passaram a ser relacionados com as práticas desenvolvidas, e assim houve uma melhor compreensão dos seus significados.

## **6 OS PROJETOS DE FORMAÇÃO, OS CURSOS E OS CURRÍCULOS**

Neste capítulo reunimos aspectos relacionados aos Cursos de Licenciatura, tendo como objetivo compreender a presença de valores éticos e políticos na formação do futuro docente. Procuramos entender em que momentos ocorre a identificação com uma educação voltada para os valores, como entendem os estudantes em fase de conclusão de suas Licenciaturas a necessidade ou não de dirigir sua formação nesse sentido e que aspectos gerais são considerados por eles importantes.

### **6.1 OS CURSOS DE LICENCIATURA E A FORMAÇÃO EM VALORES**

Como constatamos anteriormente, os conceitos de ética e política perpassam pela vida estudantil de cada um dos pesquisados sem, no entanto, ocorrer um maior compromisso conceitual com aqueles significados. Todos, em algum momento de suas falas, afirmaram ter identificado uma presença mais marcante desses pressupostos no momento de realização dos estágios. Deste grupo de estudantes, dois disseram, também, ter realizado disciplinas relacionadas à ética e outros três ainda se manifestaram afirmando que não tiveram discussões a respeito. Para outro, houve a percepção da presença e da importância desses valores a partir de disciplinas específicas como Filosofia da Educação e os Seminários de estudos específicos na Filosofia.

Parece que a compreensão do tema decorre, principalmente, da vivência prática dessas questões. Assumimos posições em relação à compreensão de determinados significados componentes de nossa atividade educacional a partir das concepções das relações de escola e sociedade que adotarmos. Na relação escola-sociedade, Cortella (1999, p. 131-136) salienta concepções que ele trata como “alguns apelidos circunstanciais” (1999, p. 131) e que estão muito presentes no cotidiano pedagógico dos professores: *otimismo ingênuo*; *pessimismo ingênuo* e

*otimismo crítico*. No otimismo ingênuo está presente a função salvadora da escola, em que o educador coloca-se “como se fosse uma espécie de sacerdote da cultura” (VEIGA, 2002, p. 107). O pessimismo ingênuo (CORTELLA, 1999, p. 133) defende a função da escola como mecanismo reprodutor da desigualdade social. O otimismo crítico indicaria o valor de a escola advogar neutralidade, não estando a serviço de nenhum grupo social, colocando-a como inútil para o papel de transformação social.

Como professor da disciplina de Filosofia da Educação e com trânsito pelas propostas das diferentes Licenciaturas e a partir de meu convívio com alunos de diferentes Cursos, passo a questionar meu próprio trabalho docente. Essas relações, que estão disponibilizadas como conteúdo em programas de Cursos com disciplinas que apresentam objetivos nessa direção, parecem não estar sendo realizadas. A ausência dessas aproximações foi por mim percebida em quase todos os depoimentos dos estudantes: *Apareceu um pouco, especialmente nos estágios, no final de todo o Curso, é ali que praticamente apareceram coisas assim. É o momento em que temos que fazer planos de aulas e ir para a sala de aula também. Por isso é que se começa a falar sobre esses temas. Antes alguns professores comentam em aula, mas não trabalham esses aspectos*. Entende ainda, essa estudante, que o currículo de seu curso privilegia a teoria: *fala sobre gramática, fala sobre linguística, fala sobre outras coisas, mas apenas isso, sem uma maior preocupação com o que acontece no mundo aqui fora, na sala de aula*.

Há um entendimento de que falta fazer a aproximação entre Escola, Universidade e Sociedade, entre as propostas do Curso e o que ocorre na realidade da vida de um professor, uma vez que, segundo eles, *é para a escola que se destinam os assim graduados*. Disseram, ainda, não terem percebido, de um modo geral, em seus Cursos, um discurso voltado para essas questões, embora nos estágios aconteçam discussões especialmente a partir das vivências dos estagiários depois de iniciadas suas práticas. *Lemos alguns textos sobre esses valores, ou sobre tópicos relacionados, mas de um modo geral, não temos mais nada*. Volto ao papel desempenhado pela Filosofia na formação de professores, por ser uma disciplina que pretende atingir a totalidade do conhecimento humano, buscando uma consciência reflexiva capaz de reunir o pensamento fragmentado pelas ciências. O professor dificilmente entenderá a extensão de responsabilidade de suas práticas se

não estiver voltado para essa compreensão. Esse pensamento é reforçado por Severino, quando afirma que o educador não poderá realizar nem compreender sua tarefa de contribuição histórica para o desenvolvimento de um projeto para a sociedade “se não tiver por base uma visão de totalidade do humano” (1994, p. 39).

Questões como essas que, a princípio, estiveram dirigidas aos estudantes, provocaram a minha reflexão, no sentido de procurar entender as responsabilidades nessa formação. Como professores universitários, em que momento nos interrogamos a respeito do que é ensinado, de como é ensinado, de como e em que momento são estabelecidas as relações entre as informações disponibilizadas aos estudantes e sua apropriação como conhecimento? Se os pesquisados afirmaram que pouco se interrogam sobre os significados desses valores nós, seus professores, estaremos nos colocando na mesma posição em relação ao que lhes disponibilizamos para que se produza o conhecimento? Penso que essas relações de significação das informações estejam sendo construídas pelos significados que cada docente atribui ao que realiza, e essa é uma questão de valores, dos valores de cada um, que se sustentam em sua história de vida.

Para esclarecer um pouco mais essas relações de significados valho-me de Pimenta (2002, p. 21), que afirma que

[...] poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade e sociedade e informática. Como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)?

O que observo, reforçado pelo discurso dos pesquisados, é que a presença de disciplinas pedagógicas, que poderiam estabelecer a necessária aproximação entre os saberes técnicos e humanos, não tem, normalmente, a devida valorização. Percebo essa situação na manifestação dos estudantes quando afirmam que eles e a maioria dos colegas criticam as disciplinas comuns às Licenciaturas, por

privilegiarem muito a questão da formação técnica. *Eles querem saber fazer todos os cálculos, eles querem saber todas as teorias que isso envolve, mas não se preocupam com a relação que terão com seus alunos depois*, disse a estudante de Matemática. Para todos eles o desenvolvimento de sua formação, nesse sentido de valores gerais, os tornaria melhores em suas relações de trabalho e mais abertos às questões de uma formação generalista. Entendem também que esses valores deveriam ter um tratamento mais rigoroso, até em termos avaliativos, desde o início. No Curso que realizam, porém, os percebem presentes próximo ao momento de conclusão. Pelas atribuições finais que envolvem sua efetiva inserção na educação escolar, compreendem que suas ações precisam se estender para muito além da elaboração e aplicação de um plano de aula: *você tem que ir para a sala de aula e você nem sabe por onde começar. Eu acho que nós tínhamos que trabalhar com essas questões o quanto antes.*

Diante dessas posições trago questionamentos que não foram, inicialmente, objetos deste estudo, mas que desafiaram minha compreensão do problema: os conteúdos das disciplinas de formação comum não estariam atendendo à proposta de multidimensionalidade de educação proposta pela Universidade? Em que momento da graduação as disciplinas que envolvem a formação humanística deveriam estar presentes? Por que há essa ausência de motivação perceptível nos depoimentos dos alunos em relação ao estudo desses saberes? Por que são identificados, apenas ao final, como importantes e necessários para a atividade docente? A tarefa de propiciar essa formação está sendo entendida na Instituição como de responsabilidade de todas as disciplinas?

Algumas respostas encaminham para minha prática em sala de aula e penso, às vezes, na baixa motivação que percebo em muitos dos estudantes, refletindo então a respeito da metodologia utilizada, das relações estabelecidas entre conteúdos e do momento de vida social de nossa comunidade. Pergunto-me se aquele é o espaço ideal para tratar desses temas. No meu entender, a formação reflexiva, crítica, filosófica destinada ao trabalho docente, em se tratando de ensino superior, deve iniciar com o próprio ingresso na Universidade. Entretanto, parece não ser esta a opinião dos pesquisados, que argumentam não ser este o momento adequado para tratar desses saberes, que consideram complexos, especialmente

para quem está no início do Curso. *O primeiro semestre talvez não seja o momento adequado para tratar de valores éticos e políticos porque se está começando e, muitas vezes, não se sabe bem o que se quer mesmo.* Independentemente do que foi dito aqui, há a percepção de que o quanto antes se trabalhe com esses conceitos, *mais claros eles se tornarão.*

Em outra perspectiva os alunos percebem, em algumas situações, a inserção desses temas. Esses valores são trabalhados, disseram eles, nas disciplinas de Licenciatura, referindo-se ao núcleo de disciplinas de formação pedagógica. Esquecem, por um momento, que seu próprio Curso é uma Licenciatura. *O que eu aprendi foi por leituras que fiz e penso que não é a maneira ideal, uma vez que pouco discuto com meus colegas de curso,* disse um deles. Revela, ainda, que as atividades de sala de aula o auxiliaram um pouco a entender a questão de valores associados ao trabalho. Afirma que, de uma maneira geral, seu Curso é muito técnico e as disciplinas seguem uma lógica curricular estrita. *As disciplinas são bem fechadas. Alguns professores não conseguem estabelecer uma boa relação com outras áreas. É difícil entender o próprio Curso. As disciplinas parecem estar isoladas.*

Não encontrando disciplinas de Ética no currículo de seu Curso, um dos estudantes disse que a realizou como eletiva em outro Centro. Algumas questões relacionadas a valores foram debatidas e pensa que seria importante ter uma disciplina como aquela na formação do professor. A partir do que estudou, começou a perceber a ética como fundamental para sua formação e que através dela poderia haver uma aproximação maior entre as pessoas. Ratificando sua posição anterior, disse que a disciplina de Epistemologia também teve esse foco em valores, mas que não conseguiu, com ela, aproximar conteúdos e nem articulá-los com a sala de aula.

A disciplina de Epistemologia, segundo ele, esteve mais voltada para as questões da educação ambiental, área em que o professor é especialista, resultando daí o enfoque do conteúdo naquela direção. Isso evidencia, em parte, a oportuna proposta da Universidade no sentido de discutir a organização curricular que contemple a interdisciplinaridade entendida como “processo de interação das diferentes perspectivas na formulação e busca de solução a um mesmo problema,

integrando conhecimentos de diferentes áreas no trabalho relativo a essa solução” (CADERNOS DA UCS, 2008, p. 19). No caso acima referido pelo estudante, parece ter havido um prejuízo no processo interdisciplinar, uma vez que os caminhos tomados pelo professor atenderam a especificidade da formação técnica. Entretanto, certamente, abriu portas para que ele pudesse fazer ilações.

Na educação, como assinalado até aqui, há a marcante presença da dimensão axiológica, dimensão que deve, portanto, ser conhecida e discutida pelos profissionais. Essa discussão, segundo o relatado, tem estado restrita à área das ciências humanas, em disciplinas como Sociologia, Filosofia, Psicologia e Antropologia. Os estudantes declararam ter estudado poucas questões relacionadas ao sujeito que se quer formar, considerando importante ter uma visão de como organizar seu trabalho educativo partindo dessa perspectiva. É o que também afirma Silva quando se refere ao tema:

Consideramos inegável o fato de que, qualquer que seja a leitura, a captação, a tentativa de organização e operacionalização do fenômeno educativo, isso sempre se fará com base numa determinada visão de homem, de mundo, dentro e em função de uma realidade social específica (2000, p. 69).

A ideia a respeito da necessidade de uma leitura de mundo e do conhecimento de uma visão de homem não é de interesse unânime e percebe-se, pelos depoimentos, que eles também sentem o mesmo em relação aos colegas do Curso. De modo geral, disseram não perceber esse interesse quer dos colegas, quer de seus professores, uma vez que não existe muito incentivo para a leitura e tampouco para a pesquisa nessa linha. Os Cursos *não dão importância a essas coisas. E na Pedagogia deveria ser uma coisa forte*. Para essa estudante, muitos colegas estão interessados em eliminar matérias, avançando no Curso sem nenhuma preocupação com a formação do ser humano. Em seu depoimento ela questiona a própria forma de avaliação, que não assume a proposta curricular presente nos objetivos dos programas das disciplinas. *Todo o mundo passa. Não importa se o aluno participa, se não participa, se ele dorme na aula, se não dorme, se está conversando, se sai, se vai passear, se chega só para preencher a lista de chamada. É isso que eu fico observando. E eu fico apavorada porque nós*

*entregamos nossos filhos nas mãos desses profissionais. E eles vão para o mercado de trabalho. Vão e atuam.*

Mais uma vez a avaliação aparece relacionando critérios não bem definidos ou de pouca exigência para aprovação. Nesse sentido os estudantes disseram que, em alguns casos, os temas relacionados a valores não são sequer percebidos, quanto mais discutidos. Há para eles um certo sentido de exclusão quando não são chamados a partilhar esses conhecimentos. Essa exclusão vem dos professores e dos próprios colegas que apenas *têm interesse na própria formação*. Estamos falando, então, sobre a intencionalidade do ato educativo, que, neste caso, vem atrelado ao ensino de conteúdos com os necessários recursos didáticos para alcançar o objetivo de formar sujeitos atuantes socialmente e conscientes da realidade. Aqui aparecem a ética e a política ligadas à intencionalidade do ato educativo. Para Rios, nesse momento entra o “componente fundamental presente na ação ética-política – a vontade, a intencionalidade do gesto do educador” (1997, p. 59).

A questão de valores é transmitida principalmente na forma de ser do professor, na sua concepção de mundo, na intencionalidade de preparar seus alunos para a vida, muito além, portanto, de prepará-los para receber um acúmulo de informações. Libâneo traduz bem essas ações nas práticas escolares:

A desconsideração ou secundarização dos conteúdos em algumas teorias recentes, a posição de antinomia entre processos educativos e resultados de desempenho, a flexibilização da avaliação escolar, a promoção automática pouco cuidadosa e outras ações tendentes a certo afrouxamento nas práticas escolares, ao invés de serem medidas progressistas, podem estar contribuindo para manter a exclusão social (2002, p. 20).

Valores estão na prática do dia-a-dia, e uma das tarefas do professor é descobrir no estudante o gosto pela reflexão, despertando-os para a perspectiva de eles mesmos procurarem soluções para seus problemas e estimulando-os a entender o seu pertencimento a um mundo pelo qual também são responsáveis. Esse é um educar político, que dá sentido à práxis, ao diálogo, à crítica e à criatividade. *Eu fiz um semestre de ética e o professor pegou o livro, dividiu em*

*partes e a gente apresentou o livro. As coisas no papel estão muito bonitas, aqui na Universidade. Mas para passar valores para o aluno eu acho difícil.*

A estudante questiona a proposta metodológica do professor e entende essa forma de organização de aula como uma ausência de componente ético na formação, considerando importante discutir esses valores, especialmente estando em vias de atuar como professora. Entra em discussão novamente a relação teoria e prática, muito pontuada por todos os pesquisados. Os estudantes entendem a importância do exemplo, notadamente porque muitos alunos inspiram-se nos dispositivos práticos do professor. Um bom aprendizado vai ajudá-los a agir na mesma perspectiva *lá fora também*.

Disseram ainda que, muitas vezes, o que acontece em situações de aula na Universidade não reflete a realidade observada nas escolas e, mesmo tendo as suas concepções, não sabem lidar com esses valores. Nesse sentido, Libâneo afirma: “persiste o já conhecido fosso entre teoria e prática, em que os pesquisadores não conseguem operar a transposição didática de sua elaboração teórica para os professores envolvidos na trama diária do trabalho docente” (2002, p. 14-15). *Eu sei que tem muita coisa que eles pedem socorro em forma de indisciplina e eu não sei trabalhar isso com eles. A gente não aprende aqui na Universidade. O contato com as crianças só acontece agora, no final. Tem livros que procuram mostrar a realidade lá fora, mas é uma realidade diferente do que se vivencia aqui. Levamos um baque, sim. Eu não esperava encontrar a escola como a encontrei.* Esta afirmativa encontra o que Tardif observou em relação à construção dos saberes profissionais no início da carreira, momento que “representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades de trabalho” (2002, p. 82). Para o mesmo autor, este processo vem ligado à socialização profissional do professor, a qual, segundo ele, muitos autores chamaram de ‘choque com a realidade’, ‘choque de transição’ ou ‘choque cultural’, que são noções

[...] que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF, 2002, P. 82).

O momento do encontro com o contexto de seu trabalho lhes propiciou avaliar e analisar a sua formação acadêmica, uma vez que ali intensificaram sua percepção em relação aos saberes que fundamentam a profissão docente. É o choque com a realidade a que Tardif se refere e que afirma vir acompanhado da crítica, já que “é a partir das certezas dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior” (2002, p. 86).

Essa fase de crítica aos processos de aprendizagens acadêmicas faz com que sejam revistos procedimentos, especialmente os modos de centrar a formação em conteúdos formais. Esta dificulta, muitas vezes, a função crítica, argumentativa, de dúvida, de questionamento, de saber o sentido do que se faz, questionamentos mediados pela ética e pela política, numa perspectiva voltada para a emancipação dos sujeitos.

Os estudantes percebem pouca discussão no sentido da formação direcionada para aspectos de valores. *Agora a questão de valores está amadurecendo ao longo deste semestre. Eu já notei algumas mudanças. De início a situação estava bem desconhecida. Agora, no final, os valores já estão entrando em discussão. Nossa turma é pequena, a gente começa a entender e a conhecer os colegas e se percebe que há um desejo de ter uma formação mais ampla, mais ética.* A turma de estudos da participante da pesquisa (sala de aula) é composta por 22 alunos, e ela diz perceber nos colegas uma necessidade de pensar. *Entramos no curso de História pensando uma coisa, mas a realidade é outra. Já percebi que é outra. A gente pensa que tudo que está posto é a verdade, mas na realidade não é. Começamos a questionar o que a gente aprendeu lá no passado, na História. Estamos começando a desvendar muitas coisas, os textos são muito complexos e exigem muito pensamento.* Segundo seu relato, muitos acadêmicos buscam apenas a nota que representa a aprovação na disciplina.

Para uma respondente, a maturidade dos estudantes interfere, pois os mais jovens não se dispõem muito a pensar e a ler, o que se constitui em mais uma dificuldade para a reflexão formativa. *No meu caso eu já vivi bastante e acho que dá para colocar a minha vivência; eu tenho uma visão diferente dessas coisas.* Para

ela, as questões de valores foram *amadurecendo* juntamente com sua própria formação como cidadã.

Nossos interlocutores percebem a falta de alguns componentes nas relações professor e alunos, alunos e alunos e alunos e professor. Um deles afirmou que os estudantes parecem não ser protagonistas de suas próprias intenções de estudo. Sua constatação se dá a partir da percepção de que não existe, de um modo geral, a presença de uma opinião própria, havendo sempre a necessidade de um guia. *O que se fala para alguns alunos é a última palavra, é o certo. Eles não têm opinião formada sobre muitas coisas, falam pouco mesmo que não esteja relacionado ao conteúdo e não têm muito a te dizer. Não sabem como colocar suas ideias.* Ela percebe essa passividade não apenas na escola em que realizou seus estágios mas também em quase todas as turmas com quem convive na Universidade.

Essa incapacidade de reação, de questionamento é a marca, segundo ela, da passividade dos alunos. Disse que, particularmente nos estágios, essa passividade ficou bem manifesta: *às vezes percebo que estou falando e que os alunos não estão entendendo, mas eles não perguntam. Eles aceitam a dúvida e acaba ficando por isso mesmo, se eu não intervier. Percebi também que o que o professor diz é aceito, sem questionamentos.* Para ela, não há como mudar essa situação apenas com a formação acadêmica. É necessário avançar na direção de uma formação reflexiva. A busca por novos *ingredientes* vai depender da disposição de cada um, incluindo o professor e o aluno. Se falamos em educação integral, é porque a buscamos para todos, e educar nesses valores traz a possibilidade de formar sujeitos plenos.

Constatamos, a partir do que foi dito, que valores éticos e políticos estão presentes na formação, conforme depoimento dos participantes desta pesquisa. Entretanto, sempre acontece o choque da realidade, mais claramente identificado ao final dos seus Cursos, *quando eu consegui entender a complexidade de dar uma aula*, disse um estudante.

Há também a percepção de que uma aula não se sustenta apenas em um plano bem elaborado, com temas, objetivos, tempos de aulas, de avaliações e de outros recursos didáticos, mas há também a necessidade de entender a

subjetividade da atividade docente. É preciso entender, nessa subjetividade, o transpor regras, a criação de espaços para além do já determinado e a consciência de que a transformação pode ser feita. *Tu tens, na verdade, que ser um grande malabarista para conseguir fazer um estágio. Se tu fores regrado, preso no que escreveu antes de entrar na sala de aula, não vais conseguir atuar.* A presença da subjetividade na atividade educativa é muito bem situada por Severino, quando diz que

em cada um dos momentos da atividade educativa está necessariamente presente uma inevitável dose de subjetividade que impregna todo o processo. A atividade da consciência é uma mediação necessária às atividades da educação (1994, p. 39).

O grande momento da descoberta dos impasses se deu nos estágios, e foi nessa circunstância que problemas de natureza diversa apareceram. Todos afirmaram ter percebido que a metodologia recebida em seus cursos não era passível de aplicação linear. Nesse momento, os conhecimentos técnicos anteriormente obtidos não se mostraram suficientes para atender as atividades propostas, e iniciativas de momento foram a saída. Os estudantes, além disso, apoiaram-se na reflexão sobre a sua própria prática, nas trocas de experiências com os colegas estagiários, com professores das escolas e com o professor supervisor. Para Tardif, uma parcela de improvisação e de adaptação a novas situações está sempre presente nos procedimentos profissionais e exige do indivíduo “reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los” (2002, p. 248). *Eu tive que fazer uma grande mudança e tive que me transformar para conseguir alcançar meus alunos. Foi onde consegui ver que essa parte de ser ético em sala de aula, de ser politicamente correto e buscar sempre mais formação é fundamental.* Embora não lembrado por este estudante, outros também disseram que há pouca ênfase a tais questões na sua formação.

Nessa linha de pensamento cabe ressaltar que a formação de professores considera a reflexão epistemológica sobre a prática através de disciplinas obrigatórias do Núcleo Comum, ligadas às Ciências Humanas. É o que salienta Marcelo Garcia quando afirma que, “para que a prática seja fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, tem de acrescentar a análise e reflexão na

e sobre a própria ação” (1999, p. 29). Segundo o mesmo autor, “a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais” (1999, p.29). O Curso lhes dá possibilidades de estudos voltados para esses saberes, para essa reflexão, estudos que estão situados em disciplinas do Núcleo Comum, como por eles enfatizado, mas pouco percebidos no momento da formação como elementos constituintes importantes na sua graduação.

## 6.2 SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA E POLÍTICA DOCENTE: UMA NECESSIDADE?

Os futuros docentes mostraram-se, de uma ou outra maneira, convictos da importância de uma formação ética e politicamente comprometida com mudanças sociais. A relevância de uma formação assim dirigida passa pela aproximação dos conteúdos de suas disciplinas com os problemas concretos de seus alunos. Pensam que essas aproximações devem começar pela própria Universidade, pelos professores e pelos próprios estudantes. Nos cursos superiores, os valores poderiam ser trabalhados com mais ênfase. Uma das estudantes toma seu próprio exemplo: *Nós falamos tanto em ética e em política e queremos cobrar que todo mundo seja honesto, por exemplo. Então, como é que você vai cobrar isso dos outros? Precisa começar por você. Eu acho que é preciso formar professor e aluno com base na ética. Na realidade, eu precisaria ter um pouco mais claro o que são esses valores éticos, o que é ética, o que é política.*

Na concepção de um aluno, a preocupação da Universidade se explicita mais na pesquisa do que no ensino. *Vejo que essa idéia está presente em meu curso. O que percebo é que o Biólogo, o Químico, o Físico tem que ser uma pessoa voltada para a pesquisa. Mas os grandes cientistas são divulgadores de ciências também. Os que eu conheço são professores, escrevem livros, divulgam a ciência, não só trabalhos de pesquisa. São educadores. São bons educadores. Carl Sagan, por exemplo, é professor, dá palestras, publica livros de divulgação popular. Querem fazer com que a ciência se espalhe para outras pessoas. Não ficam somente no*

*laboratório pesquisando, o que é, parece, a intenção da coordenação do meu curso. É uma visão simplista das coisas.* Esse depoimento é importante porque revela a incipiente relação do ensino com a pesquisa, que é reafirmada por Cunha quando diz que “o panorama usual dos cursos de graduação nega, quase sempre, a ideia do ensino com pesquisa. Em geral neles está presente a concepção positivista de ciência, marcada pelas prescrições e certezas” (2005, p. 10), fortalecendo o fato de que ensinar tem o significado de dar aulas.

Tendo presente os referencias que orientam os programas de ensino na Universidade de Caxias do Sul, “a licenciatura constitui espaço singular para a formação de cidadãos profissionais inseridos no seu tempo/espaço histórico-cultural e com ele comprometidos” (SANTOS, 2004, p.13). Cidadãos, nesse contexto, que estão em busca de qualificação para intervir na formação de outros “eticamente compromissados, moralmente autônomos, cognitivamente flexíveis, potencialmente transformadores de si mesmos e da sociedade” (SANTOS, 2004, p. 13). Para a Universidade, as Licenciaturas assumem uma dupla formação: a formação pessoal e profissional do graduando ao mesmo tempo em que os instrumentaliza para a formação básica de seus futuros alunos.

Nessa formação não são deixados de considerar os aspectos éticos e políticos do aluno e do professor, bem como as relações por eles produzidas. No processo, a Universidade concebe o indivíduo como “a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, epistêmico e de linguagem compreendendo-o na intrincada rede de relações que o produz e por ele é produzida” (SANTOS, 2004, p. 13-14).

Essas concepções são fundantes no processo educativo nos cursos de formação de professores para a Educação Básica, abrangendo outros aspectos como a natureza ética e política da educação<sup>11</sup>, o conhecimento científico e educação, a relação teoria-prática, a transposição didática, a simetria invertida, a prática pedagógica, a docência empreendedora, a pesquisa, a interlocução

---

<sup>11</sup> Educar tem por natureza uma função social, no sentido de que o processo educativo se dá no convívio de sujeitos que, na qualidade de seres eminentemente sociais, precisam construir, pela educação, os saberes (valores, atitudes, conhecimentos, comportamentos) necessários ao pleno exercício de sua cidadania, e necessitam saber agir e viver de modo ético (SANTOS, 2004, p. 20).

entre/com diferentes áreas/campos de conhecimento<sup>12</sup> e o trabalho em equipe (SANTOS, 2004, p. 20-22). Tomando por base estes princípios e relacionando-os aos depoimentos dos estudantes, percebo aproximações entre as necessidades de interação por eles identificadas como importantes para o desenvolvimento de sua prática docente e o desejado perfil do egresso dos Cursos de Licenciatura, que inclui, dentre outros itens, o desenvolvimento de habilidades/competências para “interagir com docentes das diferentes áreas do conhecimento; articular, na atividade educativa, a contribuição de diferentes áreas do conhecimento” (SANTOS, 2004, p. 25).

No depoimento de um estudante, está presente a afirmação de que a Universidade poderia articular e aplicar de maneira mais incisiva suas diretrizes, se *abrir mais* e aproximar os conteúdos da realidade de trabalho dos futuros professores, estabelecendo relações entre os conceitos das diferentes áreas do conhecimento e a realidade escolar. Para nosso estudante, a transversalidade permitiria também assumir atitudes quanto a uma educação formativa, que acabaria aproximando as pessoas. A relação disciplina e saberes pedagógicos é assim analisada por Libâneo:

Boa parte dos professores formadores de professores (filósofos, sociólogos, psicólogos e, até, especialistas no ensino de disciplinas) desconhece a necessidade de que suas disciplinas se convertam em saberes pedagógicos, ou se recusam a isso, pelo que formulam conteúdos distanciados dos problemas concretos das salas de aula, empobrecendo a especificidade desses saberes, muitas vezes substituídos pela discussão de temas fragmentados – linguagem, gênero, interdisciplinaridade, diversidade cultural – dissociados do campo conceitual da pedagogia e da didática e, por isso mesmo, resultando em visões reducionistas. O problema não está nos termos, está na fragmentação ou viés com que são apresentados (2002, p. 16).

Em seu relato, o mesmo aluno comenta que no seu Curso há uma fragmentação de saberes e que as questões de valores, especificamente nas disciplinas da sua área de estudos, não aparecem. Percebe ainda um certo desprestígio muito presente no meio universitário em relação a quem faz Licenciatura. *Em alguns Cursos, a Licenciatura é desvalorizada até por alguns*

---

<sup>12</sup> [...] a organização curricular e sua operacionalização precisam pautar-se pela interação, pela interlocução e pela cooperação efetiva entre as diferentes áreas/disciplinas que compõem o corpo de conhecimentos sobre determinado fenômeno, numa relação simultânea de verticalidade, horizontalidade, complementaridade e transversalidade (idem, p.23).

*professores. Eu lembro que uma colega foi falar com a coordenação do seu Curso na época, pedindo para optar por uma disciplina da Licenciatura. Ela fazia Bacharelado e queria utilizar uma disciplina da Licenciatura como eletiva. Sua solicitação caiu no vazio a partir da própria coordenação, que disse que profissional bom é o que faz Bacharelado. A colega comentou que achou estranho um professor se manifestar dessa maneira. Parece haver, portanto, a necessidade de se trabalhar valores éticos e políticos como um todo na Universidade, envolvendo professores e estudantes.*

A compreensão dos alunos é de que todas as disciplinas deveriam trabalhar nessa linha, mas, no momento, precisa ainda haver divisão em conteúdos diferentes. *Algumas pessoas não entendem uma matéria se não for colocada por um professor e em forma de disciplinas. É a proposta de controle do conhecimento manifestada em nossa sociedade, a qual tem relação com o ensino tradicional e é descrita por Cunha (2005, p. 11) como o fato de cada disciplina ocupar um determinado espaço de domínio do conhecimento, com quantidade determinada de aulas para vencer a matéria. Afirma a mesma autora:*

*Se o aluno aprende ouvindo e repetindo, naturalmente são necessárias muitas horas de aula para que ele 'beba' palavras do professor, pois só quando este está presente é que a 'matéria' se desenvolve. Além disso, o espaço da especialidade é regamente definido, há uma certa 'propriedade de saberes' que não admite invasões disciplinares. Como cada parte do conhecimento é tida como fechada na sua própria estrutura, não há possibilidade de trânsito entre elas (2005, p. 11).*

Parece-me claro que os estudantes têm a percepção da importância do conhecimento da parte por eles denominada de técnica, mas que, ao trabalhar com pessoas, reconhecem a necessidade de saber mais, como um momento de crítica para compreender que apenas os conteúdos não produzem aprendizagem. Os "saberes-mestres não existem mais" (TARDIF, 2002, p. 43). Para o mesmo autor, "nenhum saber é por si mesmo formador" (2002, p. 43), e a experiência<sup>13</sup> provoca "um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional" (2002, p. 53).

---

<sup>13</sup> Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores rever seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2002, p. 53).

A competência do professor, segundo os entrevistados afirmaram perceber pela convivência acadêmica, é muitas vezes medida pela sua maior ou menor capacidade de transferir informações. Os estudantes pensam que, aliada a essa perspectiva, deva estar o compromisso dos docentes da Universidade com a transformação dessas informações em conhecimento.

A identificação dessa situação é entendida por um estudante como uma prática sistemática na Universidade. A responsabilidade de transformar as informações em conhecimento é transferida para quem estuda, não envolvendo os professores, em sua maioria. *O que falta nessa visão ética e política é uma maior integração docente na formação de seu aluno.* O que o estudante quer dizer aqui é a importância, para ele, da integração do professor com a vida do acadêmico, rompendo barreiras hierárquicas que ele disse existirem e que impediriam um harmônico exercício da função.

Esse aluno entende que um ensino pensado em conjunto é *mais importante do que o ensino puramente técnico.* Reforça, assim, a importância dos processos de pensamento na educação, uma vez que percebeu a presença desses valores na sua formação. Entende, ainda, que os professores também passam por um momento de grandes desafios, especialmente ao voltar-se a educação para o pensar.

De uma maneira geral, esta é a percepção dos participantes da pesquisa. Eles pensam ser importante a inserção dos valores na formação do professor, uma vez que a educação começa, no seu entender, com a consciência ética e política, e o professor, portanto, precisa compreender o significado que essa perspectiva assume em suas tarefas. *Na verdade, o que seria necessário é que toda a formação de Licenciatura tivesse essa base voltada para o ser humano.*

Em relação à formação na Universidade, disseram os estudantes que a educação acadêmica que estão recebendo tem uma visão fortemente metodológica, voltada especialmente para a sua formação técnica. Nas suas concepções, a Instituição terá que repensar suas posições, interpondo os valores humanos no contexto dos Cursos de graduação. *O quesito ético, o quesito político e a parte de formação devem acompanhar todos os que entram numa Universidade,* afirmou um

dos respondentes. Este estudante tem consciência das múltiplas influências externas que se inserem no trabalho educativo. Refere-se ao mercado econômico, que interfere nas relações de trabalho, e a presença marcante da mídia, que, em suas palavras, *está travando um duelo com as pessoas na sua educação*. Entende ser mais simples ficar em frente a um computador, a um aparelho de televisão do que ler um livro e refletir. Em seu depoimento, o estudante não minimiza a importante presença da tecnologia na vida de todos, mas diz perceber que o futuro professor, sendo envolvido por essa cultura, pode estar *desprezando*, ele também, aspectos formativos centrados em valores. Ele considera a atuação do professor como um momento político que se articula com a ética na busca pela cidadania. Percebe, em parte, o significado desses valores a partir de suas próprias experiências nas escolas.

### **6.3 ÉTICA E POLÍTICA COMPARTILHANDO ESPAÇOS NA ATUAÇÃO DOCENTE**

Três entrevistados afirmaram que, de modo geral, os valores em questão lhes pareceram estar presentes nas ações dos seus professores. Com expressões de mais ou menos presentes ou nem em todos os professores, foram cinco manifestações. Dentre estas, um declarou perceber essa preocupação em alguns professores especificamente. Um último disse não ter percebido em momento algum essa preocupação. Os professores referidos pelos alunos são ou foram colegas de trabalho, alguns apenas no período de estágio, outros em escolas em que atuam profissionalmente, e outros são seus próprios professores nos cursos da Universidade.

*Uma forma de identificar a presença desses valores está nas próprias atitudes dos professores*, disse um estudante. *Eu penso que muitos professores agem assim, pregam coisas boas como o respeito, a honestidade, etc.* Admite, no entanto, a dificuldade em perceber essas situações. *Muitas pessoas, quando falam em ética,*

*em valores éticos, falam de seus valores, que podem não ser os mesmos que os meus. Eles pregam uma coisa, mas eu posso pregar coisas diferentes. Então às vezes fica difícil de ver quem é que trabalha com os valores éticos e políticos. Aqui está a questão de 'viver' a ética, que foi identificada como presente nas ações dos docentes com quem atuam ou atuaram. O que pude constatar é que essas percepções se dão não tendo por base elementos conceituais ou teorias éticas, mas são tomadas a partir do comportamento manifesto dos professores, pelo contido em suas ideias, pela forma de agir em seu trabalho, pelo que pensam estar certo ou no que pensam fazer e que poderá vir a ter bom resultado.*

Não perceberam, portanto, sustentação em uma teoria ou um conhecimento mais aprofundado. *Não é com base em algo que foi lido, que foi discutido, que foi trabalhado. Você acha que está certo, então você vai trabalhar dessa maneira.* Há uma evidente preocupação com os conteúdos, como dito em todos os depoimentos, e falar em valores lhes pareceu um espaço secundário ou pouco perceptível. Os estudantes entendem que as escolas têm objetivos muito bem determinados em seus projetos político-pedagógicos, mas percebem que, muitas vezes, o individual se sobrepõe ao coletivo, pela pouca importância dada a esses elementos nas trocas entre os docentes. *Mas os professores sabem pouco, eles conhecem pouco sobre isso, e acho que a grande maioria, e eu também, agimos pelo que achamos que está certo, pelo que achamos que conhecemos, e não pelo que está escrito.* O agir do professor compõe-se, dessa maneira, de juízos práticos que dirigem sua atividade. É o que afirma Tardif quando diz que a ação do professor “se baseia com frequência em valores morais ou em normas sociais para tomar uma decisão” (2002, p. 179). Para esse autor,

[...] uma grande parte das práticas disciplinares do professor inclui juízos normativos sobre as diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. Para atingir os fins pedagógicos, ele se baseia também em juízos decorrentes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais assimiladas e interiorizadas por ele (2002, p. 179).

Reafirmam os estudantes que a sua passagem pelas escolas lhes mostrou que há uma perceptível tentativa de formação centrada nos conteúdos. Certamente, essa condição responde aos tradicionais papéis da escola e está bastante reforçada

pelas políticas aninhadas num mundo globalizado e concorrencial. Nele, os produtos são mais valorizados que os processos.

*O professor poucas vezes se preocupava com a questão de relacionamento das pessoas ou se aquilo que ele estava ensinando fazia realmente diferença ou não. Preocupava-se mais se o aluno saía-se bem nas provas ou se fazia os trabalhos.* O entrevistado entende que esta é uma preocupação que ele também teria, mas afirma que não deveria ser apenas essa. Percebe que os conteúdos são elementos estruturantes das atividades, mas sua pouca vivência em atividades de campo lhe permite dizer que o aprendizado deve envolver outra dimensão nem sempre mensurada pelas notas, ao final de um período determinado de aulas. Esta ênfase nos conteúdos foi perfeitamente identificada por este e pelos demais envolvidos na pesquisa.

Segundo seus depoimentos, nas escolas eram comuns comentários como *'fulano foi mal na prova, vai reprovar, vai fazer recuperação porque precisa estudar mais e não entendeu nada do que eu falei'*. Os professores referiam-se também aos trabalhos de casa, tarefas muitas vezes não cumpridas, como referência para suas análises em relação ao desempenho dos alunos. Disse um pesquisado que esse tipo de preocupação era uma das principais: *raramente eu ouvia 'fulano não se relaciona bem com o colega' ou 'talvez eu não sei como ensinar isso para os alunos de uma maneira que eles possam associar com o cotidiano deles'*. A preocupação com questões envolvendo valores como aqui tratados foi pouco percebida por este aluno, o que, no seu modo de ver, *é algo que todo o professor deveria ter*. Para Paviani, “a vida na escola tem suas bases em valores à semelhança de qualquer organização” (2005, p. 117). O mesmo autor afirma que “a escola tem como objetivo a produção de uma determinada organização de valores. Isso significa que a escola não apenas pressupõe valores, mas também produz valores” (2005, p. 117). Essas questões estão presentes, certamente, tanto na formação na Universidade quanto no Ensino Fundamental e Médio, uma vez que o currículo pressupõe, envolvendo o estudo de valores, uma filosofia da educação.

O que pode estar ocorrendo é que os valores, no sentido aqui proposto como princípios orientadores de critérios de moralidade que passam pelo comportamento

dos indivíduos, pela sua cultura e por normas sociais, não estejam merecendo um tratamento primordial. Nos estágios supervisionados, os estudantes admitem perceber uma relativa preocupação nesse sentido, mas, em sua opinião, ela é *menor do que deveria merecer*. Não há uma regra geral, uma vez que não generalizam essas suas afirmações por perceberem que alguns professores se preocupam e se envolvem muito com isso, enquanto outros não. *Eles tentam passar também um pouco desses valores para a agente. Mas sinceramente eu não percebo isso em todos os professores*. Em seus depoimentos, todos afirmaram que esta é uma situação de difícil compreensão e remetem seu pensamento para seus respectivos Cursos de formação, afirmando que quase a totalidade dos professores, nas suas áreas de estudos, também estão *preocupados com outras coisas, como cumprir o cronograma das disciplinas, por exemplo*.

Os entrevistados lembram que assim ocorre o direcionamento técnico das disciplinas, ficando em segundo plano a questão de valores. *Eles se preocupam muito em seguir o programa. Temos que estar correndo atrás deles para poder acompanhar, e acaba se perdendo um pouco essa outra parte. Os próprios colegas olham com desconfiança para essas disciplinas. Existe um confronto. Os professores deixam essas questões para outras áreas e ao mesmo tempo a gente, em vez de aproveitar esse momento que seria para realmente ter uma outra visão, acaba tendo mais uma daquelas disciplinas cansativas. A maioria de meus colegas não gosta de fazer disciplinas fora de seu Curso, porque já estão acostumados com sua área de conhecimento e acabam não tendo muito interesse em outros estudos de formação mais geral*.

Como professor, penso em que momento de minha atividade docente poderia transformar a afirmativa de Kincheloe em uma interrogação. Diz o autor: “[...] na minha atividade como professor no curso de graduação, eu ajudo os alunos a cultivar uma visão crítica teoricamente baseada na construção de suas próprias consciências, como futuros professores” (1997, p. 115). Em que momentos de minhas atividades estarei propiciando aos meus alunos essa possibilidade de construção de seu próprio conhecimento?

A interrogação surge a partir da afirmação dos estudantes de que não percebem a presença de valores éticos e políticos em seus Cursos. Identificam essa situação parcialmente a partir de seu trabalho e reconhecem deficiências em sua formação, tanto de conhecimentos específicos de suas áreas como de conhecimentos no sentido de valores. A ausência ou, por outro lado, a reduzida expressividade desses valores é percebida pela pouca relevância dada pelos professores para questões de formação, envolvendo aspectos de cidadania, de respeito, de política e de ética, por exemplo. Entre os professores referidos estão os próprios docentes da Universidade. Para um pesquisado, a Universidade deveria *valorizar o que precisa ser valorizado, e não o domínio de conteúdos. Os alunos aqui pedem receitas de bolo. Eles não querem saber de teorias. Eles não têm a menor noção de que a prática pode ser embasada na teoria. Quando eu tenho uma dificuldade na sala de aula é a teoria que vai me auxiliar.* Essa estudante mencionou que sua experiência docente é ainda pouco significativa em termos de tempo de atuação e não encontra muitas soluções diante de tantos problemas que se lhe apresentam em suas atividades. A solução, segundo ela, pode estar, em parte, na literatura especializada que a Universidade disponibiliza a todos os alunos que se dispõem a procurá-la.

Essa entrevistada entende que as disciplinas que tratam desses temas deveriam ser básicas para todos os Cursos. É a questão da formação ética, que aparece nos escritos de Rousseau como um processo de construção humano, não restrito ao espaço disciplinar. A pergunta que vem neste momento é direcionada às questões de transversalidade de conteúdos. Anteriormente tratamos do assunto e a questão retorna: haveria a necessidade de disciplinas específicas para tal perspectiva ou a formação ética e política deveria estar presente em toda a ação educativa, independentemente de Cursos ou disciplinas?

Uma vez que há uma forte crítica à formação por disciplinas, como então introduzir ou especificar, em uma delas, um conteúdo que trata de valores? Um dos depoimentos caracteriza essa situação: *na minha faculdade essas questões são superficiais e temos muitas disciplinas que parecem isoladas.* Para ele, não há uma sequência de aprendizado em seu curso de Licenciatura e muitas disciplinas parecem estar distantes umas das outras, o que dificulta a compreensão dos

objetivos do próprio Curso, especialmente *para quem fica mais tempo do que os quatro anos*. Como observador dos acontecimentos cotidianos das salas de aula, esse distanciamento assinalado pela estudante é perceptível na medida em que constato o baixo grau de motivação, no início dos semestres, em aulas como de Filosofia da Educação, por exemplo. Aliada ao reduzido interesse dos alunos está a contraposição de um trabalho de motivação incentivado pela Instituição no sentido de aproximar cada estudante desse jogo de saberes em que se traduz a formação emancipatória.

*Eu estou notando essa preocupação, afirma uma estudante, que percebe uma grande atenção nesse sentido por parte de alguns professores. Diz perceber que alguns professores de seu curso exploram não somente o conteúdo da disciplina. Ela faz com que se busque, faz com que o aluno busque o conhecimento, com que busque a compreensão. E ela se preocupa com isso. Ela não está jogando matéria, ela se preocupa com os significados sociais do que estamos estudando. São mudanças consideradas importantes mesmo em proporções ainda pouco significativas. Pode-se notar que, além da mudança de atitude docente, há algum envolvimento dos estudantes. Não podemos esquecer que o interesse por questões que fogem à especificidade técnica de seus Cursos não é constante e que a reação diante do novo se apresenta de muitas formas: alguns ficam perdidos, pois esperam que as orientações partam do professor, outros se assustam a princípio com a situação, com a forma como as coisas estão sendo colocadas.*

Os conteúdos são organizados a partir de interesses sociais, e está presente nessa organização o papel político da educação, que se revela “na medida em que ele se cumpre sempre na perspectiva de determinado interesse” (RIOS, 1997, p. 42-43). Esse interesse é demonstrado na elaboração do programa, na atuação do professor e na perspectiva de quem está aprendendo. *Eu venho por vontade de aprender. Eu acho que muitos colegas não se interessam por falta de valores mesmo. De valorizar o que está sendo colocado para eles, a oportunidade que eles estão tendo, talvez pela facilidade de os pais pagarem os seus estudos. Mas eu acho que fazer por fazer não é o melhor caminho, porque depois vão faltar esses conhecimentos em que eles não estão interessados agora.*

Faz-se necessário refletir sobre essas questões, que trazem uma visão muito crítica sobre o papel do professor e do aluno enquanto participantes de um processo educativo. Pelos depoimentos, revela-se a clara percepção de que conceitos sobre os significados de valores entre os estudantes dos Cursos de Licenciatura estão muito pouco presentes. Como fazê-los perceber a necessidade ou não de uma formação voltada para dar significação a valores éticos e políticos?

Em alguns depoimentos percebo muito marcado o exemplo dado por professores na Universidade e também na formação anterior dos entrevistados. Em um dos exemplos há a menção ao trabalho de um docente caracterizado como *um professor de grandes valores, de grandes virtudes e excelente mestre*. Ao mesmo tempo em que encontrou professores dedicados, esse estudante disse ter atuado com professores que se desvalorizaram perante seus alunos por atitudes, por falta de didática, muitas vezes, ou por falta de interesse na formação dos seus alunos. *Eram práticas educacionais sistemistas. Eu vou passar a minha matéria, 'e, se eles não entenderem, não posso fazer nada. Se o aluno não entender o problema é dele'. Não tinham interesse em passar realmente o conhecimento, e sim interesse em passar a informação. Se o aluno teve ou transformou essa informação o problema é do aluno e não do mestre.*

O que falta nessa perspectiva é que o docente se integre mais à formação do aluno. O mesmo estudante disse que a falta de um compromisso maior com a formação geral dos seus alunos é percebida pela ausência de integração entre o corpo docente da Universidade e a vida do acadêmico. Disse ainda que, quando o docente notar essa condição e conseguir fazer essa integração, *quebrar essas barreiras, aproximando-se dos alunos não mais como professor, mas como um amigo, ele vai perceber que é bem mais fácil exercer sua função em sala de aula.*

Nessa mesma linha outra participante disse ter percebido esse distanciamento em alguns professores nas escolas em que atuou cumprindo seu período de estágios. *Identifico isso pelo próprio posicionamento do professor. Pelo próprio descrédito, a própria profissão deles. 'Eu estou aqui, se o aluno não está nem aí o problema é dele. Eles que se virem, que façam do jeito que quiserem'. Percebi isso na sala dos professores enquanto estagiária. Eles mesmos dizem que*

*vão para a aula, abrem o livro e vão ler o conteúdo do livro em sala de aula. Essa experiência eu tive bem clara no meu estágio no Ensino Médio. Eu vi isso. É evidente que essa manifestação está centrada em uma situação de observação específica. Em outros depoimentos, nota-se a presença muito determinante de comportamentos éticos de professores compromissados com aprendizagens voltadas para a transmissão de conteúdos com a objetiva responsabilidade de construir conhecimentos.*

*Há professores na Universidade que têm valores éticos e políticos bem explícitos. Eles passam isso muito para a gente. Há divergências com relação ao papel do docente na Universidade. Nem sempre há a postura de desenvolver uma disciplina conforme a proposta da Universidade. Eu já tive alguns professores que iam para a sala de aula ler um livro. É uma cadeia. Acontece no Ensino Fundamental, acontece no Ensino Médio, e a gente vai para a Universidade e acontece lá também.*

Identificando como fundamentais na sua formação e na formação de seus educadores, os pesquisados entendem que valores éticos e políticos devem estar presentes em todos os espaços de aprendizagem na Universidade. Segundo eles, há uma nítida fragmentação de informações dentro dos mesmos Cursos e se faz necessária essa dimensão ética e política nas diversas disciplinas até para compreender o conjunto do que se está produzindo. Acreditam que o professor deva evidenciar seu comportamento ético e político e sua formação nesses valores a todo o momento, e não apenas em sala de aula. Disseram também que esses valores estão presentes em todas as ações humanas e deveriam receber uma atenção maior especialmente em um Curso superior.

#### **6.4 ASPECTOS FORMATIVOS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE**

Sobre que aspectos formativos consideraram fundamentais para o exercício docente, dois participantes afirmaram que dominar os conteúdos é o ponto de

partida para toda e qualquer atividade. Outros dois afirmaram que é preciso muito conhecimento, para além de suas especificidades técnicas. *O futuro professor terá que dar o máximo de si, terá que entender o comportamento humano e saber como transmitir informações para que sejam transformadas em conhecimento.* Para este estudante, o conhecimento é o *toque pessoal* que é preciso dar para que aconteça a interação com o mundo de cada aluno. Um outro participante entende como fundamental a leitura para compreender e formar o humano, e um manifestou entender que é preciso vontade para fazer bem o que se quer fazer. Outro considera como elemento básico o conhecimento pedagógico, que foi traduzido por ele como o fato de *atuar com muitos conhecimentos didáticos*. Dois pesquisados compreendem como princípio para as ações docentes a condição de estar aberto para novas oportunidades.

Eles consideram como *base* para um trabalho na educação saber os conteúdos das disciplinas que trabalham. *Pode ser meio arcaico isso que estou falando, mas eu penso que isto ainda é a base: saber a matéria. Isso é básico. Se não sabe, não adianta, seja de Inglês, de Português ou outra disciplina. Na Literatura você tem que saber a matéria em si e tem que saber como passá-la para o aluno de formas diferentes. Mas eu acho que é igualmente válido também saber como relacioná-la com o mundo aqui fora. Porque do que adianta falar sobre Gramática, sobre Machado de Assis, quando o aluno nem sabe o quem isso tem a ver com o nosso mundo tecnológico e globalizado de hoje?* Essa é, também, uma questão de autonomia docente, no sentido de poder estabelecer inter-relações entre os contextos de diferentes disciplinas e ambientes de aprendizagem para auxiliar a formação dos seus educandos a partir de seus interesses e necessidades imediatas. Sobre a formação alicerçada nas necessidades e interesses dos participantes afirma Marcelo Garcia: “a formação deve se basear nas necessidades e interesses dos participantes, deve estar adaptada ao contexto em que estes trabalham e fomentar a participação e a reflexão” (1999, p. 29).

Nas manifestações dos estudantes, há o entendimento de que é preciso a apropriação conceitual básica das disciplinas, mas que essa *parte técnica* não deverá ficar distante da formação dos alunos como um todo. *Às vezes estudamos, por exemplo, as regras de pontuação, como se isso não tivesse nada a ver com o*

*nosso mundo aqui fora. Além de saber bem a matéria, tem que saber como interpretá-la, relacionando-a com o mundo aqui fora. E claro, essa parte de valores tem que estar sempre presente. Acho que ela é muito importante também para não formarmos máquinas, mas seres humanos conscientes, participantes e críticos.* Na declaração da estudante, percebe-se a presença do caráter formador da educação defendido por Paulo Freire, que não entendia o ensino dos conteúdos distanciado da formação geral do educando. Nas palavras do autor: “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (1996, p. 37).

Aspectos formativos sustentados em sólidas bases de conhecimento de conteúdo das disciplinas, de valores comportamentais e de relações humanas, traduzidos pela significação ética e política, são percebidos como básicos para que se conheça o aluno e para que se consiga *instigá-lo a estudar*. A questão de relacionamento é compreendida como atitude política no sentido de saber do que o educando precisa, quais são as suas necessidades no seu mundo e também *saber as coisas que ele não gosta e as coisas que ele poderia gostar se as conhecesse*.

Para um dos pesquisados, é possível formar seres humanos críticos, participativos e curiosos. Por isso, entende que é necessário *perguntar, questionar sobre as coisas do mundo e não apenas esperar e aceitar passivamente tudo o que é dito, sem questionamentos*. Esse papel de formar alunos críticos cabe, segundo eles, aos professores, uma vez que em nossa sociedade *poucas famílias pensam assim, poucos pais pensam assim e poucos pais são assim. Como é que vão formar seus filhos se nem eles agem dessa maneira? Então, essa formação crítica cabe a nós mesmos, a nós professores, e isso é muito importante também*. A forma de agir do professor faz parte de um componente ético e político da educação, na medida em que possibilita aos educandos melhores condições de desenvolverem sua formação.

Os entrevistados acreditam que o professor deva ter uma formação cultural ampla, de maneira que possa interagir com seus alunos. Para os pesquisados, *encher o quadro* não significa necessariamente estar produzindo conhecimentos. O

*professor terá que ter uma formação um pouco mais aprofundada nessas questões, terá que entender um pouco mais. Terá que ter o que eu chamo de inteligência emocional, que eu achava que fosse uma bobagem, mas eu li algumas coisas e penso até que têm uma relação boa com essas questões*, disse um dos estudantes. É importante entender os processos de aprendizagem e, para isso, pensam que o professor deve ter uma formação mais ampla do que a sua disciplina abrange. Sobre a formação ampla do professor, Severino afirma que,

[...] dadas as características específicas da educação, a preparação do profissional dessa área deve garantir-lhe, com solidez e competência, um rigoroso domínio dos conteúdos científicos e de habilidades técnicas, uma consistente percepção das relações situacionais dos homens e uma abrangente sensibilidade às condições antropológicas de sua existência (1994, p. 40).

Segundo os depoimentos, há a necessidade de associar o conhecimento específico com as pessoas, com suas necessidades. Essa é condição para a ruptura com as relações autoritárias, pois envolve os saberes e a cultura dos educandos. Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire traduz essa ideia da seguinte forma: “A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo” (1996, p. 130). Para um estudante, *é importante compreender como os alunos aprendem e entender como se relacionam. Quando comecei a dar aulas tive essa preocupação de entender como a pessoa está, até para não ser duro demais com alguém quando ele não está atento. Talvez não seja a intenção dele não prestar atenção na aula ou não estar disposto a fazer alguma coisa. Entender, principalmente, é respeitar e compreender um pouco mais o que pode estar acontecendo com cada um e compreender que a aula não se resume a botar coisas no quadro e fazer as pessoas repetirem*. Este aluno percebe que o tema é complexo e de difícil compreensão, em uma primeira análise, pois envolve questões de relacionamento, de respeito, de relação ética entre as pessoas, entre alunos e entre estes e seus professores.

Consideram a formação técnica importante no sentido de conhecer o conteúdo com que irão trabalhar. *Eu escolhi matemática, então eu tenho que ter um domínio sobre o conteúdo de matemática*. Mas, ao interagir com pessoas, *há uma necessidade de dominar muitas coisas, uma vez que se estará atuando com elas*,

*com adolescentes, com crianças que têm todo aquele lado emotivo, todo aquele lado pessoal. Aí sim se faz presente essa parte de relações humanas, de valores, que tu conquistaste com essas disciplinas e também depois no fazer, na tua docência, quando estás na sala de aula,* afirmou uma estudante. Pérez Gómez entende que não se pode considerar a atividade docente como exclusiva e prioritariamente técnica: “é mais correto encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico” (1995, p. 100).

Os aspectos dos conhecimentos técnicos ligados a conhecimentos éticos e políticos são vistos como importantes para um bom trabalho docente. *O aspecto teórico é importante, mas também esse lado de relações é importante. Tu vais estar com crianças, com adolescentes que precisam de ti muitas vezes não só como professor. Eles não precisam de ti apenas como professora. Tu vais ter que saber como lidar com aquilo. Tu não vais poder passar apenas o conteúdo de matemática. Precisas trabalhar o outro lado também. É um jogo em que todos participam. Tem que mesclar cada pouquinho que tu aprendes aqui dentro da Universidade, cada pouquinho daquilo que tu vês, dos seminários de que tu participas e, juntando assim, isso é que vai te formando, que vai te ajudando, que vai te abrindo os olhos para aquilo que realmente está acontecendo.* A dimensão técnica é mediada, como se vê, pela ética e pela política. Trazer a perspectiva ética, nessa reflexão, e

perguntar pelos valores que fundamentam o trabalho do professor e pelos fundamentos desses valores é iluminar o espaço desse trabalho de maneira a descobrir rumos na direção de uma vida feliz, de uma sociedade justa (RIOS, 2003, p. 61).

Na análise da estudante, o ensinar e o aprender com o aluno fazem parte de um compromisso de educação não *bancária* que não separa em momentos diferentes o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. “O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo da competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético” (FREIRE, 1996, p. 106). Para que se efetive esse anseio de competência e eticidade, é preciso se fazer bem o que se faz e, para tal, há o tempo de formação em cada curso, o que abre possibilidades para o questionamento de aspirações dos educandos e dos educadores.

A estudante de Educação Física afirmou perceber em seu curso uma preocupação muito grande com aspectos centrados no treinamento de algumas modalidades esportivas. Mais voltada para o futebol, ela pensa que a formação desses professores poderia abranger outros esportes, além de uma formação que contemple a realidade das escolas. Entende que, para uma boa atuação *lá fora*, o que conta em primeiro plano é a valorização que o professor dá a si mesmo e isso, segundo ela, significa a construção de seu próprio estilo de trabalho. Envolve muito conhecimento e é preciso dedicação para alcançar uma formação diferenciada. Segundo suas palavras, a maior parte de seus colegas alega não ter tempo para estudar mais, com o que discorda, pois crê que a questão *não é bem não ter tempo*. Ela percebe que há falta de interesse na formação por parte de muitos colegas: *eles acham mil desculpas para não estudar*. Vê no computador muitas facilidades, mas também percebe uma possibilidade de distanciamento dos livros, o que traz um certo comodismo e distancia os estudantes da bibliografia. Muitos fatores podem estar interferindo no distanciamento dos objetivos de formação desses alunos, além dos alegados. Entre eles estão envolvidos o grau de satisfação com seu curso (currículo, professores, instalações) e o que muitos consideraram como a *vocação para a docência*.

*O desejo de educar e ensinar nasce com a pessoa*. Para essa formanda, as pessoas que se encaminham para o magistério já têm essa vocação e muitos não sabem que a têm. Provavelmente tenham feito essa escolha porque perceberam que a Licenciatura é, à primeira vista, mais fácil. Entretanto, para ela, há uma necessidade de vocação: *se não tiver, é difícil e não vai acontecer um bom trabalho*. A questão da vocação não é objeto deste estudo, mas revela uma perspectiva historicamente construída para a profissão docente. O depoimento anterior, ao referir-se a facilidades dos Cursos de Licenciatura, questiona, também, outra representação da carreira, referente à qualidade do ensino e da aprendizagem. Pode-se esperar um qualificado desempenho profissional de um professor que descuidou de sua formação? Como essas representações da profissão interferem nos processos vividos pelos estudantes?

Não posso deixar de anotar que meu trabalho de formação está sendo destinado a pessoas que também atuarão na formação de outras pessoas. Por isso,

a responsabilidade com a minha formação deverá incluir componentes de saberes específicos, dimensionados pelos conteúdos das disciplinas que leciono e por componentes éticos e políticos. Tenho responsabilidade no chamamento para a qualificação da aprendizagem de meus alunos, para que estejam abertos às novas oportunidades.

Nas suas compreensões, *nem uma sala de aula vai ser igual à outra*, e entendem que com tarefas *extremamente diferentes* o professor terá que adquirir novas habilidades, revisar conceitos e, em resumo, estar qualificado. Esses aspectos formativos passam pela transformação do professor, que vai ser conquistada com o tempo e que tem como fundamentos o conhecimento pedagógico ligado aos aspectos éticos e políticos da profissão docente. *Não podemos fugir da qualificação e temos que ter a capacidade de ir muito além do senso comum – isso é fundamental*. Penso que o exercício docente, consciente das finalidades de uma educação emancipatória, levará à procura por um aprendizado curioso, uma vez que “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 1997, p. 32).

A idéia de uma formação com forte embasamento teórico, ético e político apresenta variações quanto à significação, na visão de cada estudante. Mas todos pensam ser importante estudar em profundidade as diversas esferas da formação do ser humano: a social, a psicológica, a motora, a política e a ética. Percebem essas questões presentes em seus estudos, mas com pouca valorização tanto na Universidade como nas escolas em que atuam ou atuaram.

Entendem que as disciplinas deveriam levar em conta o estudo desses valores. Afirmam também que um bom planejamento seria fundamental para toda ação de sala de aula, tanto em seus cursos como no seu trabalho posterior como professores. Para eles, o professor precisa estar muito consciente do trabalho que vai realizar e, para tal, deverá constantemente estar ampliando o conhecimento do conteúdo *das mensagens que vai passar*. Seria uma educação consciente que, para Paviani, “necessita pensar o modo de vida existente; por isso, assumir o julgamento ético sobre as condições de vida, de produção, de consumo, de lazer, dos cidadãos” (2005, p. 125).

O estudante que escolheu uma Licenciatura como curso de graduação precisaria estar sempre aberto a novas possibilidades, procurando atualização, estudando, lendo e capacitando-se profissionalmente. Nos depoimentos dos respondentes, percebe-se que entendem que o professor deve procurar uma formação em valores, para possibilitar ao seu aluno uma formação nesse sentido, tendo também como referência a sua prática.

## 7 DA FORMAÇÃO ÉTICA E POLÍTICA A UMA FORMAÇÃO DOCENTE EMANCIPATÓRIA

### 7.1 A FORMAÇÃO DE CADA UM

Como a escola e a Universidade, na sua perspectiva, estão percebendo, incentivando ou contribuindo para uma formação docente que contemple uma educação voltada para os aspectos éticos e políticos?

O primeiro dos interlocutores percebe, às vésperas de concluir seu Curso, que sua formação deveria ser ampliada. *Eu sempre gostei de ler muitas coisas além daquilo que era dito para que a gente lesse ou fizesse, e acho que isso contribuiu bastante também.* Se tivesse mantido seus olhares apenas nos conteúdos do seu Curso, muitas coisas de que iria necessitar na escola teriam *passado despercebidas*. Para ela, alguns aspectos teóricos lhe fazem falta, bem como a parte metodológica, e isso é percebido a partir de suas atividades na escola. A estudante afirma que, *se não tivesse buscado por conta própria, estaria lhe faltando muito mais.* É importante salientar que todos os pesquisados disseram ter percebido a ausência de algum suporte teórico no momento de sua ação nos estágios. *Percebi que sentia a falta de muitas coisas, mas isso só acontece quando se está no meio delas. Eu pensava: como vou resolver isso se não tenho nenhum conhecimento a respeito?*

O estágio, como percebido pelos estudantes, constitui-se no elemento articulador da sua formação para a docência, uma vez que tem, como um de seus objetivos, alcançar o equilíbrio entre a teoria e a prática. Há, então, o que uma estudante chamou de *retornar à base*, situação de procura por recursos teóricos nos conteúdos do Curso, o qual, para ela, tem uma preocupação mais voltada para aspectos específicos de suas disciplinas.

A ausência de leitura é outro elemento significativo para as dificuldades encontradas na formação, bem como o pouco hábito de utilizar-se dos recursos de pesquisa. *A maioria dos colegas, eu penso, são pessoas que trabalham e que têm pouco tempo extra para a leitura. Falta-lhes tempo mesmo.* Mas esse entrevistado percebe também que muitos colegas de Curso não são muito interessados e pensam, por exemplo, que cursam agora uma Licenciatura e depois vão seguir um outro ramo de atividades. *Muitos pensam assim. Depois se formam e irão dar aulas. Como é que irão dar aulas se não se interessaram em aprender como proceder? Claro, a prática ensina muito, mas é bom ter uma boa base para fazer essa parte prática e não só fazer o que você acha que está certo.*

Considera, no entanto, muito boa sua formação acadêmica e pensa ser difícil haver uma formação geral se ela não partir do interesse do próprio estudante: *para conhecer mais é preciso sempre ir além do que propõe a Universidade.* O conhecimento que detém sobre ética, bioética e política, por exemplo, obteve a partir de suas leituras e de pesquisas próprias. Para ele, essa é uma questão ética: uma preparação docente com amplo conhecimento, com uma leitura própria da sociedade, para poder preparar crianças e jovens para alcançarem também um maior grau de cultura. Haveria aqui uma íntima relação com as palavras de Freire na Pedagogia da Esperança, ao dizer que o conhecimento inicial passa pela leitura de mundo: “ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra” (1997, p. 79).

*Eu comecei a procurar estudar questões éticas, políticas e técnicas por necessidades próprias.* Disse que primeiro foram as questões em relação ao bem-estar animal, uma situação que o levou a procurar o que é ser ético em relação ao tratamento que os seres humanos dão aos animais. *Cheguei a alguns autores e percebi que eles falavam de outras coisas também. Cheguei a Peter Singer e, a partir dele, li os livros que falam sobre ética geral. Li outros autores também sobre outras questões, como Thoreau e outros que tratam disso. Comecei a ler um autor e percebi que há ligações entre eles. Na verdade, eu fui lendo parte dessa questão da ética com os animais, e aí existem relações com todos os campos do conhecimento.* Essa é a formação que entende necessária ao docente para trabalhar na educação. Lançar-se nessa tarefa requer um estudante disposto a vencer modelos que provavelmente estejam na raiz de sua própria formação e que

implicam, portanto, um trabalho de radical renovação de seus próprios conceitos de educar e ensinar.

Pelos depoimentos, percebe-se a presença marcante das atividades formadoras de professores na Universidade, direcionadas por disciplinas que estabelecem, em muitos casos e segundo os próprios estudantes, relações dicotômicas quanto ao programa geral de seus Cursos. Não há, no seu entender, possibilidades de superar modelos de educação, de ir além de conteúdos específicos se não houver interesse de quem está se formando. Os alunos percebem que poucos de seus colegas têm esse comportamento, poucos se dispõem a ler um livro *de Filosofia, de Biólogos, por exemplo*. Para estes, o estudado em seus Cursos é suficiente. Alguns cursos são vistos como *segregacionistas* por entenderem que o conhecimento é fragmentado: *a Biologia é uma coisa, a Filosofia é outra e a Educação é outra. Então eles não conseguem entender que tudo está ligado, tudo faz parte*. Esses entrevistados afirmam que a preocupação com a totalidade do conhecimento foi identificada ao final do curso e que, se tivesse sido percebida anteriormente, provavelmente teriam aproveitado melhor seus estudos.

Consideram importante a leitura de livros 'técnicos' juntamente com a compreensão de ética e de política, para estabelecer relações com outras áreas do conhecimento e com a inserção social desses conhecimentos. *Tudo está atrelado. É difícil separar. Muita gente não entende isso aí. Vê que a Biologia é só a parte técnica. Ao dar aulas eles irão reproduzir isso. Na verdade o que eles imaginam que seja é ter que entender o conteúdo. A pessoa passa, fala sobre célula, fala sobre órgãos do corpo humano, e se o aluno responder na prova da mesma forma estará aprovado. Parece que é isso o que mais interessa.*

Minha análise a partir dessas falas é a de que os estudantes começaram a perceber a presença de uma formação universitária dividida em espaços específicos. Penso que um ponto importante a seu favor é a compreensão de que uma ruptura com esse modelo se faz necessária.

No conjunto das disciplinas de seus Cursos percebem haver uma estrutura técnica dominante e disseram entender que o aprendizado mais amplo depende, dentre outros fatores, do querer do aluno: *o que tem vontade de saber um pouco mais, o que tem vontade de fazer alguma coisa que o modifique, esse vai buscar*. Disseram ainda que em uma formação sempre faltarão algumas coisas e que não se sentem plenamente preparados. *Creio que minha formação está boa, mas percebo que sempre falta alguma coisa e vou então buscar o que me falta*, afirmou a estudante de Matemática, para quem o empenho e a dedicação aos estudos são um diferencial.

Um elemento significativo é a visão crítica quanto à formação que buscam e recebem na Universidade e à sua autoformação. Entendem que há um empenho muito grande na sua formação geral e de conteúdos, porque essas questões são de suas responsabilidades e podem ser um aspecto diferencial no mercado de trabalho. Percebo que alguns participantes têm a preocupação de ir além daquilo que lhes é passado nas disciplinas na Universidade: *eu estudo mais em casa do que aqui dentro*, disse uma estudante. Segundo suas palavras, *tem dias que é sofrível vir para a aula porque a gente chega e vê que o professor está fazendo aquilo que o aluno está pedindo, está dando receitas prontas*. Disse ainda: *eles se concentram em dar dinâmicas, receitas e situações de aula que as alunas adoram porque tomam aquilo e aplicam em suas aulas sem pensar em objetivos*.

Aplica-se aqui a questão do reducionismo pedagógico anteriormente levantado? A quem caberia a responsabilidade pelo traçado dos objetivos da educação? Para Giroux, essa atitude cabe aos professores. Diz o autor: “É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinar, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (1997a, p. 161). Nessa visão está a presença da motivação, da vontade, da liberdade de construir, as quais são aspectos éticos e políticos da formação. *Eu fico pensando em como eu gosto de ficar sozinha, refletindo. A reflexão é importante, porque a gente é promotora do conhecimento. Parece-me que temos disciplinas em que a gente não consegue ser promotor do conhecimento. Tem que fazer aquilo que está determinado. É ali que eu acabo não me encontrando*. A qualidade da aprendizagem desses estudantes

parece estar relacionada ao desempenho de seus professores formadores, os quais têm, em todas as instâncias, um maior ou menor compromisso profissional. A formação dos professores, segundo Libâneo, “é um dos temas mais candentes na área da educação, há consenso de que qualidade de educação é inseparável da qualificação e competência dos professores” (2002, p. 14). Se temos esse compromisso profissional docente, também percebemos o maior ou menor interesse dos estudantes na qualidade de sua formação.

Esse interesse, em muitos casos, são legados que vêm do exemplo familiar. Os entrevistados consideram importante a influência da família. *A vida de minha mãe foi dedicada a nos incentivar a estudar, e o meu pai nos legou a educação como forma de ser uma pessoa correta, mostrando caminhos, disse uma pesquisada. Para ela, as relações familiares sempre evidenciaram os dois caminhos: do bem ou do mal. Seguir por um ou outro era decisão pessoal, assim como se constitui em um direito de escolha de cada um. Eu penso que minha formação partiu primeiro de meus pais e, depois, da minha vontade de ser uma pessoa correta, de fazer as coisas certas. Cometi erros também, como todos, mas eu acho que minha formação depende muito de mim, da minha vontade de querer melhorar e fazer alguma coisa melhor.* Freire trabalha essa questão em *Pedagogia da Autonomia* e diz que um gesto do professor pode representar muito na vida de um aluno. Da mesma forma, poderíamos dizer o que pode representar na vida de uma criança o exemplo dos pais. Daí a assumirem-se, pais e docentes, como sujeitos educadores, o que “o puro treinamento do professor não faz” (FREIRE, 1996, p. 47).

Vê-se pelos depoimentos que há uma autocrítica muito grande em relação aos caminhos trilhados na sua formação. Um dos estudantes disse que sua formação poderia ter sido mais bem conduzida, mas que por sua própria escolha não buscou mais. *Muitas vezes eu não quis ir atrás do conhecimento. No momento dos estágios, eu tive que retomar alguns assuntos primordiais e precisei me dedicar. Eu notei que a verdadeira função do acadêmico na Universidade não é ficar apenas em sala de aula escutando o professor. A Universidade não contempla a totalidade do teu tempo que vai da dedicação ao estudo a como se preparar para a docência e a como se construir como acadêmico. A minha formação eu a considero mediana, porque eu tive a oportunidade de me dedicar e não me dediquei, e no momento em*

*que eu precisei, eu tive que procurar.* Foi uma lacuna criada pelo próprio estudante, a qual teve que ser vencida a partir de necessidades por ele vividas. Ele entende que necessitou de uma preparação para assumir as turmas de estágio e que não estava suficientemente apto para exercer aquelas atividades; por essa razão, voltou a percorrer os caminhos que, em determinado momento de seu curso, não considerou importantes. Esse aluno fala na autonomia necessária para *autogerir seu próprio conhecimento*. Uma formação com autonomia é determinada pela ação prática, na medida em que os saberes estão em permanente reelaboração a partir do contexto e da necessidade imediata de sua utilização. Formação é autoformação, afirma Pimenta, “uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (2002, p. 29).

Quanto à autoformação, afirmam ter passado a perceber sua importância com mais ênfase no momento do contato com as escolas, mas que não há um consenso entre seus colegas de Cursos. *Muitos não conseguem ou não querem procurar por conta e precisam ter alguém os empurrando para ir atrás das coisas.* Para os pesquisados, o professor na Universidade deveria propiciar essa proximidade investigativa. Entretanto, *muitas vezes isso acontece e muitas vezes os próprios alunos não estão preocupados com isso*, disse um estudante em seu depoimento.

Uma das estudantes disse fazer parte de uma cultura em que não se falava em autonomia, em autoformação, e que a regra estava em seguir o determinado pelos professores. Seu curso de Economia Doméstica no Ensino Médio foi realizado em Escola Técnica. *A gente não podia fugir a nada que eles ordenassem. De certa forma isso valeu bastante para pontuar e regravar atividades, mas eu analiso que a minha maior formação foi no meu trabalho. Lá eu convivo com muitas pessoas e eu precisei aprender a conhecer as dificuldades de cada um, a intermediar alguns processos, a repassar conhecimentos de forma informal, respeitando a individualidade, respeitando as diferentes concepções, mas tentando mostrar que existe algo mais, que não existe só aquele conhecimento formatado, pronto.* Essa aprendizagem, para a estudante, foi sua maior formação e a motivou a procurar, mais adiante, um curso superior que tivesse uma mesma orientação.

Nos aspectos relativos aos seus estudos na graduação, posso dizer que os entrevistados pensam ter tido uma boa formação acadêmica. Falam na questão ética como elemento que começam a visualizar como importante nas atividades que exercerão em sala de aula, e mencionam a questão política como fundamental especialmente no relacionamento com colegas professores e alunos. Percebem que, no momento da formação acadêmica, na *passagem* pela Universidade, deveria existir mais aplicação desses conceitos, mais pesquisa, mais crítica.

Às vésperas do encerramento de seus Cursos, esses alunos se consideram mais completos, mais *amadurecidos* para as atividades docentes e disseram que, se voltassem ao início, fariam algumas disciplinas de forma diferente. *Aprendi aqui a ter o pensamento crítico que antes eu não tinha, e acho que a Universidade me ajudou nesse sentido.* Parafraseando Freire, penso que a Universidade deva ser o lugar não de quem se adapta a ela, mas de quem se insere na busca pelo conhecimento. “É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 1996, p. 60).

## **7.2 A FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA PODE LEVAR A UMA CONSCIÊNCIA ÉTICA E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO?**

No prosseguimento do estudo, estimulamos os estudantes a se manifestarem sobre o papel da formação na construção de uma consciência ética e política. Tomou-se a educação como um todo, incluindo a comunidade escolar, os professores, os estudantes, os pais e todos os envolvidos no processo. Esta provocação favoreceu a explicitação das interrogações a respeito da sua formação, dos conceitos de valores aqui tratados e das perspectivas sobre seu trabalho nas escolas, e conduziu a longos trechos de depoimentos, alguns retomando temas anteriores.

Como condição comum entre eles, a prática dos estágios ao final dos cursos retornou à pauta de discussões. Há uma compreensão de que as maiores dificuldades são *descobertas* no contato com os alunos nas escolas no momento em que enfrentam a concretude dos problemas pedagógicos. *Eu acho que, antes disso, poucos de nós pensamos a respeito*, disse uma das estudantes. No percurso de sua formação, há uma visão que considera ingênua em relação à significação da educação escolar, e o *choque com a realidade* faz com que os graduandos repensem a sua formação. *Às vezes sonhamos alto demais. Sonhamos com várias coisas e na hora percebemos que é puro sonho mesmo. Não podem funcionar*, disse a mesma participante. Ela entende também que muitos professores de sua graduação parecem pensar que na sala de aula tudo dá certo e que todos os alunos respondem positivamente aos conteúdos a serem trabalhados. A realidade, segundo ela, não é exatamente a apresentada por seus professores e, nas suas palavras, há a percepção de que *quem for para uma sala de aula sabe que isso não acontece dessa maneira*.

Para os entrevistados, o Curso não contemplou um estudo mais detalhado dessas atividades envolvendo as relações entre as pessoas, os conteúdos trabalhados e as questões de comportamento, as quais são relações políticas, técnicas e mediadas pela ética. Rios afirma que a função da educação tem uma dimensão técnica e uma dimensão política dialeticamente relacionadas, tendo a ética como mediação. Para ela, a ética está “presente na definição e na organização do saber que será veiculado na instituição escolar e, ao mesmo tempo, na direção que será dada a esse saber na sociedade” (1997, p. 48). Há um reconhecimento de que esses temas são tratados mais na proximidade do final do curso, através das práticas, *em que as coisas acontecem e precisam ser resolvidas*. Os estudantes pensam também que, na ausência de um contato com a escola, esses temas passariam ao largo ou então seriam analisados de forma utópica por alguns mais interessados.

Percebem, no entanto, algumas possibilidades não voltadas apenas à formação técnica dos conteúdos ou às atividades em laboratórios. Um dos depoimentos reforça a idéia de uma formação abrangente envolvendo o aprendizado junto à graduação e à prática docente. Para ele, a formação não é só acadêmica,

por disciplinas, mas é o conjunto de tudo que o se faz na Universidade, incluindo o *que se lê, o que se pratica, o que a gente observa e o que se estuda*. Para ele, essas vivências têm poder de influenciar suas próprias atividades na educação. Disse perceber a necessidade de uma formação ampla no momento de aplicar conceitos em salas de aula ou de tomar algumas decisões imediatas: *tuas respostas serão sustentadas por uma boa formação, que se consegue tanto no estudo disciplinar como nas leituras que são feitas*. Para ele, a maneira de tratar um tema, a partir de uma base sólida de conhecimentos gerais, pode ser motivadora para o estudante, influenciando suas escolhas; assim procedendo, esse entrevistado entende poder levar o educando e o próprio professor a desenvolver uma consciência ética e política na sua formação. Ele afirma ainda que seu Curso vem propiciando uma boa formação para quem tem interesse, mas que isso depende também da formação do professor da Licenciatura.

Nesse aspecto, a presença do 'bom professor' é por eles discutida, e todos concordam que alguns dos seus professores na graduação não têm uma formação muito ampla. São elos que se ligam, *é uma cadeia*, disse um estudante. Questionado sobre o que é ser um bom professor, esse estudante afirmou que *bom professor é aquele que tem essa visão ampla de curso e de mundo*. Disse nem sempre ter tido bons professores que, ao mesmo tempo, fossem bons cientistas e bons educadores.

Solicitado a demonstrar o que lhe pareceria ser um bom cientista e um bom educador, o estudante explicitou o exemplo de um professor que traz um tema e o discute, tentando fazer conexões com outras áreas, não apenas com a própria disciplina. Disse ter vivido muitas vezes algo que se tornou comum em seus estudos na graduação: a situação em que um tema é colocado em análise pelos alunos mas, como não pertencia ao conteúdo da disciplina, ele simplesmente é deixado de lado. *Não é debatido porque isso não pertence à disciplina. Ah, isso pertence à disciplina A, B ou C, por exemplo, então não se fala sobre isso. E muito poucos professores têm essa perspicácia e formação para poder conhecer várias áreas e juntá-las*. A questão da interdisciplinaridade aparece em outros depoimentos, embora os estudantes tenham dito não entender muito bem seus mecanismos de aplicação. Percebem, entretanto, existirem disciplinas que poderiam interagir mais com os

conteúdos de seus Cursos, tornando os estudos mais interessantes, momento em que *poderiam aprender e entender melhor o que se estuda.*

Mesmo assim, afirmaram que alguns alunos, talvez a maioria, interpretam mal o professor que tem essa disposição para trabalhar vários temas. *Acham que tem que ser aquela aula metódica. O professor tem que passar conteúdo. Tem que ter folha para escrever. Tem que ter polígrafo. Na verdade, um livro que o professor cita numa questão deveria ser uma boa fonte para se pesquisar e estudar. Mas muita gente não entende assim. Acha que aquilo que tem que ser estudado é aquilo que o professor dá.* Este é provavelmente o modelo de docência a que se habituaram em seus tempos de escola, com o quadro cheio de caracteres para serem copiados, com textos extraídos de livros e revistas, slides, etc. Em um dos depoimentos, o estudante disse não entender essa falta de envolvimento. Para ele, o conhecimento é buscado na pesquisa e pode partir *de uma boa indicação de livro.* Na sua visão, acredita que existam poucos professores e poucos alunos *com essa postura de achar interessante um estudo assim. Uns não gostam, acham que é perda de tempo.*

Não há dúvidas de que o professor da Licenciatura é importante na formação profissional do futuro docente e deve envolver, além da técnica, o compromisso ético e político a fim de buscar uma educação emancipatória. A atividade do professor é caminho de mediação entre a Universidade e o mundo do trabalho do formando, e a mudança deve começar por ambos para *não fazer mais do jeito como vem fazendo,* disse uma pesquisada. Mais adiante, ela acrescenta: *Eu penso que, se eu fizer o que já estão fazendo, sentir tudo o que estão fazendo e fizer mais, eu acho que pode haver mudanças e crescimentos, sim. Mas eu não posso fazer mais agindo do mesmo jeito. Eu tenho que ter a minha própria prática e querer fazer alguma coisa que provoque mudanças. Se vamos para a escola e não temos a ideia revolucionária na cabeça, se não estamos ali para tentar alguma mudança, para tentar alguma coisa diferente, então não vale a pena. As coisas vão continuar como estão. Não vai mudar nada.* Essa entrevistada acredita que a vontade de aprender deverá partir do estudante na Universidade e na sua formação e que os conteúdos devam ser colocados partindo das vivências que os alunos têm na escola, na sociedade, na sua vida. *É muito complicado para um aluno de 5ª. série ou 6ª. série*

*falar em conteúdo sem relacionar a nada*, disse a estudante, para quem o conhecimento e a prática social não podem andar separados, pois é a associação entre esses elementos que vai servir de motivação para a aprendizagem.

Sem essas associações ela diz ser difícil ensinar, uma vez que o aluno não dá sentido ao que está estudando. Disse também que o professor deve partir de algo que o aluno conheça: *deve partir de uma situação da sua sociedade, para que possa ter vontade de buscar e de aprender. Se ele não despertar para aquela vontade de aprender, o professor pode fazer maravilhas lá na frente que o aluno não vai estar nem aí*. A mesma estudante disse perceber ausência de vontade própria nos alunos nas escolas em que atua. *Ele tem o estímulo do lugar, das coisas dele, mas não do que é trabalhado na escola. Ele está vendo, está ouvindo o que você está falando, aquelas maravilhas que lhe são contadas, mas que pouco significado têm para ele. Não percebo aquela coisa que vem da vontade dele de buscar, de procurar e de poder buscar*. Nas relações aqui estabelecidas vejo que a Universidade, através dos princípios que orientam a organização curricular dos cursos de graduação, está procurando contemplar a formação profissional em nível superior, vinculando-a ao aperfeiçoamento das pessoas. É nesse aperfeiçoamento que entendo existirem condições que possibilitem levar os acadêmicos dos diferentes cursos de Licenciaturas a uma maior consciência ética e política em seus estudos e, como decorrência, em suas atividades docentes. Essa condição, porém, exige um investimento mais interno e explícito nas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação superior, com vistas ao desempenho dos futuros professores nas escolas.

Não há como negar a afirmação expressa em um dos depoimentos: *o que se estuda na Universidade sempre é pouco, se comparado ao que precisamos para lecionar*. O que fará essa condição ser minorada? A resposta parte dos próprios participantes, que compreendem que muito está no interesse de cada um. Mas também afirmam que despertar esse interesse é parte da responsabilidade e compromisso do professor na Universidade e nas escolas. Essa necessidade é percebida por uma estudante, que disse não compreender muitas iniciativas das colegas, pois o conceito mais presente no seu Curso está ligado ao domínio do conteúdo, não vem atrelado à formação dos futuros docentes e não há preocupação

com a formação do aluno como sujeito. O foco, segundo ela, *está direcionado aos conteúdos e a como reproduzi-los em sala de aula, e os novos professores se sentirão habilitados se souberem o conteúdo para entrarem em sala de aula. A chave da aprendizagem, pelo que foi dito, deveria estar centrada no aluno, e não nos conteúdos.*

Percebo mais uma vez a ênfase no ensino como um ato técnico em que os fatos políticos, como bem expressados por Kincheloe, “são removidos para longe da consciência dos futuros professores” (1997, p. 208). Provavelmente não lhes ocorra conhecer os seus próprios valores, individualmente, uma vez que entendem o exercício de suas tarefas como o domínio do conteúdo e a forma didática de transmiti-los. Retomo Kincheloe, para quem no ensino, uma vez reduzido a um conjunto de procedimentos, “a reflexão do professor torna-se pouco mais do que uma habilidade a ser aprendida como uma parte de uma bateria mais larga de competências” (1997, p. 226). A decisão do que fazer com o que aprendeu é importante e, dentro do que tratamos neste estudo, é um valor ético e político.

Diante do quadro observado nas escolas e no conjunto da formação universitária, constato a fragilidade de reflexão quanto a um planejamento dos Cursos. Para os estudantes, no momento do término da Licenciatura é que ocorre a percepção de que algo *ficou para trás. Eu acho que faltou alguma coisa*, disse uma entrevistada, que gostaria de ter entendido mais cedo os objetivos de seu Curso. Talvez, dessa forma, dedicaria mais atenção aos estudos: *até faltou experiência de minha parte de não ter saído a campo mais cedo. Eu sinto que isso pesa e tenho a sensação de que faltou alguma coisa*. Compreendo que, na sua visão, há diferença entre falar sobre educação e fazer educação na sala de aula. Há uma barreira que terá que ser transposta. Chama a atenção o fato de esta participante referir-se à formação como o momento de sua passagem pela Universidade, sem questionamentos quanto a outras influências.

Outro estudante compreende que são importantes as relações estabelecidas com as pessoas no ambiente escolar. Afirma que, mesmo com a formação acadêmica que lhe foi propiciada, muito depende da dedicação do aluno no gerenciamento de seus conhecimentos. É o que poderá produzir diferenças. Há

também, na concepção dos estudantes, uma ênfase à dimensão das relações. *Tu tens que saber como lidar com as pessoas. Tens sempre que achar um meio termo para conquistar teu aluno e para que ele entenda a tua matéria.* Entende como correto guiar, conduzir o aluno para o conhecimento, e não ajustá-lo à forma de trabalhar do professor. *Percebi isso basicamente nos estágios. Foi no contato com o aluno, no contato em sala de aula, porque, até então, as disciplinas que me foram oferecidas nessa parte de formação educacional não tinham me trazido esse contexto.* Esse participante percebe que sua formação se dá dentro e fora da Universidade. No contexto dos depoimentos percebo que temos difundido na academia uma visão pragmática de educação, a qual envolve o ensino universitário. A maioria dos estudantes que frequentam disciplinas dos Cursos de Licenciatura o fazem para cumprimento de uma obrigação curricular: há poucos questionamentos e nem sempre pretendem buscar algo mais. O que está em jogo, muitas vezes, é não reprovar na disciplina.

Os estudantes consideram importantes as disciplinas do Núcleo Comum como Filosofia, Sociologia e Antropologia, entre outras. São fontes de conhecimento complementar para seus estudos, uma vez que lhes proporcionam uma visão mais ampla da sala de aula e lhes dão um conhecimento maior das questões sociais além de diferentes formas de agir na escola. Reconhecem, entretanto, que alguns alunos da Universidade, de todas as Licenciaturas, demonstram falta de interesse. *Eu tive uma cadeira de Psicologia da Educação em que o professor explorava muito a responsabilidade do professor enquanto formador, não só das questões que nós já discutimos agora com relação ao aluno, mas da sua própria estrutura psicológica. Mas as colocações de determinados colegas me deixavam perceber que não entendiam nada do que o professor estava dizendo. O que eles queriam era que o professor desse a aula de forma como eles decerto dão aulas, toda elaborada, passar no quadro para copiar, tudo bonitinho, mas sem entender nada, sem se perguntar, sem se questionar. Isso é complicado.* É novamente a constatação de uma educação voltada para modelos em que as formas mais importantes de aprendizagem estão localizadas na repetição do que já foi produzido, sem um pensamento reflexivo consequente sobre essas ações, o que envolve a ausência de uma consciência política.

A formação em grau universitário exige essa vivência política e ética, mas ela vem atrelada a uma visão não pragmática de educação, com foco no desenvolvimento do cidadão, situação para a qual, na visão consensual dos entrevistados, os estudantes universitários precisam ser mobilizados. Há a necessidade de compreender que *é uma questão de o aluno receber os conteúdos, de como ele recebe aqueles conteúdos e o que vai ser possível fazer com eles*. A formação ética, política, técnica poderá sustentar e conduzir a formação docente. A condição básica apontada pelos entrevistados é que essa reflexão perpassasse as práticas pedagógicas da Universidade, envolvendo a ação didática, no sentido de despertar o interesse dos estudantes.

### **7.3 AÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE EMANCIPATÓRIA**

A pergunta seguinte procurou saber dos entrevistados como perceberam, nas escolas de sua atuação, ações no sentido de desenvolvimento de uma formação docente buscando alcançar uma educação voltada para a autonomia. Todos os entrevistados afirmaram que sua primeira atenção esteve voltada para as tarefas de estágio e, a princípio, não perceberam ou não estiveram atentos para ações nesse sentido. Saliento que, além dessas preocupações, os estudantes disseram não ser o estágio um período significativo de vivências nas escolas a ponto de lhes permitir fazer afirmações concludentes a respeito das questões em discussão. *É claro que a gente faz o estágio em um determinado período de tempo, mas valeu para que eu percebesse algumas coisas*.

Tomando-se que a questão formulada não esteve à frente de suas preocupações iniciais, quatro alunos disseram que não perceberam qualquer iniciativa por parte das Direções, dos próprios colegas e mesmo suas. Outro afirmou existirem maneiras diferentes de ver o problema, e essas diferentes formas de liberdade, de autonomia estão também presentes nas escolas. Um estudante disse que há um distanciamento muito grande entre os conteúdos das disciplinas e uma proposta de construção de um sujeito autônomo. Um estudante afirmou que existem

projetos, mas percebeu que, em sua maioria, são projetos de difícil aplicação e mensuração quanto aos resultados. Outra aluna diz que em sua escola há essa preocupação e, por ser uma escola pequena, é algo perceptível. Outra pesquisada diz ter realizado estágio, ter participado de reuniões na Escola, ter visto o projeto político pedagógico, mas que não tem elementos para confrontar com o observado.

Uma das estudantes disse que *isso é muito difícil de trabalhar. Minha escola cobra, mas alguns professores, talvez eu também me inclua aqui, têm uma visão muito distorcida de certas coisas. Por exemplo: falam tanto em interdisciplinaridade, e eu concordo com isso, acho que tem que ser feito, mas como é que eu vou fazer interdisciplinaridade se eu não sei nada ou muito pouco do que se passa com a Química, com a Física, com a Matemática, Biologia, Não dá para saber tudo. Mas eu acho que certos preceitos básicos de Filosofia, História e de conhecimentos mais gerais seria bom todo o professor ter. Às vezes fala-se tanto em coisas bonitas, como a interdisciplinaridade, mas poucos sabem realmente o que é isso ou como fazer isso.* Na visão dessa estudante, há poucos professores que possuem um conhecimento mais amplo da escola. Disse existirem estímulos para que se leia mais, para participar de congressos e de cursos de capacitação, mas percebe que apenas essas iniciativas não são suficientes. *Eu acho que não basta só ir para cursos, fazer reunião, quando talvez lá atrás tenham faltado as bases para isso. Eu acho que a gente tinha que saber mais. Eu, por exemplo, tenho que saber mais, não só em minha área de estudos, mas também em outras áreas.* No seu entender, a escola percebe o que está acontecendo, mas provavelmente não tenha condições sozinha de identificar e de solucionar o problema. Então, para que se reverta essa situação, propõe a realização de cursos de capacitação e que se leve essa discussão para as reuniões pedagógicas nas escolas.

Em seu depoimento, percebe certa preocupação expressa principalmente nas reuniões, no planejamento das atividades, na proposição de projetos, mas que *pouco se avança.* Percebe que o problema maior não está sendo identificado. *Eu sinceramente não sei qual é o problema e teria que pensar mais a respeito. Podem ser vários problemas e não só um. Mas eu acho que do modo como está a nossa formação, com as aulas que nós ministramos, não está bom. Não é nada tão moderno como poderia ser. Acho que este talvez seja um dos tantos problemas que*

*temos hoje. Falamos tanto em ética, mas poucos sabem o que é ética. Falamos em autonomia, e o significado disso é complexo. Às vezes se fala tanto em computador, em tecnologia e em globalização e pouco se sabe como lidar com isso, ninguém sabe exatamente o que é isso. Penso que alguns conceitos básicos estão nos faltando.*

Na visão dessa participante, a escola, de modo geral, poderia ajudar nessas questões e a formação acadêmica poderia despertar no estudante o questionamento sobre seu papel na educação, incluindo a curiosidade em relação ao mundo e enfatizando a importância do *aprender a aprender*.

Para outro entrevistado, a cultura da escola e dos docentes não contribui na condução dos professores para uma formação mais ampla. *Pelo que eu percebo isso não acontece. Na verdade o que a escola continua a fazer é separar por disciplinas, e quando se fala, por exemplo, em interdisciplinaridade, muitas coisas são difíceis de entender. Na escola em que trabalhei, essas questões são perceptíveis. Apareceram algumas ideias, como 'vamos fazer uma aula com dois professores, um de Física e um de Biologia, para tentar integrar'. Mas é uma coisa que não se completou. Até os professores têm uma certa restrição em unificar os conteúdos ou tentar trabalhar de uma forma mais universal alguns assuntos. Na percepção desse entrevistado, é difícil fazer ver ao estudante e aos próprios professores que mesmo que os temas estejam separados por disciplinas, o conhecimento não pode estar fragmentado. Divide-se, segundo ele, por questões organizacionais, *mas os conteúdos de Biologia estão relacionados com os de História, por exemplo. O mesmo acontece com todas as disciplinas, e muito se perde por termos uma formação que não contemple essa integração; muito se perde pelas escolas não trabalharem assim.**

Esse estudante afirma não perceber a escola como patrocinadora dessa integração disciplinar e nem nota motivação no professor, uma vez que *sua formação também se desenvolve dessa maneira*. O professor, assim, não consegue ver diferente do que aprendeu. *Além de a escola pouco o incentivar, o Estado também não está interessado em que sua formação se desenvolva na mesma linha. O próprio professor poderia ser um agente de quem a ideia de uma escola diferente*

*poderia partir. Também provavelmente não vá fazer muito, porque talvez não conheça, não saiba, tem dificuldades em lidar com esse tipo de questão. Ele tem dificuldades de englobar o conhecimento, de fazer em uma aula de Biologia, de Português, de História uma coisa um pouco mais ampla, que tenha um escopo maior de conhecimento, uma discussão maior de ideias e que não fique restrita ao conteúdo apenas.* A formação acadêmica aparece aqui novamente em uma cultura de reprodução de conhecimentos, vista pelo estudante como muito presente em sua formação na Universidade, situação percebida pela ausência de iniciativas docentes buscando ideias novas.

A formação superior provavelmente leva os professores a reproduzir nas escolas os procedimentos que vivenciaram. Nas suas representações está presente a figura do professor pouco comprometido com a educação, no sentido de uma formação geral. *Eles fazem a sua aula e não querem saber se dá para encaixar com a aula do outro*, foi uma das manifestações. Não há a percepção de um trabalho na escola dirigido especificamente para uma educação de formação generalista. Em um dos depoimentos, aparece a preocupação dos professores com questões menores da escola. Ao participar de reuniões de professores, a entrevistada disse não ter percebido interação entre as atividades das diferentes áreas de estudos. Parece haver pouca preocupação com as questões de relações humanas e um distanciamento muito grande entre o Projeto Político Pedagógico da Escola e a realidade por ela constatada. *Os comentários dos professores são direcionados mais para o comportamento dos alunos. A Escola é bem fechada. Não é nada acessível. O Projeto Pedagógico, que eu peguei para ver, para fazer meu trabalho de estágio, não condiz com a escola. Se tu não fores um diferencial na escola, as coisas continuarão assim como estão.*

Para outra participante, a situação é percebida de forma idêntica: a escola não demonstra preocupação, e ao professor cabe toda a responsabilidade no sentido de resolver os problemas da formação, dos conteúdos e do comportamento dos alunos. *O professor que chegar numa escola hoje, de Ensino Fundamental e Médio, seja particular, do Estado ou do Município, vai enfrentar todas essas dificuldades.* Ela entende que vai ser difícil para qualquer professor permanecer no ensino, da maneira como a situação está. Esse mal-estar e o abandono a que o

professor está sendo submetido, segundo suas palavras, são parte também da responsabilidade de quem está estudando para uma futura docência. *Eu vejo o futuro do professor muito incerto. Se ele tiver uma certa vontade, uma certa perspectiva de vida, de saber que a educação, que a escola depende muito dele, ele consegue superar muitas dificuldades. É uma pena quando vejo colegas que não aproveitam as aulas para pensar o seu futuro como professor.*

O que foi constatado a partir das observações nas escolas é uma grande preocupação em ter um professor em sala de aula organizando e controlando os alunos. A educação *já não é mais a mesma*. A visão que se tem hoje, segundo ele, é a do professor em sala de aula, não importando sua competência. Se ele não estiver presente, afirmou, não é um problema imediato, uma vez que um substituto, ou quem estiver disponível, ocupará seu lugar, não importando sua formação.

A integração entre conhecimento e o modo de vida do aluno e do professor não foi percebida na escola. Para eles, essa condição decorre da própria política educacional do País. Há um descrédito quanto às políticas educacionais e isso, para eles, tem reflexos na escola, que não é mais vista como um espaço inovador de produção e integração de conhecimentos. *As políticas educacionais não estão dando importância para essa formação ampla do docente. Apesar de todos os apelos que os professores fazem, de cursos de que os professores participam e que os instrumentalizam para essa integração de conhecimentos, a sociedade de modo geral, incluindo muitos professores, não está preocupada com isso*. O que é aqui identificado é a ausência de um projeto de educação que contemple uma formação reflexiva fundamentada em valores éticos e políticos. Não temos, como percebido pelos próprios entrevistados, uma linha de ações desenvolvida a partir de um planejamento que aproveite a estrutura das escolas, o interesse da comunidade escolar e o engajamento dos próprios professores.

Nos espaços em que atuaram, os estudantes percebem pouco envolvimento na realização de um trabalho de mais profundidade. Disseram que a escola não está preparada para rápidas e imediatas mudanças. Há um desinteresse muito grande dos alunos em relação ao que acontece na escola, e os professores, de uma maneira geral, não estão se dando conta disso. A falta de planejamento novamente

foi citada e, para eles, torna-se mais difícil motivar o aluno sem atividades organizadas.

O que existe, para os estudantes pesquisados, é uma alienação preocupante em relação a novas propostas e à ampliação de temáticas que acabam influenciando a maneira do professor trabalhar com seus alunos. Uma das falas registra que não há sentido em trabalhar valores, em procurar desenvolver a capacidade de pensamento e de interpretação dos alunos em relação a temas atuais se não se partir de aspectos vivenciais dos próprios alunos. Disse que, em uma das oportunidades, abordou o meio ambiente, por ser um assunto em pauta há muito tempo naquela escola. Mesmo assim, não percebeu crescimento ou interesse em seus alunos, porque, segundo essa entrevistada, não há envolvimento de todo o contexto escolar. *Aí eu acho que não há formação ética, pedagógica ou política que resolva. A formação até pode existir. Não percebi muito comprometimento. Eu senti uma grande dificuldade em introduzir essa discussão buscando a participação e o posicionamento dos alunos, como cidadãos pertencentes a uma comunidade, na discussão de temas ambientais, com posicionamento em relação às coisas que acontecem, para ver que tipo de posicionamento político se tem em relação a temas como esses.* Para ela, um dos caminhos está na assunção de uma formação reflexiva do professor no sentido de buscar formação em valores éticos e políticos. *É isso o que eu quero, é a minha profissão, o meu desenvolvimento profissional vai estar pautado nisso. Eu vou fazer a minha parte, e isso é uma questão essencialmente ética e política: eu tenho um posicionamento diante da sociedade enquanto tal, diante dos valores que eu quero passar.* Ela complementa dizendo: *às vezes acabamos desistindo porque a sociedade nos leva a um outro caminho. Somos envolvidos nessa teia social, da qual os alunos também fazem parte. Se a gente não se der uma 'puxada', vamos pelo mesmo caminho.* Para dar resposta a esse comprometimento, percebido como fundamental na ação docente, está a figura do professor como sujeito político com pertencimento social.

Dos dados apresentados pode-se perceber que a preconizada formação geral, fundamentada em valores éticos e políticos e mesmo técnicos existe, mas não com a necessária consistência. O que ficou evidente é a responsabilidade de cada professor pela sua disciplina, situação percebida pelos entrevistados a partir da sua

própria inserção na docência. As atividades de estágios lhes permitiram proximidade com os fazeres educacionais, com estudantes em diversos níveis e com professores. *Eu chegava cedo e ouvia os professores falando sobre as aulas. Eu não ouvi professores discutindo planos de aula, conteúdos, dando uma ideia. Ouvi uma vez uma professora de Educação Física dizendo que iria aprimorar o conhecimento que a professora de ciências vinha trabalhando em sala de aula. Foi a única vez que percebi a proposta de fazer com que o aluno fizesse uma relação entre um conteúdo e outro.*

De modo geral, essa é uma constante na atividade docente nas escolas de atuação dos entrevistados. Cada professor trata de seu trabalho e de seu conteúdo separadamente, pontuando a individualidade da sua disciplina em relação a uma formação mais ampla.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido favoreceu a reflexão sobre o tema mobilizador em torno de **como a formação acadêmica pode levar o futuro docente a assumir valores éticos e políticos na sua ação educativa**. Algumas questões se constituíram determinantes no estudo, como a formação e a conceituação de ética e de política, que motivaram a pesquisa, e as relações estabelecidas pelos estudantes entre estes temas.

Iniciando pela formação, a análise dos depoimentos remete às dificuldades na elaboração de conceitos, mesmo sabendo-se da presença teórica em disciplinas específicas ou a elas relacionadas no currículo das Licenciaturas. As considerações dos estudantes permitem-me afirmar que a questão de conceituar e entender os significados de formação requer uma mais decisiva intervenção do professor na Universidade, de maneira a fazer com que os estudantes compreendam sua importância ao longo do desenvolvimento dos Cursos, ampliando aspectos pertinentes, para que estes não sejam notados apenas no final, no momento das práticas de estágio.

Percebe-se a ausência de um componente interdisciplinar que aproxime os conteúdos específicos de cada Curso dos que envolvem a formação para um conhecimento amplo. Essa formação mais ampla é essencial, segundo os relatos, para um mais efetivo trabalho docente.

Outro aspecto relevante nessas relações diz respeito à formação como ato assumido para si e para a formação de outras pessoas. O que se quer com formação ampla é que o futuro docente desenvolva uma curiosidade epistemológica, produzindo argumentos de análise em relação ao mundo em que vive. Para os estudantes, a efetiva docência lhes abrirá caminhos para a relação com esse novo mundo e, em consequência, para a construção de uma formação mais ampla. Essa afirmativa está ligada às dificuldades encontradas nas suas práticas, em momentos em que perceberam *uma outra realidade*. Como se nota, muitos dos caminhos desveladores da docência são produzidos na realidade concreta do exercício

prático, o que nos permite pensar a respeito da organização dos Cursos de Licenciatura. Para Cunha, “a constatação de que a educação de professores tem sido mais efetiva pelas influências da prática cotidiana pode influir no repensar dos cursos de formação de professores” (2001, p. 171). No aprender fazendo, os estudantes ampliaram a compreensão da complexidade do processo educativo, valorizando ainda mais o papel do professor diante dos desafios do cotidiano social.

As afirmações dos pesquisados podem ser analisadas a partir das relações que estabelecem entre os conceitos, incluindo os de formação, que trazem no momento da conclusão de sua graduação. Uma ideia de formação passou a ser mais bem elaborada no decorrer das entrevistas, por meio da retomada de diferentes aspectos vividos nos estudos das disciplinas de seus Cursos e do desenvolvimento de reflexões sobre o redimensionamento de suas atividades pedagógicas.

A partir desse momento, os estudantes perceberam que o sentido da formação está vinculado às condições de promoção do desenvolvimento consciente dos indivíduos, compreendendo a dimensão da tarefa educativa a realizar em várias frentes, aproximando teorias e práticas que determinarão as formas de agir nos processos educativos. Mesmo assim, há uma multiplicidade de perspectivas em relação aos aspectos formativos que cada um considera fundamentais para esse trabalho. Admitem, entretanto, que há grande antipatia em relação às disciplinas teóricas não ligadas propriamente aos saberes específicos de suas Licenciaturas, por não atenderem a expectativas imediatas do fazer, no contexto em que os alunos desenvolverão suas tarefas docentes.

A análise das fontes bibliográficas que construíram o marco teórico deste estudo indica que o professor deve investir na formação mais ampla, para que possa ensinar a fazer de forma consequente. O professor que não se esforça para estar à altura do que faz não tem força moral para estar em classe nem para despertar nos estudantes, como afirma Freire, o gosto pela aventura.

A formação certamente perpassa valores. Foi possível perceber em minha investigação que, de modo geral, significados de ética e de política estão presentes

no cotidiano dos estudantes, mas se revelam de difícil compreensão para eles. Podemos nós, como professores formadores, compreender a dimensão que esses conceitos assumem na educação? Provavelmente encontremos junto aos docentes em efetivo exercício a mesma nebulosa conceituação desses valores. Recorro novamente a Rios (1999, p. 51) para dizer que os próprios professores não têm bem presente o sentido político de seu trabalho. Como esperar posição diferente dos estudantes? Isso reforça o consenso manifesto pelos entrevistados de que pensar esses valores e aliá-los à formação e à educação são situações de difícil compreensão, especialmente no momento da ação pedagógica.

Ao incentivar os estudantes a expressar um conceito de ética, percebi a tendência inicial em interpretar esse valor como um conjunto de regras de comportamento, tanto para orientar as tarefas do professor como para dirigir as aprendizagens dos alunos; portanto, um conceito deontológico. De modo geral, a ética e a política têm, no seu entendimento, o papel de mediação das relações que se estabelecem entre educandos e educadores, relações que não se limitariam, então, ao cumprimento do conjunto de normas de comportamento pré-estabelecidas pelo grupo social. Os conceitos, como se observa, estão parcialmente assimilados, o que valoriza a proposta da Universidade no sentido de engajamento dos estudantes nesses estudos.

A Universidade tem preocupação em relação ao campo de atuação profissional do seu egresso e considera que o domínio específico de saberes não se constitui, por si só, em fundamentação suficiente para um bom desempenho docente. Compreende que é preciso levar em conta os desafios da contemporaneidade, os quais estão a exigir cada vez mais a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.

O desenvolvimento desses saberes ultrapassa os conhecimentos puramente pedagógicos. Trata-se de valores éticos e políticos que tornam competentes as ações educativas desenvolvidas e sustentadas. Esses valores, se bem compreendidos, podem servir de fundamento para uma eficiente ação educativa, reforçando o importante papel de comprometimento dos estudantes com a sua formação nos moldes propostos pela Instituição formadora.

Foi possível verificar que as intencionalidades propostas pela Universidade em relação a uma formação generalista nem sempre se revelam no depoimento dos estudantes. A inserção de valores nos programas de formação e de educação de professores não vem sendo percebida por eles como parte fundamental da sua constituição como sujeitos envolvidos com as questões sociais de seu tempo.

Para quê, então, ética e política na formação docente? Um argumento presente em todos os depoimentos refere-se à atitude do docente: *o professor precisa ser o exemplo para os alunos*. Falamos, então, de comportamento, que se articula com a competência do professor que busca sustentar suas ações em valores. A dimensão ética e política é parte da competência profissional, uma vez que há exigências a cumprir e critérios de escolhas, o que implica um fazer ético voltado para a reflexão sobre as ações na educação. Para melhor compreensão recorro a Paviani, que diz que

nosso próprio modo de agir como professores, as decisões tomadas diante de casos concretos, o funcionamento da escola como um todo, os procedimentos didáticos têm eficácia na produção de comportamentos éticos. Entre mostrar e dizer como se deve proceder e o exemplo concreto do próprio agir não pode haver contradição sob pena de falsificar o que se pretende ensinar (2005, p. 137).

Associado a esse discurso está a percepção dos estudantes da necessidade de valores práticos, objetivos, que possam ser aplicados diretamente ao trabalho de campo. Com a proximidade conceitual de ética e moral, entendem os pesquisados a ética como princípio orientador da moralidade e a moral como reguladora de costumes e de normas sociais; para eles, ambas mereceriam maior atenção no âmbito da sua formação.

A Universidade vem propiciando aos estudantes o acesso a essas discussões com a contínua preparação de seus docentes, instrumentalizados a partir da participação em eventos e programas internos de capacitação, com o incentivo à pesquisa e com o incremento na publicação de suas pesquisas. A possibilidade da percepção de saberes éticos e políticos, diferente de uma moral normativa, parece vir sendo inserida com mais ênfase nos Cursos de Graduação. Entretanto, a efetiva consciência sobre a necessidade de reflexão a respeito desses temas e o

engajamento dos futuros docentes são fatores que determinarão a obtenção de melhores resultados.

A presença do argumento crítico dos estudantes pesquisados lhes permite identificar uma lacuna em relação à clareza dos valores discutidos na sua formação. A formação é o resultado de um conjunto de ações, e o Curso universitário contribui com sua parcela, ampliando os conhecimentos técnicos e não esquecendo os humanos, direcionando o estudante para a realidade social. O envolvimento ético e político é importante não apenas no sentido profissional, mas também para suas vidas.

A proposta de qualificação da Universidade não isola a formação técnica do processo de constituição do humano. O sentido humano se constitui a partir dos significados dados às atividades, e isso tem relação com valores. Para os pesquisados, formar a partir de ética e política, dando significados às suas ações educativas, não parece ser necessidade primeira a privilegiar. A formação, tal como a esperam a partir de um Curso na Universidade, deve ter primeiramente preocupação técnica. Como professor, entendo essa necessidade. Como afirma Cunha, “para trabalhar bem a matéria de ensino, o professor tem de ter profundo conhecimento do que se propõe a ensinar” (2001, p. 143). Entendo, porém, que nesse conhecimento em relação ao que se vai ensinar estão embutidos valores que não estão dissociados da educação dos saberes ‘obrigatórios’ da escola. Essa situação, no entanto, não é interpretada com clareza pelos estudantes, que ainda pouco percebem as ligações naturais entre o ensino e a pesquisa e entre o técnico, o humano, o indivíduo e a sociedade. Shör (1986) afirma que a resistência dos estudantes ao ensino transformador deverá diminuir assim que o conservadorismo recuar. Em relação ao comprometimento dos estudantes com disciplinas não específicas, afirma que

ressentem-se de ter que cursar matérias obrigatórias de Ciências Humanas, que os fazem ‘perder tempo’, distraíndo-os de suas opções obrigatórias em Administração, Enfermagem, Engenharia ou Computação, os novos programas da moda que jogaram as Humanidades numa depressão durante os anos 70 (1986, p. 84).

As interrogações que surgem estão relacionadas aos depoimentos dos pesquisados, que reafirmam a maior valorização das disciplinas específicas de suas áreas de conhecimentos nas ações desenvolvidas na Universidade. As disciplinas específicas estarão promovendo ou inibindo o conhecimento voltado para valores que procuram romper com o modelo compartimentado de formação? Essas disciplinas estariam estruturadas a ponto de fornecer referenciais para, ao menos, uma reflexão aprofundada nesse sentido? A educação emancipatória poderia sustentar-se desprovida de consciência social, sem implicações éticas e políticas?

Nos depoimentos, nota-se que essas questões estão ausentes de um diálogo central e que o currículo dos Cursos privilegia fundamentos específicos de cada Licenciatura. É preciso, segundo os estudantes, aproximar mais as propostas do Curso à realidade da escola, o que lhes permitiria compreender, enquanto graduandos, a extensão das responsabilidades de suas práticas. Minha percepção como professor de disciplinas pedagógicas e a partir das falas dos entrevistados é a de que lhes é oferecida uma gama de matérias que introduzem o pensamento reflexivo na formação, mas que, normalmente, não recebem a devida atenção, provavelmente pela ausência de uma visão do conjunto em relação às suas tarefas docentes.

Os valores morais têm presença nos processos educativos, e essa dimensão deve estar manifesta na formação do professor. A questão de ter valores na formação acadêmica é tomada como importante pelos entrevistados, mas disseram não perceber essa presença entre a maioria dos que cursam uma Licenciatura. Os estudantes notam desinteresse dos colegas de Curso – e algumas vezes deles próprios – por estas questões. Constatam a presença de valores na sua formação, dando-lhes, entretanto, importância diversa. O momento da descoberta se dá quando iniciam as práticas, que também fazem parte dos componentes curriculares formativos. O problema por eles manifestado relaciona-se ao momento em que esse exercício lhes é disponibilizado.

A formação docente fundamentada em valores éticos e políticos é tida como relevante na medida em que aproxima os conteúdos das situações de concretude de

suas atividades. As mudanças necessárias deveriam começar pela Universidade, pelos seus professores e, conseqüentemente, pelos acadêmicos, nessa ordem.

Nos relatos, há a percepção de que alguns Cursos vêm privilegiando as atividades na pesquisa, o que fragiliza a importância das ações docentes na perspectiva do ensino. Essas ações precisariam estar sustentadas por valores, o que faria com que os alunos se aproximassem do trabalho como futuros professores e estabelecessem relações entre as diferentes áreas do conhecimento e as práticas nas escolas. Os estudantes, porém, não percebem, em termos gerais, essa transversalidade. Afirmam existir, no meio acadêmico, um desprestígio em relação aos Cursos de Licenciatura, situação agravada pela valorização exacerbada dos produtos da pesquisa em detrimento do ensino. Eles atribuem sentido a um trabalho universitário de formação que tenha em seu bojo a ética e a política e que envolva a Instituição, seus professores e acadêmicos em ampla discussão, visando repensar a organização dos Cursos e, por consequência, repensar a sua formação.

Os entrevistados reconhecem que está implícita na atividade docente a capacitação para ensinar conteúdos específicos, mas entendem que, nas relações que se estabelecem na educação, a tarefa de produzir valores transcende o conhecimento estritamente técnico. Encontro em Tardif suporte para afirmar que, nas profissões de relações humanas, temos questões que apontam para problemas de valor, uma vez que

seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem, como seres humanos, direitos e privilégios. Nesse sentido, a dimensão ética não é um elemento periférico nas ocupações e profissões de relações humanas, mas está no próprio cerne do trabalho (2002, p. 145).

Para os pesquisados, a Universidade deverá repensar suas concepções de formação, em especial para as Licenciaturas, interpondo com maior ênfase o estudo de valores nos Cursos. Não minimizam a presença do ensino especializado, que entendem como uma das marcas da modernidade, mas não compreendem a presença do professor distante dos aspectos formativos investidos de valores. No decorrer das entrevistas, entretanto, os estudantes estabeleceram relações com estudos anteriores relacionados a essas questões, permitindo entender a presença de ética e de política, mesmo que de forma incipiente, em suas concepções de

formação, além da importância que passam a atribuir a esses valores para a significação das atividades docentes.

Foi no convívio com outros professores que os estudantes afirmaram perceber ações voltadas para as questões valorizadas neste estudo, embora a preocupação maior, entendem eles, esteja centrada nos conteúdos. Passaram a analisar o agir do professor em sala de aula e nos demais espaços da escola, o que lhes propiciou compreender a ênfase na perspectiva conteudista da educação. Há muita preocupação em cumprir um cronograma, o que deixa as questões transversais da educação em segundo plano. O confronto entre conteúdo e valores está estabelecido e, segundo os estudantes, há muita resistência em relação às disciplinas que não tratam das suas áreas específicas de estudos. Essa situação é estimulada pela própria dinâmica de seus Cursos, que os distanciam de estudos de formação geral.

Algumas interrogações podem ser importantes para orientar a reflexão: como viemos procedendo nas atividades que visam ao cultivo de uma visão crítica de mundo? Em que momentos propiciamos aos acadêmicos a possibilidade de construção de seu próprio conhecimento? Essas questões parecem surgir quando os estudantes afirmam perceber a pouca expressividade na formação envolvendo valores. Falar em cidadania, respeito, ética e política, por exemplo, não é parte integrante da linguagem do cotidiano docente na Universidade. Seria o caso de repensar a organização curricular dos cursos, contemplando estudos específicos? Uma vez que se critica a formação por disciplinas, seria viável compartimentar um conteúdo que trata de valores? Necessário será, portanto, refletir sobre essas questões que envolvem a formação de professores e alunos que serão professores.

Os estudantes afirmaram existir divergências, de modo geral, em relação ao papel do professor universitário. Um grupo entende que o professor deve atuar de forma específica em determinados conteúdos por áreas de conhecimento. Outro grupo, menor, pensa que o professor deve ter maior integração na formação de seus alunos e que o envolvimento ético e político deve estar presente nos espaços da Universidade, não apenas em salas de aula, uma vez que integra as ações humanas.

A integração é compreendida como atitude política, no sentido de sentir as necessidades do educando, permitindo-lhe questionar a natureza da sua constituição humana. Essa possibilidade de desenvolvimento de formação reflexiva é entendida, pelos estudantes, como um papel importante a ser desempenhado pelo professor, e sua forma de agir se constitui num componente ético e político da educação. Para tanto, o professor precisa de formação ampla para realizar a interação com seus alunos e, nesse processo, os estudantes creem que a atuação no magistério deve ser sustentada em uma formação com conhecimento mais amplo do que a abrangência de seu campo disciplinar de saber.

Os estudantes mencionam ainda a qualificação do professor, que passa por transformação permanente, revisitando conceitos continuamente. A transformação é conquistada com o tempo e, para tal, os entrevistados destacam a importância do conhecimento pedagógico alicerçado nos aspectos éticos e políticos da profissão. Quem escolhe uma Licenciatura como graduação deverá estar aberto a novas oportunidades e a constante capacitação, para também desenvolver essa possibilidade de formação em seus educandos. A conscientização de que a formação acadêmica não é suficiente por si só e precisa ser constantemente ampliada ocorre ao final do Curso. Novamente, o período de estágios é que traz a percepção desse momento como articulador na formação para a docência, equilibrando teoria e prática.

Sobre a formação geral, consideram que há empecilhos, levando-se em conta o atual quadro de desinteresse da maioria dos estudantes por questões que extrapolam a visão pragmática do saber. Para conhecer mais, o interesse deverá partir do próprio estudante. Para essa tarefa é preciso alunos com predisposição para a renovação dos próprios conceitos de educar e ensinar e para a superação das referências de educação que estão, provavelmente, nas raízes de sua formação.

A respeito da própria formação, percebo diferenças na forma como os estudantes entendem ter sido conduzida. Alguns a compreendem em direção a uma totalidade de conhecimentos, ao final do Curso. Outros perceberam a formação dividida em espaços de disciplinas específicas e compreendem a necessidade de

romper com esse modelo. Outros, ainda, atribuíram a qualidade de suas aprendizagens ao desempenho de seus professores, os quais apresentavam maior ou menor compromisso profissional.

A formação acadêmica é compreendida como um compromisso mútuo, do aluno e da Universidade. A Universidade nem sempre contempla a totalidade do conhecimento necessário para uma docência de qualidade, e uma das responsabilidades do estudante é buscar o complemento da formação oferecida. As lacunas são percebidas, algumas vezes, apenas no efetivo exercício da profissão, o que os encaminha, dependendo do comprometimento, a procurar construir seu próprio conhecimento.

Os estudantes percebem a necessidade de gerir sua formação através de seu autoconhecimento, a partir dos primeiros contatos com as escolas. Mas não há um consenso a respeito. Para eles, o professor na Universidade deveria propiciar essa possibilidade investigativa desde o início da graduação. Reconhecem, porém, ter vivido experiência nessa direção e admitem que poderiam ter participado dela mais ativamente. Ao final do Curso, afirmam sentirem-se mais plenos e, se tivessem oportunidade, retomariam seus estudos de forma diferente, com pensamento mais crítico e procurando participar mais como sujeitos da construção de seu conhecimento. Os entrevistados consideram que, durante a graduação, há uma visão que tomam como ingênua em relação aos significados da educação escolar, situação que é repensada somente ao finalizar o Curso.

Valorizam a participação do professor universitário na formação do futuro docente, na medida em que aquele pode provocar a mediação entre o conhecimento técnico e os saberes que envolvem uma educação emancipatória. O estudante, por si só, não percebe de imediato essas relações, e a iniciativa a fim de despertá-los para esses interesses deve partir do professor. A Universidade vem procurando contemplar essa formação vinculando-a, desde o início, à trajetória acadêmica.

Os estudantes concordam que disciplinas do Núcleo Comum são importantes fontes de conhecimentos para uma formação ampla, mas que nem todos demonstram interessar-se por isso. Uma condição por eles apontada para que se

passa a refletir sobre valores refere-se à atuação dos professores das Licenciaturas, nas suas ações didáticas cotidianas. A formação superior sem essa intervenção docente provavelmente estimule o graduando a reproduzir na escola os mesmos procedimentos que vivenciou enquanto aluno. Entretanto, se, ao contrário, houver uma energia posta na transformação, efeitos nesse sentido poderão ser verificados nos espaços escolares.

Num esforço de síntese, decorrente do percurso investigativo aqui descrito, é possível pontuar que:

- Em relação ao conceito de formação, há dificuldades entre os entrevistados quanto à compreensão dos seus significados e quanto ao estabelecimento de relações entre formação e trabalho docente. Um sentido geral sobre o conceito foi percebido a partir do andamento das entrevistas. Atribuíram à formação o vínculo com a promoção do desenvolvimento consciente dos indivíduos, compreendendo a dimensão da tarefa educativa na aproximação de teorias e práticas, determinando novas formas de perceber as esferas do trabalho educativo.

- Do mesmo modo, formação, ética e política, que estão entre os conceitos estudados nas disciplinas do Núcleo Comum das Licenciaturas, têm difícil compreensão. Ética, a princípio, é tomada como uma forma de ação normatizada por regras de conduta, e política está relacionada, muitas vezes, à visão político-partidária. Os conceitos estão parcialmente compreendidos, o que reforça a proposta da Instituição em buscar maior engajamento de professores e alunos no estudo dos valores. De qualquer forma, os estudantes demonstraram não desconhecer por completo o tema e reafirmam sua importância na formação docente.

- Para quê ética e política na formação docente? Ao falar sobre esses valores os entrevistados estabeleceram relações com as atitudes de seus professores, que são identificados como exemplos a serem seguidos. Trata-se de um comportamento que, articulado com a competência do professor, sustenta suas ações em valores. Há normas a cumprir e escolhas a fazer, e esses elementos determinam um fazer ético-reflexivo sobre as ações educativas. Os estudantes têm necessidade de

valores objetivos que atendam atividades práticas do cotidiano como a questão de limites na sala de aula, de disciplina, de valorizar o certo e o errado, os quais estão relacionados à ética como princípio dirigente da moralidade. Poder-se-ia, assim, a partir do interesse dos estudantes, conquistar mais espaços para os valores na formação docente.

- Mesmo não tendo aprofundado conceitos nessa perspectiva de estudos, os pesquisados perceberam, ao final da graduação, que o envolvimento ético e político tem importância para a atividade profissional e para dar sentido à sua constituição como sujeito social. Percebem lacunas em sua formação, as quais teriam sido produzidas, segundo seus relatos, pelo baixo interesse por esses temas, pela ação de professores que conduzem para um ensino especializado e pela distância entre as teorias e as efetivas situações de exercício prático, somente localizadas ao final dos Cursos.

- Pelos depoimentos, percebe-se um relativo distanciamento entre a compreensão da proposta pedagógica da Universidade para as Licenciaturas, no sentido de ampla formação, e os propósitos curriculares de cada Curso. Mesmo assim, a formação fundamentada em valores é considerada relevante pelos entrevistados, pela associação concreta com as atividades docentes. Apesar de a proposta da Instituição privilegiar uma formação transversal, os estudantes percebem os Cursos de Licenciatura mais centralizados na pesquisa.

- A formação acadêmica deve conduzir o futuro docente a assumir valores éticos e políticos. Embora os estudantes admitam não compreenderem com profundidade os significados desses valores, afirmam que, no momento da prática docente, perceberam sua importância. Eles compreenderam que, além dos conhecimentos específicos de suas áreas de conhecimento, são necessários outros saberes para uma mais efetiva ação docente. Essa compreensão se construiu especialmente a partir do exercício de sala de aula. A crítica que fazem ao direcionamento dado por seus Cursos, ao se distanciarem da formação ampla, tem especificamente essa origem.

- Os entrevistados entendem que a participação dos acadêmicos deveria ser mais ativa. Entretanto, não diminuem a responsabilidade de organização dos projetos de Curso nem a responsabilidade de seus professores. Entre essas atribuições, destacam a abertura para desenvolver um conhecimento mais generalista, o que lhes permitiria estabelecer relações entre os conhecimentos das diversas disciplinas e áreas de estudos.

- Para os entrevistados, a formação acadêmica pode levar o futuro professor a pensar na sua constituição alicerçada em valores, não apenas restrita ao conhecimento técnico, uma vez que ética e política fazem parte das ações humanas. Encontram, entretanto, divergências quanto à formação assim compreendida. Segundo os estudantes, essa situação tem sido observada a partir do pouco interesse demonstrado por colegas quanto a essas reflexões. Percebem a participação de docentes de algumas áreas na contribuição para o desenvolvimento amplo dos estudos de seus alunos. A presença do incentivo docente é importante, segundo disseram, pela possibilidade de aproximar o conhecimento específico de suas Licenciaturas a uma educação que contemple uma ampla visão de mundo.

- As conclusões que se podem extrair deste estudo não estão distantes das reflexões dos estudantes pesquisados e das teorias conhecidas a respeito. Retomando a revisão da literatura, constato, no discurso dos acadêmicos, a confluência para aspectos comuns. A ideia central para que se efetive a educação fundamentada em valores vincula-se à figura do professor. Pela sua forma de agir, de pensar, de transmitir e de constituir saberes, pode conduzir a ação educativa no sentido de ampla formação.

- A participação dos estudantes em seus estágios supervisionados merece análise mais específica, levando-se em conta que muitas relações com disciplinas cursadas em sua graduação ali foram efetivamente estabelecidas. Nos depoimentos, percebe-se a crítica quanto à sua participação na vida das escolas em um momento que consideram tardio, ao final dos Cursos.

- A escola aparece como a promotora da tarefa de transformação dos ideais sociais para a concretude da vida do homem. Como parte da organização do espaço

escolar, ganha sentido a formação ética e política do professor, a qual tem como objetivo construir um projeto educacional tendo como fundamento a forma de ação reflexiva.

Se os achados desta pesquisa representarem motivo de reflexão sobre a formação inicial de professores, ela terá atingido seu objetivo. O importante parece ser avançar em análises cotidianas das práticas que se vêm desenvolvendo e exercitar o verdadeiro sentido da crítica, que deve favorecer a mudança que contribui para uma educação de melhor qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVES, Ruben. O preparo do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.) O educador: Vida e Morte. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARISTÓTELES. A Política. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ARRIARAN CUÉLLAS, Samuel; BEUCHOT, Mauricio. Virtudes, valores y educación: contra el paradigma neoliberal. México: UPN, 1999.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CADERNOS DA UCS: Princípios e orientações para a organização curricular dos cursos de graduação da Universidade de Caxias do Sul. Coord. Geral Nilva Lúcia Rech Stédile. Caxias do Sul: Educs, 2008.

CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.

COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos R. (org). O Educador: vida e morte. 7. ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1986.

CORDI, Cassiano et alii. Para filosofar. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 2. ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

CORTINA, Adela; MARTINEZ, Emilio. Ética. São Paulo: Loyola, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. O professor universitário na transição de paradigmas. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos de formação dos docentes universitários. In: Revista Educação. Vol. 12, n. 3. Set-dez 2008, p. 182-186. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

CURY, Carlos R. J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ECO, Umberto. Cinco escritos morais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ESTEVIÃO, Carlos V. Formação, gestão, trabalho e cidadania contributos para uma sociologia crítica da formação. In: Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº. 77, dezembro/2001, p. 185-202.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Marcas de um diálogo possível com freire: de volta ao vivido e ao por viver. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada da; GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro. Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Pelotas: Seiva, 2007.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denise B. et al. (orgs) Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança. Um encontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Política e educação: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FULLAT, Octavi. Filosofia da Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na Escola. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de . Paixão de Aprender II. Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. História das Idéias Pedagógicas. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. Concepção dialética de educação. Um ensino introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995b.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

\_\_\_\_\_. Solidariedade, Ética e Possibilidade na Educação Crítica. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. São Paulo: Summus, 1988.

GUZZO, Valdemir. A formação do sujeito autônomo: uma proposta da escola Cidadã. Caxias do Sul,RS: Educs, 2004.

KANT, Immanuel. Textos seletos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KINCHELOE, Joe L. A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JAEGER, Werner. Paidéia. A formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. As exigências da formação do professor na atualidade. Maceió: EDUFAL, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In. CANDAU, Vera Maria (org.) Didática, currículo e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002,

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: Um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda(org.) Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º. Grau: da competência técnica ao compromisso político. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MOROSINI, Marília Costa (Ed.). Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário. Brasília: Inep, 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, António. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Admardo S. de (org.). Introdução ao pensamento Filosófico. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

OLIVEIRA, Betty. A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica. In: OLIVEIRA, Betty; DUARTE, Newton. A socialização do saber escolar. São Paulo: Cortez, 1987.

PAVIANI, Jayme. Problemas de Filosofia da Educação. 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

\_\_\_\_\_. Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino. 7. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

\_\_\_\_\_. Ensinar: deixar aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PÉREZ-GOMEZ, Angel I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERISSÉ, Gabriel. Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica. Barueri, SP: Manole, 2004.

PIRES, Cecília. Ética e educação. Os pronunciamentos contemporâneos. In: Práxis. Novo Hamburgo, RS: Feevale, Ano III, vol. 2 agosto de 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PLATÃO. A República. In. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Ética e Competência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (org). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1995.

ROCHA, Ruth. Minidicionário. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e permanente na educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. 36. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou, Da educação. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Ética. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SANTOS, Lucíola P. Educação Básica. Currículo e formação de professores. In: Presença Pedagógica, v. 3, n. 17. B. Horizonte: Dimensão, 1997.

SANTOS, Márcia Maria Cappellano dos; PEREIRA, Siloé; AZEVEDO, Tânia Maris de. (org.). Projeto Pedagógico UCS Licenciaturas - Formação Comum. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da educação: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. Medo e ousadia. O cotidiano do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SNYDERS, Georges. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

STRECK, Danilo R. (org) Educação em nossa América. José Martí. Textos selecionados. Ijuí: Unijuí, 2007.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo. Notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (org.) Pesquisa Participante: a partilha do saber. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Educação para todos. A tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e Magistério. In. CANDAU, Vera Maria (org.). Didática, currículo e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VELÁZQUEZ LICEA, Eulálio. Valores y personalidad pedagógica: un análisis de la práctica docente desde la perspectiva de la axiología de la educación. In. EGGERT, Edla et al (org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VOGLIOTTI, Ana; MACCHIAROLA, Viviana. Uma proposta de formação de professores a partir da pedagogia da autonomia. In: Estudos Leopoldenses, Série Educação, vol. 2, nº 3, São Leopoldo, 1998, p. 103-116.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: LEITE, Raquel Lazzari Barbosa (org). Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALVES, Rubem. Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARENDT, Hannah. A condição humana. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BERTEN, André. Filosofia Social: a responsabilidade social do filósofo. São Paulo: Paulus, 2004.

BRUYNE, Paul et alii. Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais. Os pólos da prática metodológica. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

BUFFA, Rute et al. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1996.

CONTRERAS, Domingo José. La autonomia del profesorado. Madrid: Morata, 1997.

DELVAL, Juan. Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ECO, Humberto. Como se faz uma tese. 19. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Cartas a Cristina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. Professora sim, tia não: cartas a quem gosta de ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, SÉRGIO. Aprendendo com a própria história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo et all. Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. 5. ed. São Paulo: Ática, 1994.

GHIGGI, Gomercindo. A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade; (ou) escrituras do óbvio por ensaios convocativos à defesa política da autoridade e da educação para a liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação: superações teóricas e paradoxos do cotidiano. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

GIROUX, Henry A. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HILLAL, Josephina. Relação professor-aluno. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1985.

IANNI, Octavio. O professor como intelectual: cultura e dependência. In. CATANI, Denise B. et al. (orgs) Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_. Sobre a pedagogia. Piracicaba: Unimep, 1996.

LEMBO, John M. Porque falhamos professores? São Paulo: EPU, 1975.

MARQUES, Mario Osório. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. Ijuí: Editora Unijuí, 1997

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre educação e ensino. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MELLO, Guiomar Namo de. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NÓVOA, Antonio (org). Profissão professor. Porto: Porto, 1991.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. O professor em construção. Campinas: Papyrus, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. UM discurso sobre as ciências. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

\_\_\_\_\_. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SAVATER, Fernando. El valor de educar. 9. ed. Barcelona: Ariel, 1998.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no ensino. São Paulo, PUC, 1993.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes; CORDEIRO, Ana Paula; MENIN, Maria Suzana De Stefano. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. Revista Brasileira de Educação, jan/abr. 2006, vol. 11, n° 31, p. 167-182.

SILVEIRA, Elizabeth. O aluno entende o que se diz na escola? Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

SOARES, A.J. Aproximação à filosofia. In: OLIVEIRA, Admardo. Introdução ao pensamento filosófico. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

STRECK, Danilo R. A educação popular entre a tradição, a modernidade e a pós-modernidade. Educação & Sociedade, Campinas, ano 17, n. 57, Cedes, 1996.

VALLS, Álvaro L. M. O que é ética. 9. ed. 16. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2003.

VELÁZQUEZ LICEA, Eulálio. La formación de valores: una necesidad em la educación básica. México: UNP, 1999.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WARDE, Miriam Jorge. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

ZITKOSKI, Jaime José. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada da; GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro. Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Pelotas: Seiva, 2007.

# **A N E X O S**

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Questões que poderão encaminhar as entrevistas com os estudantes (em vias de conclusão de curso) das Licenciaturas de Matemática, Letras, História, Educação Física e Filosofia da Universidade de Caxias do Sul – UCS.

- Dados de identificação (curso, semestre, sexo)

Graduação

Semestre

Idade

- Qual o conceito de formação?

- Como entende conceitualmente ética e política?

- Para quê formar a partir da ética e política?

- Em que momento do curso identificas (ou não) a ênfase na formação voltada para esses valores?

- Consideras necessário contemplar a formação do futuro docente a partir de valores éticos e políticos?

- Valores éticos e políticos estão presentes nos docentes com quem atuas? Como identificar?

- Como analisa tua formação?

- Que aspectos formativos consideras fundamentais para o exercício docente?
  
- A tua formação como professor pode levar a educação a assumir uma exigência ética e política?
  
- Como a escola está percebendo e contribuindo para uma formação docente integral?

## TERMO DE CONSENTIMENTO

### UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

#### Programa de Pós-Graduação em Educação

#### Termo de Consentimento

O presente estudo está vinculado à Linha de Pesquisa II – Práticas Pedagógicas e Formação do Educador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. O objetivo da investigação é o de analisar, junto a estudantes de diversas Licenciaturas, a importância da inserção em seus currículos de conhecimentos éticos e políticos como elementos centrais para uma formação docente emancipatória. Nesse sentido solicito sua autorização, no que se refere às informações concedidas na entrevista, para utilizá-las como fonte para o desenvolvimento argumentativo de minha tese em desenvolvimento.

São Leopoldo (RS),

/2008

---

Nome:

Endereço:

Valdemir Guzzo

Pesquisador

(54)3293-1219 [vguzzo@ucs.br](mailto:vguzzo@ucs.br)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha

Orientadora

## **DADOS DAS ENTREVISTAS I – A QUESTÃO DA FORMAÇÃO ALUNA DE LETRAS**

Foi falado muito pouco (no curso) sobre isso, nas disciplinas de Letras, mesmo de Língua Portuguesa e Literatura mas o que eu penso sobre isso que eu vi, que eu penso é que nós buscamos formar-se integralmente então, não só com conceitos, com a matéria, mas também saber passar isso e ter esse lado humano nas aulas que nós vamos dar.

(Isso foi trabalhado em alguma disciplina? No curso todo?)

Às vezes alguns professores falam sobre isso eu acho que especialmente em Literatura. Nós até lemos alguns textos sobre isso nos estágios principalmente. Então, é praticamente no último ano do curso que se fala isso, antes é muito difícil. Às vezes, no meu exemplo, nos três primeiros anos de curso eu nunca tinha lido nada sobre como dar aulas. Às vezes ouvia alguma coisa ou também lia textos na aula mas pouco se comentava sobre isso.

Algumas professoras também, desde o primeiro semestre, algumas delas, faziam trabalhos, por exemplo: Se você fosse dar aulas sobre isso como você faria? Então tinha que ler coisas sobre isso e daí criar uma aula ou criar métodos para dar aulas. Mas foram poucas. Não eram todas que faziam isso.

### **ALUNO DE BIOLOGIA**

Formação? Envolve tudo aquilo que a pessoa aprende, em relação aquilo que a pessoa lê, aquilo que a pessoa conhece, tanto nos assuntos de trabalho, no caso do professor, no que ele atua, como também na formação geral, o conhecimento geral da pessoa, a experiência faz parte da formação, o que a pessoa adquire na vida, a convivência com outras pessoas, o que a pessoa conhece, o que ouve, o que lê, o que ela observa. Tudo isso faz parte da formação, a experiência que ela adquire, aquilo que ela estuda, não só a formação acadêmica, mas a formação pessoal em si, a formação ética no caso de ele seguir bons exemplos, ter valores, isso também é formação.

### **ALUNA DE MATEMÁTICA**

Formação do professor? É continuada, sempre. Acho que formação é aquilo que tu aprende mais quando tu faz a tua docência, quando tu estás numa sala de aula do que dentro de um curso de licenciatura. A minha opinião é que o curso não prepara, ele não me forma como professora. Ele me dá alguma base, para mim atuar na sala de aula mas a minha formação como professora eu vou ter na sala de aula mesmo.

Formação, essa palavrinha, todo mundo fala disso. Eu acho que até se confunde um pouco formação com capacitação. Às vezes até eu me perco um

pouco no conceito do que é formação, do que é se capacitar para alguma coisa. Às vezes eu entendo como formação aquilo que eu estou fazendo. Eu estou me formando para ser professora de Matemática. Mas talvez eu não esteja me capacitando para ser uma boa professora de Matemática. Por que eu só vou conseguir ter essa boa formação, essa boa capacitação, quando eu estiver na sala de aula, quando eu estiver acompanhando o ritmo de uma escola, o ritmo de um aluno, alguma coisa assim.

Porque a formação a gente normalmente costuma sempre acreditar que a formação está na UCS mas eu não acho que aqui seja bem uma formação assim, formação para conteúdos.

### **ALUNA DE PEDAGOGIA (I)**

Olha, eu vou te dar um exemplo de minha penúltima aula. Ela ilustra a minha concepção de educação e formação.

Eu cheguei na aula, tava aquela função na mídia sobre o sequestro da menina Eloá. E aí eu perguntei para os meus alunos se eles estavam sabendo, se estavam por dentro do tal de sequestro. Aí eu disse que estava levantando aquele assunto não porque eu gostasse de tragédias mas porque aquele era um problema social com o qual convivíamos e que merecia ser discutido.

E aí eu perguntei a eles assim: Vocês vão agora entrar no editor de textos, vão digitar num teclado que vocês nunca digitaram e vocês vão pensar nesse assunto que é um problema social e escrever sobre ele.

A minha intenção era fazer com que eles trouxessem um problema, discutissem, pensassem, elaborassem, formassem uma opinião e escrevessem sem se preocupar com o conteúdo que era o editor de textos e o teclado.

Aí eu fiz umas seis ou sete perguntas para nortear o pensamento deles. Qual o papel da mulher na sociedade de hoje? Porque depois de quarenta ou cinquenta anos de movimentos feministas a mulher mudou a concepção dela e o homem não?

Porque 95% dos crimes passionais ainda são cometidos por homens. E fui fazendo as perguntas assim, dessa maneira. Eles sentaram no computador escreveram duas ou três páginas a respeito do assunto e não se incomodaram com o fato de estarem diante de um conteúdo novo, de uma ferramenta nova. Eles elaboraram o pensamento deles encima de uma questão social. Então a minha concepção de formação é a gente poder fazer com que o aluno atue na sociedade principalmente trazendo os problemas que eles têm dentro do seio da sociedade para elaborar, para discutir, para modificar.

### **ALUNA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Formação seria tu sair da faculdade sabendo o básico, digamos, de tu conseguir ir para a sala de aula saber o que fazer com os alunos. E eu te digo que não é isso que está acontecendo comigo e com meus colegas. (por que?)

Porque na realidade aqui dentro da faculdade é totalmente diferente. Eu colocava para o professor de ontem à noite isso aí. Aqui na faculdade os professores ensinam a jogar com uma bola para cada um, olha o espaço que tem aqui dentro. Tu vai lá fora, que nem eu ali no Colégio Estadual, uma bola para trinta.

E daí como é que tu faz? Eu acho que fica devendo isso aí. Que nem eu comentava com o professor: os médicos, os da medicina e outros, eles só tem dois estágios em que eles irão vivenciar tudo isso só ao final do curso? É uma realidade que tinha que ser melhor trabalhada. O professor teria que ir mais para o colégio.

A formação não é só a parte prática e nem só a teórica que tu vai aprendendo, que tu vai vivenciando na faculdade. Eu, como fazem oito anos que estou no curso, tem coisas que tu vai se formando junto com o professor. Que tu vai pegando nem tanto o que o professor te passa. Mas a tua formação não é só aquilo que o professor te dá em sala de aula. Se tu quiser tu tens que ir atrás. Tu tens que ir. Quanto mais tu estudar, se tu não tens a parte teórica, a prática não sai.

## **ALUNA DE HISTÓRIA**

Eu acho que formação em primeiro lugar é cultura. Formação é eu ter o desejo de passar alguma coisa do meu conhecimento para alguém. Esse eu acho que é também um dos objetivos da formação. É, eu acho, que no sentido de formar as pessoas.

Então eu acho que primeiro é cultura. Segundo é eu passar o meu conhecimento e poder transmitir de uma maneira mais concreta esse conhecimento. Eu osso muito bem, tem uma frase, uma vez eu fui com minha irmã ao médico fazer uma consulta. Nós conversando com esse médico da família há muitos anos, não lembro como chegamos ao assunto, minha irmã falou para ele assim: É Dr. Mas eu não tenho formação nenhuma. Eu estudei até a quarta série, não fiz o ensino médio e nem faculdade. E ele olhou para ela e disse: Tu gosta de ler? Eu gosto muito. Leio bastante. Leio livros, estou sempre lendo. Então tu ta te formando. Tu ta te formando porque tu estás lendo. E a leitura é a melhor formação que o ser humano pode ter. É o conhecimento básico.

## **ALUNO DE FILOSOFIA (I)**

O conceito de formação, dentro da área da Filosofia, eu acho que tem que ser um conceito bem mais amplo do que a gente enxerga por aí. A Filosofia por ser uma disciplina extremamente teórica, uma graduação teórica, ela tem que transpor um pouco para conseguir chegar em sala de aula .

E a formação que nos é aplicada hoje, infelizmente, ela não nos auxilia no todo, a conseguir esse tipo de acesso. Ela tem uma lacuna muito grande da parte de sala de aula até o momento do trabalho que seria a sala de aula.

Essa lacuna fica para ser resolvida nos estágios, para os alunos que estão fazendo os estágios se adaptarem a essa lacuna e correr atrás. OU então se a pessoa sair despreparada, se é um bacharel que não optou por fazer a licenciatura e por 'n' motivos cair em sala de aula com certeza ele vai estragar todo esse trabalho que vem sendo desenvolvido hoje em sala de aula da Filosofia.

Formação eu acredito que seria toda aquela base que teria que ser dada, não só teóricamas também uma base prática, para o acadêmico. Se essa base tem lacunas, se ela tem falhas com certeza, futuramente, esses acadêmicos vão. Para mim, formação nada mais é do que uma convivência educacional.

## **ALUNA DE FILOSOFIA (II)**

Em primeiro lugar eu tenho que ter toda a base na questão da própria Filosofia. Eu acho que a formação vai por aí. Segundo, eu vou entrar no teu tema, eu acho que a gente tem que ter toda uma bagagem de conhecimentos éticos, de que tipo de profissional eu quero ser, qual é o tipo de profissional que eu vou querer formar? Qual é a minha intenção no momento que eu entro em sala de aula seja no Ensino Médio, Fundamental ou no próprio ensino Superior se for o caso. Onde eu quero chegar no momento em que estou trabalhando e também com relação a questão política, que tipo de herança cultural eu tenho capacidade de fazer com que os alunos entendam que ela é realmente importante.

## **ALUNA DE PEDAGOGIA (II)**

Formação do professor? Eu acho que o profissional de educação está sempre buscando coisas novas. Acho que ele nunca pode dizer, enquanto professor, que chegou ao auge, que sabe tudo. Tu ta buscando mais. A questão da formação é continuada. Ela é para sempre. Não termina na graduação, não termina na pós, ela é corrente.

O conceito de formação que vem na minha mente é conhecimento. Sobre formação, a formação parte do conhecimento do aluno, na minha concepção. De tudo o que ouvi e li, na Revista Nova Escola que falava na formação, aquela do dominó na frente (capa) que formação era o alicerce de tudo o que o professor era, a principal peça do dominó, se não tiver bom conhecimento ele não poderia ser um bom profissional e não poderia estar trabalhando bem em uma sala de aula. Falava essa questão de reformular tudo, enfim.

Para mim, formação está profundamente ligada ao conhecimento. Conhecimento teórico, conhecimento de prática. Estudar, conhecer teu aluno, saber como trabalhar com ele.

## DADOS DAS ENTREVISTAS II – A QUESTÃO ÉTICA E POLÍTICA

Dados das entrevistas II

Questão 2 – Como entendes conceitualmente ética e política?

### **ALUNA DE LETRAS**

Começando pela ética, é uma coisa meio complicada. Todo mundo fala em ética como se soubesse o que é e eu acho que realmente poucos entendem o que é ética. Mas tem gente que fala em ética como se fosse em moral, ou seja, fazer as coisas certas. Eu não sei se realmente é bem isso. Para mim n/ao é exatamente isso.

Eu acho que o teu fazer ético seria não só fazer as coisas de forma certa mas também pensando no outro, pensando nas causas e conseqüências e tudo o mais não só em termos de moral. Mas é meio complicado. No meu curso de graduação se falou pouco sobre isso. E nos estágios também se falou pouco sobre ética e política.

E a parte política, em Letras, não foi muito comentada. O que foi falado sobre política, às vezes em Lingüística, com as políticas lingüísticas principalmente com as falas dialetais, ou coisas assim. Mas nada voltado para dar aulas depois. Poucas coisas assim.

Da Literatura nós até lemos textos sobre a formação do homem e isso envolve política. Mas não foi falado muito. Eu vejo ética e política como a base para formar o homem, são pilares para se formar o homem e as crianças e jovens especialmente.

### **ALUNO DE BIOLOGIA**

Eu entendo, em relação à ética e política, mais como uma relação, pode ser talvez de bom senso no relacionamento entre as pessoas, entre professores e alunos ou entre alunos também do tipo entenderas pessoas, ter bons modos no trato delas. Entenderem que muitos problemas na sala de aula, professor e aluno acontecem por uma das partes não entender a outra. O aluno não entende o papel do professor e o professor também não entende o aluno.

Então, na verdade, a ética tu poder te colocar no lugar de outra pessoa e poder entender a posição dela. E respeitar isso aí também. Acho que teríamos muito menos problemas se as pessoas tivessem essa maneira de se portar respeitando a outra pessoa.

Acho que a ética nesse sentido é a posição pessoal da pessoa em relação ao respeito que ela tem pelas outras. E política pode ser, política, em alguns casos, é questão de relacionamento, como a política de uma empresa. Não a questão partidária, na escola poderia ser isso a postura do professor, a postura do aluno, embora a definição de política para mim fique um pouco mais vaga do que a ética em relação a educação.

## **ALUNA DE MATEMÁTICA**

Ética? Eu acho que a ética está bem ligada a valores. Porque a política às vezes ela é um pouco dissociada disso de valores. Se tu for pensar na política no campo que a gente vê ela não tem muito valor assim, valor humano. Ela é mais, sem essa questão humana.

E a ética envolve mais a parte do sujeito, a parte humana. Eu entendo a ética mais como valores e a política, então, seria a parte como tu lida com isso. Não sei se é bem assim um conceito certo mas eu imagino assim. Ela é um pouco separada até porque quando a gente fala em política pensa sempre em coisas negativas, até que às vezes tu não consegue puxar uma coisa boa.

E a ética não. Quando tu fala em ética, tu pensa mais em valores, em como tu age naquela determinada situação assim, que tu ta fazendo ali que tipo de coisa tu ta fazendo, tua ética perante aquilo.

## **ALUNA DE PEDAGOGIA (I)**

É difícil conceituar ética. Mas ética, para mim, não tem muito a ver com protocolo. Eu posso transgredir um protocolo se for para fazer bem a alguém. E transgredir é, entre aspas, porque tem coisas que a gente não consegue fazer. Mas se for para o bem comum eu acho que as coisas podem ser, eu vou estar sendo ética, mesmo eu transgredindo uma regra, como quando a gente entra em uma escola, por exemplo, a gente tem aquelas regras que estão, se eu entrar dentro da sala de aula e eu transgredir uma dessas regras porque eu entendo que os meus alunos estão precisando que eu faça determinada coisa, não me ocorre assim, agora, mas se eu achar que estão precisando eu vou dar atenção primeiro aquilo que eles estão precisando e a regra depois.

E política é todo o ato de cidadania. Poder entrar dentro de um Banco e eu estar em um caixa eletrônico e não precisar entrar na fila.

Poder ensinar a um aluno a mexer em seu computador, porque ele precisa disso para se sentir cidadão, pertencente a sociedade. Isso é uma atitude política.

## **ALUNA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

É tão complicado falar em ética. Mas a ética, eu percebo agora, antes eu não tinha interação com alunos durante todo esse período da faculdade, é diferente dos professores com seus colegas mesmos. Tu faz um semestre com uma turma depois tu nunca mais vê aqueles colegas (na faculdade). Não há uma sequência. Ética no colégio, na escola, não sei se existe. Ética é ter um comportamento.

Não é porque o professor ta na sala de aula que você tem um comportamento e ele sai tu tem outro. Tu tem que ter respeito pelos colegas e por todos os professores. E, então, no meu modo de ver a ética ta perdida junto com o respeito, junto com um monte de coisas. Com valores.

Nessa parte da política vou ficar te devendo. Na escola, como é só este semestre que eu estou lá eu não tenho muito contato com o pessoal. Com os professores em si, mais é com os alunos. Eu chego lá e minha aula e saio.

Porque política no que eu estou entendendo no trabalho é essa questão de tu entender que o aluno precisa da parte teórica mas precisa também de uma teoria, de afetividade dos professores, que precisam do sujeito.

Só que assim eles não querem que você fale na sala de aula, os alunos não querem. Eu tento explicar as coisas para ver. Só para tu teres uma idéia, na semana passada, desde o começo do estágio, eu fui lá e coloquei a minha proposta. Como eu tinha que ser guia do vôlei que a professora iria dar durante o semestre, nós tínhamos um projeto para fazer. Eu fiz dos jogos cooperativos e o resgate dos jogos tradicionais. E eu expliquei, vocês vão vendo, o grupo todo, daí para quando eu pedir vocês têm a matéria mais ou menos organizada.

Na semana passada eu falei que na quinta-feira a gente vai trabalhar com os jogos. Todo mundo traz o material, que eles já sabem. Cheguei lá hoje e cadê? Não trouxeram nada. Nada de material. Daí eu tentei explicar. Eu deixei claro que era para hoje. Eu tento explicar e eles procuram te enrolar. Dizem então: dá para ir para fora? A maioria não entendeu nada do que era para fazer, para levar para a aula. Chega na hora e eles não querem saber que tu explique duas vezes a brincadeira que tu vai passar. Mesmo não entendendo. Eu tentei não levando eles para a quadra, tentando explicar na sala de aula, mostrando no quadro para ver se eles entendiam melhor. Todo mundo entendeu. Fui para a quadra e não sabiam fazer.

## **ALUNA DE HISTÓRIA**

Um professor deu uma palestra na PATNA, eu faço trabalho voluntário, e ele falou muitas coisas. A disciplina dele aqui na UCS é ética, não lembro bem. Ele falou muitas coisas boas e a frase que me chamou a atenção foi essa: ele ao final do semestre perguntou para a turma o significado de ética. E um aluno, todos responderam, mas um aluno respondeu assim: ética é fazer tudo certo quando ninguém está olhando. Ele falou que para ele, no momento, o semestre valeu com aquela resposta.

A partir daí eu também desenvolvi essa mentalidade, esse pensamento, porque fazer tudo certo quando ninguém está olhando define muito o que é ética. Eu posso ultrapassar o sinal vermelho, eu olho para o lado, não tem guarda olhando. Eu vou ultrapassar. Ele não viu mas eu sei que estou agindo errado. Eu posso jogar um papelzinho pequeno no chão. Ninguém está vendo mas eu sei que aquele papel, ou chiclete vai demorar para se desintegrar na natureza.

E a política é complicado. Eu acho que a política tem que ter muita ética para entende-la., para entrar na política. Porque a política é uma coisa muito degradante para falar. E eu não gosto de falar em política porque me entristece cada vez que eu falo e cada vez que eu tenho que votar é uma tristeza porque eu sei que estou fazendo uma coisa muito errada, sendo obrigada a votar em pessoas que eu sei que depois se corrompem, em pessoas que é difícil encontrar uma pessoa correta. O sistema mesmo corrompe, podem ser pessoas boas, mas entram no meio político e se corrompem obrigatoriamente. Eu acho muito complicado.

## **ALUNO DE FILOSOFIA (I)**

Conceitualmente ética e política, para nós na área da Filosofia, seria fácil de falar, tanto de ética como de política. Mas digamos o seguinte: esse tema nos remete sempre aos antigos. Querendo ou não ele sempre vai retomar um Sócrates, um Aristóteles, um Platão, nesses dois pontos principais.

A parte ética, dentro da sala de aula deve ser adotada pelo docente da melhor forma possível. Ela tem que ser uma ética cordial. Não é aquela ética paternalista de proteger, de passar a mão. Ela tem que ser uma ética que instigue o aluno a se aproximar do mestre não por interesse mas por afinidade. E aqueles que não sentem essa afinidade tem que se descobrir o porque não sentem e tentar o mestre adaptar-se para tentar trazer esse aluno próximo a ele.

E a parte da política é aquela parte onde o professor vai ter que saber dar o fino trato ao aluno. Não existe fórmula para política, nós bem sabemos disso. E na sala de aula se o professor não for politicamente correto, digamos assim, ele vai ser um professor que, com certeza, vai gerar um certo asco aos alunos. Querendo ou não, o professor vai ter que ser político.

No momento que tu trata, no momento que tu brinca com os alunos, porque eu acho que são nesses momentos de informalidade, mas com ética, que tu vai conseguir conquistar o acadêmico, o aluno.

## **ALUNA DE FILOSOFIA (II)**

Ética? É toda uma postura de valores, é toda uma postura de concepção, concepção realmente profissional com relação ao tipo de sociedade na qual eu estou inserida, na qual os alunos estão inseridos e onde há uma necessidade de a gente buscar o retorno de todos os valores relativos a conceitos que foram totalmente deturpados.

A política, eu acho, que é toda uma bagagem histórica, cultural que ficou perdida no meio dessa história toda. Dessa história eu digo, a história de mundo onde a gente foi perdendo e não se sabe mais onde a gente quer chegar.

## **ALUNA DE PEDAGOGIA (II)**

Eu confundo ética com moral. Eu entendo que ética é tudo que é ser correto, é ter posicionamento, é ter uma posição perante as coisas. Política para mim é tudo, é toda a nossa sociedade que está ligada à política, mais do que a ética. As coisas são muito políticas. Para a gente conseguir alguma coisa tu precisa de alguém que esteja em uma condição melhor do que a tua, para ela te ajudar a conseguir aquilo que tu quer. No meu trabalho eu vivo uma questão política diariamente. Por exemplo, em ano de eleição, não se demite ninguém (no meu trabalho). E é uma questão política. Se é uma política correta ou incorreta não vou julgar, mas é política. Eu acho que a gente vive isso na Universidade.

A questão ética é, às vezes, meia deixada de lado, a gente não é correta eticamente com as coisas, a gente é mais político do que ético. Eu não vejo só política o candidato fazendo campanha. Eu vejo o professor numa posição política. O professor por mais que ele queira passar uma imagem ética ou tentando um comportamento ético ele ta sendo político. De certa forma tu ta colocando para o teu aluno aquilo que acha que é correto, aquilo que tu acha que é certo para ti.

Eu acho que em sala de aula a gente é político também. Não digo político de eleição mas político na escola, na sociedade a gente é político com o vizinho porque tu não vai falar com ele tendo o que tu pensa, a gente usa outras maneiras de conseguir, de impor o que se quer.

# APÊNDICE

## A UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS

A Universidade de Caxias do Sul, localizada Região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, é uma instituição comunitária e regional que tem como missão *produzir conhecimento em todas as suas formas e torná-lo acessível à sociedade, contribuindo principalmente para o desenvolvimento integrado da região em que está inserida*, exercendo importante papel de agente de integração no sentido de promover este processo sustentado no conhecimento.

Criada no ano de 1967 a Universidade de Caxias do Sul vem participando do desenvolvimento da região realizando, por meio de suas atividades-fim de ensino, pesquisa e extensão, estudos sistemáticos de suas possibilidades e de seus problemas, bem como formando profissionais para atender as necessidades do mercado. O percurso histórico da Universidade de Caxias do Sul mescla-se, em parte, com o percurso dos cursos de licenciatura.

Na década de 60 as mantenedoras das Faculdades de Direito, de Ciências Econômicas, de Filosofia, Escola Superior de Belas Artes, Escola Superior de Enfermagem Madre Justina Inês, todas situadas na cidade de Caxias do Sul, associaram-se com a finalidade de criar uma Universidade. A instalação dos cursos de Licenciatura Plena em Filosofia, História, Pedagogia Magistério – Matérias Pedagógicas, Letras e Ciências tornou-se uma prioridade, uma vez que existiam poucos profissionais para atuarem nessas áreas do ensino.

Posteriormente, na década de 70, foram ofertados mais 13 cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, Exatas e da Saúde, incluindo entre eles o então chamado Esquema I, destinado a profissionais de outras áreas cujo interesse era completar seu curso de origem com matérias pedagógicas, a fim de licenciarem-se.

A partir 1990, com a implantação de núcleos e campi universitários em municípios-polo da região, assumiu as características de Universidade regional, expressa em sua missão exercendo influência sobre uma população de cerca de 1.000.000 de habitantes, abrangendo uma área de 70 municípios, nos quais atua, direta ou indiretamente, mediante programas de ensino, pesquisa e extensão. Tem sede em Caxias do Sul e campi e núcleos em outros oito municípios (Vacaria, Bento Gonçalves, Canela, Farroupilha, Nova Prata, Veranópolis, Guaporé e São Sebastião do Caí).