



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O IMPACTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
DOCENTE: Construções Dialógicas para uma Educação Emancipatória e Libertária

DEISE RAMOS DA ROCHA

BRASÍLIA-DF, 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O IMPACTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
DOCENTE: Construções Dialógicas para uma Educação Emancipatória e Libertária

DEISE RAMOS DA ROCHA

Trabalho de conclusão de curso apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito final para a obtenção do título em Pedagogia – licenciatura plena.
Orientadora: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Brasília, Janeiro de 2013.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FICHA CATALOGRÁFICA

ROCHA, Deise Ramos.

O Impacto dos Movimentos Sociais na Formação e Atuação Docente: construções dialógicas para uma educação emancipatória e libertária

XVI p. 144 p.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), UnB, 2013.

1. Movimentos Sociais. 2. Formação Docente. 3. Formação Política. 4. Valorização da Educação.

I. Kátia Augusta Curado P. C. Silva. II. Universidade Federal.

BRASÍLIA, JANEIRO DE 2013.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

**O IMPACTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
DOCENTE: Construções Dialógicas para uma Educação Emancipatória e Libertária**

COMISSÃO EXAMINADORA

Trabalho de conclusão de curso aprovada como requisito final para a obtenção do título de Pedagoga – licenciatura plena, Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora:

Professora Doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Orientadora
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Msa. Maria Luiza Pinho Pereira
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professor Dr. Erlando da Silva Rêses
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Pedagogo Ms. Marcos Antônio Baratto Ribeiro da Silva
Instituto Federal de Brasília

Brasília, janeiro de 2013.

Dedicatória

*Dedico ao Sr. Deuzir Guedes da Rocha.
O meu pai.
O porquê não caberia nessas linhas e entrelinhas.
Contudo, cabe adiantar que foi ele quem me levou
a encontrar forças na fé pela transformação
social, apra aguentar a saudade. Te amo
incondicionalmente, mesmo aí, onde eu ainda não
posso te abraçar.*

Agradecimentos

Eis que chega o momento de agradecer.
Sou intensamente e eternamente grata a tantos que chegaram até aqui, comigo.

Quero começar agradecendo a ela, que mesmo sabendo tão pouco desse universo acadêmico, eu não poderia concluir esse trabalho sem a minha mãe.

Mãe te amo.

Te liguei tantas vezes nesses anos só para lhe dizer isso, e achar um pouquinho de fé pra continuar. Você é meu exemplo de como ser uma guerreira nesse mundo.

Agradeço também a uma segunda mãe encontrada na própria FE, de forma carinhosa e especial à professora Kátia. Orgulho-me intensamente em ser sua discípula. E obrigada por estar ao meu lado, sempre acreditando e apoiando os meus projetos, sempre orientando de uma forma tão amorosa. A senhora é exemplo e espelho no qual me referencio em seguir.

Alô, alô galera! Aquele abraço de agradecimento à galera do PET, PRONERA, CAPE (de antes, durante e depois de minha passagem como gestão por ele), e a galera da construção do 30º ENEPe, ao Coletivo Mobiliza da UnB, e a tantas pessoas maravilhosas com quem firmei amizade no MEPe.

Em especial, aos amigos feitos nesses movimentos: Gabi Almeida, Núbia, João Pedro, Marcelo ‘Léleo’, Chakrinha, Tayane e Pequeno, Nath, Tai Vital, Ray, Elisa Holanda, Yuri Melo, Heloá, Fernanda, Luana Paiva, aos *De Sempre* (Lore, Tai, Carol, Maca, Indi, Artur, Ikenanga, Jose, Davis e Rafinha), Gabi e Paulo (mãe e pai adotivos), Luh Lima, e as gurias do CAAT (Amora, Déborinha ‘Shnék’, Cata e Rita ‘Brambilinha’). Na prática política e acadêmica vocês se misturaram e re-misturaram diversas vezes, inventando e re-inventando a luta pedagógica. Não poderia deixar de mencioná-los, estão marcadas em mim todas as nossas práticas, todas as nossas brigas, todas as nossas vivências. A minha formação se faz em vocês.

Aos *cumpadis* e as *cumadis*, que hora também se misturam ao Movimento e a Extensão universitária, mas que são únicos e singulares. Cada banho de chuva, cachoeira e mar estão marcados na minha alma.

Maíra, Marina, Jackó, Tamine, Wesley, Victor, Alisson, Vina, Mateuzra e Virgilheira...
A força encontrada em vocês é muito valiosa.

Ao GEPFAPe – somos todos/as filhotinhos/as de Kátia e Shirleide, e a nossa família está sempre a crescer. Um espaço que muitas vezes se tornara o único lugar divertido em uma graduação tão cansativa.

Especialmente à Déia – uma amiga valiosa que veio de presente nessa vida. E também à Gabi, Lelê, Fê, Virgínia e Lucas – quero pra sempre ter a oportunidade em estar profissionalmente e amorosamente em outros espaços com vocês.

As meninas de sempre, Quel (minha veterana favorita, que já é pedagoga), a Fê (Juh!), Nanda e May – vocês são lindas! E são eternas. Obrigada por todo apoio, por toda força, por toda energia positiva. Vamos estar velhinhas contando nossas nostalgias da mais tenra infância.

Em uma particularidade à própria FE, e as pessoas deste lugar, o qual vivenciei tanto nesses últimos anos. Basicamente uma moradia – que me remeteu a momentos tão prazerosos, quanto a momentos tão duros. Mas em tantos, aprendizado para a vida.

Aos professores Renato Hilário, Catarina, Patrícia Pederiva, Erlando, Maria Alexandra, Shirleide, Cláudia Dansa, Renísia, Carmenísia, Hέλvia, Cristina Coelho, tão intensamente queridos/as. Conhecer e me espelhar na força de vocês são dádivas dessa vida. Vocês são simplesmente lindos e lindas!

E a Paty Costa. Conversas, conselhos, compartilhamento de vivências... Muito obrigada por estar na minha vida.

À professora Maria Luiza. Com amor e diálogo sincero, me permiti experimentar alguns gostos e sabores dessa vida, tudo pelo seu olhar incentivador.

Às meninas que me cederam com carinho tempo, trabalho e disposição em ajudar nesse trabalho: Monica Padilha (Cacá), Givânia, Paula Janaína e Fabiana Largar; aprendi intensamente com vocês, na simplicidade com que vocês se apresentam; e ao Marquinho, que me permitiu envolve-lo de alguma forma neste trabalho.

E agradeço ao meu Pai Celestial. O braseiro da minha fé nunca se apagou, por sentir tanto a presença de uma força Divina me consolando e me orientando em sabedorias que eu não sei explicar. Só sei sentir.

Aqui chego, e me ative em ser breve.

Contudo, sei que a contribuição de cada um e cada uma para este trabalho, para este meu *ser* é imensurável. Mas o que me importa, é que sabem o porque de estar nestas linhas. A mim só resta ser eternamente grata, por dividirem este momento tão importante de minha vida.

Epígrafe

*Éis o meu segredo: só se vê bem com o coração.
O essencial é invisível aos olhos.*

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

A ideia deste trabalho nasce da reflexão da formação inicial pensada em conjunto a outros espaços de formação política, no entendimento de que os movimentos sociais podem ser assumidos como espaços de desenvolvimento de autores autônomos de uma ação pedagógica politizada. Este estudo tem como objetivo investigar o papel que os Movimentos Sociais podem oferecer à formação docente, especificamente a do pedagogo, desenvolvendo um trabalho de pesquisa qualitativa, com base em análise empírica, sobre o impacto da atuação nestes espaços em relação à transformação da realidade, na medida em que a militância proporciona ao docente, vivências e condições de ações dialógicas com a realidade. Para tal, realizamos um mapeamento de literaturas bibliográficas publicadas, no intuito de perceber o que se tem debatido em relação ao estudo, no espaço acadêmico; aplicação de questionários à pedagogos atuantes; e entrevistas com perfis selecionados de pedagogos, visando reconhecer e relatar perspectivas de transformação da sociedade que os movimentos sociais oferecem ao docente participante da organização política. Neste modo, espera-se que outros espaços de formação sejam impactados, na medida em que a militância proporciona condições em dinamizar o ensino-aprendizado na prática comunitária e democrática.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Formação Docente. Formação Política. Valorização da Educação.

ABSTRACT

The idea of this work arises from reflection of initial thought together to other educational policy, on the understanding that social movements can be assumed to be spaces of developing autonomous authors of a politicized pedagogical action. This study aims to investigate the role of teacher's formation that the spaces of social movements can offer the educator, developing a qualitative research study, based on empirical analysis on the impact of performance in these areas in relation to the transformation of reality, in as the militancy provides the teaching, experiences and conditions of dialogical actions with reality. To this end, we conducted a mapping of literature published literature, in order to understand what has been discussed in relation to the study in academic space; questionnaires to educators working; profiles and interviews with selected teachers, aiming to recognize and report on prospects transformation of society that social movements offer to teachers participating organization's policy. In this mode, it is expected that other educational institutions are impacted to the extent that militancy provides conditions for dynamic teaching and learning in community practice and democratic.

Key-words: Socials Movements. Teacher's Formation. Policy Formation. Education's Appreciation.

LISTA DE SIGLAS

ADUNB – Associação dos Docentes da Universidade de Brasília
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CA – Centro Acadêmico
CAPE – Centro Acadêmico Pedagogia do Oprimido
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Conselho de Entidades de Base
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988
CONSUNI – Conselho Superior da Universidade de Brasília
DA – Diretório Acadêmico
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais
DF – Distrito Federal
DNA – Ácido Desoxirribonucléico
EDEEPe – Encontro Distrital e Entorno de Estudantes de Pedagogia
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEPe – Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia
ExDEEPe – Executiva Distrital e Entorno de Estudantes de Pedagogia
ExNEPe – Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia
FE – Faculdade de Educação
FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FONEPe – Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia
GEPFAPe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Pedagogos/Professores
GISNO – Ginásio do Setor Noroeste
GT – Grupo de Trabalho
INCRA – Instituto Nacional de Colônia e Reforma Agrícola
LDB-EN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME – Movimento Estudantil

MEC - Ministério de Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG's – Organização Não Governamental
PAD – Departamento de Planejamento e Administração
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PET-Educação – Programa de Educação Tutorial em Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
Projeto 01 OEA – Orientação Educacional Acadêmica
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifca Universidade Católica
RAIES - Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior
RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SEE-DF – Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UnB – Universidade de Brasília
UniCeub – Centro Universitário de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Despolitização do neoliberalismo

Figura 02: Relações internas dos movimentos sociais

Figura 03: Palavra-práxis

Figura 04: Palavra-ação

Figura 05: Processos da vivência nos movimentos sociais para a formação docente

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Total de Publicações em Periódicos/Anais de Eventos – 2000-2012

Tabela 02: Total de Publicações na temática da Formação Docente, em Periódicos/Anais de Eventos – 2000-2012

Tabela 03: Comparação de total de publicações – Formação Docente – 2000-2012

Tabela 04: Comparação de total de publicações – Movimentos Sociais e Formação Docente – 2000-2012

Tabela 05: Comparação de publicações em Formação Docente – Movimentos Sociais e Formação Docente – 2000-2012

Tabela 06: Total de Publicações na temática da Formação Docente e Movimentos Sociais, em Periódicos/Anais de Eventos – 2000-2012

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Relação dos trabalhos que abordam a temática de movimentos sociais como eixo central de análise

Quadro 02: Relação dos trabalhos que abordam a temática de movimentos sociais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Atuação em organizações.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
PARTE I.....	22
MEMORIAL	22
<i>Amar é uma sincera escolha.....</i>	22
<i>Movimento Estudantil Secundarista... ..</i>	24
<i>A escolha da profissão... ..</i>	27
<i>Escrevendo à FE... ..</i>	28
<i>A vida se repete na estação... ..</i>	29
<i>A fé da mocidade universitária... ..</i>	31
PARTE II – MONOGRAFIA.....	36
JUSTIFICATIVA	36
OBJETIVOS.....	38
Geral.....	38
Específicos.....	38
CAPÍTULO I.....	39
DIÁLOGOS ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO.....	39
<i>Conceituando a educação</i>	39
<i>Concepções liberalistas sobre cidadania.....</i>	40
<i>Concepções neoliberalistas sobre cidadania</i>	41
<i>Concepções da crítica-social sobre a cidadania.....</i>	42
<i>Cidadania e Educação</i>	42
<i>A crítica às DCN's e a Formação do Pedagogo e da Pedagoga</i>	46
<i>Os Movimentos Sociais, a crítica social e as ações políticas</i>	49
<i>Breve histórico dos Movimentos Sociais.....</i>	53
<i>Compreensões de Movimentos Sociais</i>	54
<i>Movimentos sociais e educação.....</i>	60
<i>Formação política docente</i>	63
CAPÍTULO II.....	66
OS CAMINHOS DA PESQUISA: procedimentos metodológicos.....	66
<i>Primeira fase</i>	67
<i>Segunda fase</i>	70
<i>Terceira fase</i>	70
CAPÍTULO III	72
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: caracterizando as relações entre Formação Docente, Movimentos Sociais e os Cursos de Licenciaturas	72
CAPÍTULO IV	87
O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A FORMAÇÃO DO SER DOCENTE: resultados da pesquisa.....	87
<i>Mapeando a participação docente em Movimentos Sociais</i>	87
<i>A constituição do ser docente-militante</i>	91
<i>Conhecendo nossas colaboradoras</i>	92

<i>Entendendo as contribuições dos movimentos sociais para a docência</i>	93
CAPÍTULO V	100
O CARÁTER PEDAGÓGICO DA LUTA POLÍTICA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS	100
...a crítica social progressista.....	100
...a formação cidadã do militante que é professor e trabalhador e professora e trabalhadora.	102
...o rompimento com os limites das práticas pedagógicas tradicionais, por meio da emancipação dialógica.....	104
... a palavra-ação investigativa.....	106
...a vivência educativa do trabalho coletivo.	108
...o amor e o compromisso com sua atuação por ser parte de um projeto social.	110
...a fé e a esperança.....	111
Valorizando a vivência nos movimentos sociais	111
IDEIAS CONCLUSIVAS.....	114
PARTE III	116
PERSPECTIVAS FUTURAS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
ANEXOS.....	124

APRESENTAÇÃO

O que será que será
 Que dá dentro da gente e que não devia
 Que desacata a gente, que é revelia
 Que é feito uma aguardente que não sacia
 Que é feito estar doente de uma folia
 Que nem dez mandamentos vão conciliar
 Nem todos os unguentos vão aliviar
 Nem todos os quebrantos, toda alquimia
 Que nem todos os santos, será que será
 O que não tem descanso, nem nunca terá
 O que não tem cansaço, nem nunca terá
 O que não tem limite

O que será – à flor da pele
 Chico Buarque

Apresentar este trabalho me traz a difícil tarefa em sistematizar em uma escrita acadêmica, o sentimento que pulsa no peito de quem é um docente-militante em processo contínuo de formação. Isso significa que é expor a vivência na luta diária, na fé em uma humanidade que projeta alternativas, nas quais vivemos arraigados por tantas histórias que não nos cabe apenas escrever, mas comungar.

No entanto, como a coragem é um dos pulsares que me faz estar viva, me lancei ao desafio: entender e monografar sobre o papel dos movimentos sociais para a formação docente. Certa vez li um comentário citado em uma tese de doutorado sobre a temática de Educação de Jovens e Adultos, a saber, no trabalho de Martha Scárdua¹, sobre a suspeita que há, de que *não somos nós quem escolhemos o objeto/tema de nossas pesquisas, mas de que somos simplesmente escolhidos por eles*. Permiti-me ser escolhida. E me atrevi em me encorajar ao desafio.

Este trabalho tem por objeto de pesquisa, investigar o papel dos movimentos sociais para a formação docente, e expor como se dá essa formação. É um trabalho fruto de uma graduação inteira (quatro anos e meio), e deliciosamente pensada e refletida na própria vivência e em vivências colhidas para este trabalho. Logo, não é um trabalho só meu. É um trabalho de movimentos. E que assim como Chico não consegue descrever o misto do que é que sente, assim, é quase que uma incógnita descrever o que será essa motivação que nos leva a militância, mas que tentamos, da forme mais suave e poética, sistematizar o que se aprende com os Movimentos Sociais, e o que podemos levar para a prática docente.

¹ SCÁRDUA, Martha. **Educadoras Populares e EJA: saberes, formação e trabalho pedagógico**. Universidade de Brasília, 2008. Tese de Doutorado.

Para nos debruçarmos neste trabalho de conclusão de curso, o dividimos em três partes: memorial, monografia e perspectivas futuras. Todas as partes são arraigadas pela minha própria vivência no movimento estudantil, e que se misturam entre si, e em sua parte científica, à mistura com outros movimentos sociais. A monografia se divide em cinco capítulos.

No primeiro capítulo debatemos a educação e os movimentos sociais, partindo de qual conceito de educação e cidadania abordamos; e nos debruçamos a entender o que são os movimentos sociais e suas relações próximas com a luta pela educação, e com a formação docente, no qual chegamos à conclusão de que é mais do que um direito os movimentos sociais se inserirem no debate e na própria formação de professores e pedagogos, visto a sua importância na luta contínua na constituição de uma educação pública e gratuita à sociedade.

O segundo capítulo apresenta os caminhos metodológicos escolhidos, os instrumentos adotados, os sujeitos colaboradores e participantes desta pesquisa, para que se possa compreender como chegamos aos resultados obtidos.

No terceiro capítulo realizamos um levantamento bibliográfico considerando uma pesquisa quantitativa, mas que parte e se envolve com o conteúdo científico qualitativo. Este capítulo nos permite visualizar e perceber a discussão e importância que se dá aos movimentos sociais para a formação docente aliado aos espaços dos movimentos sociais, diante de tantos questionamentos sobre as mudanças que a Educação exige, na formação de seus profissionais.

O quarto capítulo expõe e analisa as respostas obtidas com os questionários e as entrevistas realizadas com nossos sujeitos colaboradores e participantes desta pesquisa, no qual, confirma nossa hipótese levantada para este estudo, admitindo a formação politizada e positiva que o docente desenvolve, concomitante a sua formação inicial; o condicionando a realizar reflexões críticas da prática pedagógica e da sociedade, rompendo com amarras impostas na atuação docente.

Tais resultados obtidos nos leva ao quinto capítulo, que se mistura em minha própria vivência com a vivência de nossos sujeitos colaboradores e participantes, propiciando para o entendimento e condições em sistematizar *o que e como* os movimentos sociais culminam em uma formação completa – mas não findada – do sujeito docente e militante.

Por fim, chegamos ao resultado, mas que não se assumiria de forma positiva se não explorasse o que, em minha visão, os movimentos sociais trazem de melhor: o trabalho coletivo. “A construção coletiva se apresenta como ideia-força capaz de articular as singularidades, num esforço propiciador da potencialização dos indivíduos, elevando-se ao autêntico processo de sua humanização e libertação criadora” (CONSULTA POPULAR, 1999). É no coletivo que se vivência as melhores e piores experiências, e que se relaciona e se entende como a sociedade funciona, e ainda, é o espaço que nos permite o autoconhecimento. Limites são rompidos, sonhos são planejados, e o diálogo é conquistado.

Assim, este trabalho se apresenta com a própria perspectiva em se tornar um trabalho coletivo e dialógico entre a instância da Educação Superior (Cursos de Pedagogia e Licenciaturas) com os Movimentos Sociais na formação do profissional docente. Nosso intuito é de entender, mostrar e incentivar a condição dessa parceria que há de ser sempre tão bonita, e quanto mais poética e positiva à própria formação de sujeitos transformadores da realidade, e que se agarram no seu objeto de trabalho (a educação) para alcançar o objetivo em torna-se parte de um mundo melhor.

PARTE I MEMORIAL

Amar é uma sincera escolha...

Mais amor, por favor!

Deparei-me com um entendimento profundo do que viria a significar essa frase, em um encontro de passeatas de dois movimentos, que caminhavam em direções opostas, durante a Cúpula dos Povos, na Rio+20, realizada em junho de 2012, na cidade do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Ainda não consigo explicar a inquietação que aquela cena me gerou. Senti um misto de vontades, pensamentos, reflexões e reações. Não sabia se ia ou se ficava, com quem iria, se sentava e me permitia chorar, ou se me entregava aos risos. Queria correr, mas não conseguia me mexer. E junto a tudo isso, veio o que pude entender, a partir de toda a minha trajetória que cooperou para me levar aquele lugar: *será que as pessoas entendem que no fundo, precisamos entender o que realmente seja AMAR o outro?* Essa pergunta veio, ao perceber que os movimentos se cruzaram, interagiram, mas prosseguiram em diante – como se não houvesse acontecido aquele encontro tão bonito – lindo! – que no fundo, clama por ideais semelhantes, para não dizer iguais. Eu então respirei, engoli a vontade de chorar, e prossegui pela Cúpula dos Povos atrás de programações e pessoas conhecidas, junto com Maíra e Andressa.

É claro que não poderia deixar de expor nessa história pessoal, que junto a esta vivência, me ocorria um fato que me deixou mais sensível a tudo aquilo: encontrava-me *brigada* com um grande amigo, muito querido, e que é militante, e que também estava no evento. A briga ocorrera por reações em se silenciar diante de tantas ações que incomodavam. Simplesmente paramos de nos falar, num entendimento de que aquilo seria se não, uma expressão de amor-amizade entre ambos. O amor não é somente o perfume doce de uma flor que apenas provoca sorrisos. Ele é tudo o que provoca a felicidade misturado à rigidez do que é o fazer o bem – que nem sempre está à mostra em primeira vista, junto a gargalhadas. Mas também a lágrimas, a sacrifícios, a disposição em entender, para então exercer o diálogo amoroso – o que não se permite ser cego pela euforia do momento. Mas busca a sabedoria. Silencia-se quando precisa. Pronuncia-se quando lhe convém. E o mais intrigante de tudo isso: AMAR É UMA ESCOLHA.

E naquele momento, compreendi da forma mais profunda que me era acessível naquele momento, o que não permitia tanto amor se interagir: entre mim e meu amigo,

entre os movimentos que passavam em si durante o ato, e entre mim e os movimentos que me cercaram e seguiram o seus caminhos: o diálogo. E então, nesse momento, compreendi: *AMAR É UMA SINCERA ESCOLHA!*

Eu não poderia iniciar este memorial se não fosse por esta parte. Este acontecimento que me fez aprofundar e até mesmo, a mudar o entendimento do que vem a ser uma sociedade mais humana, mais solidária, mais amorosa. Começar a entender essa essência foi fundamental para tomar um novo rumo em minha caminhada – embora o trajeto já estivesse escolhido (e diria que sobre a influência dialogada da razão com a emoção), sobre a profissional comprometida com a vida militante.

Se eu puder passar um conselho, uma ideia, uma reflexão com este memorial, sobretudo, com esse trabalho, eu diria: “**Identifique-se com o amor!**”. Cada um encontra a sua identidade. Cada um encontra a sua forma de amar. O importante é optar por ela. Porque no fim, o amor é quem sempre tem valor, sempre traz consigo a razão sábia. Para assumir essa identidade, é preciso dedicar-se a entender o que é esse sentimento, o que é essa essência, o que esse ato representa, reflete e permite o diálogo – ciente de que poderá achar várias respostas, cada vez mais profundas.

Se você quiser prosseguir a leitura, é preciso abrir o coração e a mente, para a escolha que eu fiz. Escolhi amar. E escolhi o amor no trajeto da militância. Escolhi fazer da minha vida, uma militância. Mas a militância pelo direito a uma vida gostosa de viver, uma vida mais humana. E tenho ciência do quanto é cansativo, do quanto isso consome energias, que às vezes, me leva a dualidade de caminhos que posso percorrer, estando entre as opções o desistir e fazer novo caminho. Mas o diálogo concretizado pelas relações e laços de amor firmados, me dão forças em prosseguir. O caminho é árduo, mas a recompensa não tem preço.

E sei que não viverei o suficiente para ver a mudança social, a transformação na qual acredito acontecer na sociedade, mas sei que coopero para que ela um dia venha. E ela virá pelo trabalho de formiguinha, que se contenta em ver o pouco, aos poucos, se transformar em muito. E a transformação social já está acontecendo



Foto: Manifesto da Cúpula dos Povos. Rio+20. 2012. Autor: desconhecido.

Sobre o restante, conto nessas linhas como aprendi a ser militante – nas mudanças de 180° que a minha história pessoal me presenteia.

Movimento Estudantil Secundarista...

*Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer...
Vendo o dia raiar...
Sem lhe pedir licença
Que esse dia há de vir*

*Chico Buarque
Apesar de você*

Desde a terceira série (atual quarto ano) até a conclusão do Ensino Médio, estudei em escolas públicas. A primeira greve de professores que peguei foi no ano de 2002, quando fazia a sétima série (atual oitavo ano), no Centro Educacional GISNO (Ginásio do Setor Noroeste). Embora ainda entendesse muito pouco o que isso significava – pois não se aborda(va) o assunto como prática pedagógica e educativa na escola – eu apoiava, mesmo sabendo que isso poderia significar aula nas férias.

Lembro-me das conversas de meus pais sobre o assunto. Meu pai tinha uma oficina mecânica – na época, na quadra 706 Norte, próximo a minha escola – e muitas de suas conversas e histórias tidas em casa iniciavam de um relato sobre a conversa que teve com algum(a) cliente. Ele costumava dizer que não gostava muito das greves da Universidade de Brasília, pois esta “vivia” de greve. Quando não eram os professores,

eram os servidores técnicos – mas me recordo de em outras conversas, ele concordar com as greves. Já em relação aos professores da Secretária de Educação Básica do Distrito Federal, havia outro posicionamento: "professor", dizia ele a minha mãe, "tem que trabalhar mais do que eu e você juntos". E ele seguia relatando que professores, se quisessem sobreviver tinham que trabalhar em duas escolas, isso quando não eram três, e ainda levavam trabalho pra casa. E seguia fazendo uma avaliação crítica ao comando de greve, ao Sindicato dos Professores, e claro, ao Governo – dizia que cada um se interessa em defender mais a sua vaidade do que o coletivo.

Em minha oitava série (2003) – ano marcante em vários sentidos, experimentei aos 14 anos ocupar a posição de representante de turma e também pela primeira vez, o que era participar de um movimento coletivo: o movimento estudantil secundarista. Havia entrado no GISNO uma nova direção administrativa – vinda de fora. Pois bem, nova direção que *im*-posicionava novas regras, novos métodos, e novos problemas. Não havia diálogo com a direção – nem por parte com os professores, e muito menos por parte com os estudantes. Além de todas as imposições, havia uma novidade: policiamento reforçado na entrada da escola – os alunos começaram a serem barrados para revistarem suas bolsas. Meninos sofriam a humilhação de passar por uma *revista* corporal (popularmente chamado de *bacu*). E tinha mais: nada de intervalos culturais, nada de esportes nas quadras em horários vagos. Saídas/excursões pedagógicas reduzidas. Regras e monitoramento sobre as vestes dos(as) estudantes. Nada de transparência orçamentária. Professores que questionavam as atitudes da direção começaram a ser *devolvidos* para a SEE-DF. Tudo isso ainda no primeiro semestre letivo.

Motivos não faltavam para estabelecer uma revolta. O estopim para os estudantes foi quando um professor que trabalhava na escola há pouco mais de 20 anos, o Corrêa, foi devolvido a Secretaria. Pois bem, estudantes e professores unidos em prol de uma direção que dialogue com todo o colégio. As reivindicações chegaram até o Palácio do Buriti. E como se já não bastasse, havia fortes desconfianças de que a direção estivesse desviando verbas da escola. E para piorar a situação, o Grêmio Estudantil, representatividade dos(as) estudantes dentro da escola, ficava em uma posição em cima do muro entre professores e estudantes, e direção. No fim das contas, o Grêmio Estudantil do GISNO, na época liderado pela UJS (União da Juventude Socialista, ligada ao PCdoB – Partido Comunista do Brasil), assumiu posição ao lado da direção.

No meio desse processo, expus meu sentimento de inconformidade à repressão

que sofríamos. Acabei assumindo a liderança e me tornando referência entre os estudantes do turno vespertino. Passei a participar de reuniões com representantes de turmas de todas as séries. Organizávamos assembleias, passeatas, confecção de cartazes, e até o ápice de nossas reivindicações: greve estudantil, apoiada e aderida pelos professores – fator que deu crédito por parte do corpo discente aos atos políticos que levantávamos. A greve de estudantes e professores estava estabelecida: tínhamos aula, mas apenas por meio período. O sinal da escola tocava normalmente. O nosso era comandado por nós mesmos (professores e estudantes). O restante do tempo era voltado para reuniões e assembleias, protestos na escola, passeatas até o Palácio do Buriti. Tudo em protesto para retirada imediata da direção intitulada pela SEE-DF. Entre tantas reivindicações, destituímos não só o Grêmio Estudantil, mas como também, na forte pressão, a própria direção – que não fora retirada pela SEE-DF, mas por desistência da gestão que ocupava o cargo.

Ressalto ainda que este ano era de Eleições no Brasil. E em várias vezes, entre meus próprios amigos, ou aos que aderiram à liderança no movimento que fazíamos contra a direção, discuti, pela primeira vez, políticas de governo no espaço escolar. Embora ainda não votasse, começava a tomar posições partidárias sobre quem gostaria que assumisse o governo – passando a ter preferência pelas políticas e partidos de esquerda, contrariando as influências, que até então, recebia da minha família, que era (e ainda é) majoritariamente de direita. Passei, então, a assumir um posicionamento de defesa às lutas de classes marginalizadas. As aulas de história, geografia política, sociologia e filosofia se tornaram as favoritas: eram espaços para pensar sobre a nossa sociedade.

Em meu ensino médio, segui ocupando posição de representante de turma, no primeiro e no terceiro ano (anos em que me candidatei para tal cargo). E assim, exercendo um pouco da liderança que me era atribuída. Mas todo o movimento vivenciado em 2003 parecia ter morrido – não houve novas eleições para reerguer o Grêmio Estudantil da escola. Enquanto isso passei a participar dos Atos do movimento pelo Passe Livre Estudantil – sempre escondida de meus pais, que tinham medo de atitudes bruscas da polícia contra o movimento, do qual me afastei, por causa de coletivos ligados a partidos ou correntes ideológicas terem começado a me abordar, e numa espécie de “disputa” para querer ver de qual “lado” eu ia ficar.

O sentimento em querer ver, novamente, o movimento estudantil ativo no GISNO me perseguia – pois todo o histórico que presenciei em minha oitava série iria embora quando as turmas do meu terceiro ano se formassem – entre os estudantes, éramos os

últimos que haviam participado do histórico de luta contra a repressão que havíamos sofrido, e sabia do significado e resultados que a força estudantil podia trazer.

Tudo, então, se tornara motivo para movimentar a escola: participávamos e ajudávamos a organizar atividades culturais, esportivas, e políticas. E por influência de alguns professores, estabelecemos o pró-grêmio: um grupo que se articulou em organizar as eleições para uma nova gestão do grêmio estudantil do GISNO. Foram muitas reuniões, muitos estudos, discussões e aprendizados sobre política estudantil, e como mobilizar a escola inteira, para participar desse processo, fosse como chapa concorrente à gestão, fosse a debates e nas próprias eleições. Inclusive, junto à direção, conseguimos levar urnas eletrônicas para escola, para realizar as eleições para a chapa – era uma experiência dupla para a escola, tínhamos a oportunidade de votar em uma urna eletrônica e estávamos participando da reconstrução de um grêmio estudantil, que ficara parado por pouco mais de dois anos.

Mesmo vivenciando isso na escola, não houve espaços que me permitiram entender a minha participação e a participação de outros nesses movimentos – nem por parte de movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores da educação, do próprio grêmio estudantil, ou pelos próprios professores. Tive grandes professores – mestres, que influenciaram e apoiaram a atuação na representação e em articulações estudantis (junto ao Grêmio da escola ou independente dele). Mas ficou só no incentivo e no apoio – sem debates mais profundos sobre essas vivências, e sobre questões que iam surgindo. Tudo isso representa a minha inserção na militância política, sem saber que militava em um movimento, ou o que viria a ser, de fato, o movimento estudantil – fator que fica claro mais tarde, ao entrar no ensino universitário, em que todo este processo vivenciado na minha adolescência reascendeu o interesse pela política.

A escolha da profissão...

O que é educação? O que é ser Pedagoga? Por que ser Pedagoga?

Sempre tive um pouco de receio e até medo dessas perguntas. Até que achei a resposta certa: é amor! É uma escolha por amar um ideal social. Mas, mais profundamente, educação é todo processo de compartilhamento de saberes. Ser Pedagoga é poder ter fundamento na escolha em ocasionar lugares e tempos, a beleza do compartilhar com o próximo, saberes. Ser Pedagoga é poder ser profissionalmente feliz e realizada com essa

escolha social e militante, permitindo que as perguntas façam brotar ideias de mundo...

A escolha ainda me faz mais feliz, quando tenho por base a Educação como meio para se *fazer* um projeto de sociedade mais humana e amorosa, que acredita verdadeiramente em si – na sua cultura e no seus saberes.

Apesar dos obstáculos de valorização social pela profissão não atingida, falta de apoio por parte dos meus próprios professores do ensino médio, baixo salário e muito trabalho, o apoio incondicional que meus pais me deram nessa escolha, é o que permite estar convicta de que essa escolha é feliz. Hoje, quatro anos depois dessa escolha, percebo o quanto não poderia estar tão realizada na geografia ou na publicidade (opções pelo PAS e pelo primeiro vestibular, respectivamente – as quais eu realmente não sei o porquê da escolha, mas sei que a intenção foi de fugir da opção de licenciatura em História ou em Pedagogia, por conselho de alguns professores do Ensino Médio). Para onde iria? Não sei... Mas para mim tudo se torna tão mais claro quando percebo o gosto que tenho pela docência, o prazer que sinto em me dizer Pedagoga!

Escrevendo à FE...

Prédios Velhos²

Prédios velhos rodeados por grama e terra, salas quentes, chove-se muito dentro, ideias a flor da pele e uma imensidão de mundo desconhecido. O popular se torna assim: desconhecido. O conhecido, o velho conhecido, se torna novo.

A alegria contagia. A preocupação e a correria também. O semestre anda num compasso lento e sem tempo. Tempo, mano velho que não lhe permite viver para outra coisa, a não ser pra crescer nesse novo universo.

A vida aflora com ideais sobre uma nova educação. Sobre o preconceito e as diversas visões de diversas culturas.

Tantas diferenças reunidas dentro de um espaço que é sempre igual. Igual fisicamente.

Porque quem o frequenta, se torna outro ser aos poucos.

Mudam as ideias, muda a rotina, mudam as amizades, mudam os valores.

Se assimila cultura, se absorve ensino, se doa o que foi aprendido.

E o velho eu, se faz novo.

² Crônica apresentada como trabalho final da Disciplina de Projeto 01 – OEA.

Porque o velho eu, se renova na lágrima e no sorriso encontrado a cada dia – ou noite – dentro desses prédios velhos.

Prédios velhos tombados como Patrimônios Culturais da Humanidade, mas que não sabe que o melhor patrimônio – e o maior, também – são os sentimentos que permanecem, o sentimento de amor e amizade.

Marcas que se levará para a vida inteira. Impressões que ficarão.

Como alguém me disse: momentâneo. Sim. Mas que pode ser eterno.

Afinal, esses momentos é que estão construindo boa parte de uma vida vivida nesses velhos prédios, envoltos por uma grama verde no verão e amarela no inverno.

A vida se repete na estação...

*A vida se repete na estação
O trem que chega
é o mesmo trem da partida
A hora do encontro
é também despedida*

*Milton Nascimento e Fernando Brant
Encontros e Despedidas*

Entre as idas e vindas, a vida desse meu lugar traz surpresas. E entre elas, as despedidas. Falar nesse momento é necessário para fundamentar as minhas escolhas e a mencionada mudança de 180° em minha vida.

A última vez que o vi, foi na quarta-feira (22 de setembro), no meu horário de almoço. Fui sem avisar a ninguém, sem saber onde agora estava – pois haviam transferido ele de ala. Não foi difícil de encontra-lo. E fiquei a conversar com ele, numa conversa *gostooosa* por todo o meu tempo que deveria estar gastando para comer algo. Senti que ele estava tão gelado; e ainda cheio de energia e planos. E quando tive que ir embora, ouvi uma voz soprar no meu ouvido para voltar e dizer que *o amo*. “Haverá outras vezes”, pensei. Essas vezes não vieram, e eu não tive outra oportunidade em dizer simplesmente *eu te amo...* Isso me causou uma dor tão profunda ao receber a notícia na sexta-feira, logo pela manhã; e me ensinou a valorizar a realeza dessas palavrinhas tão mágicas.

Toda a certeza que um dia tive de quem eu era se embaralharam em 2009. Passei por uma fase ruim junto com minha família, em rotinas de hospitais, trabalho, universidade... Saia cedo, chegava em casa tarde. No outro dia, saia cedo, chegava em casa somente no dia seguinte, tarde da noite, após estar a noite anterior no hospital com meu pai

internado. Senti na pele o que é ver a falta de esperança, falta de forças para lutar, cansaço por tudo isso, nos olhos de meu irmão e de minha mãe. E me percebi necessária em ser rocha. Alguém precisava segurar o desmoronamento que estava por vir: a morte de meu pai, por causa de um tumor na cabeça, abaixo do cérebro. Tudo me deixou mais sensível, mais humana, e mais vulnerável. E eu me senti inteiramente responsável por segurar tudo aquilo. A vida agora era outra e havia um espaço que não seria tão cedo ocupado. Entendi a morte por várias vezes. Mas não desta vez. Coisa que não consigo me permitir entender até hoje.

A lembrança de meu pai comprando o jornal do Correio Braziliense, com o resultado da primeira chamada do vestibular de 2º/2008 para a UnB, e circulando o meu nome e distribuindo para quem quisesse ver, não me saiu da cabeça por duas semanas – fator que me levou a não trancar o curso. Foi uma conquista não só minha. Meus pais creditaram todo o investimento de uma vida para ver esse momento acontecer. Tornei-me a primeira universitária (e ainda a única, em uma instituição pública) em minha família, por ambos os lados da paternidade e maternidade. Não interrompê-lo era importante para que meu lar não se enterrasse no túmulo do meu pai. Se um desistisse, parecia que todos iriam juntos. Então continuamos todos – fazendo projetos de vida, apertando a economia familiar daqui, dali... Talvez o momento mais duro, nessa tempestade, foi a venda da chácara na qual morávamos há quase 15 anos. E como voltar para aquele lugar me faz falta. A presença do meu pai estava ali. E embora fosse duro saber que ele não estaria pescando aos domingos com os cachorros, era confortante ir ao poço de peixes respirar para continuar a planejar e sonhar.

E mais uma vez aprendi. E fiz escolhas por amor – daqueles que se define incondicional. E um dia acordei e agradei a Vida pela oportunidade em tê-lo tido em minha vida. Que bom que restaram as lembranças. A mais contínua e feliz, é de meu pai com uma lata de cerveja na mão, comemorando a vida, e cantando a música de sempre, no qual a gente nunca sabia como terminaria, porque ele inventava os versos finais: *Eu tinha um bom gado de corte, eu tinha um bom gado leiteiro. Eu era muito respeitado, porque tinha muito dinheiro...*

A fé da mocidade universitária...

*Eu vou á luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada*

*Gonzaguinha
E vamos à luta*

Lembro-me de duas aulas muito interessantes na disciplina de Projeto 1 – Orientação Educacional Acadêmica (disciplina para qual escrevi a crônica acima), em meu primeiro semestre: em uma foi realizado uma mesa redonda com alguns militantes do Movimento Estudantil da UnB, que estiveram na ocupação da Reitoria, e que atuavam dentro do DCE – Diretório Central de Estudantes; e a outra, no qual falaríamos sobre o Centro Acadêmico Pedagogia do Oprimido, o nosso CAPE! Na primeira aula referenciada, me recordo de pouca coisa, mas me lembro de que ainda estávamos no momento pós-ocupação da Reitoria de 2008 e pré-eleições paritárias para a reitoria. Na segunda aula, um estudante que atuava no CAPE, mas que era parte da gestão do DCE, Wesley (*sujeito* que passou a ser um dos meus grandes parceiros no ME, posteriormente, dentro da FE) foi para uma conversa conosco – na época, o CAPE estava sem gestão há quase um ano. E essa conversa rendeu sobre o envolvimento dos/as estudantes ao CAPE, e sobre sua importância. E me recordo muito bem, do esforço que tentava fazer para entender aquela conversa. Foi então que resolvi perguntar a um amigo, o Marcelo, que havia mudado do curso de Engenharia Florestal – na UnB, para Pedagogia, e que havia entrado junto comigo, no curso:

- *Leléo, não estou conseguindo entender? (...) O que é o Movimento Estudantil? (...) Como é isso? (...)*
- Então... Senta que lá vem história...

Rimos. Ele tentou me explicar, e eu fingi que entendi. Percebi que as minhas dúvidas não seriam sanadas ali. Mas a minha turma, pelo visto, se interessou pela coisa. O CAPE deixou de ser só aquela sala – que hora estava bagunçada, hora estava arrumada, e na maioria das vezes, cheia de estudantes; e os calouros, cerca de uns sete do noturno, resolveram montar uma chapa junto a três veteranos.

O convite para entrar nessa chapa veio. O Marcelo e a Jackeline, meus amigos, entraram. Junto com ele, entraram outras pessoas da minha turma, que também fizeram o convite. Mas eu recusei e me comprometi em ajudar sempre que possível, e acabei por me envolver até mais do que os próprios membros da gestão. Mas isso aconteceu mais tarde, quando estavam eleitos e trabalhando. Porque até as eleições do CAPE acontecerem, aconteceram eleições para reitoria, e uma grande festa entre o CAPE e o CA de Contábeis, chamada Contagia: ajudei na venda dos ingressos – vendi os meus e os de colegas. Parece coisa boba, sem importância, mas esse foi o meu primeiro contato e participação em alguma atividade nítida do CA de Pedagogia.

Depois disso, junto com gestão ou sem gestão, frequentei muitas reuniões, fui entendendo na prática como elas funcionavam, porque elas funcionavam assim. Peguei responsabilidades de Festival de Pizza, Festival de Pastel, Festa Junina, relatoria de reunião, recepção de calouros, lançar convocatória, me



Reunião da ExNEPe de Construção do 30º ENEPe. Bsb/DF. Dez/2009.

tornar representante discente no PAD – Departamento de Planejamento e Administração da FE/UnB, compor comissão solicitando vaga do REUNI para concurso público para professor, fiz mais festas, conheci o DCE, participei da primeira Calourada da UnB – proposta do CAPE junto a outros CA's, vi o CAPE ficar sem gestão outra vez, tirei MS/MM (por debater “demais” ou contrariar professores dentro de sala de aula), fui para ENEPe, defendi o Projeto para o 30º ENEPe ocorrer em Brasília, e ouvi... ouvi e observei muito, para entender e aprender o que era tudo aquilo, até me ver à frente de muitas coisas, e resolver entrar em uma chapa para concorrer ao CAPE. Até que entendi que eu já era militante.

Mas o trabalho nessa militância veio mesmo quando meu pai veio a falecer, no segundo semestre de 2009. Talvez um dos períodos mais difíceis, cansativos e dolorosos que vivi. E para não me entregar a tristeza (ou o que eu vi a entender que era depressão, meses depois) e segurar as *pontas*, eu me entreguei ao estudo, ao trabalho – na época trabalhava no FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, e à militância.

Mergulhei de cabeça na chapa que disputava o CAPE/UnB, na organização do 30º ENEPe, e no Movimento Estudantil. Fui para FONEPe em BH – pouco tempo após a morte de meu pai. Foi um espaço que vivenciei mais fortemente a disputa política dentro do MEPe; tornei-me gestão no CAPE, participei da construção do II EDEEPe, do 30º ENEPe, sai da representação discente no departamento PAD/FE, conheci o CEB – Conselho de Entidade de Base, o DCE, percebi e conheci como a universidade acontecia. Discuti



Mesa de Currículo da Educação Básica. 30º ENEPe. Jul/2010.

Regulamentação da Profissão, Currículo, Políticas para Educação Básica; entrei na linha de pesquisa sobre formação docente (GEPFAPe), entrei para o PET-Educação, participei de extensão, conheci as políticas de organização da Universidade, discuti PNE, a cultura organizacional da escola, briguei com minha gestão, briguei no Movimento Estudantil da

UnB, briguei no MEPe – Movimento Estudantil de Pedagogia, me tornei gestão na ExDEEPe, me tornei representante pelo DF na ExNEPe, discuti gênero, me assumi feminista, fiz muita festa pelo CA, trabalhei em calourada, fiz muita festa na minha casa com a galera do CAPE, fiz mais recepção de calouros, discuti com professores dentro e fora de sala de aula, articulei para mudar a gestão da Faculdade de Educação em um processo eleitoral, para então, que o CAPE pudesse abrir espaços nas burocracias da FE, e ter a voz dos estudantes ouvida.

Estudei para garantir um encontro da Faculdade de Educação que contivesse os anseios estudantis, entendi um Projeto Político Pedagógico, e um Plano de Desenvolvimento Institucional, me tornei conselheira no Conselho da FE, disputei as eleições para DCE, perdi todas as vezes; tornei-me conselheira discente no CONSUNI – Conselho Superior Universitário, entendi o REUNI, me posicionei contra ele e discuti um novo modelo de expansão Universitária, construí um FoNEPe em Tocantins, e um FoNEPe em Luziânia/GO (ambos pela ExDEEPe). Apanhei muito – apanhei dentro da pedagogia, no ME da UnB e principalmente no MEPe. Fui perseguida politicamente por professores, por alunos-colegas, por movimentos estudantis (o MEPR – Movimento Estudantil Popular Revolucionário). Discuti a fundo a criação do Conselho Nacional de Pedagogia. Publiquei

artigos. Discuto raça e etnia. Discuti Direitos Humanos. Refleti profundamente sobre a forma de organização cultural do Brasil, da América Latina, do Mundo e suas relações. Entendi as disputas de poder, as disputas dentro do próprio movimento. Entendi a Reforma Agrária e me apaixonei pela Educação do Campo. Comecei a entender como a sociedade funciona, e não me conformei com ela. Conheci muitas pessoas. Conheci Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido. Conheci a Educação Popular, e a Educação Libertária. Iniciei uma busca por um projeto ideológico de sociedade – e ainda busco. Conheci Movimentos Sociais, conheci militantes, conheci mais gentes. Estudei e muito. Chorei. Como eu chorei! Chorei de raiva, de tristeza, de dor, por humilhação, por retaliação política, de um fora de uma paixão que levei por ser militante. Mas também sorri. Sorri pelas pessoas que encontrei, das fofocas do ME, das vezes que ganhamos propostas, eleições, disputas, e com os amigos que fiz. Aprendi...

Relatar tudo o que fiz, todas as lágrimas, todos os risos, tudo o que senti não caberia aqui. Mas nenhuma vivência/processo de formação ocorria se não tivesse alguma ligação com o ME. Toda a minha formação profissional iniciou dentro da sala de aula, mas se reiniciou e se complementou de forma expressiva e reflexiva no ME.

Aprendi a ser mais amorosa, mas também a ser mais rigorosa, e a brigar. Aprendi a engolir o choro, a me



Ato Político em Brasília/DF. MEPe. Jul/2010.

manter firme como rocha, mesmo com uma tempestade acontecendo dentro da minha cabeça. Aprendi a ser vigiada, e a estar ligada em tudo e todos que estão a minha volta, e também no mundo. Aprendi a falar em público. Aprendi a compreender as relações humanas. Aprendi sobre as diversidades, sobre a Reforma Agrária, sobre a Educação, sobre as Políticas Públicas e aprendi a articular as pessoas, com as pessoas, o trabalho coletivo. Aprendi a trabalhar em coletivo. Aprendi a fazer escolhas, aprendi o momento de falar, e os momentos de me calar. Aprendi a perder, a gestar e mediar espaços e conflitos. Aprendi a sintetizar, a raciocinar rapidamente, aprendi a me envolver com política. Aprendi a discutir, a debater, a dialogar, e a agir com autonomia. Aprendi a ser mais

humana, e a me sacrificar. Aprendi a amar. Aprendi a amar as pessoas, as lutas, a FE, a UnB. Aprendi (ou reaprendi) a amar minha família e a aumentar a minha família, sem limites do DNA.

— *Nega, disse a Gabi, deixa dar errado. Às vezes tem que dar errado para as pessoas perceberem o que está acontecendo...*

Aprendi, de formas muito duras, que às vezes, nem tudo dá certo. E que às vezes, é preciso deixar as coisas darem certo pelos outros, ou mesmo errado com ou sem nossa



XIII FoNEPe. Palmas/TO. Nov/2010.

ajuda. Aprendi que o aprendizado é um processo contínuo e complexo, e que na verdade, ainda estou aprendendo. Aprendi que as facilidades e as dificuldades, as vitórias, e as percas são presentes da vida, e que todo processo tem um começo, um meio e um reinício – nada de fins.

Então, juntando todo o meu aprendizado com uma reflexão sobre o trajeto que percorri, desde o Ensino

Médio, caio no embate da formação política do profissional docente. E percebi a despolitização docente – hora proposital partindo do próprio sujeito, hora partindo dos próprios formadores desses sujeitos. E me empenhei em entender esse processo. Tenho uma percepção da profissional que estou me formando, e do caminho que escolhi percorrer – talvez não tão nítida, mas percebida. E essa inquietação me fez perceber que essa formação, talvez, não seria a mesma, se não fosse a militância. A militância nesse movimento social complementa da forma mais bonita, mais libertadora, mais científica possível, a formação disciplinada em sala de aula. E esse aprendizado, essa busca, essa compreensão, não poderia ficar retida em mim, comigo. Afinal, é parte da intelectualidade orgânica, se movimentar para compartilhar o conhecimento. Assim, me permito ousar mais uma vez como ser dialógico em dizer o quanto me sinto completa para dar os próximos passos nessa jornada. E em como compartilhar o porquê me sinto preparada, é importante para a sociedade que acredito que devemos ousar em buscar. Tenho ciência da minha formação política enquanto ser sujeita social e docente. E caminho na esperança de que outros também a tenham.

PARTE II – MONOGRAFIA

JUSTIFICATIVA

A escola mudou! Os tempos mudaram! A formação docente precisa mudar.

São frases e argumentos que escuto desde o início de minha graduação, e sempre me inquietaram. O espaço acadêmico é, se não, o espaço que *deveria* se atualizar à demanda social. Se a escola mudou, o mais óbvio seria que a formação docente também mudasse.

Mas percebemos que o buraco é mais baixo. Como já dizia Paulo Freire (2011-a), o mundo *está* sendo. E ainda não o *é*. A escola acompanha esse ritmo. Ela está mudando. E a formação docente também. O fato é que, a escola clama por uma educação mais humana, que eduque sujeitos não por um mero interesse mercantilista, ou bancário. A cidadania pede sujeitos politicamente ativos, e não assistencialistas. A educação, em seus mais tradicionais modos operantes não satisfaz as necessidades da escola. É preciso aprender português, matemática, ciências naturais, ciências sociais... Mas é preciso, acima de tudo isso, discutir a sociedade, discutir a história, e como efeito, discutir as problemáticas da humanidade, para transformá-la. É preciso ser proativo. E a formação docente, hoje, exige a proatividade.

Problematizamos, então, a formação política do sujeito docente. Mas a formação política não exige apenas a proatividade. Exige criatividade, amor, fé... Exige conhecimento social, criticidade, diálogo. Ela exige um emaranhado de fatores que não se adquire de modo técnico. Mas é preciso exercitar para ser.

Essa problematização me advém pela minha própria formação: transitei por muitos espaços extracurriculares, e um deles se faz na militância. O movimento estudantil me trouxe a possibilidade em dialogar e debater o que a sala de aula não me permitia explorar. A militância me trouxe uma disciplina de estudos e conhecimentos, de práticas, que se complementam com a sala de aula. E reconheço que a militância, a qual misturei e re-misturei à sala de aula, entre outros espaços extracurriculares, me permitiria sentir a formação de uma profissional completa, na qual me transformo.

A formação extracurricular que estes espaços oferecem não é explorada ou reforçada pelo espaço acadêmico curricular – havendo, então, um distanciamento, e certa resistência, e em muitas vezes desprezo pela formação que o espaço do movimento estudantil, e do movimento social como um todo, pode oferecer na formação do estudante.

Também presenciei e percebi que em muitas discussões em que estudantes e docentes tinham apatia, quando o debate centralizava o formato político.

Neste modo, queremos explorar não apenas o movimento estudantil, mas este espaço como uma instância dos movimentos sociais que embasam, complementam e aprofundam o sentido da docência em seu exercício político de educar. O movimento social é um laboratório riquíssimo para a formação de professores e do pedagogo, para o rompimento com práticas pedagógicas que não satisfazem os anseios de nossas escolas.

A militância traz em si a fé e a esperança na transformação social. Acredita-se profundamente na educação. E a própria militância traz em si relações políticas e culturais, no âmbito de seus espaços coletivos, que são naturalmente formativos – de modo formal, não formal e informal. Uma educação contínua e completa. Aprende-se vivenciando, relacionando prática com teoria, refletindo e agindo constantemente.

Assim, este trabalho se pauta numa pesquisa qualitativa, no exercício da pesquisa-ação. O laboratório nos movimentos sociais permite o emaranhado do exercício acadêmico tudo junto e misturado: se pratica a pesquisa, se pratica a extensão. Faz-se a *práxis*. Precisamos, então, investigar esse laboratório tão pouco discutido para a formação docente. E exploramos a politização que essa instância de organizações políticas traz ao professorado.

OBJETIVOS

Geral

- Investigar o papel da formação política que os espaços dos movimentos sociais podem oferecer ao docente em desenvolvimento.

Específicos

- Aprofundar o entendimento dos Movimentos Sociais como espaços de formação complementar;
- Investigar o papel que a comunidade acadêmica tem dado à perspectiva da formação docente nos movimentos sociais;
- Analisar a formação docente dentro dos movimentos sociais, e a relação com a atuação da prática pedagógica, científica e na proposição de melhorias para o campo da educação e outras instâncias da sociedade;
- Compreender a formação política adquirida na relação com estes espaços;
- Contribuir para a necessária parceria e os possíveis resultados significativos para valorização da educação.

CAPÍTULO I

DIÁLOGOS ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Indispensável na organização reflexiva do pensamento para assumir identidades dentro das condições da realidade, integrada ao espaço e ao tempo, a educação possibilita que o sujeito se reconheça como ser político social. Para tal, é necessário efetuar uma educação que construa sujeitos autônomos de si, capazes de tomar decisões, reconhecedores da auto responsabilidade social e política, no exercício da democracia. A partir desse entendimento, é preciso reconhecer quem são os sujeitos que exercem a mobilização social, na fé de estar ajudando a construir uma democracia justa dentro de uma sociedade cheia de marcas e diferenças em seu processo histórico.

Entendemos que a Educação é um meio por qual se possa realizar uma mobilização e dar continuidade no processo de transformação da sociedade, para um mundo mais humano. Reforçamos, então, a necessidade do exercício da docência politizada. Defendendo a formação docente nos movimentos sociais, chamamos a atenção para o papel formativo dessas entidades, para o exercício politizado que a profissão exige. Para avançarmos nesta discussão, vamos explorar de qual conceito de educação partimos. Além disso, vamos explorar neste capítulo o conceito de uma educação para a cidadania, e de qual cidadania falamos. Também, procuramos entender o que são e como se configuram os movimentos sociais, e as relações que essas organizações políticas têm para a educação, e o seu envolvimento positivo para a formação docente.

Conceituando a educação

A educação tomada como ação permite desenvolver faculdades psíquicas, intelectuais e morais, gerando resultados aplicados conforme o conhecimento de práticas e hábitos sociais. Sendo ela a passagem de conhecimentos de um sujeito a outro (processo de ensino-aprendizagem), podendo tomar como base a cultura, a religião, a crença, os costumes e as regras sociais, as políticas e as histórias. O ser humano está em processo constante de desenvolvimento, e a educação é a ferramenta que melhor interfere nesse processo, auxiliando para que o ser cidadão compreenda a sociedade de modo crítico e reflexivo, e das posições e ações politizadas que pode vir a tomar.

Nesse sentido, a educação deve contribuir para a emancipação do indivíduo, não como um processo de adaptação, mas como sujeito que pode atuar na transformação da sociedade, partindo de uma análise de que o papel do trabalhador social se dá no processo

de mudança, e aí, o homem se identifica na sua própria ação, que é uma ação coletiva, estabelecida nas relações sociais, e que é conscientemente percebida (FREIRE, 1979; BRANDÃO, 2008).

Para essa educação emancipatória, utilizamos da educação crítica e problematizadora, e da educação libertária, em diálogo com Paulo Freire, entre outros autores, no processo de formação cidadã do sujeito, como ser autonomamente responsável socialmente, politicamente e culturalmente, na transformação de uma sociedade mais humana.

Para prosseguirmos, buscaremos entender as dadas relações sociais, a partir das conceituações de cidadania, e sobre qual perspectiva abordaremos nesse trabalho, a partir dos conceitos ideológicos que marcam profundamente a história de nossa sociedade, sendo eles entendidos como o liberalismo, que influencia para a formação do neoliberalismo, que por sua vez é a concepção ideológica que predomina nas relações sociais, estabelecidas a partir da economia; e a crítico-social, como ponto de partida para a concepção de um projeto alternativo para a sociedade.

Concepções liberalistas sobre cidadania

Nesses termos, no liberalismo³ trazemos que

a questão da cidadania aparece associada à noção dos direitos. Trata-se dos direitos naturais e imprescritíveis do homem (...), e dos direitos da nação. A Declaração dos Direitos do Homem de 1789 afirma a propriedade como direito supremo. E quem era o proprietário? Era o cidadão. E quem era o cidadão? Era o homem suficientemente esclarecido para escolher seus representantes. (...) Os direitos sociais não são conquistados. São outorgados pelo Estado. Neste processo, onde a educação tem destaque, a prática pedagógica enfatiza as estratégias de persuasão, esclarecimento e moralização de cada futuro (GOHN, 2009, p. 11 e 14).

Nas concepções liberalistas, percebemos que o bem material é concebido como forma de poder. Quem tem mais bens materiais, mais influência social possui. A governança do Estado – grande detentora de bens *públicos* e sob a regalia de seus governantes faz uso desse *status*, que lhes concebe conhecimento sobre a alienação da sociedade (povo) para determinar de que forma a sociedade, excluindo automaticamente a

³ Tendo John Locke (1632-1704) como um de seus precursores, o liberalismo se fundamenta na relação entre teoria do conhecimento com a teoria do comportamento. É considerado como um movimento moderno (tendo esta, seu início datado a partir de 1500), por caracterizar a derrubada do pragmatismo grego (sistema de organização social aristocrática) e fundada nos interesses políticos da modernidade. O liberalismo ainda pode ser visto de várias óticas. O liberalismo clássico assume a liberdade e o individualismo para justificar as relações de trabalho e de mercado, da propriedade privada e acúmulo de bens, demarcando, assim, os direitos sociais. SANTOS, Francisco de Araújo. O Liberalismo. Porto Alegre: UFRGS, 199. AZEVEDO, 2004.

força braçal e contestatória à exclusão social, que há por traz de todo o histórico determinado como *avanço tecnológico*, e exaltar os grandes homens proprietários de empresas e terras (assim, temos a participação limitada de influentes sobre o governo do Estado, e cumprindo com seu papel enquanto cidadão).

Concepções neoliberalistas sobre cidadania

Sob as influências das mudanças sociais após revolução industrial e em concomitância aos avanços tecnológicos, as práticas de governança social percebem que o que leva a humanidade a adquirir propriedades e influencias, é o conhecimento. O homem educado, civilizado, é o que passa a ser requisito para obtenção de poder. As concepções de declaração cidadã sofrem alterações na sociedade, mas deixa por herança a influencia sobre a maneira de participação cidadã *conscientizada*. Chegamos ao neoliberalismo comunitarista⁴, em que apreendemos a cidadania

pensada como retorno à ideia de comunidade em contraposição à sociedade urbano-industrial burocratizada. (...) O cidadão é o homem civilizado, participante de uma comunidade de interesses, solidário com seus pares. (...) cidadão civilizado seria justamente o que teria superado os estágios iniciais de convivência grupal, da barbárie, para estágios avançados, modernos, de convivência harmoniosa na sociedade urbanizada (GOHN, 2009, p. 15).

Embora o neoliberalismo não deixe explícito que o cidadão é o proprietário de bens, implícita que apenas os que adquirem uma cultura que não se resume apenas ao domínio da leitura e da escrita, mas de teorias, é cidadão formado, desrespeitando as diferenças culturais e saberes próprios de cada classe social e etnias. Esse cidadão, logo, é quem provavelmente alcançará melhor *status* na sociedade, se tornando proprietário de bens materiais e imóveis. O conhecimento, adquirido pela educação é um bem público, mas para poucos. Por quê? Porque, nos conceitos herdados do liberalismo clássico,

a igualdade de condições exteriores postuladas (...) não significava o pleno respeito à liberdade de cada um competir por emprego, posição social, educação, moradia e outros, de acordo com o seu talento inato, seu esforço e a sua persistência individual, num embate com as livres forças do mercado, tal como propugnava o liberalismo clássico e defendem hoje, em certa medida, os neoliberais (AZEVEDO, 2005, p. 23).

Tem a educação como razão social fundamental, mas reforça as desigualdades existentes, disfarçadas nas ações governamentais do Estado, pelo bem estar-comum e pelo pluralismo, resumidas na socialdemocracia.

⁴ Termo utilizado pela Gohn (2009) e adotada neste trabalho, por entender que o neoliberalismo passa a imagem de uma política sem exclusões sociais.

Concepções da crítica-social sobre a cidadania

O terceiro conceito de cidadania, adotados para entender a crítica e os conceitos deste trabalho, se encaixa em parâmetros definidos pelas linhas ideológicas influenciadas pelo marxismo, e, portanto, uma crítica social a relações de poder fundamentas no liberalismo e neoliberalismo, em proposição da formação do cidadão coletivo. A proposta deste trabalho reforça o conceito de que “*o cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas*” (GOHN, 2009, p. 16). O cidadão tem ciência de quem ele é dentro do seu coletivo, da sua comunidade, e compartilha essa ciência com os outros, bem como de ideais, reflexões e perspectivas. Partilhando as palavras de Brandão, o autor conceitua cidadania não como mera

consciência de direitos, ou direito adquirido. Ela é a construção de uma ética-política de corresponsabilidade de presença-e-partilha de construção do cotidiano. E é esta múltipla prática de situações de geração pedagógica da pessoa cidadã, partilhada como ação social (...) como reflexão crítica (2002, p. 132).

Nas linhas gerais de Marx⁵, entendemos que a cidadania tange pela emancipação política de sujeitos, em um Estado⁶ democrático, em que a exaltação dos direitos da humanidade, seja atingida em respeito e por decisão coletiva, desmistificando o direito isolado reforçado no liberalismo e neoliberalismo, pela propriedade privada, e nos fundamentos da igualdade.

Cidadania e Educação

A edificação da cidadania é um dos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais das disciplinas para a Educação Básica, pelo Ministério da Educação, os quais, dadas à visibilidade, capacidades de ação institucionais desse órgão, tendem a influenciar o campo educativo. Isso foi algo sempre evidenciado no que diz

⁵ Karl Marx, intelectual filósofo alemão que viveu no século XIX. É considerado como um dos maiores pensadores. Revolucionário, fundador da ideologia comunista moderna e crítico à sociedade capitalista. Marx dedicou-se em entender as relações humanas e sociais a partir da constituição de sua história e de sua conjuntura, projetando uma sociedade baseada na emancipação política do sujeito de forma democrática, e no bem comum social.

⁶ Em Gramsci (1978), entendemos que o Estado representa o poder formal, exercendo funções administrativas, econômicas, políticas, militares; envolvidas por relações ideológicas e culturais, e que, portanto, na conjuntura atual de governo, usa de tramites legais – a burocracia e muitas vezes, a força militar, para o serviço de ação de regulação social.

respeito às propostas em seu caráter teórico, como se apresenta, com o intuito em auxiliar o professor e a professora em seu trabalho, dando condições para que os educandos

dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem (...) questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (...) O propósito do MEC (...) é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (...) o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. (...) No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas (...), condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997).

Nas últimas décadas do século XX, debates para a elaboração e implantação de propostas curriculares, a produção de materiais didáticos e propostas metodológicas de ensino e práticas pedagógicas são levantadas. Dessas discussões surge uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas e das próprias fontes históricas abordadas nos PCN's, que expressam essas grandes ampliações. Os PCN's propostos pelo MEC trazem inovações baseadas no conceito da *transversalidade*, incorporando conteúdos temáticos que vão além das disciplinas e áreas de conhecimento, *consolidando* a pluralidade do ensino. A proposta dos PCN's, complementada por outros projetos educacionais (como as Leis 9795/99⁷, 10.639/03; 11.645/08⁸, entre outros) nos permitem identificar quatro temas de destaque elevado para a Educação Básica:

- 1) meios de informação e comunicação;
- 2) diversidade étnico-racial e multiculturalismo;
- 3) meio ambiente e qualidade de vida; e
- 4) relações sociais de gênero e direitos da mulher.

Essas temáticas serão encontradas, inclusive, nas pautas reivindicatórias de organizações sociais políticas e movimentos sociais, no intuito em contribuir para uma formação mais humana dos sujeitos. Tais temáticas exigem grau de aprofundamento de estudos sob visões abordadas em debates de formas democráticas – não podemos deixar de

⁷ Lei Nacional de Política da Educação Ambiental.

⁸ Leis que estabelecem o ensino curricular da História e Cultura Indígena e Afro-brasileira.

expor que o docente carece, então, de entrosamentos politizados, sobre o caráter pedagógico com que tais temáticas devam ser abordadas.

No entanto, a prática acaba não acontecendo de forma eficaz. Por quê? Porque a influência e a responsabilidade do governo de Estado intencionam o investimento no desenvolvimento econômico, deixando o profissional docente a mercê de sua própria formação inicial – não há investimentos em recursos materiais e na formação continuada do docente, que lhe possibilite responder a demanda da escola, que *grita* pelo rompimento com práticas pedagógicas tradicionais.

Este fator só acontece pela credibilidade dada a uma formação (ao sujeito enquanto docente, e ao sujeito enquanto cidadão) com base nas competências e habilidades técnicas, para o mercado de trabalho, e necessária para dominar o que Moraes (*apud* MORAES, 2003, p. 15) chama a atenção, em serem os *códigos da modernidade*. Ou seja, é uma cidadania conceituada no domínio tecnológico, não necessita de tanto investimento e recursos.

O fator ainda pesa mais, a partir do relatório Delors, elaborado na França, entre 1993 e 1996, que apregoa à educação a função de “preparar a próxima geração para conviver com os riscos, as incertezas, o inesperado” (SHIROMA E EVANGELISTA, *apud* MORAES, 2003, p. 84). Essa linha de pensamento condensa e centraliza a responsabilidade da educação e da formação cidadã ao profissional docente, e se omite diante da responsabilidade que lhe cabe. Não há investimentos necessários na formação do docente, e não há recursos suficientes para financiar e investir em uma política qualificada de gestão da Educação. Os cursos de licenciaturas, hoje, no Brasil, se pautam na competência do professor *transmitir* conhecimentos, valores, postura, formas de ver, ser e estar no mundo. A cidadania é *transmitida*, e não *construída*. Com isso se gera uma adaptação à realidade do mercado de trabalho, e não se educa para as relações de trabalho entre sujeitos sociais e políticos.

Se, até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera – mesmo que vedado seu acesso ao conhecimento científico – a capacidade de transformar o aluno em cidadão *mutante*, proativo, *aspirante* ao trabalho e *tolerante* nos momentos em que se encontra sem emprego (SHIROMA E EVANGELISTA, *apud* MORAES, 2003, p. 86).

Será que isso acontece por acaso? Ou são influências de um entendimento de cidadania a partir do neoliberalismo, incumbida na socialdemocracia das políticas de governo do Estado, em defesa de seus interesses sociais? Esse questionamento nos vem a

partir das palavras grifadas no trecho supracitado *mutante, aspirante e tolerante*. São fatores que limitam a formação docente, e logo limitam os objetivos que a educação pode alcançar: um cidadão para a emancipação democrática. Diminuem-se os custos da educação e se centraliza nela própria, a responsabilidade do fracasso escolar e da exclusão social. Além, de claro, da realização de projetos de formação inicial de docentes que prima pelas competências, em um sistema aligeirado, com a intenção de se formar um quantitativo grande de professores, em um espaço curto de tempo e de modo barato, sob a alegação de que a demanda é grande, em virtude da formação que se precisa. “Argumentos desta natureza nos permitem inferir que a reforma da formação de professores teve o objetivo deliberado de reduzir custos e ao mesmo tempo aumentar o controle sobre esta categoria profissional; em outros termos, visa proletarização dos docentes” (SHIROMA, *apud* MORAES, 2003, p. 65). Deparamo-nos com uma educação provocativa de uma formação condicionante a um cidadão passivo do que lhe ocorre e ocorre ao seu redor, lhe restando apenas aceitar. Culmina-se, então, no que chamamos a atenção para a aceitação de que a exclusão social é culpa se não, do próprio sujeito – como se ela não tivesse um histórico do porque ocorre, identidade de quem são os excluídos, ou responsáveis por sua conjuntura.

Ou seja, a crise educacional, em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa, em responsável pela exclusão social. (...) Nesse universo abstrato trafegavam professores e alunos, levados a acreditar que portar competências e habilidades seria suficiente para coloca-los em sintonia com o mercado de trabalho. Nesse quadro, a escola foi gradativamente responsabilizada pelos problemas sociais e os indivíduos culpabilizados por seu fracasso pessoal (SHIROMA E EVANGELISTA, *apud* MORAES, 2003, p. 86 e 88).

Gramsci (1995, 2006) e Freire (1979, 1996 e 2011) levantam uma questão importante: a educação deve entender a crítica social sob a influência da globalização econômica e do pós-modernismo, compreendendo, inclusive, as necessidades, mas não deve se clivar a essas questões em tom de concordância ou incapacidade em agir. Nessa perspectiva, ambos os autores destacam o que as próprias legislações sobre a Educação apontam para que a qualidade da educação deva atingir o processo de ensino-aprendizagem do professor, rompendo com os limites impostos pelas políticas públicas que envolvem o campo educacional. Evidenciamos claro, que só o entendimento político não é necessário, por isso, abordamos a prática pedagógica do docente, como instrumento que transcende a metodologia e a didática no uso educativo.

Apoiemo-nos no que legislação e resoluções (LDB-EN, CF/88, PCN's e DCN's para o Curso de Pedagogia e para a Formação de Professores da Educação Básica) trazem como orientação à Educação, sob a crítica de que ela pode se dar sob qualquer ótica ideológica. Assim, atingimos a ótica progressista na defesa da educação emancipatória para a formação cidadã, em encontro com a perspectiva sobre cidadão no âmbito da legislação educacional, e que não se distancia do que propomos ideologicamente no raciocínio de Gohn (2009), Azevedo (2004) e Brandão (2002). Assim sendo, investimos na formação profissional do docente, sob a expectativa de sua politização.

Atualmente, a problemática das condições sociais de valorização profissional e da atuação do professor e do pedagogo, pouco permite o entendimento de que ele pode ser um dirigente⁹ que atribui em sua prática, interesses populares e especializações da cultura brasileira e visões dos processos históricos que o Brasil, e a América Latina, sofreram. Igualmente, argumentamos que a ciência e a política precisa ser prática da função que cabe ao docente (Gramsci, 1995). Aproximamo-nos, então, da problematização da formação docente, sobretudo, da formação *política* do profissional docente.

A crítica às DCN's e a Formação do Pedagogo e da Pedagoga

As DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia fornecem campo para a formação de profissionais aptos a atuarem em espaços de educação formal e não formal. As DCN's foram construídas com base nos Artigos 62 da LDB-EN/96, que condiz sobre a formação docente, Art. 63 da LDB-EN que delibera para que os cursos formem profissionais aptos a atuarem com a educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental; e no Art. 64 da LDB-EN que propicia a atuação de profissionais da educação na administração, no planejamento, na inspeção, na supervisão e na orientação educacional da educação básica (BRASIL, 1996).

Os artigos 2º, 3º, 4º e 5º das referidas DCN's apontam para uma formação docente, em que o profissional dê conta de uma ação educativa e processos pedagógicos intencionais, construído nas mais diversas relações sociais, étnico-raciais e produtivas, fornecendo espaços para processos de aprendizagem de socialização e de construção de conhecimento, por meio do diálogo das diversas visões de mundo. Essa formação deve reforçar a atuação para o campo instrutivo e científico, incentivando a formação de cidadãos cientes de direitos e deveres para com a sociedade.

⁹ Entendida na tese de Gramsci.

Afirma ainda que o profissional pedagogo precisa propiciar conhecimento filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, *político*, econômico e cultural, de forma plural e interdisciplinar, nos campos teóricos e práticos; com ética e sensibilidade afetiva, em condições de identificar as problemáticas socioculturais e educacionais do ambiente educativo em que atua, e demonstrar consciência de diversidade, desenvolvendo trabalho em equipe. Ao discutir a concepção de docente, podemos dizer que as diretrizes entendem que este é o ser capacitado a intervir e agir politicamente no campo educacional, no espaço escolar e não escolar.

Porém, a análise das DCN's abre margem para uma formação, que pode ser percebida na relação das diversas aptidões listadas nas diretrizes, que remetem diretamente à atuação na sala de aula, especificamente no espaço escolar com ênfase na pedagogia das competências – como assinala os artigos do 3º ao 10º, e 16 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002).

As DCN's provocaram movimentos diferenciados na formação do caráter profissional, chegando a ser contraditórios na materialização da organização curricular em cada IES, promovendo uma secundarização do conhecimento teórico, levando profissionais a tomarem posicionamentos de omissão de problemáticas educacionais (como por exemplo, a baixa autoestima social e perspectivas de vida do educando). Essa formação ainda tem levado a pós-graduação a exercer o papel de tapa-buracos, prejudicando o aprofundamento de tema que a formação continuada pode oferecer (FREITAS, 2007).

Resultante a isso, os cursos de pedagogia trazem uma visão dualista entre teoria e prática, colocando em oposição à formação, embasada na importância dos conteúdos culturais e cognitivos, e o aspecto pedagógico-didático (SAVIANI, 2009) – levando muitos pedagogos e pedagogas a se restringirem à sala de aula, assumindo um perfil de professor sem identidade e perdendo o caráter de cientista-pesquisador. Gatti (2011, p. 316) retoma a discussão sobre essa incoerência, afirmando que: o conjunto de disciplinas do curso tem caráter bastante disperso; predominam abordagens de caráter meramente descritivo, restando pouca preocupação com a relação teoria/prática; a escola, enquanto instituição social é elemento quase ausente nas disciplinas propiciando uma formação de caráter abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional vai atuar.

Com base em Libâneo (2000, p. 61-89), partimos da tese que considera a

pedagogia como “*teoria e prática da educação*”, postando a prática educativa como o objetivo da ciência pedagógica, abrindo espaço de unidade com os demais aportes das ciências da educação; e quem estuda o fenômeno educativo na sua globalidade, considerando que “(...) o pedagógico perpassa por toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação formal e não-formal”. Entende-se a importância da Pedagogia em todo e qualquer espaço educativo.

Pimenta (1997, p. 71), num discurso próximo a de Libâneo, define a Pedagogia como ciência da educação que possui a prática – o objeto de estudo, defendendo a ideia de o estudo ser realizado por diferentes mediações, dando a possibilidade em revelar diferentes representações, sob a responsabilidade de investigações e análises, integrada à multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade. Com base ainda na autora, destacamos sua reflexão, em que narra

que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1996, p. 73).

O que destacamos aqui, é que tanto as DCN’s para o curso de pedagogia, quanto para formação de professores e professoras da Educação Básica, condicionam uma formação docente sem identidade, por não propiciarem a inserção nos eixos curriculares das Instituições de Ensino Superior, a formação política docente, o que distância uma formação que reflete com a realidade social. Atribuímos a isso, um próprio posicionamento do Estado, referente à formação de professores para a Educação Básica e pedagogos, por meio da referência curricular.

Refletindo sobre a constituição do currículo, sabemos que este

constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. O nexos íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo. (...) Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (...) ele deve constituir uma frente privilegiada de luta de qualquer estratégia de intervenção cultural do processo de transformação (SILVA, 1995, p. 126 e 141).

Logo, a diretriz curricular é uma instância política que orienta para uma formação dialógica e emancipatória da realidade social.

Perante a crítica apresentada, destacamos que as DCN’s indicam a formação e atuação em outros espaços não escolares, entretanto, fica evidente que não há reforço e se dá pouca importância na formação do pedagogo e do professor, junto a outros espaços,

como os movimentos sociais, que fornecem diferentes visões e vivências nos diferentes campos de conhecimento, inclusive cooperando para a formação política que exige, em si, a afirmação de uma identidade cultural e profissional, em direta reflexão com a realidade social. As DCN's de Pedagogia configuraram novas possibilidades de formação e de atuação, como:

(...) educação à distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de pessoas jovens e adultos, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular (BRASIL, 2006).

Entretanto não há uma indicação explícita da importância dos movimentos sociais para formação profissional docente, e ou mesmo a necessária relação de pedagogos e dos movimentos sociais para atuar em espaços educativos resultantes das lutas dos movimentos sociais; negando toda a importância histórica política que estas entidades sociais expressam, marcam e destacam na constituição da Educação brasileira, e em um movimento que não reconhece o caráter pedagógico da luta política, arraigada em seus espaços.

Os Movimentos Sociais, a crítica social e as ações políticas

Para entendermos a existência das lutas dos movimentos sociais, e de como e porque elas surgiram em contradição ao modelo de hierarquização da sociedade, é preciso entender que as lutas sociais nascem pela divisão de classes. A divisão de grupos tem sua origem na fase média do estado selvagem, e é desenvolvida na fase superior, com as divisões organizadas em tribos. Na medida em que essas populações e tribos aumentavam, suas tecnologias e condutas sociais desenvolviam, colaborando para o surgimento das divisões de trabalhos, que a princípio se resumiam entre homens – os quais se responsabilizavam pelas atividades externas da casa, e mulheres – que se responsabilizavam pelos cuidados internos do lar, dada em uma relação completamente natural, onde cada qual mantinha predomínio e respeito em seu ambiente de trabalho. É importante ressaltar que o entendimento de “propriedade” pela comunidade era entendido como uso e benefício de toda a tribo.

Quando algumas tribos asiáticas desenvolveram métodos de domesticação de animais, utilizando técnicas de procriação, surgiu o que Engels (2010) chama de a grande primeira divisão social do trabalho, que passara então, a objetivar a produção de matérias de acordo com a demanda de consumo, comercializada entre tribos. Do comércio, surgiu a

apropriação privada de terras e meios de produção, e posteriormente o domínio de tribos umas sobre as outras, e de senhores da terra entre os seus – passando a ter a escravização de pessoas por trabalho, e o domínio de gênero, do homem sobre a mulher, e de uma etnia sobre a outra. Nesse momento, o trabalho do homem ganha destaque por continuar garantindo a *sobrevivência* da tribo, e agora, o domínio e o poder de uns sobre outros, reduzindo a importância do trabalho doméstico exercido pela mulher, e por sujeitos escravizados.

Surgindo essa nova divisão na sociedade, surgem as pirâmides sociais. Dentro da perspectiva brasileira, especificamente, vale ressaltar todo movimento histórico estabelecido pelo processo de colonização do país, aonde as matrizes formadoras tomaram dimensões distintas dentro dessa pirâmide que evidencia toda a forma de exploração e submissão de uma etnia sobre a outra, salientando o motivo pelo qual temos hoje, na base que sustenta essa pirâmide social, a grande massa de mulheres e homens de etnias negras e indígenas, dentre outras etnias, de renda/classe mais baixa.

A sociedade ainda se permite ser constituída por outras relações hierárquicas, dentro de relações sociais de classes, étnico-raciais, étnico-culturais, de cunho religioso e crenças, e de gêneros. Essas relações possuem, inclusive, grande peso nas condutas econômicas e políticas da sociedade. Sendo possível visualizar um branqueamento machista, elitista e catolicista dessas lideranças, do currículo educacional e da construção de uma falsa identidade brasileira dentro dessas aparências.

Nessa relação hierárquica e capitalista, veremos grandes empresários, donos de multinacionais e latifúndios, a chamada *burguesia* brasileira, usufruírem matérias primas sem respeito às políticas de consumo e preservação do meio ambiente, e usando de relações trabalhistas exploratórias, muitas vezes em condições sub-humanas, seja no meio rural, urbano, ou mesmo natural.

Ponderando os mecanismos de propagação das inúmeras relações existentes no cotidiano, não eximimos a “culpa” da imprensa e os meios de comunicação burgueses por perpetuar os processos discriminatórios dentro da sociedade, sendo este, um dos principais veículos para sua disseminação, com uma abordagem efetuada quase sempre de forma pejorativa e inferiorizando a inserção de grupos historicamente excluídos na sociedade.

A mídia favorece o neoliberalismo e as políticas do capitalismo, por estar situada no consumismo, favorecendo o processo de despolitização e alienação, e apaga “as utopias do horizonte histórico e ironiza os empenhos idealistas”, somado a denúncias e escândalos

de corrupção no cenário da política brasileira, gerando desinteresse da população pela política – que culturalmente, não se empenha em entender, acompanhar e intervir – e ainda gera “(...) divisões internas entre partidos e grupos de esquerda, (...) reforçando a ideia de que política é um terreno pantanoso no qual não se deve pisar” (FREI BETTO, 2002, 176/177). A tirinha de Mafalda (QUINO), a seguir, nos mostra uma crítica subjetiva a que veículo de cultura a mídia tem servido: um veículo de venda, alerta e incentivo à pornografia e violência, sem levar o sujeito e a sujeita a refletir o que gera esses fatores na sociedade.



Precisamos entender que a ideologia neoliberalista, e toda influencia global que exerce na sociedade, acarreta a despolitização social, e portando, do sujeito cidadão e da sujeita cidadã. “(...) a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de *anestésiar* a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (FREIRE, 1996, p. 132; *grifos* do autor). A despolitização, com base em Frei Betto (2002), acarreta em nossa sociedade, três fatores fundamentais na alienação do sujeito cidadão:

- 1) Desistorização: Acarretado pela cultura imagética (atrelada apenas à imagem pura) e de pensamento cíclico: o tempo é o aqui e agora. As pessoas negam em suas rotinas, processos históricos e de tempo como meio histórico.
- 2) Aculturamento: Negando o processo histórico, as pessoas passam a desconhecer seu potencial de ação (se (re)conhecendo como incapazes de agirem de acordo com alguma demanda), se entregam a rotina do trabalho do mercado capitalista exploratório, que defasam e cansam os sujeitos trabalhadores, e que ainda se entrega ao entretenimento aculturado, dando outro sentido a cultura que ao invés de enriquecer a consciência social, entretêm o cidadão, ilusoriamente de que isso é que é bom.

- 3) Prática assistencialista: acostumados ao imediatismo do aqui e agora, e de que cultura apenas diverte, o estudo teórico se torna chato, e parte do senso comum de que está longe da realidade e não provoca mudanças sociais. E ele não se remete a realidade (quando sabemos que é ele quem dá base para entender a conjuntura social e política, e aportes para se estabelecer metas e meios de como agir socialmente), as pessoas se entregam a ações assistencialistas, e sem um projeto de mudança social.

Figura 01: Despolitização do neoliberalismo



O esquema acima nos permite visualizar como esses três fatores articulam-se em prol da despolitização, e em como estão ligados entre si, como um fator resultante do neoliberalismo. Esse processo que gera a alienação de sujeitos sobre sua classe social, condição e possibilidades de ação, diante da sociedade, ainda implica na ausência de projetos sociais. Quem não tem um projeto de vida, não encontra um porque de gerar e colher frutos em seu trabalho, sua vida, e em outros setores particulares. Os sujeitos cidadãos que não entendem os projetos de sociedades postos, e muito menos se envolve com um projeto social, se aliena a todo o processo, e se torna um cidadão incapaz em agir diante da corrupção, por exemplo. “Quem tem projetos enfrenta dificuldades e facilidades, felicidades e tristezas, porque o projeto segura. (...) Se não tenho projeto, fico em função das injunções momentâneas, e isso me torna vulnerável às pressões da conjuntura” (FREI BETTO, 2002, p. 178).

Os movimentos sociais sempre tem um projeto social pelo qual se organiza. Ainda que não seja algo explícito, sempre tem “um projeto, sob a forma de uma visão de mundo,

seja entre as assessorias ou as lideranças que dão sentido e direção ao movimento” (GOHN, 1997, p. 260). A partir disso, entendemos que é nos movimentos sociais que o cidadão pode encontrar possibilidades em entender esses projetos de sociedade (*im*)postos na sociedade, e a conjuntura com a qual se organizam e suas resultantes. Mas também possibilita a inserção em um projeto alternativo para a sociedade. E o movimento social proporciona espaço para que a individualidade deixe de ser uma problemática de carência pessoal, e expõe a questão pública do direito que a pessoa tem em viver como cidadão. Nesse meio, a problemática individual ganha força e caráter na construção coletiva.

Breve histórico dos Movimentos Sociais

Os movimentos sociais surgem no exercício do dever de conscientização da sociedade sobre essas discriminações, para formar cidadão consciente do que é direito e do que é dever na sociedade a que está inserido. Historicamente, os movimentos sociais surgem a partir da contradição ao modelo de hierarquização da sociedade, em que as classes dominadas percebiam suas condições diante dos que lhe governavam/dominavam nessa divisão de classes. Para falar de movimentos sociais, é preciso se ater ao processo histórico-cultural da geografia local. Neste trabalho, partiremos da concepção e paradigmas sob as quais os movimentos sociais da América Latina foram se originando.

No Brasil, os movimentos sociais, tais como eles se caracterizam como são na atualidade, se iniciam a partir do século XIX, no movimento ligado à terra, moradia e trabalho. O Brasil está entre os países no mundo, hoje, com maior número de movimentos sociais – destacando-se o MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – como o maior movimento social da América Latina; perdendo para os Estados Unidos que se encontra na liderança desse ranking de números de movimentos sociais por país (FREI BETTO, 2002)¹⁰. Porém, os movimentos sociais brasileiros (e da América Latina) são diferentes dos movimentos sociais dos Estados Unidos, por exemplo; país onde estes são institucionalizados – nascendo de cima (sob a ótica de elites ou de instâncias governamentais) para baixo, são corporativistas ao governo, e que, de forma generalizada, não possuem projeto de sociedade alternativa, podendo atrelar a uma imagem assistencialista.

¹⁰ No texto, Frei Betto aborda que o Brasil é o segundo país, nesse ranking. Foram realizadas buscas de mapeamento e ranking sobre quantidade de movimentos sociais por país, mas nenhum dado oficial foi encontrado. Alguns *sites* de grupos de pesquisa, pertencentes a Universidades Públicas dos Estados de Santa Catarina, Paraná e São Paulo também foram consultados.

Processo reverso no Brasil. Frei Betto (2002) usa da análise de que os movimentos sociais latino-americanos nascem de baixo (camadas sociais de classe mais baixas, ou da chamada base social – a massa, sob a ótica dos que são atingidos pela problemática que origina o movimento social) para atingir os de cima; possuem um perfil mais politizado, abrangente, e no caso dos de linha política de esquerda – que em suma, totaliza a grande maioria; e para muitos teóricos, como Frei Betto, falar em movimento social é falar de ideologias/alternativas sociais de esquerda, dos quais partimos para objeto de estudo, por entender que são os que buscam alternativas à sociedade capitalista neoliberal.

Gohn (2009) expõe que os movimentos sociais podem e são espaços educativos, alternados aos espaços institucionais escolares, e que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos por meios de técnicas inseridas em um processo pedagógico. É preciso não apenas conhecer esse espaço educativo, como reconhecer e usufruir o que ele tem a oferecer em sua formação, enquanto ser social.

Compreensões de Movimentos Sociais

Os grupos se organizam conforme as demandas das pautas de lutas contra desigualdades sociais e em repertórios de ações coletivas; sendo composto por classes e camadas diversas; e conforme as forças sociais relacionadas com a conjuntura política de governo e poder, e com os atores do movimento (GOHN, 1997).

No entanto, para avançar, é preciso compreender a diferença entre movimentos sociais e grupos de interesses – já que ambos podem expressar intenções políticas reivindicatórias. Os movimentos sociais são constituídos “enquanto um coletivo social e para tal necessita de uma identidade comum (...) atributos que qualificam os componentes de um grupo e dão a eles objetivos comuns para a ação” (GOHN, 1997, p, 245), sob a referência de um projeto social para a sociedade, e ainda expor problemática que surgem da carência pessoal/individual e particular, para ganhar uma instância coletiva e pública do direito cidadão (FREI BETTO, 2002).

Enquanto que os grupos de interesses são ações momentâneas, com interesses particulares, mas que também usam de estratégias e metodologias, das quais, os movimentos sociais utilizam. Um bom exemplo para entender é o Movimento Fora

Arruda¹¹, constituído em 2009, para combater a corrupção do governo da época. Outro bom exemplo é a Marcha contra a Corrupção, que realizou frequentes passeatas em vários estados brasileiros, durante o ano de 2011 e 2012, mas que não possui qualquer frente ideológica e organização política contínua. Ambas são ações que encontramos fim, sem constituir uma continuidade de ações, ligadas a um projeto objetivo de organização política.

Outro destaque que a autora Gohn (1997) faz é sobre a institucionalização da organização política, em que ela considera que a partir do momento em que um movimento social se institucionaliza, ainda que como entidade representativa, ele passa a ser uma organização social – podendo ainda, pertencer ao movimento social, por se organizar dentro de uma instância maior. Como exemplo, a autora cita as associações de moradores, institucionalizados como entidade de representações sociais, mas que se organiza dentro dos movimentos de bairros e moradia. Podemos, ainda, utilizar do exemplo de entidades estudantis como os Centros Acadêmicos ou Diretórios Centrais de Estudantes, que são institucionalizados dentro das instâncias das Universidades, e se organizam dentro do Movimento Estudantil local, nacional, ou de cursos. Percebemos, então, que

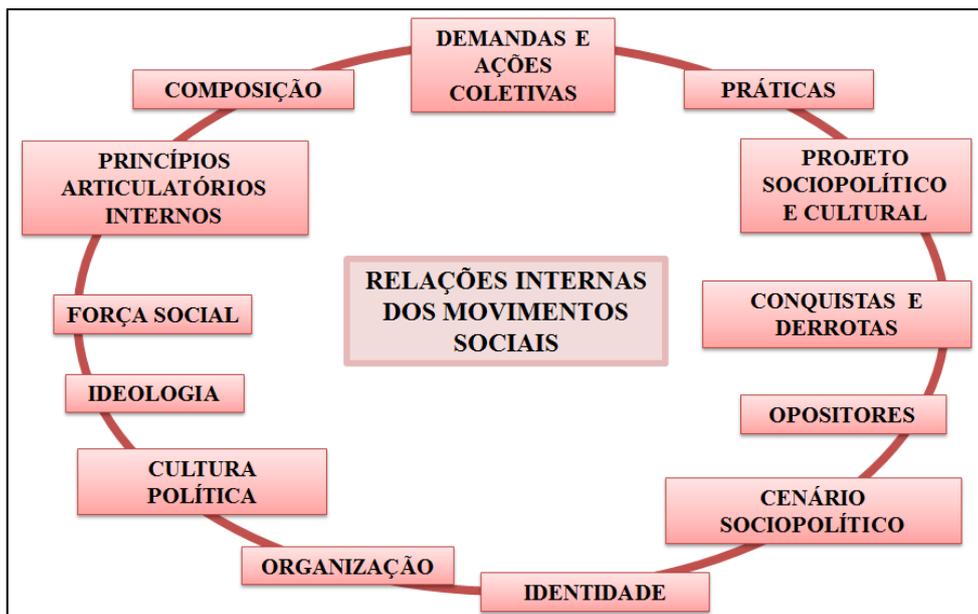
o movimento social refere-se à ação dos homens na história. Esta ação envolve um fazer – por meio de um conjunto de procedimentos - e um pensar – por meio de um conjunto de ideias que motiva ou dá fundamento à ação. Trata-se de uma práxis, portanto (...) podemos ter duas acepções básicas de movimento: uma ampla, que independe do paradigma teórico adotado, sempre se refere a lutas sociais dos homens, para a defesa de interesses coletivos amplos ou de grupos minoritários; conservação de privilégios; obtenção ou extensão de benefícios e bens coletivos e etc. A outra acepção se refere a movimentos sociais específicos, concretos, datados no tempo, e localizados num espaço determinado (GOHN, 1997, p.247).

Os movimentos sociais possuem a característica cíclica, mantendo a busca pelo novo ou mesmo, pela manutenção do velho. A demanda ou a reivindicação é que se torna eixo norteador de luta, e para a concepção da força social, formando o momento histórico a qual o movimento social se atrela.

¹¹ No ano de 2009, evidenciou na história da política do Distrito Federal, uma série de escândalos sobre propinas e esquemas de corrupções com o dinheiro público, envolvendo o governo de José Roberto Arruda, e do vice Paulo Otávio (DEM). A partir das denúncias feitas na própria Câmara Legislativa do Distrito Federal – CLDF, manifestantes de vários movimentos sociais, em sua maioria, ligados ao Movimento Estudantil e partidos de oposição, se uniram em uma série de manifestações em protesto à corrupção, destituição e prisão do governador e envolvidos. O Movimento Fora Arruda gerou na ocupação da CLDF, até que os pedidos dos manifestantes fossem atingidos. Foi decretada a prisão de José Roberto Arruda. Posteriormente, o vice que assumira a posição de governador pediu exoneração do cargo. O DEM lançou nota afirmando nada ter haver com os esquemas denunciados, declarando rompimento com o governador eleito.

Nesse sentido os movimentos são constituídos a partir de diferentes critérios e princípios: o caráter de como são formadas as demandas e os repertórios da ação coletiva; a composição seja do ângulo social, ou dos princípios articulatórios que o aglutina; as relações entre base, liderança e a assessoria; a força social diante do cenário político; a ideologia que fundamenta o movimento; a cultura política; as metodologias de organização e construção/aplicação de projetos. Esses conceitos formam a identidade do movimento e a sua relevância na história-social de seu grupo, comunidade e sociedade. A partir disso, destacamos que nem tudo o que muda na sociedade é fruto de ações dos movimentos sociais, mas que são estes uma forma possível de transformação da realidade, devido ao seu caráter e a todo o seu potencial político-social (GOHN, 1997, p. 247).

As entidades dos movimentos sociais, populares ou não, são constituídos devido a relações internas – segundo valores, ideologias, crenças, e outros fatores; articulando estruturas de organização do movimento – e de relações externas – postas pela sociedade. É importante observarmos que são as ações externas que influenciam na configuração das relações internas – desde as formas de organização, até a ideologia que projeta o movimento social. Gohn (1997, p. 255) chama este fenômeno de base angular dos movimentos sociais. Serão as articulações entre essas relações que vão dar a estrutura para o movimento, além, claro, das representações que possuem de diferentes sujeitos sociais, e da cultura política e histórica, construída em suas trajetórias. Essa trajetória (que não segue uma ordem cronológica ou mesmo permutativa), segundo a autora, é marcada pelas/os:

Figura 02: Relações internas dos movimentos sociais

- a. Demandas e ações coletivas (carência não atendida, de ordem econômica, política, social e/ou cultural; ou projetos alternativos para a sociedade);
- b. Composição que configura o movimento social, podendo ser vista sob dois ângulos: 1) origem social, dada pelas classes e camadas; e/ou 2) origem de localização geográfica e espacial, atrelada ao local a que o movimento se origina, como campo, cidade, periferia, entre outros;
- c. Princípios articulatórios internos constituídos pela base participante ao movimento e liderança – estes são nativos e naturais, portanto, de origem interna ao movimento; e pela assessoria, entendido pela autora como externo, e, portanto, podendo não ser militantes do grupo, mas o qual nos atrevemos a caracterizá-lo também, com a possibilidade em ser de origem interna ao grupo, por entender que são os sujeitos que formam auxílio na articulação do movimento de diversas maneiras. Os princípios dessa base que gera demandas é que constituem o princípio articulatório interno, dada pela articulação com os setores e sujeitos externos;
- d. Força social que gera na sociedade, e dependente da relação do interno e externo, junto à conjuntura política social e de governo. Ou seja, na relação do Movimento Social com o conjunto de atores internos e externos do grupo, e na interlocução com o poder de influenciar medidas e decisões;

- e. Ideologia que fundamenta a identidade, o projeto de sociedade, as estratégias, e as reivindicações do movimento social;
- f. Cultura política, gerada na convivência cotidiana, a partir do conjunto de práticas sociais, condicionadas pela ideologia do grupo;
- g. Organização, dada em condições formais (usando de elementos que estruturam uma organização ortodoxa, como funções, cargos, etc.), e/ou informal (estágio mais visível no início do movimento – mas que não necessariamente é dispensada; pois há movimentos que se organizam informalmente, sem o uso de meio formal).
- h. Práticas caracterizadas nas ações diretas e discursos, usando de métodos formais (reuniões, assembleias), e informais (atos, acampamentos);
- i. Projeto sociopolítico/cultural, construídos no plano da ideologia, podendo ser direcionado como projeto alternativo para a sociedade como um todo, para local em demandas designadas;
- j. Identidade, que é a somatória de práticas a partir de um referencial contido nos projetos, e gerada pelas práticas e ações;
- k. Cenário sociopolítico, que explica os processos e as (co)relações estabelecidas;
- l. Opositores, que nem sempre são antagônicos, mas que possuem o poder sobre o bem demandado;
- m. Conquistas e derrotas, destacado como elementos importantes para a análise dos caminhos percorridos pelo movimento.

Para chegar nesses elementos que compõem o conceito do movimento social, são utilizadas categorias, encontrada por Gohn (1997), como fatores que fundamentam as análises sobre os movimentos:

- a. Participação – principal termo articulatório para os trabalhos do grupo;
- b. Experiência – fermento gerador da consciência e organização dos sujeitos na história;
- c. Direitos – termo liberal associada à cidadania;
- d. Cidadania – analisa, crítica e se preocupa com a situação dos excluídos e processos de transformação;
- e. Exclusão social e resistência (categoria central para os movimentos populares nos anos 1990), fator fomentador de códigos culturais dos movimentos latino-americanos;
- f. Ideologia.

David Aberle (1966 *apud* Gohn, 1997) se remete aos movimentos como transformadores, reformistas, redentores e alternativos. Giddens e Smelser (1962, *apud*

Gohn, 1997) os simplifica em movimentos gerados por tensões estruturais; crenças generalizadas, distúrbios e violências; e por controle social. Touraine (1988, *apud* Gohn, 1997) não se preocupa com uma tipologia, mas percebe que há características semelhantes que aproximam os projetos ideológicos dos movimentos sociais Latino-americanos.

De uma forma geral, não na intenção em resumi-los, mas de melhor percebê-los, expomos o que Gohn distingue os movimentos sociais em cinco principais categorias, de acordo com as características em comum que percebe em suas formas de organização, projetos alternativos sociais, os quais são:

- 1) Pela origem social através da instituição a que o grupo pertence.
Exemplos: religiosos, partidários, sindicatos, corporações estudantis, professores, funcionários de categorias trabalhistas.
- 2) Características da natureza humana. A autora destaca esta categoria, como umas das que tem tido maior repercussão central sobre outras formas de lutas sociais.
Exemplos: étnicos-raciais, mulheres, gêneros, idosos aposentados.
- 3) Problemas sociais de origem específica. Esta categoria pode ser entendida em movimentos que buscam a solução para o consumo do coletivo (Exemplo: moradia, creches e escolas, transporte); ou ainda em prol da preservação do meio ambiente (Exemplo: ecológico, preservação de patrimônios históricos).
- 4) Conjuntura política da nação.
Exemplo: movimentos separatistas, alterar o regime político, derrubar uma oligarquia no poder.
- 5) Ideologias. Todo movimento tem uma, porém, a autora faz destaque a esta, pelo fato de filosofias de determinadas ideologias gerarem mobilizações idealistas e de luta.
Exemplos: marxismo, anarquismo, cristianismo.

Gohn ano (1997) não faz a separação por classe ou camada social, por entender que este é um fator que perpassa por vários deles. A partir deste conceito, podemos entender que as próprias categorias não geram uma separação de grupos entre os movimentos, podendo um movimento perpassar por mais de uma categoria.

Conceito que não percebemos ser saudável em Frei Betto (2002), que parte de uma análise de que há uma explosão de movimentos sociais, que hora atrapalha o entendimento e percepção sobre estes grupos, hora, estes grupos se atrapalham, por perceber uma vaidade entre os movimentos sociais, que implica em efeitos de um movimento engolir o outro. Assim, Frei Betto explana que se pudesse, dividiria os

movimentos sociais brasileiros em cinco principais esferas de ações, em percepção ao diálogo que pode ser estabelecido entre eles, favorecendo atuações em conjunto: 1) movimentos pastorais; 2) movimentos populares; 3) partidos políticos progressistas; 4) movimentos sindicais; e 5) ações governamentais voltadas para a maioria da população.

A intenção aqui, como já exposta, não é limitar os movimentos sociais a um conceito único e geral, mas entende-los didaticamente, respeitando seus processos, que embora coletivos, são particulares. O intuito principal é o de entender que é a luta dos movimentos sociais que assegura para a nossa época, que “o país tenha uma educação para a pessoa humana e não para ‘recursos humanos” (LEHER, 2002; p. 210), exercida a partir da constituição de si mesmo, enquanto um meio de organização social política, que proteste o que não é socialmente certo.

Legitimamente, reconhecemos o caráter pedagógico para a formação docente do profissional professor e pedagogo, para sua atuação e valorização profissional, nas organizações políticas dos movimentos sociais. Partiremos, então, para a análise de qual a importância e relevância que a academia tem dado e consolidado, em legitimidade aos movimentos sociais, e sob qual ótica parte suas análises, para entender essa formação docente politizada pela luta social, incumbida em um projeto social, socializando a metodologia de coletar de dados e análise para o entendimento dos movimentos sociais no papel da formação da classe trabalhadora docente.

Movimentos sociais e educação

A educação pública pertence legitimamente aos movimentos sociais.

Com certeza, esta afirmação gera inquietações em muitos teóricos, podendo ser positiva para os que concordam com este pensamento progressista, quanto negativa, aos que rejeitam essa concepção e negam a influência das mobilizações e ações dos movimentos sociais, no histórico da Educação latino-americana, sobretudo, na história brasileira.

Fazendo uso das palavras de Leher, percebemos que

desde a Independência, a educação foi concebida como uma esfera desvinculada do desenvolvimento das forças produtivas e da divisão do trabalho social. É como se as lutas sociais nada tivessem a ver com a questão educacional. (...) Em todos os países, a escola somente pode se constituir como esfera pública por meio de fortes lutas sociais. (...) A questão educacional está inscrita no movimento social em suas lutas pela emancipação (LEHER, 2002, p. 202 e 204).

Historicamente, percebemos que a sociedade resiste a ação dos movimentos sociais, e que o Estado cede – em partes e sempre com exaustivas ações de protesto e negociações – à vontade popular (diversa maioria da sociedade), por estratégias de pressão e propostas de projetos alternativos, concebidos por movimentos e outras organizações sociais. Tais conquistas foram e ainda são atingidas com muito esforço e luta. E por isso, devido às relações econômicas e políticas de poder entre governo e a elite brasileira, ainda não o são atingidas em sua totalidade, em atendimento a real demanda social e popular.

Se adentrarmos na história da Educação Brasileira, vamos perceber que a Educação atinge ao povo, em atenção à diversidade de povos e línguas brasileiros; e à cultura, em que teremos que concordar com o fato de que, legitimamente, a Educação pertence aos movimentos sociais. Exemplificando, podemos perpassar o histórico da Educação do Campo, por exemplo, ao destacar a constituição das escolas rurais, escolas itinerantes ligadas aos movimentos de luta pela terra, escolas nas aldeias indígenas e nas comunidades quilombolas, ribeirinhas, caiçaras entre outras; ou a Educação de Jovens e Adultos, a própria escola pública do ensino básico, creches e a Educação Infantil, a Educação Inclusiva, entre tantas outros exemplos que podemos citar, são todas conquistas advindas de organizações políticas ligadas de forma direta ou indireta, aos movimentos sociais, em uma luta social, por um direito que pertence a todos: acesso a educação pública, laica, gratuita e à serviço do povo.

O que está posto aqui é a legitimidade dos movimentos sociais na transformação da sociedade, em via das instâncias ligadas a políticas públicas educacionais. Entre elas, se encontram as incansáveis lutas pela valorização e melhorias na condição da atuação e carreira docente – o que engloba todo o campo educacional, desde a educação infantil à educação universitária, na rotina da infraestrutura da instituição escola, até as políticas que tramitam dentro do Ministério da Educação.

A educação é um objeto de grande valia e interesse das classes sociais. Portanto, é nesse interesse que os movimentos sociais tenham suas próprias demandas (como as de movimentos de bairro), mas que se liguem, de forma direta ou indireta, nas lutas em prol da educação.

Esse é um conflito gerado na ordem econômica, cultural e social, em que insere não só os movimentos sociais, como a globalização econômica, e recorrem ao campo educacional para atingirem seus objetivos. Nesse campo, o docente gera uma ação propositiva ao movimento social – o fato de estar envolvido com propostas para políticas

educacionais, não garante o domínio sobre o campo da Educação, para a organização (SILVA, 2011). O movimento se insere numa investigação teórica, refletindo sobre a prática. Daí há um movimento de troca de saberes entre docentes e movimento social.

Reconhecendo a Educação como um campo político de ação, em termos globais, econômicos, culturais e sociais; e reconhecendo os movimentos sociais como instâncias legítimas na luta em prol da educação, não há porque em manter as instâncias dos movimentos sociais afastadas das instâncias da Educação – o que não se limita apenas nas ações das políticas públicas, em tramites administrativos e burocráticos, mas também na própria formação pedagógica.

Os movimentos sociais são espaços de formação política de sujeitos, e que se alia à docência em sua prática pedagógica, que vai além da sala de aula. Pistrak (2008) nos desafia ao expor que a vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva¹², de modo que venha romper com a pedagogia da palavra e construir uma pedagogia da ação, vinculando-se a o movimento social e ao mundo do trabalho (no qual se evidencia e se torna claro as relações de classes, em nossa sociedade). Aliar o movimento social à formação docente traz um benefício à educação, para a sua politização.

Tendo como referencia a constituição e atuação dos movimentos sociais, que demonstra uma unidade coletiva entorno de objetivos comuns, pode-se perceber que é necessária a prática educativa de sujeitos participantes de movimentos sociais. Essa prática educativa constitui-se como princípio formativo que permitirá a existência do movimento social e a constituição de cidadãos que irão atuar na luta ideológica. Nesse sentido, entendemos que os movimentos sociais podem e são espaços educativos, alternados aos espaços institucionais escolares, e que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos por meios de técnicas, mas é um processo de formação baseado nas interações sociais e políticas. É preciso, então, conhecer esse espaço educativo, reconhecer e usufruir o que ele tem a oferecer em sua formação, enquanto ser social.

Moisey Pistrak (2008) ainda nos permite refletir que sem teoria pedagógica revolucionária não há prática revolucionária. Sem a teoria de uma pedagogia social, não há a prática de um trabalho que resolva e trate das questões a fundo. A educação teórica do professor e da professora é o meio de armá-los para que sejam capazes de criar métodos, por “dá critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola”

¹² Baseado na própria leitura de Pistrak (2008), entendemos que a atividade produtiva não se referênciam apenas ao trabalho técnico, mas a atividade produtiva para o cunho social e político, e, portando, cultural.

(PISTRAK, 2008). A prática pedagógica que toma a postura política de ser conscientemente politizada se fundamenta em princípios compromissados com a realidade social, exercendo um papel dialógico e dialético na formação de sujeitos educadores e educadoras, e educandos e educandas.

A formação docente, como ser social, no espaço dos movimentos sociais pode proporcionar a dinâmica do ensino-aprendizado na prática comunitária e democrática, fundamentada em diálogo, reflexões e estratégias de ação, em busca da construção de uma sociedade mais humana e igualitária. Essa proposta se evidencia no fato de que os movimentos sociais têm pautado lutas importantes na oferta qualificada do ensino público e gratuito, e pela valorização da educação e de seus profissionais.

Formação política docente

A prática educativa, sob a perspectiva tradicional não dá conta da atualidade das exigências da educação, sobretudo, da educação escolar. Por quê? Porque a formação da consciência do professorado deve estar cada vez mais inteirada com as exigências da realidade social a serem enfrentadas nas condições de trabalho, por seus educandos, nas interações/relações sociais, a que estes espaços se remetem, de forma direta (dentro do espaço educativo) ou indireta (dentro da comunidade/sociedade a que o espaço está ligado) (SILVA, 2010; VEIGA E VIANA, 2010; SILVA, 2011).

Porém, antes de continuar essa ideia, queremos quebrar pragmáticas de que educação não tem que se envolver com política. Ser sujeito político é ser sujeito que toma posição ideológica. Ou seja, ele não se mantém na neutralidade, mas escolhe um caminho para prosseguir.

Dialogando com Freire e Pistrak, perceberemos que é uma postura respeitosa que o docente deve ao discente, investir na prática politicamente politizada, ao invés de usar da ilusão de se assumir neutro, e ocultando a sua opção ideológica. Pistrak (2008) afirma que não se pode colocar nenhum problema da educação abstraído as questões de política geral, e que essa conversa de educação culturalmente apolítica ou neutra é hipocrisia da *burguesia*.

Usando das palavras de Freire (1996, p. 77 e 111), ele nos reflete que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (...) o que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito”.

Ou seja, as políticas públicas de Educação do Estado não são neutras e apolíticas, os parâmetros e diretrizes curriculares, os livros didáticos não são neutros e apolíticos. A luta pela valorização docente não é neutra ou apolítica. A prática pedagógica educativa não tem que cair nesse papo de *burguês* que ela tem que ser neutra ou apolítica. Ela deve condicionar elementos para que o educando use da crítica social, para escolher seu caminho ideológico a prosseguir.

A exigência social é a de uma formação em que o professor e a professora relacionem a prática educativa à prática política. Com base em Silva (2011), percebemos que essa formação consciente não está remetida a qualquer formação, e podendo ser cultivada em três formações conscientes distintas:

- 1) Consciência romântica: forma o homem e a mulher em sua grandeza essencial, como instrumento de transformação social; abordando práticas pedagógicas que transmitem conhecimento;
- 2) Consciência sindical: o trabalho produtivo material se torna ação distante do trabalho do ensino, em que o professorado coopere para a formação de sujeitos produtivos para o mercado. Há a tomada de consciência de sua condição, o que o leva a se inserir na luta pela valorização profissional, mas que não relaciona essa luta à prática pedagógica. Aqui, chamamos a atenção sobre o cuidado preciso para que essa ótica não leve o docente a atuar sob a cultura derrotista, e por práticas profissionais de funcionalidades dimensionadas socialmente (GADOTTI, 1987 *apud* SILVA, 2011) – como uma mera obrigação social, sem crença e sem esperança (FREIRE, 2011-a, p. 14).
- 3) Consciência política: usa da prática que se compromete com a realidade, e usa da consciência intelectual, enquanto educador (GRAMSCI, 1995); cooperando para a ampliação da dimensão do papel da política. Neste caso, o docente aprende a fazer uso da política, como uma opção para a sua ação conscientizadora.

Apresentamos essas formações de formas distintas, percebendo-as de forma complementar. Ambas dialogam entre si, cooperando para a formação de um profissional docente completo – a politização tende a romper com os limites da prática pedagógica, por exercer a ação da reflexão.

Chamamos a atenção para a concepção da prática educativa politizada, como sendo naturalmente crítica: indagadora e propositiva, desenvolvendo a curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. Uma prática educativa política que usa da

politização, permite que os educandos vão traçando caminhos em seu desenvolvimento cognitivo, e “vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Se o que propomos é que a prática pedagógica docente rompa com as práticas pedagógicas tradicionais, por não darem conta da demanda atual da escola, e percebemos que para avançar, a prática docente precisa ser politicamente politizada, e que os movimentos sociais nos mostram historicamente e conjunturalmente como um espaço de formação política... *Eureka!* Os movimentos sociais se tornam o espaço militante de formação política do docente.

Já entendemos de qual concepção de educação a sociedade demanda (uma educação formativa de cidadãos politicamente ativos na transformação da sociedade), entendemos os conceitos que reconhecem um movimento social em sua funcionalidade, percebendo também sua importância na história política da educação, e sua proposição na formação política de sujeitos, nos cabe agora, após problematizar a formação docente, entender como se constitui essa gênese.

CAPÍTULO II

OS CAMINHOS DA PESQUISA: procedimentos metodológicos

Para chegar à conclusão verídica de um fato, toda pesquisa científica exige em si, um caminho metódico, aliado a conhecimentos científicos. Entendemos que pesquisar é nada mais, nada menos do que buscar informações (VIEIRA, 2009) reais, de um dado questionamento obtido. Utilizamos para esta pesquisa a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, como meio básico para obtenção de respostas da hipótese levantada: os movimentos sócias é um laboratório vivo para a formação do profissional docente. É importante salientarmos que não partimos de uma hipótese fechada, ainda mais se tratando de uma pesquisa com base em experiências de diferentes sujeitos, atuantes em diversos espaços.

Utilizamos de dados numéricos, o que pode ser entendido que esta pesquisa também aborda a metodologia da pesquisa quantitativa, mas a utilizamos como um instrumento para a pesquisa. Este caminho percorrido se faz pela facilidade que dados numéricos nos trazem em visualizar o diagnóstico obtido, facilitando a compreensão desta pesquisa social, e nas comparações e cruzamento de dados, em relação ao debate que a instância do acadêmica levanta sobre a temática dos movimentos sociais para a formação de professores/pedagogo. Porém, é mais do que evidente para nós, que a pesquisa prima pela pesquisa qualitativa, que traz dados não identificados facilmente em uma tabela, mas que exige compreensão profunda de vivências e opiniões (MOROZ e GIANFALDONI, 2006; VIEIRA, 2009), explorando a intencionalidade dos dados obtidos, a fim de se chegar no questionamento e na hipótese que este trabalho levanta. Justificamos essa base metodológica, fundamentado no pensamento de González Rey:

Um dos aspectos que caracterizam a produção de conhecimento na pesquisa qualitativa é a atenção ao caráter singular do estudado. (...) Na pesquisa quantitativa tradicional, em contraste, a singularidade é eliminada da rede de categorias padronizadas que orientam a produção de conhecimentos, pois só tem o status estatístico do não-significativo (2002, p.70).

Devido ao envolvimento da pesquisadora com o tema estudado, já que também sou sujeito militante em uma organização política – fator que favorece o levantamento da hipótese em estudo – nos condiciona em pensar que essa pesquisa se qualifica por ação-participativa.

O contexto interativo e o tecido relacional da pesquisa determinam a qualidade da informação, o qual só pode conseguir com o envolvimento e motivação dos sujeitos estudados. (...) Esse tipo de pesquisa, que se apoia na participação e no compromisso crescente de quem participa nela, há de ter um sentido para os

participantes, sem o qual é pouco provável que se produza o tipo de informação de que necessitamos (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 58-59).

Assim, entendemos que na base qualitativa, este trabalho se desenvolve com metodologias da pesquisa-ação, por se concebida a partir de ações e participações no e com o objeto em estudo, a partir da própria prática. Sou sujeito participante da temática da pesquisa, o que facilita para o envolvimento e entendimento dos argumentos utilizados e dos resultados alcançados.

Para analisar os dados, utilizamos da base empírica e dialética, partindo de materiais e histórias da constituição de sujeitos e da crítica social. Entendemos a utilização desses métodos, por realizarmos uma interpretação da realidade, privilegiando os dados quantitativos, e partindo de fundamentos constituintes de uma ordem social e seu processo histórico. Assim, nos motivamos, principalmente, em Paulo Freire, Antonio Gramsci e Moisey Pistrak, em diálogo com outros autores. Os trabalhos se desdobram em uma rotina de coleta de dados, utilizando de objetos de pesquisa em três fases distintas: um levantamento bibliográfico, aplicação de questionários, e entrevistas com sujeitos de perfis selecionados. Sobre os instrumentos a serem utilizados, estes devem

integrar sempre formas orais e escritas, pois uma atua como elemento descentralizador da outra e chegam a envolver o sujeito em uma reflexão crítica sobre sua própria experiência. Ambas as formas de expressão se desenvolvem como um *continuum* nos diferentes diálogos que coexistem como expressão da trama social constituída no processo de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 91).

Primeira fase

Como parte de uma atividade metódica, o levantamento bibliográfico ou revisão literária consiste em selecionar obras relevantes à temática em questão, e não consiste em um momento formal, mas representa o momento em se saber as ideias já publicadas sobre o assunto, passando a ter informações cursivas para o desenvolvimento da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 73). E para que mantenha o nível de qualidade de uma pesquisa científica, exige em si critérios.

Na primeira fase deste trabalho foi realizada uma revisão literária, levantando dados de trabalhos publicados em diversos periódicos, desenvolvida em duas partes: a primeira pertencente à rotina de trabalho do GEPFAPe – Grupo de Estudos sobre a Formação e Atuação do Pedagogo¹³, no qual, foram selecionados os critérios para revisão

¹³ GEPFAPe – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação e a Atuação de Professores e Pedagogos. Grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, criado em 2010 na instância da

literária, e as fontes de busca de trabalhos na área de políticas de formação, atuação e valorização do profissional docente – pedagogos e professores. A segunda parte mantém os critérios estabelecidos pelo grupo de pesquisa, focando em trabalhos que analisam a formação e atuação destes profissionais, em movimentos sociais.

Os critérios utilizados para seleção dos trabalhos foram por literaturas publicadas em língua portuguesa, caracterizando se tratar de objetos de estudos brasileiros; e publicações a partir do ano/década de 2000 até 2010, com dados atualizados até o ano de 2012 para esta pesquisa. A escolha do período incide no momento anterior, posterior e concomitante à implementação das Diretrizes Curriculares para o Cursos de Licenciatura (2002) e de Pedagogia (2006), até o presente momento deste trabalho.

As consultas foram realizadas em uma primeira instância em periódicos de *Qualis* A1, segundo os critérios da CAPES, e nos principais eventos acadêmicos ligados a Educação. Posteriormente, foram inseridos periódicos publicados no SCIELO, de *Qualis* B1, e a Revista Linhas Críticas, periódico da Faculdade de Educação, que se insere nos requisitos. As buscas foram selecionadas nos seguintes periódicos:

1. **Caderno CEDES**; periódico do Centro de Estudos Educação e Sociedade, e apoiado pela Universidade Estadual de Campinas, com publicações trimestrais;
2. **Cadernos de Pesquisa**, revista da Fundação Carlos Chagas, com publicações quadrimestrais;
3. **Educação em Revista**, periódico da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com publicações quadrimestrais;
4. Revista **Brasileira de Política e Administração da Educação**, da ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, com publicações trimestrais;
5. Revista de **Avaliação da Educação Superior**, da RAIES – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior junto à Universidade de Sorocaba, com publicações quadrimestrais;
6. Revista **Ciência e Educação**, periódico da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, com publicações trimestrais;
7. Revista **Brasileira de Educação**, periódico da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, com publicações quadrimestrais;

graduação, e hoje se estende a pós-graduação. Direcionado por professoras do quadro da instituição, e ainda abarca estudantes e professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Tem o intuito, como o nome diz, de estudar temáticas que envolvem políticas de formação, atuação e valorização docente.

8. Revista **Educação e Pesquisa**, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com publicações trimestrais;
9. Revista **Educação e Sociedade**, revista do CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade, com periodicidade trimestral;
10. Revista **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, da Fundação Cesgranrio, com publicações trimestrais;
11. Revista **Interface** – comunicação, saúde e educação, publicada pela Universidade Estadual Paulista, com publicações trimestrais;
12. Revista **Linhas Críticas**, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com periodicidade semestral na maior parte do período em pesquisa, e atualmente, trimestral;
13. Cadernos de Psicologia e Educação **Paidéia**, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, com periodicidade quadrimestral; e
14. Revista **Pro-Posições**, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, com publicações quadrimestrais.

A pesquisa também foi realizada a partir de trabalhos publicados em três dos principais eventos ligados a educação, sendo eles:

1. ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que realiza reuniões anuais. As pesquisas foram realizadas nos Grupos de Trabalho de “Movimentos Sociais e Educação”, “Formação de Professores” e “Currículo”;
2. Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizado a cada dois anos;
3. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado pela ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, com realização bienal.

As buscas dos materiais foram realizadas por meio de *sites* correspondentes às revistas e eventos. As seleções dos artigos foram feitas pelo título do trabalho, por palavras-chaves, na primeira parte, a saber: *pedagogo, professores, formação, currículo, valorização profissional/magistério/docente, políticas públicas de educação*. Na segunda parte, foram utilizadas as palavras-chaves: *formação de pedagogo/professores; pedagogo; movimento(s) social/sociais; movimentos sociais e educação*. As literaturas que tratam de formação docente foram selecionadas sob o critério de discutir a formação inicial. Posteriormente, foi realizada uma leitura crítica dos trabalhos encontrados. Após a análise

dos artigos, foi definido o uso ou o descarte do material nesta pesquisa. Em seguida, foram montadas tabelas quantitativas e quadros qualitativos, expondo a quantidade de artigos publicados em relação aos trabalhos enquadrados na pesquisa, e do que se trata especificamente cada trabalho selecionado.

Segunda fase

A segunda fase corresponde ao recorte de dados coletados por meio de um questionário que o GEPFAPe aplicou no primeiro semestre de 2011. O questionário foi elaborado pelo grupo, possuindo 42 questões fechadas, abertas e semi-abertas, e aplicado a pedagogos atuantes no Distrito Federal, em *locus* privado e público, da área de educação formal e não formal, visando traçar o perfil desse pedagogo, e coletar dados acerca do currículo da instituição em que o sujeito foi formado, seu entendimento e percepção sobre sua formação, atuação profissional, e da visão e conhecimento de políticas públicas de carreira.

As duas questões recortadas para a utilização neste trabalho dizem respeito à participação em movimentos sociais e outras áreas de organizações em entidades ou instituições, questionando se o respondente atuou ou atua nestes espaços, e sobre o papel formativo das entidades/instituições para sua atuação; no intuito de levantar um dado quantitativo e qualitativo de participação de docentes em organizações e a percepção desses espaços para sua formação.

Terceira fase

Para complementar essa pesquisa, foi necessário realizar entrevistas com pedagogos militantes, abordando uma análise empírica sobre a temática da pesquisa, a fim de coletar relatos sobre a formação política e da auto percepção de sujeito interventor em um processo pedagógico. Em um primeiro momento, foi elaborado um roteiro de questões semiestruturadas para as entrevistas, contendo sete questões para traçar o perfil do entrevistado, seis caracterizando o movimento social em que milita e/ou militou, e 11 questões analisando as percepções de aprendizado. Finalizando o questionário, foi elaborada uma série de 10 frases a serem completadas pelo entrevistado, deixando um espaço no final para que o sujeito acrescentasse livremente considerações sobre o assunto. O questionário foi elaborado com base nas necessidades em responder indagações que surgiram durante a pesquisa, e que se relacionam diretamente a auto percepção de fatores

resultantes para a formação, por parte da pesquisadora, e também no Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, de Mônica Padilha (2008), formada pela UnB.

As entrevistas foram efetivadas com perfis selecionados, de pedagogos formados, que contemplasse setores militantes diferentes. Para relacionar as respostas com um perfil não militante, foi realizada uma entrevista com uma pedagoga que nunca teve vínculo com nenhum setor de organização política. As entrevistas foram marcadas via e-mail e por telefone. O questionário foi disponibilizado previamente a todas as entrevistadas.

CAPÍTULO III

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: caracterizando as relações entre Formação Docente, Movimentos Sociais e os Cursos de Licenciaturas

A disciplina do estudo, como prática de quem observa, reflete, filosofa, critica e toma nota escrita, é, com certeza, uma característica a quem confia autoridade sobre o saber, e saberes ligado à práxis. Mais do que ser conceituado como intelectual orgânico, talvez esteja posto para a sociedade, sobretudo, ao profissional docente, o desafio em ser intelectual dirigente que atua para a emancipação de sujeitos em um processo social. Este é se não, o desafio posto também para as Universidades, e também, ou simplesmente assumido pelos Movimentos Sociais. O saber não pode permanecer retido. Ele precisa movimentar-se e movimentar sujeitos em uma intenção dialética e propositiva.

O espaço da universidade é uma reivindicação de profissionais da educação (EVANGELISTA *apud* MORAES, 2003). E a universidade acessível à população é uma reivindicação dos movimentos sociais. Vincular o debate da valorização da Educação nos movimentos sociais, no professorado, e na Universidade é uma discussão necessária à realidade da formação docente. Vincular esse debate, nas três instâncias, é um diálogo preciso sem que um sobreponha o outro. Nesse raciocínio, entendemos que partilhamos do pensamento de que a docência é o exercício da práxis como a ação teórica humana refletida, resultante em uma prática transformada e transformadora (SILVA e LIMONTA, 2012). Esse movimento em compromisso com a Educação, a partir da formação docente, se faz e refaz pela reflexão da Universidade, em um processo altamente didático.

Com a finalidade de entender e conhecer o que o disciplinamento da ação do estudo da instância acadêmica tem fundamentado sobre a articulação da formação docente junto aos movimentos sociais, partimos de um levantamento bibliográfico em literaturas científicas publicadas, acerca do assunto em questão, para desenvolver o estudo desse trabalho. Este capítulo corresponde a primeira fase deste trabalho, em que nos lançamos em conhecer e revisar as publicações de 14 periódicos e anais de três eventos, ligados à educação. Para este trabalho, foram considerados artigos completos, podendo se tratando de discussões nas licenciaturas.

Dentre as publicações no período de 2000-2012, foram contabilizadas 4.744 literaturas publicadas em periódicos, e 2.843 em anais de eventos. Totalizando 7.587 trabalhos publicados, no período referenciado, na área de Educação.

Tabela 01 – Total de Publicações em Periódicos/Anais de Eventos – 2000-2012														
Periódico/Anais de Evento	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Caderno CEDES	21	18	15	23	18	21	18	16	17	22	23	19	20	251
Cadernos de Pesquisa	30	30	30	28	28	29	28	28	33	40	41	40	27	412
Educação em Revista	--	--	--	--	--	--	11	25	20	42	51	45	62	256
RBPAE	14	05	08	09	--	--	13	21	24	26	29	29	10	188
Revista Avaliação da Educação Superior	--	--	--	--	--	--	--	24	32	32	30	34	36	188
Revista Ciência e Educação	14	17	20	20	40	36	24	28	39	39	45	60	60	295
Revista Brasileira de Educação	16	29	30	33	35	34	35	37	35	37	36	32	30	419
Revista Educação e Pesquisa	17	18	18	20	23	28	32	36	28	34	49	46	60	409
Revista Educação e Sociedade	39	53	58	63	51	64	53	62	50	51	59	57	12	672
Revista Ensaio	--	--	--	--	08	27	28	30	31	32	39	40	18	253
Revista Interface	10	14	16	21	22	38	33	38	65	77	66	86	74	560
Revista Linhas Críticas	22	22	18	19	20	18	18	18	17	18	20	31	31	272
Revista Paidéia	16	19	32	18	33	36	36	31	39	41	40	43	26	410
Revista Pró-posições	--	--	--	--	--	--	--	--	29	33	31	35	31	159
Total publicado em periódicos	207	225	245	254	278	331	329	394	459	524	559	597	437	4.744
Evento da ANPED	60	78	52	72	85	109	81	91	77	69	64	86	73	997
Evento SBPAE	--	--	--	--	--	--	--	472	--	384	--	444	--	1300
Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares	--	--	--	--	--	--	--	*	--	*	--	--	--	546
Total publicado em eventos	60	78	52	72	85	109	81	563	77	453	64	530	73	2.843
Total de publicações	267	303	297	326	363	448	410	957	536	977	623	1127	510	7.587

Fonte: GEFPAE/2012.

*(-) Não houve acesso ao total de publicações. Somente para esta tabela.

Entre o total de trabalhos publicados nos periódicos, encontraremos 109 trabalhos publicados que abarcam a temática da formação docente e da atuação e valorização do magistério. Esse quantitativo representa que 2,29% dos trabalhos publicados no período de 2000-2012 discutem a temática de formação e atuação docente. Entre os anais de eventos, resultamos em 116 trabalhos publicados, correspondendo a 4,08%. É interessante destacar que um dos GT's da ANPEd abordados para esta pesquisa bibliográfica foi o de Formação Docente, e que no entanto, divide sua discussão com as várias áreas de atuação da docência, e seus respectivos campos de formação. Para esta pesquisa, foi considerada debates acerca da formação inicial em licenciatura para atuação na Educação Básica, abarcando as modalidades de ensino regular, educação especial, educação do campo, educação indígena, e EJA.

Tabela 02 – Total de Publicações na temática da Formação Docente, em Periódicos/Anais de Eventos – 2000-2012														
Periódico/Anál de Evento	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Caderno CEDES	--	--	--	--	--	--	--	01	--	--	01	--	--	02
Cadernos de Pesquisa	02	02	02	--	--	01	02	04	--	02	--	01	01	17
Educação em Revista	--	--	--	--	--	--	--	01	--	--	01	--	02	04
RBPAE	01	--	--	--	--	--	01	07	01	03	--	03	01	17
Revista Avaliação da Educação Superior	--	--	--	--	--	--	--	01	--	01	--	--	--	02
Revista Ciência e Educação	--	01	--	--	--	--	--	--	--	--	01	03	04	09
Revista Brasileira de Educação	--	--	01	02	--	01	01	--	01	01	--	01	02	10
Revista Educação e Pesquisa	--	--	01	0	--	01	01	03	01	--	--	01	02	10
Revista Educação e Sociedade	--	01	01	01	--	--	03	01	--	02	02	--	--	11
Revista Ensaio	--	--	--	--	--	--	01	--	01	01	02	--	01	06
Revista Interface	--	--	--	--	--	--	01	--	--	--	--	--	--	01
Revista Linhas Críticas	01	01	01	--	01	01	01	--	01	--	--	07	01	15
Revista Paideia	--	--	--	--	--	01	--	--	--	--	--	--	--	01
Revista Pró-posições	--	01	--	--	02	--	--	01	--	--	--	--	--	04
Total publicado em periódicos	04	06	06	03	03	05	11	19	05	10	07	16	14	109
Evento da ANPED	01	03	01	02	01	03	01	05	07	07	07	09	15	60
Evento SBPAE	--	--	--	--	--	--	--	11	--	07	--	32	--	50
Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares	--	--	--	--	--	--	--	--	06	--	--	--	--	06
Total publicado em eventos	01	03	01	02	01	03	01	16	13	14	07	41	15	116
Total de publicações	05	09	07	05	04	08	12	35	18	24	14	57	29	225

Fonte: GEPPAPE/2012.

Tabela 03 – Comparação de total de publicações – Formação Docente – 2000-2012

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Total de publicações nos anais de eventos	267	303	297	326	363	448	410	957	536	977	623	1127	510	7.587
Total de publicações com enfoque na formação docente	05	09	07	05	04	08	12	35	18	24	14	57	29	225
Porcentagem equivalente em relação ao total de publicações (%)	1,87	2,97	2,35	1,53	1,10	1,78	2,92	3,65	3,35	2,45	2,24	5,05	5,68	2,96

Fonte: GEPFAPe/2012.

No total, contabilizaremos 225 literaturas que tratam da temática, representando 2,96%. Curiosamente, na tabela 02 percebemos que houve um aumento quantitativo de discussões acerca da temática, no período de 2011-2012, e que pode ser mais bem percebido com a exposição da tabela 03.

Em relação à temática abordada para este trabalho, teremos que de um total de 7.587 trabalhos publicados sobre a Educação, 18 trabalhos discutem ou relacionam em sua análise, a temática de Movimentos Sociais e a formação docente. Considerando o ano de 2007 e 2008 como o período que melhor apresenta debate, apresentando três e cinco trabalhos publicados, respectivamente em cada ano. A ANPEd se apresenta como o espaço que mais tem literatura publicada na temática de movimentos sociais e formação docente, destacando os GT's de Movimentos Sociais e Educação e o de Formação Docente. Para esta análise, foram considerados trabalhos que apresentassem pesquisas em movimentos sociais ligados à luta de classe, por moradia e terra, a origem social, natureza e etnias, e conjunturas políticas.

As tabelas 04 e 05 nos permitem visualizar não apenas o ano que mais apresenta trabalhos debatendo os movimentos sociais para a formação e atuação docente, como nos permite visualizar que há um quantitativo de 0,23% de trabalhos publicados no debate-objeto desta pesquisa. Esse percentual se mostra de modo positivo, ao compararmos o quantitativo de artigos que abarcam os movimentos sociais, em relação ao total de trabalhos publicados que discutem a formação, atuação e valorização do magistério de um modo geral (com base nos cursos de licenciaturas e de pedagogia). Isso significa que de 225 trabalhos encontrados, que debatem a formação inicial das licenciaturas e a atuação na Educação Básica, 8% se relacionam à temática de movimentos sociais.

Tabela 04 – Comparação de total de publicações – Movimentos Sociais e Formação Docente – 2000-2012

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Total de publicações nos anais de eventos	267	303	297	326	363	448	410	957	536	977	623	1127	510	7.587
Total de publicações com enfoque nos movimentos sociais para a formação docente	02	--	01	--	--	02	01	03	05	01	--	01	02	18
Porcentagem equivalente em relação ao total de publicações (%)	0,74	--	0,33	--	--	0,44	0,24	0,31	0,93	0,10	--	0,08	0,39	0,23

Fonte: GEPFAPE/2012.

Tabela 05 – Comparação de publicações em Formação Docente – Movimentos Sociais e Formação Docente – 2000-2012

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Total de publicações com enfoque na formação docente	05	09	07	05	04	08	12	35	18	24	14	57	29	225
Total de publicações com enfoque nos movimentos sociais para a formação docente	02	--	01	--	--	02	01	03	05	01	--	01	02	18
Porcentagem equivalente em relação ao total de publicações com enfoque na formação docente (%)	40	--	14,2	--	--	8,33	8,33	8,57	27,7	4,16	--	1,75	6,89	8

Fonte: GEPFAPe/2012.

Ainda que consideremos que 8% sejam positivos em relação a nossa estimativa do que poderíamos encontrar. Esse mesmo percentual representa menos de um por cento entre os trabalhos que debatem a educação. Podemos tirar desta análise que pouco se discute os movimentos sociais, como campo positivo para complementar a formação inicial, principalmente no que tange à formação política do docente que se condiciona como fator fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras e inovadoras.

Do total de 18 trabalhos encontrados para esta pesquisa, três trabalhos foram selecionados na Revista Educação e Pesquisa, dois na Revista Educação e Sociedade, dois na Educação em Revista, um no Caderno CEDES, um no Caderno de Pesquisa, um na RBP AE, e um na Revista Brasileira de Educação; entre os periódicos analisados. Dentre os eventos pesquisados, foram encontrados sete artigos nos anais da ANPEd, não havendo publicação específica a temática nos demais eventos.

Tabela 06 – Total de Publicações na temática da Formação Docente e Movimentos Sociais, em Periódicos/Anais de Eventos – 2000-2012														
Periódico/Anál de Evento	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Caderno CEDES	--	--	--	--	--	--	--	01	--	--	--	--	--	01
Cadernos de Pesquisa	--	--	--	--	--	01	--	--	--	--	--	--	--	01
Educação em Revista	--	--	--	--	--	--	--	--	02	--	--	--	--	02
RBPAE	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	01	--	01
Revista Avaliação da Educação Superior	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Revista Ciência e Educação	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Revista Brasileira de Educação	01	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	01
Revista Educação e Pesquisa	--	--	01	--	--	--	01	--	01	--	--	--	--	03
Revista Educação e Sociedade	--	--	--	--	--	--	--	--	01	01	--	--	--	02
Revista Ensaio	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Revista Interface	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Revista Linhas Críticas	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Revista Paidéia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Revista Pró-posições	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Total publicado em periódicos	01	--	01	--	--	01	01	01	04	01	--	01	--	11
Evento da ANPED	01	--	--	--	--	01	--	02	01	--	--	--	02	07
Evento SBPAE	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares*	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Total publicado em eventos	01	--	--	--	--	01	--	02	01	--	--	--	02	07
Total de publicações	02	--	01	--	--	02	01	03	05	01	--	01	02	18

Fonte: GEFFAPE/2012.

Essa estimativa decai ao aprofundarmos nossas análises, passando um *pente fino* nos trabalhos completos. Dentre estes trabalhos, apenas seis artigos abordam especificamente como eixo de discussão a formação docente nas Instituições de Ensino Superior, conjuntamente a atuação em movimentos sociais. Os demais trabalhos, no total de 12, perpassam alguma discussão sobre o papel dos movimentos sociais, entretanto a temática central trata de diferentes perspectivas, tais como: teorias marxistas no currículo; o sindicalismo de profissionais da educação e a importância da relação da universidade com a militância nesses espaços, entre outros.

Quadro 01: Relação dos trabalhos que abordam a temática de movimentos sociais como eixo central de análise			
Título	Autor(es)	Periódico/Evento	Ano
Formação de professores na prática política do MST: A construção da consciência orgulhosa.	BELTRAME, Sonia	Educação e Pesquisa V.28 - N.2	2002
Trajetórias escolares e profissionais de professoras de professores militantes.	FERREIRA, Márcia Ondina.	ANPEd (28º Reunião) GT: Movimentos Sociais e Educação	2005
A formação de educadores sem terra: um estudo de caso.	SANTOS, Fátima M. MAZZILLI, Sueli	ANPEd (30º Reunião) GT: Formação de Professores	2007
A formação de professores e os currículos praticados em um movimento de educação popular na Rocinha.	SILVA, Rodrigo T.	Educação em Revista N. 48	2008
Novas experiências no ensino superior: o caso da PUCRS e a criação do curso de pedagogia para educadores populares	LORD, Lucio	RBPAAE V. 27	2011
“A pedagogia dos açós”. As implicações da ação política do MST para o trabalho docente das/os professoras/es do assentamento Diamante Negro/Jutaih	MARTINS, Marilda C.	ANPEd (35º Reunião) GT: Movimentos Sociais e Educação	2012

Dentre os trabalhos destacados no quadro 01, temos a discussão de Beltrame (2002) que compara a formação tradicional com a proposta de formação de professores no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, retratada em Santa Catarina; trazendo experiências de professores, com dados significativos do entendimento cultural dos sujeitos, refletidos nas relações familiares, profissionais, e na participação política do sujeito; percebendo-se uma elevada autoestima profissional, o que os leva a priorizarem sua prática pedagógica, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Com base no que a autora nos apresenta, podemos afirmar que esse saber – tanto do

professor quanto dos estudantes, são enriquecidos pela ação política que a militância oferece, geradas pelas práticas coletivas do movimento a que pertence.

Reforçando os benefícios que a militância traz à prática docente, Ferreira (2005) aborda a trajetória de formação e atuação de professores militantes em sindicatos, do Estado do Rio Grande do Sul; apontando para a capacidade em mediar relações entre sujeitos adquiridas com a ação política e coletiva, obtendo uma compreensão específica do trabalho docente, apresentando um otimismo quanto ao seu papel na educação; arraigada na compreensão da realidade social de um modo que não percebiam antes, e qualificando o trabalho pedagógico. O que podemos entender neste trabalho é que a militância forma um educador que reflete sobre sua própria atuação, sem permitir se abalar com as dificuldades enfrentadas, mas criando meios de tornar a educação um espaço de ascensão sociocultural.

Discutindo também a proposta de formação de professores dentro da militância no MST, no estado do Pará, Santos e Mazzili (2007) trazem uma pesquisa epistemológica, com base em Paulo Freire, apresentando a formação do sujeito e a prática pedagógica, como meios de intervir na sociedade, incumbindo para uma formação de educadores que tenham sua identidade cultivada dentro do movimento, realizando um resgate da autoestima; e comprometida com a luta pela reforma-agrária. Essa formação resulta na reflexão da prática, em estudos teóricos e na militância que permite a vivência social e cultural com seus pares e outras instâncias da sociedade.

Além de reafirmar positivamente o compromisso político pedagógico que professores assumem com a militância, trazendo ações afirmativas para a sociedade, o trabalho de Silva (2008) apresenta novas perspectivas de formação de professores voluntários em um Movimento Social de Educação Popular, o Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha, em que os educadores rompem com práticas pedagógicas autoritárias e conservadoras, se comprometem com bandeiras políticas e ideológicas da comunidade, desenvolvendo meios didáticos em lhe dar e resolver problemas sociais com o coletivo e alunos que atuam no mesmo espaço. Dentre as ações coletivas, percebemos no relato do artigo que as experiências dos docentes são compartilhadas, o que permite o exercício de uma educação emancipatória diante dos conflitos que os currículos trazem, possibilitando inovações da prática docente.

Transformando a boniteza da utopia em uma boniteza real, o trabalho de Lord (2011) apresenta o relato de como a demanda pela formação de educadores populares de um movimento social atuante em comunidades periféricas de Porto Alegre/RS, se

transformou em um curso em Pedagogia gratuito para os estudantes, com ênfase na educação popular, na PUC-RS. O autor destaca que a proposta pedagógica e política do curso (a todo o momento) se atrela às perspectivas e projetos de sociedade dos movimentos sociais ligado à periferia porto alegreense; o que podemos entender que a Universidade, junto com os movimentos sociais trabalha para a inserção de estudantes oriundos de camadas sociais populares no ensino superior, com expectativas da formação docente para atuação em áreas populares e em acordo com as lutas e demandas locais, considerando cultura, costumes e a realidade local, para atuar em uma instituição escolar que demande de sua comunidade. O autor ainda destaca as dificuldades enfrentadas por esses estudantes em um universo elitizado, o que culminou no debate contínuo entre universidade e movimentos sociais, sobre a necessidade e serventia da universidade, e no trabalho para quebra de preconceitos sociais. A experiência é relatada como fator tão positivo, que o curso de Pedagogia normal demandou da universidade a aproximação de sua matriz curricular, com a do curso de Pedagogia com ênfase na educação popular.

Os trabalhos aqui apresentados nos levam a perceber o MST como um rico laboratório disponível à academia, para o estudo da formação docente aliado ao movimento social. Martins (2012) apresenta uma pesquisa que se passa em Diamante Negro Jutaih, no Maranhão, em que é possível perceber a influência da prática militante na prática pedagógica. A autora conclui que os professores militantes tendem a torna-se figuras importantes e de lideranças na comunidade. Por conhecer melhor a comunidade e a ideologia apregoada no projeto de sociedade, possuem maior facilidade em trabalhar no ensino aos educandos, em relação a professores não-militantes. Estes, por sua vez, são destacados como sujeitos que, por perceberem a necessidade em relacionar a prática pedagógica à prática do movimento social, se inserem na vivencia ideológica política comunitária.

Quadro 02: Relação dos trabalhos que abordam a temática de movimentos sociais			
Título	Autor(es)	Periódico/ Evento	Ano
Movimentos indígenas por educação: novos sujeitos socioculturais na história recente do Brasil.	CAMPOS, Rogério.	ANPEd (23º Reunião) GT: Movimentos Sociais e Educação	2000
Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias.	SILVA, Rosa H. D.	Brasileira de Educação N. 13	2000
Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social	ZEICHNER, Kenneth e DINIZ-PEREIRA, Júlio	Cadernos de Pesquisa V. 35. N. 125	2005
Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas.	FERREIRA, Márcia Ondina.	Educação e Pesquisa V. 32 - N. 2	2006.
Políticas de formação de educadores(as) do campo.	ARROYO, Miguel.	Caderno CEDES V. 27 - N. 72	2007
Pesquisa, educação e luta indígena: a experiência de professores <i>sateré-mawé</i> .	WEIGEL1, Valéria Augusta C. M	ANPEd (30º Reunião) GT: Movimentos Sociais e Educação	2007
O educador de jovens e adultos e sua formação.	SOARES, Leôncio	Educação em Revista N. 47	2008
A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo.	SOUZA, Maria Antônia	ANPEd (31º Reunião) GT: Movimentos Sociais e Educação	2008
Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.	SOUZA, Maria Antônia	Educação e Sociedade V. 29 – N. 105	2008
Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.	RIBEIRO, Marlene.	Educação e Pesquisa V.34 – N.01	2008
70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais.	CRUZ, Giseli B.	Educação e Sociedade V. 30 - N. 109.	2009
A formação de professores no curso de pedagogia do campo: o caso da Unimontes	MOURA, Alda Aparecida V.	ANPEd (35º Reunião) GT: Movimentos Sociais e Educação	2012

Podemos observar que a maioria dos trabalhos publicados enfatizam os Movimentos Sociais Camponeses, discutindo as experiências da pedagogia da alternância, o espaço científico e a formação desses educadores na militância. Nesse sentido, os trabalhos reforçam a tese de que os movimentos sociais são espaços educativos e formativos, principalmente no aspecto político e da luta pelos direitos sociais, neste caso a terra e a educação no campo.

Destaca-se, também, a ênfase na publicação de trabalhos que enfatizam os movimentos indígenas e a formação de professores, com dois trabalhos em 2000, período

de luta que antecede a conquista pela aprovação da Lei nº 11.645/08 de complemento a LDB-EN – Lei de Diretrizes e Bases para a educação Brasileira 9.394/96, incluindo no currículo oficial da rede Ensino, a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e um trabalho publicado em 2008. Estes trabalhos também demonstram que os movimentos sociais são instrumentos de luta e concomitante espaço de formação do educador, considerando que este constrói uma identidade de grupo e concepções a partir da sua inserção no movimento social.

O trabalho de Ferreira (2000) revela uma dualidade sobre o processo de sindicalização: há um grupo em que a filiação ao sindicato contribui para a constituição da identidade dos docentes, principalmente nas questões referentes à sua condição de trabalhadores em Educação. Entretanto, também há um aspecto instrumental das filiações, ou seja, para alguns, trata-se de um aspecto burocrático e de vantagens.

Há um trabalho que remete a educação popular na Educação de Jovens e Adultos, modalidade que passou a existir na Educação Brasileira, e sobre o forte Movimento por Alfabetização de trabalhadores, sobretudo, trabalhadores rurais, ambos publicados em 2008. Estes trabalhos contribuem com a compreensão de que os movimentos sociais são preponderantes na conquista do direito à educação.

O trabalho de Cruz (2009) traz uma entrevista com os pedagogos primordiais no Brasil, e apesar de não tratar diretamente da temática da pesquisa, os entrevistados têm em comum terem participado de movimentos sociais – destacando-se o movimento estudantil – e apontam que a inserção nesses grupos foi determinante para a sua atuação e concepção de educação numa perspectiva crítica. A pesquisa de Zeichener e Diniz-Pereira (2005) dá ênfase na pesquisa-ação como meio para formação científica do docente, para o processo de transformação da realidade, apenas citando a relação que a pesquisa-ação possui com os movimentos sociais.

A pesquisa bibliográfica nos periódicos e anais de eventos revelou que a temática ainda é pouco explorada nas produções acadêmicas, mas que os movimentos sociais são espaços formativos importantes para uma docência crítica e emancipadora.

Para entender melhor a relação do docente com a militância, abordaremos no próximo capítulo uma análise qualitativa que poderá nos levar a compreender melhor a relação positiva que o movimento social traz para a formação docente.

CAPÍTULO IV

O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A FORMAÇÃO DO SER DOCENTE: resultados da pesquisa

Este capítulo nos traz a difícil tarefa de expor em palavras acadêmicas o sentimento militante, que só a quem pertence a essa identidade, sabe e entende a singularidade do brilho diferente dos olhos desse sujeito, e capta a vibração distinta da pulsação do coração desses sujeitos, a quem possa vir a ser um não militante, e se debruçar nesse trabalho. Como já *prozava* Paulo Freire (2011-a), o sujeito com esperança que pulsa em seu peito, é um sujeito incompreendido pelo mundo que vai orbitante ao comum vivido, no entendimento de que cada vivência é única, mas só quem vive é que sabe e que se entende.

Neste capítulo nos dividiremos em duas partes, a fim de entender o papel dos movimentos sociais, na formação do docente, como sujeito trabalhador, pensante e capacitado para atuar na transformação social. A primeira parte (segunda fase desta pesquisa) corresponde à análise de questionários aplicados a pedagogos atuantes no Distrito Federal. A segunda parte (terceira fase desta pesquisa) corresponde à entrevistas realizadas com três pedagogas militantes e uma não militante, e talvez a parte mais bonita deste trabalho, por expor uma vida inteira de mulheres que sempre se inseriram na luta por um mundo melhor.

Mapeando a participação docente em Movimentos Sociais

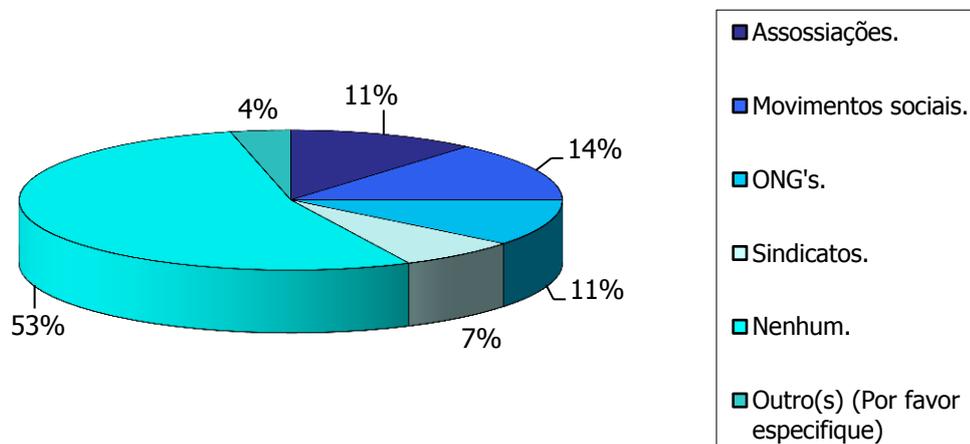
Conforme já expusemos no capítulo dois, a segunda fase da pesquisa trata da análise de questionários aplicados a pedagogos lotados em *locus* escolar e não escolar. O questionário aplicado contém 42 questões que se dividem em perguntas fechadas, abertas e semiabertas. Contabilizamos um total de 196 formulários respondidos. Para este trabalho, utilizamos apenas duas questões que interessam ao foco de nossa pesquisa: a participação de pedagogos em organizações políticas.

Mas antes de adentrarmos na análise destas duas questões em cheque, faz-se necessário o perfil traçado desses sujeitos participantes. O público colaborador desta parte de nossa pesquisa pertence a um grupo que tem entre 25 e 45 anos, correspondendo a 74% dos respondentes. Em sua grande maioria são mulheres (91%), e pouco mais da metade é casado(a) (56%). Basicamente todos os sujeitos exercem alguma atividade cultural e/ou esportiva, e boa parte usa seu tempo livre para assistir televisão. 35% escolheram a

profissão de pedagogo por interesse pessoal. Sendo os demais divididos entre as alternativas: acessibilidade ao curso; falta de opção; influência de parentes e/ou amigos; questões financeiras; realização pessoal; vocação; entre outros. 74% destes sujeitos atuam em instituição escolar; e 70% em instituição pública. Podemos retirar daqui um os respondentes como pedagogas, metade casada, atuantes em instituições escolares e públicas, que exercem alguma atividade cultural e esportiva, e que escolheram a profissão por interesse ou realização pessoal. Entre estes sujeitos, ou entre estas sujeitas participantes, 196 responderam a questão que nos interessa: sobre sua possível participação/atuação em movimentos sociais e outros espaços.

A primeira questão em análise possui formato semiaberto e questiona se o sujeito já atuou ou atua nos seguintes espaços, sendo cada uma delas uma opção a ser marcada: Associações, Movimentos Sociais, ONG's – Organizações Não Governamentais, Sindicatos, Nenhum, e Outro(s) especificado(s). Dentre estes, 91 responderam que participaram de movimentos sociais e outras formas de organização. Destaca-se que 27 respondentes referenciaram-se especificamente aos movimentos sociais, representando 14% do total de 91; e 14 em sindicatos, correspondendo a 7%. Para este trabalho, consideraremos as duas respostas, expondo que de 196 sujeitos, 41 no total, resultando em torno de 21% no total. Ao considerarmos também o grupo que participa de Associações, partindo do pressuposto de que estas instituições estão ligadas à uma organização política maior, que adere a instância de sindicato e/ou movimentos sociais, esse número se eleva para 63 pedagogos participantes de espaços de organizações políticas, revelando 32% no total.

As outras respostas correspondem a 22 participantes de Associações, representando 11%; 21 em ONG's, simbolizando 11%; 14 em Sindicatos, com 7%; 105 em nenhuma das opções, denotando 54%; e sete em outros, com 4% das respostas. Nesta última opção apresentada, obtivemos que uma pessoa atua no 3º setor, duas em Igrejas, uma no Projeto Social Segundo Tempo, uma em Conselho Escolar, uma em trabalho voluntário com capacitação de jovens de baixa renda para o primeiro emprego, e uma não especificou.

Gráfico 01: Atuação em organizações.**Questão - Já atuou ou atua em:****Fonte: GEPFAPe/2011.**

A questão demonstra que 47% dos pesquisados participaram de movimentos sociais e outras formas de organizações. Estes dados reafirmam que o processo curricular acadêmico está dissociado da formação extracurricular e podemos inferir que pouco incentiva essa formação. Contraditoriamente a segunda questão reafirma a importância desta formação, pois ao indagar “*Caso tenha atuado ou atue em alguma organização citada na questão anterior, percebe a influência na formação e/ou atuação como pedagogo(a)?*”. Dentre as respostas encontramos 45 sujeitos que afirmaram positivamente em relação ao papel formativo dos movimentos sociais, contra 17 que afirmaram que não.

Entre as respostas justificadas com afirmação positiva, encontramos uma diversidade de argumentação que se refere a questões técnicas e políticas que a formação nos movimentos sociais pode proporcionar. Entre as técnicas estão: o favorecimento no desenvolvimento de atividades com crianças e pessoas portadoras de necessidades especiais; na resolução de problemas e dificuldades da rotina de trabalho, referente ao processo de gestão com pessoas; aprendizado na prática sobre como observar grupos, realizar planejamento de ensino, e prática didática cotidiana. Entre as respostas relacionadas ao campo político foram citadas: a ampliação na capacidade em analisar

conjunturas; trabalho em grupo; trabalho com métodos freireanos; e noções de política e direitos humanos que não são adquiridas na graduação. Houve ainda uma resposta que argumenta que a participação nesses espaços complementa a formação.

As respostas apresentam os movimentos sociais como espaço formativo não apenas político, mas também como prática pedagógica, permitindo ao sujeito uma formação para lidar com a diversidade de culturas e ideias. Nesse sentido dialogamos com Tadeu Silva (1996, p. 126), ao afirmar que “há, entretanto, uma distância enorme entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais”, o que indica a necessidade da formação docente para além do currículo oficial e acadêmico, mas dialogando com perspectivas formativas extracurriculares que permitirão ao sujeito vivenciar, experimentar e construir conhecimentos numa visão de mundo que permite uma perspectiva de totalidade reafirmando a postura emancipatória frente à realidade.

Dos que responderam negativamente, as respostas se generalizam no fato do trabalho desenvolvido nestes espaços não ter ligação direta com a área da Pedagogia, o que parece demonstrar que alguns entendem este campo de conhecimento restrito a um fazer docente técnico de transmitir conhecimentos.

Podemos apregoar neste ponto, a problemática da formação docente pouco adepto a criticidade de sua atuação, caracterizando um processo de formação “desintelectualizado” (MORAES, 2003), que pouco lhe permite atribuir e relacionar práticas obtidas em outros espaços e instâncias, para com a sua prática pedagógica, enquanto ser docente. Essa formação é resultado do entendimento de um professorado constituído sobre o pensamento de que

o professor deveria “conhecer os fins, os meios e os métodos do seu ensino e saber justifica-los cientificamente”, sendo educador peça capacidade de produzir e organizar valores espirituais (AZEVEDO, 1958). (...) *com*¹⁴ base no procedimento técnico científico, não resultando de interesses políticos menores (EVANGELISTA *apud* MORAES, 2003, p. 28).

Entendendo que a intelectualização do docente pode advir com a atuação em espaços extracurriculares que permitem o profissional dialogar as diversas vivências e experiências obtidas, para sua própria prática pedagógica, e que os movimentos sociais são instâncias que fornecem condições para esse ir e vir de saberes positivos para a ação

¹⁴ Adaptação nossa ao texto.

pedagógica, partiremos para entender em como esses elementos estão postos para a formação do docente.

A constituição do ser docente-militante

Sim, sou eu mesmo, tal qual resultei de tudo... Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou... Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...
Fernando Pessoa, 2002.

Não haveria versos tão mais singelos para expor o que esta parte da pesquisa vem nos trazer. Fernando Pessoa transmite com clareza e simplicidade, o que esta etapa se presta em imprimir: a brandura com que a militância toma conta de nossas vidas, e permite nossas histórias pessoais se tornarem tão mais bonitas, por se relacionarem com tantas outras histórias, tornando presente da vida, uma utopia que hora parece distante; mas quando percebemos, ela bate a porta ao perceber o quanto a busca por um mundo mais humano faz parte de nós – no tempo presente.

Tomo liberdade em relatar que na busca em entender em outros sujeitos o que eu compreendia ser minha própria formação enquanto ser profissional Pedagoga, vinculando o espaço da militância ao espaço acadêmico, sem o qual, reconheço, não seria quem hoje me torno, eu fui percebendo quem me tornei, ao buscar perceber o que as entrevistadas percebiam de seus aprendizados, de suas histórias de vida, e o que entendiam de seu papel social e profissional. Este é o caminho que questões semielaboradas para a entrevista como instrumento metodológico para esta pesquisa, buscaram atingir. E nesse processo, adquirir para mim uma verdadeira experiência de formação. Enquanto via o brilho nos olhos de cada entrevistada ao responder uma pergunta e rememorar uma vivência, os meus olhos se enchiam de lágrimas, pelo prazer que tive de mais uma vez aprender. E percebi que foi a sensibilidade em me incomodar com o que incomoda um coletivo, aprendi a ter uma escuta sensível. Posso dizer que realizar cada uma das entrevistas, foram momentos de verdadeiras aulas para a constituição do ser docente, do ser militante, do ser humana.

As entrevistas foram realizadas com quatro pedagogas. Três delas são militantes. Uma não. Salientamos que entrevistar uma pessoa não militante não condiz com o pensamento em comparar, mas sim, em obter outros relatos, outras experiências, no intuito de enriquecer este trabalho. Para entender as vivências relatadas, apresentaremos brevemente – se é que aqui me é possível o fazer – cada uma das entrevistadas.

Conhecendo nossas colaboradoras

Nossas entrevistadas são todas pedagogas. De uma forma geral, caracterizo cada uma delas como mulheres fortes, vencedoras, e que conquistaram meu respeito e minha admiração, pela beleza de ser quem são – mulheres constituídas pelo o que foram, e pelo o que ainda serão. São vencedoras dessa vida bonita e sofrida.

Começaremos apresentando nossa primeira entrevistada, a chamando de Ana¹⁵. Ana tem 33 anos, é solteira e não tem filhos. Trabalha há três anos no Departamento de Trânsito do Distrito Federal como pedagoga. Ingressou na Secretaria de Educação do DF com a formação do curso Normal. Fez a graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília, concomitante com o curso de Direito no UniCeub – Centro Universitário de Brasília. Possui três especializações: Docência do Ensino Superior, Direito do Trabalho, e Direito Público, todas por faculdades particulares; e mestrado em Educação pela UnB. Não milita e nunca militou em nenhum movimento social ou organização política, mas possui afinidade com partidos de esquerda. Ela relata que não sabia o porquê de ser pedagoga, mas que gostava de ser professora, embora estivesse desgastada com as condições de trabalho. Chegou a atuar como advogada, mas não se identificou com a profissão.

Nossa segunda colaboradora, que identificaremos como Bia, tem 59 anos, é casada, tem duas filhas já com ensino superior. Formou-se no curso Normal, e iniciou o curso de Filosofia Pura no Ceará, mas mudou-se para Brasília/DF, se tornando professora da SEE-DF, e fazendo o curso de Pedagogia na UnB. Possui doutorado em Sociologia do Trabalho, também pela UnB, onde hoje é professora universitária. Foi militante no Movimento Estudantil desde a época em que era secundarista. Depois passou a participar da Associação dos Professores do DF, que posteriormente tornou-se o Sindicato dos Professores do DF – SINPRO. Hoje é sindicalista da ADUNB – Associação dos Docentes da UnB, no qual fez parte de duas gestões, e também no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. Escolheu o curso de pedagogia pela referência em sua mãe que era professora primária, e pelo interesse em trabalhar com pessoas. Foi partidária do PCdoB – Partido Comunista do Brasil, ainda na época da Ditadura Militar, quando era um partido clandestino; hoje não filia em nenhum partido, mas continua tendo preferência por linhas políticas da esquerda.

A terceira entrevistada, que será chamada de Carla, possui 36 anos, é solteira e tem uma filha. Possui Pedagogia pela Faculdade de Educação Sertão Central, em

¹⁵ Os nomes das entrevistadas foram adaptados de modo fictício, a fim de preservar a identidade.

Pernambuco, e mestrado em Educação pela UnB. É uma das primeiras pessoas a se formar na graduação e posteriormente, no mestrado, na comunidade que faz parte: Comunidade Remanescente Quilombola Conceição das Crioulas. Atuou na escola municipal de sua comunidade, e atualmente trabalha no INCRA – Instituto Nacional de Colonia e Reforma Agrária. Não compõe um movimento específico, mas é militante nas causas das comunidades quilombolas e étnico-raciais, sendo partidária do PT – Partido dos Trabalhadores, e tendo ocupado cargo pelos movimentos e partido em que militou/milita. Escolheu a profissão de Pedagogo por opção ideológica, acreditando que o seu papel em sua comunidade era incentivar outros a estudarem e terem maiores oportunidades de escolha.

A quarta entrevistada identificada por Dani, tem 33 anos, é casada e tem uma filha ainda bebê. É pedagoga formada pela UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e possui mestrado em Educação pela UnB. Alfabetizou a criança que cuidava, e ajudou amigos no processo de escolarização, quando trabalhava de empregada doméstica – motivos que a levou a escolher a profissão, tornando-se a primeira em sua família a se formar no ensino médio e ter um ensino superior. É militante de movimentos negros, mas não possui ligação com uma entidade específica, declarando que escolheu o espaço acadêmico para militar na luta pela discriminação e contra o preconceito racial.

Feitas as apresentações, a partir daqui usaremos das experiências de cada uma delas para entender a constituição de uma docência inserida nas lutas sociais.

Entendendo as contribuições dos movimentos sociais para a docência

Perceberemos que o conjunto das entrevistas mostra que há um papel preponderante de formação dos movimentos sociais principalmente na ampliação da formação política e na auto percepção de sujeito intelectual orgânico ciente da mediação no processo pedagógico-educativo, capaz de intervir socialmente destacando a importância em participar/estar inserido politicamente a uma organização social¹⁶, e o que esses fatores representam. Como podemos perceber na fala de Bia:

¹⁶ Entendemos o espaço da Escola como uma instância de organização social.

O pouco que sei, eu devo muito ao meu engajamento político, desde a época que eu era estudante (secundarista). (...) eu reconheço muito o caráter pedagógico da luta política. Por quê? Desde que eu comecei a participar de movimento estudantil eu nunca parei de estudar.

Conforme já discutimos neste trabalho, com base em Pistrak (2008), destacamos a necessidade de uma pedagogia social, fundamentada em teorias, para a realização/desenvolvimento de uma prática de trabalho que se insira em discussões para a resolução e o trato politizado das questões postas a fundo no âmbito pedagógico da atuação docente. É a teoria que fornece critérios para o professor avaliar, justificar e criar condições em seu trabalho. Mas a teoria precisa estar condicionada a uma disciplina própria que o docente precisa criar em estudar (FREIRE, 2011-a). A disputa de ideias realizadas nos espaços da militância, os espaços de formação, de constituição ideológica de um projeto, são espaços que condicionam o militante a estudar. Também são esses espaços que condiciona um sujeito em aprender com o outro. Logo, o gosto pelo saber toma um sabor aderente, e cria-se uma necessidade coletiva, incutida no sujeito em saber, conhecer diferentes teorias, concepções ideológicas, que lhe favoreça na interpretação de mundos.

A Ana, que não atua em nenhum espaço político, ao ser indagada sobre as influências da militância nesses espaços, reconhece a formação obtida nos movimentos sociais, expondo que

Influencia na prática de qualquer profissional. Tanto na vida pessoal quanto na prática pedagógica. Você tem uma visão diferenciada, e você vai ter comportamentos e procedimentos diferenciados.

O que nos leva a compreender a militância como um elo que fortalece o engajamento e compromisso social que a profissão exige.

O espaço de estudo e debate habituais dos espaços de formação dos movimentos sociais fortalecem esse acúmulo de teoria que levam não só o professor a ser autor de sua

própria prática, como também leva esse professor a tomar ciência de sua identidade e da importância de seu papel, na função que ocupa socialmente. A Carla, possui uma trajetória de auto percepção de identidade sobre a sua condição enquanto negra e quilombola, e assim, sobre sua comunidade e dos sujeitos que nela residem, e a luta pela terra que ocupam e todos os fatores e valores sociais e culturais que estão postos em torno disso. Essa percepção de identidade veio pela militância, ainda na adolescência, em grupos ligados à Igreja Católica, em que ela valoriza a formação tida nesses espaços, mas que a levou a perceber, compreender e necessitar debater a condição de negros e quilombolas, na sociedade brasileira, devido à ausência do debate nesses espaços, relatando que:

Foi nesse movimento que eu tomei conhecimento da minha negritude, porque a gente ia discutindo sertão, pobreza, semiárido, tudo! A gente só não discutia a questão racial nesses espaços. E ali eu tomo consciência que o que eu fazia era muito importante, mas tinha uma questão que não estava posta ali

É interessante, ainda, perceber que ela toma ciência da posição que sua comunidade ocupava na sociedade, ao notar o grau de escolaridade desses sujeitos, sobretudo, da condição de jovens e mulheres:

E aí não era só a negritude, ninguém tinha estudado. As meninas que saíam da cidade a convite das famílias brancas, pra ir estudar e trabalhar, não deram conta de concluir porque suas tarefas domésticas nas casa de família não permitiam

A educação é indispensável na organização reflexiva do pensamento para assumir identidades dentro das condições da realidade, integradas ao espaço e ao tempo, permitindo que o sujeito dessa sociedade se reconheça como ser político social. Para tal, é necessário efetuar uma educação que construa sujeitos autônomos de si, capazes de tomar decisões, reconhecendo a responsabilidade social e política, no exercício da democracia (FREIRE,

2011-b). Nessa perspectiva, a Dani relata que foi pela pesquisa e pela militância que pode compreender sua condição e o direito de ocupar o espaço acadêmico, e que ela pode dar respostas ao preconceito, discriminação e racismo, enfrentados quando sua ex-patroa, lhe afirmava que seu lugar, não era o da universidade:

Eu comecei a questionar esse meu estar no mundo enquanto mulher negra. Comecei a identificar na faculdade a falta de disciplinas que abordassem a temática; (...) eu queria entender quando se falava de exclusão digital, quem eram esses excluídos? Isso foi tão impactante na minha vida. (...) Eu falei pra ela (ex-patroa) que o preconceito dela era como o preconceito que existia no Brasil: escondido e em doses homeopáticas.

A ação pedagógica ciente se torna uma prática educativa intelectual, capaz de realizar a mediação entre o conhecimento e a formação consciente. Daí, teremos um educador com discernimento crítico, que assume a prática pedagógica como elemento positivo para a educação (SILVA, 2000). Gramsci (1995) atenta para a consciência intelectual e política, onde podemos abordar que o professor torna-se um intelectual orgânico, quando domina a sua área de conhecimento e pesquisa diante da sociedade, valorizando o seu saber e comprometendo a sua prática ao papel político, rompendo com os limites pedagógicos. O docente, no exercício da crítica política às conjunturas da sociedade se vê no papel de questionar essa mesma sociedade e quem são os sujeitos que ocupam os espaços em análise. Nisso, ele vê a necessidade de buscar respostas e de dividir esse conhecimento. Dani, como podemos ver em sua fala destacada a seguir, ao se deparar com a sua própria realidade, frente às problemáticas que enfrentava, exerceu a sua criticidade, ao invés de se condicionar ao papel de aceitação que muitas vezes são as teorias e os fundamentos que embasam implicitamente as pedagogias aplicadas em espaço educacionais.

Porque na história da educação a gente não via a população negra sendo retratada? E tive que olhar pra minha família, e vi que eu era uma das primeiras a concluir o ensino médio e entrar e terminar uma graduação.

Podemos confirmar essa percepção com as respostas obtidas na questão sobre a visão de cada uma das entrevistadas, em relação às *minorias*¹⁷ em nossa sociedade. Ana inicia dizendo obter

pouca informação teórica sobre as minorias, e eu não tenho informações sólidas.

Ana ainda reflete sobre o assunto, expondo sua opinião em relação à temática étnico-racial, cotas, e a posição da mulher na sociedade; mas diz que tudo o que obtém vem textos que ela obteve acesso. Discorremos aqui que, o espaço acadêmico universitário é considerado como um espaço que coleta o saber em si, e por isso, é um espaço de debate democrático e diversificado. E enunciamos que um docente deve sair deste espaço com uma base mínima sobre o pensamento político contemporâneo sobre as críticas sociais que hoje são lançadas para a atuação da docência. Ana conclui o pensamento afirmando que a

a escola não sabe tratar as minorias, por uma falha na nossa formação inicial. Embora algumas discussões já comecem a fazer parte da formação inicial e continuada, e eu penso que isso é um avanço, mas ainda incipientes para o professor dar conta.

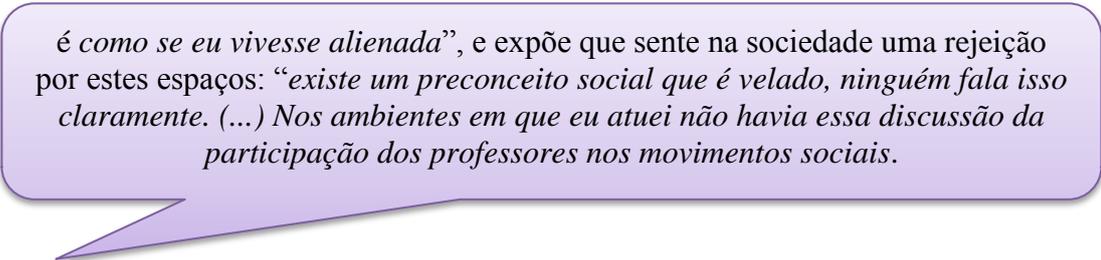
Analisamos que a resposta de Ana reflete a realidade, mas é abordada sob uma perspectiva menos politizada e aprofundada, ao percebermos as outras respostas obtidas, como a resposta de Bia:

hoje você faz um trabalho pedagógico buscando também uma conscientização política, porque um educador tem que se posicionar politicamente. (...) A minha avaliação é que a questão ela é maior, e sobre a dominação de um grupo da sociedade, da minoria que vive do trabalho de uma maioria.

¹⁷ O termo *minorias* foi adotado propositalmente, em concordância aos termos usados na legislação. Mas que, na concepção deste trabalho, é entendido que os grupos chamados de *minorias* deve-se apregoar outra nomenclatura, por representarem a maioria da sociedade brasileira.

As entrevistadas Carla e Dani iniciam suas respostas expondo que não concordam com o termo “minorias”, o trocando por diversidades, e ainda complementam relatando que são minorias, que na realidade se tornam maioria. Diante disso, queremos afirmar que há uma maior propriedade do discurso e uma visão política mais ampla e profunda sobre a realidade, em quem milita nos movimentos sociais.

Nessa perspectiva, Ana expõe que sentiu falta de oportunidades em conhecer e atuar em espaços de militância, colocando que



é como se eu vivesse alienada”, e expõe que sente na sociedade uma rejeição por estes espaços: “existe um preconceito social que é velado, ninguém fala isso claramente. (...) Nos ambientes em que eu atuei não havia essa discussão da participação dos professores nos movimentos sociais.

Carvalho (2010) alega que a educação que transforma e participa de um projeto de sociedade vai além da escolarização, por proporcionar a experiência do saber *o que é ter direito* e em se organizar para conquistá-lo. Essa formação se aplica a todo o processo de formação e atuação que o professor passa, na perspectiva de que o educador se encontra em processo de aprendizagem constante, em um ambiente em que ele aprende e ensina ao mesmo tempo (FREIRE, 1979).

Esses relatos nos levam a perceber os limites da formação em espaços formais e/ou curricular, e que, conseqüentemente, podem acarretar em uma prática limitada pela própria pedagogia adotada – o docente é educado dentro de uma concepção romancista, na base da transmissão e reprodução de conhecimento, e em uma lógica mercantilista e bancária, que forma o sujeito para as funções do mercado de trabalho. E por isso, apontamos para uma formação que se complemente nos espaços extracurriculares, valorizado pelo espaço acadêmico – com a função de incentivar essa valorização na sociedade, fundamentando uma escola que tenha por objetivos centrais em educar estudando a realidade social, ligado a um trabalho social (FREIRE, 1996; SILVA, 2011; PISTRÁK, 2008).

As três entrevistadas que militam em movimentos sociais completaram de forma singular a questão “Se comparar *a maneira* de aprender no movimento social com *a maneira* de aprender nas aulas do meu curso, poderia afirmar que...” respondendo que...



...se complementam

Afirmamos que os espaços de organizações populares e políticas condicionam uma formação para o professor, de forma inter-relacionar e complementar, entre os aspectos políticos pedagógicos (SILVA 2011). Trazemos então, um olhar atento e direcionado aos relatos tidos nessas entrevistas e a abordagem que fazemos neste trabalho, na tentativa de apontar para uma educação politicamente consciente. Não fazê-la, é roubar a oportunidade de tantos sujeitos atuarem na construção de uma sociedade mais justa.

CAPÍTULO V

O CARÁTER PEDAGÓGICO DA LUTA POLÍTICA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Toda organização política de movimento social exige de meios formais e não formais para investir na formação política do militante. Essa é uma instância que se dá como espaço a ser evidenciado para a formação docente. Porém, também são as vivências em todas as ações que compõe o movimento social, que traz elementos para a reflexão-ação pedagógica, a ser investida como complemento para a formação e atuação do docente. Assim, a partir daqui detalharemos como essa formação se dá, para entendermos na prática, o que e como o movimento social traz para a docência:

...a crítica social progressista.

O contato com a militância em movimentos sociais traz o sujeito participante para um espaço que problematize, critique a conjuntura social, política, econômica e cultural da comunidade local, e/ou mesmo da sociedade, diante das ações do governo e aliados do mesmo. Da prática para a teórica, o debate crítico que o movimento social realiza, é arraigado por um debate politizado, ideológico e que formata uma proposta social de ação.

Fazendo o exercício da análise teórica sobre a prática, o movimento social realiza por si só a prática de uma educação problematizadora, libertária e emancipatória. Com base em Freire – que problematiza a Educação como uma ação e postura política, que o educador tem que tomar – entendemos a educação problematizadora, expondo que o “educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 2011-b, p. 97). Os movimentos sociais exercem em seu campo de formação (formal e não-formal) a educação problematizadora por conhecer a realidade. O espaço da militância permite que o educador/educando-militante tenha liberdade para ir e vir, discutir, formular ideias e concepções, por meio da dúvida, da crítica, da curiosidade, da proposta por acreditar ser o ideal, dialogando com busca consolidadora de uma linha ideológica e de ações, constituída democraticamente.

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da

*doxa*¹⁸ pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*¹⁹ (...) a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade (...) busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 2011-b, p. 97-98).

O docente em contato com a crítica, que se torna ação *práxis* da sua realidade e cotidiano cultural, aliada a outros fatores condicionantes, leva para o espaço de atuação, que se torna, também, seu campo de militância política. O docente passa a não se conformar com uma educação de práticas silenciadoras, alienadoras e tradicionais; e a torna instrumento no processo de construção da conscientização política, do (re)conhecimento de identidades, e da autonomia que o sujeito e a sujeita vão assumindo para si.

Aproximamos, então, a prática educativa libertária, como um instrumento de mudança social. “A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim, como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2011-b, p. 98). Como percebemos, a educação libertária se vale da educação problematizadora, e vice-versa, num

esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que* se acham (...) Por isto (...) tem o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade (...) que se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade (FREIRE, 2011-b, p. 100-101).

A Educação que toma para si, como metodologia teórica e prática, a ação questionadora e libertária, se empenha na desmistificação da realidade, se importando com uma prática mais humanista, em que sujeitos lutem pela emancipação. Percebemos, então, que a Educação problematizadora e libertária, se tornam emancipatórias. Nesse processo, a emancipação resulta em uma atuação coletiva. A crítica condiciona para o caminho da autonomia. Professores e professoras que buscam a autonomia como caminho para a Educação, partilha do pensamento de Tamarit, de que

a boa escola será aquela que desperte ou estimule a consciência crítica, que não deforme a história, que ignore os vastos espaços da realidade social, que não oculte ou desqualifique o conflito, enfim, que não reprima, que libere (...) tal propósito se poderá ser alcançado progressivamente em uma ação conjunta de docentes e pais. (...) com ativa participação das organizações populares (...) em função do objetivo específico: construir a boa escola que o povo necessita e merece (*apud* BRANDÃO, 2002, p. 113).

¹⁸ Do grego, significa crença comum ou crença popular.

¹⁹ Do grego, palavra falada e palavra escrita. Atentando para o princípio filosófico, vem a significar como capacidade da razão em ser.

O coletivo busca, então, a autonomia para a ação. Nesse processo, o sujeito se percebe, e passa a conquistar a sua autonomia, enquanto ser social, capaz em atuar pela mudança social em que acredita. Este se torna o que chamamos de cidadão e cidadã ativos na sociedade, e em sua comunidade; e o que entendemos por cidadão consciente. Afinal, “educar-se é fazer-se ser cidadão. Ser um cidadão é estar apto a participar da vida pública – leia-se: política – de sua comunidade” (BRANDÃO, 2002, p. 115).

...a formação cidadã do militante que é professor e trabalhador.

Como atividade fundamental para a vida, em transformar e (*re*)transformar a natureza, num movimento cíclico e dialético em *ser* e não *ser*; e enquanto existir vida, existirá o trabalho. Enquanto existir trabalho, existirá um processo educativo.

Conforme já exploramos neste trabalho, faz parte da formação humana, como parte do processo educativo – oficializado, principalmente, nas vias curriculares da educação formal – a constituição de um espaço que propicie condições para a constituição cidadã. O docente, antes de ser um profissional, é um cidadão.

Para o docente que faz uso de prática docente politizada, essa identidade não se separa, posteriormente, da sua prática enquanto profissional, mas se alia a ela, na importância do processo social que o docente tem. Usando das reflexões de Ciavatta (2005), é nas relações de trabalho que a existência humana e a aquisição da consciência se dão, entendendo o trabalho como atividade base para um novo tipo de ser. Os movimentos sociais mediam em si, as relações de classe e de trabalho existente, enquanto organização política, e na individualidade de cada sujeito e sujeita que compõe sua base.

A constituição da identidade do pedagogo e da pedagoga, do professor e da professora, do e da docente é problematizada nas relações sociais de trabalho e formação, por ser uma problemática política da classe trabalhadora, tida como um processo dicotomizado à prática educativa – na sua formação e na sua atuação.

A constituição de uma identidade e prática política da classe trabalhadora hoje passa pela interligação dos espaços fragmentados e pela unificação de práticas diversas. (...) Por isso, é vital a composição de uma identidade de classe a partir da inserção no mundo do trabalho e em conexão com o mundo fora dele (...) entendemos que a constituição de uma prática e identidade política de classe é fator extremamente relevante à geração de esperanças de dias melhores para a humanidade. (...) São muitos os elementos que estão presentes na constituição de uma identidade política da classe trabalhadora neste contexto de profundas transformações no mundo do trabalho (MASCARENHAS, 2002, p. 26, 33 e 39).

Focando no campo da Pedagogia, partimos da concepção de que esta ciência é responsável por investigar fatores reais e concretos para a formação humana, a fim de extrair objetos sociopolíticos, e intervir metodologicamente e organizativamente, no processo de educação de sujeitos – esse é por fundamental, seu trabalho. Isso é o que nos dá elementos para averiguar a ação resultante em uma ação educativa, que cria elementos para orientar a prática educativa conforme a exigência, criando seu próprio projeto analítico (LIBÂNEO, 2002).

Tomamos, mais uma vez, partido de que, como ciência da educação, por estudar o fenômeno global, a Pedagogia deve possuir uma identidade e problemática próprias. O pedagogo, e de um modo geral, a docência, desperta para a ciência do papel que exerce e de sua importância, tomando noção, também, da identidade profissional, enquanto um trabalhador pertencente a uma classe social – fator que não é explorado na gênese curricular, constituindo em formação de licenciados, num contexto de educação superior caracterizada “pela perda de sua identidade social e a transformada²⁰ em uma instância administrativa, burocratizada e operacional” (VEIGA e VIANA, 2010, p. 18).

Dialogando em Gramsci, percebemos que

o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (2006, p. 44).

Essa identidade, muitas vezes não é percebida no contexto da atuação profissional, mas que pode retomar seu significado, a partir do contato com o debate político nos movimentos sociais, que sempre englobam em si, a realidade do trabalhador, enquanto classe trabalhadora – conceito fundante dos movimentos sociais, por haver o diálogo e o debate necessário para essa constituição analógica, no que percebemos que

um elemento que precisa se reverter a favor da classe trabalhadora é a atual exigência de um padrão educacional mais ampliado na configuração do novo perfil do trabalhador. (...) Os processos educativos assumem um papel significativo apenas se associados a uma nova visão de desenvolvimento, uma nova forma de estruturação da produção e novo significado do trabalho. Inseridos em uma cultura de um desenvolvimento com limites e orientado pelo valor de uso da ciência e da tecnologia (MASCARENHAS, 2002, p :38-39).

A politização exige uma identidade. “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito

²⁰ Conjugação verbal adaptada ao contexto.

historicamente situado”, nos relata Pimenta (1996, p. 75). A partir dessa reflexão, entendemos que a politização exige identidade porque argumentos, posicionamento frente à dada situação, exige análise das relações sociais e de sua dada história cultural, ela exige concepções, filosofia ideologizada, e parte de um ponto de vista, e de um saber ou vários saberes.

Por meio do trabalho há uma relação de equivalência a um terceiro (outro) que não sou mas sou eu. A minha igualdade com o outro cria uma categoria (artesão, por exemplo) que não sou eu nem o outro, mas que é ao mesmo tempo nós (eu e o outro). Por isso é que o trabalho é fundamental na construção da identidade (Mascarenhas, 2002, p. 64)

A constituição da identidade enquanto classe trabalhadora fortifica e vivifica a autoestima e a luta pela valorização profissional; parte para a reflexão-ação, da individualidade para a coletividade, e aprofunda o entendimento do trabalho coletivo e do exercício de ser docente, profissional, trabalhador e militante, que não se permite abater pela fadiga e sofrimento do tempo de trabalho, mas associa esse tempo e o tempo de não trabalho, de forma saudável, à vivência da ação transformadora da sociedade – e essa é uma constituição que se adquire no debate, por meio de um coletivo que constrói relações analógicas.

...o rompimento com os limites das práticas pedagógicas tradicionais, por meio da emancipação dialógica.

Os movimentos sociais usam da práxis dialógica, sem a qual podemos considerar que ele não consegue existir. Por quê? Porque sem o diálogo, os sujeitos militantes não se permitem ser entendidos, mediados e chegar a uma proposta consenso do que se quer, se crítica e se propõe. Sem o diálogo, os sujeitos não conseguem consolidar uma ação conjunta, estratégias, uma linha ideológica, a formação política, ou mesmo ouvir o problema do outro (que pode ser – e é – um problema social). Logo, os sujeitos aprendem a ser dialógicos – num processo que se dá de forma e se torna naturalizado – pode haver divergências de ideias, mas elas precisam ser expostas respeitosamente, ou o próprio movimento coopera para seu prejuízo.

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer de criar, de transformar, é um poder dos homens sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder (FREIRE, 2011-b, p. 113).

O diálogo se torna uma exigência existencial para o movimento social, por ser o meio, no qual, o movimento social consolida a reflexão e a ação dos sujeitos, na intenção de transformação e humanização da sociedade. As relações que são estabelecidas não permitem a redução do ato dialógico, no ato de depositar ideias.

Para o profissional docente, estar inserido nesses espaços, condiciona para a concepção e ação de uma educação emancipatória e dialógica, que por si só, se torna uma prática pedagógica que rompe com os limites das práticas pedagógicas – porque intenciona o desenvolvimento de uma educação que se realiza entre sujeitos e com sujeitos – exatamente o que Paulo Freire reflete sobre ser de A *com* B. Essa prática, ao se torna naturalizada, ela ultrapassa os espaços do movimento social, e transcende os espaços os quais o sujeito vivencia, porque a prática limitada no tecnicismo docente se torna limitada para o próprio profissional. Não sendo satisfatório para si, deixa de ser satisfatório para a sua ação.

Nessa linha de raciocínio, o diálogo ainda proporciona a vivência da mediação de conflito de ideias, problemáticas e críticas levantadas – gerando experiência psicológica, emocional, teórica e prática sobre as condições postas no cotidiano tanto militante, social e cultural do sujeito, como no campo profissional.

O diálogo transforma as relações humanas de forma respeitosa a condição do outro. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2011-b, p. 113). Ela democratiza as relações entre sujeitos, de forma que A reconhece a importância de sua existência a partir de B. A liderança do movimento social não existe sem a base. A base só existe pela consolidação de um coletivo. O docente só tem importância a partir da relação respeitosa com o discente (FREIRE, 1996).

No entanto, ser dialógico é

mais do que *apenas* um método didático de trabalho na sala de aula e fora dela. Não se trata de ‘ouvir o outro’, de ‘colocar-se do ponto de vista do outro’, de ‘ser sensível às diferenças individuais e culturais’ como uma estratégia cujo objetivo seja o obter consensos didáticos e ideológicos como resultado do trabalho do educador. O diálogo impõe a quem ensina e a todo o sistema de aprender-e-ensinar de que faz parte a frágil e imbatível abertura ao risco (BRANDÃO, 2002, p. 137).

O diálogo reconhece e respeita a autoridade da liderança, do coletivo, do docente. Ela reconhece e respeita a cultura, o saber sistematizado do outro, o trabalho e a formação curricular pela qual o outro passa, assim como respeita a história pessoal do outro sujeito, e

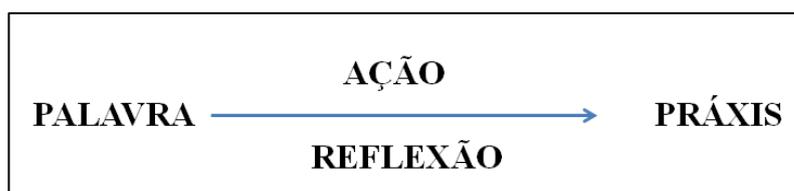
do coletivo. Mas também conquista todo esse respeito e autoridade. Ele emancipa para a construção de uma relação conjunta.

Assim como “não existe, tampouco, diálogo sem esperança” (FREIRE, 2011-b, p. 113).

... a palavra-ação investigativa.

A palavra, não qualquer palavra dita, mas a que fundamento o diálogo, se encarrega muito mais do que podemos chamar de crítica da reclamação, que não se propõe e ser além do sentimento inicial que gera; ou a que leva a uma ação social sem objetivo de transformação. A palavra carrega em si a ação embasada na reflexão (da teoria e da prática) exercida antes, durante e depois da própria ação, resultante na práxis sábia, interagindo com a realidade social.

Figura 03: Palavra-práxis



Fonte: FREIRE, 2011-b, p. 107.

Tomamos permissão para usar das palavras e do exemplo ilustrativo de Paulo Freire, para continuar essa investigação dialógica, que lançando um olhar curioso ao sentido da palavra, ela nos

impõe buscar seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidária, em uma interação tão radical (...). *Não há palavra verdadeira que não seja práxis.* Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (...) *não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.* (...) dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, *é transformar o mundo*²¹ (FREIRE, 2011-b, p. 107).

A crítica e a proposta do movimento social se torna, então, o que chamaremos de sua palavra-ação (*práxis*). A palavra como crítica, como diálogo e como proposta não se contenta em si só, por isso usa da reflexão. A reflexão, por sua vez, não se realiza se não pela prática investigativa. A reflexão se torna o fator impulsionador da pesquisa. A práxis do movimento social se torna prática pedagógica, na luta política, por exigir de seus

²¹ Grifos nossos.

militantes, sujeitos participantes, a investigação e reflexão sobre ideologias, história social, econômica e cultural, entendimento sobre a conjuntura da atualidade, reflexão política sobre a realidade, estratégias de atuação, metodologias de formação, entre outros. O movimento social pratica em si a pesquisa-ação, que, como o processo dialógico e emancipatório da cultura dos espaços políticos-educativos, a própria prática educativa se torna fator naturalizado na vivência antropológica do sujeito.

O militante se torna um pesquisador. Fator condicionante e fundamental para a prática docente. O movimento social incentiva o docente a prática como parte de si (enquanto indivíduo), e transcendendo aos seus espaços de atuação – e o profissional é um deles – a refletir-pesquisar-refletir; “entendendo que o professor reflexivo é necessariamente um professor pesquisador, tendo em vista que, ao refletir, está necessariamente pesquisando e, ao pesquisar, não prescinde da reflexão” (SILVA, 2010, p. 64). A palavra-ação exerce em si, a própria ação da sabedoria dialética.

Figura 04: Palavra-ação



A prática investigativa é que capacita e condiciona o profissional docente a ter marcado em sua identidade, o caráter cientista, propiciando para a formação de um profissional completo, mas não inacabado²².

É também a prática investigativa e o caráter científico, que propicia a concepção da intelectualidade orgânica do sujeito, que tem propriedade, e diríamos, também, autoridade, sobre seu objeto de investigação, sobre o qual, atua na condição social (GRAMSCI, 1995). O autor, ainda nos afirma que

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, 2006, p. 15)

²² Entendemos que o sujeito nunca finda sua formação na condição humana, sendo sujeito(a) em constante processo de desenvolvimento e transformação. Assim, a formação profissional não foge a esse entendimento.

Sob essa perspectiva, e na fé que fazemos da importância do papel da profissão docente, em nossa sociedade, partimos da crença de que a intelectualidade orgânica deva ser o conceito a qual o profissional docente deva almejar alcançar, a qual as políticas públicas de educação e os currículos dos cursos de licenciatura devam se embasar, e a qual, a sociedade deva reconhecer no exercício da docência. Pois, “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2006:18). O movimento social condiciona esse incentivo, em benefício do próprio movimento, e na intencionalidade que o docente como intelectual orgânico tem nos espaços em que atua.

...a vivência educativa do trabalho coletivo.

É certo que os objetivos da educação são determinados conforme desdobramento concreto das relações sociais. Para superar as dificuldades enfrentadas pela docência, na rotina de trabalho, é preciso vencer muitos desafios, que muitas vezes, não estão sob o alcance do sujeito docente, por depender de outras relações, em estadia de instâncias superiores, como o Estado, ou ainda, niveladas à condição do trabalhador da escola, como a comunidade na qual, essa escola se insere. Destacamos Libâneo (2002:79), por compactuar de seu pensamento de que é necessário superar a antinomia entre fins individuais e fins sociais da educação, numa tarefa de reflexão pedagógica – o processo educacional é coletivo. E coletivo pode muito além do que ele mesmo enxerga.

Trabalhando sob os questionamentos de que, uma das razões do fracasso escolar, e do sentimento derrotista nas atuações sindicais em defesa da valorização do profissional docente e demais trabalhadores da educação escolar (me refiro aos que trabalham cotidianamente em uma instituição escolar), é o fato de que os profissionais docentes (professores/as e pedagogos/as) não recebem investimentos das instituições formadoras, num currículo que proporcione vivência para reflexão e atuação coletiva, de modo práxis. “A concepção histórico-social, ao conceber a educação como produto do desenvolvimento social e determinada pela forma de relações sociais de uma dada sociedade, põe-se como crítica radical à educação individualista” (LIBÂNEO, 2002:79). Com base nesse pensamento, o que chamamos a atenção é que o docente não está acostumado a trabalhar em coletivo. Claro que não descartamos as inúmeras iniciativas coletivas geradas no interior da escola – mas que infelizmente, muitas vezes, se permitem ser momentâneas.

Esse questionamento não é objetivo focal de nosso trabalho, mas uma reflexão necessária para entender que a educação precisa ser fruto do trabalho coletivo – não me refiro apenas ao planejamento pedagógico curricular, mas na concepção de um projeto político pedagógico, nas estratégias e lutas pela valorização docente, na pressão que docentes, enquanto classe trabalhadora, precisa tomar frente aos governos de Estado, entre outras tantas demandas.

Acabamos de problematizar um processo de formação profissional. E agora, queremos apontar, como um espaço vivo que pode compor essa formação – preenchendo essa lacuna curricular – os movimentos como um espaço de formação para a docência, que proporciona um estágio da prática pedagógica profissional centrada na práxis da ação coletiva. A formação, no coletivo, exige a unidade, a prática social, a emancipação e a democracia – fatores, os quais, inseridos naturalmente na prática do docente, ele tende a trabalhar em coletivo. Ao problematizar a formação inicial, percebemos a importância para a atuação coletiva, que expõem num entendimento profundo, de que

além de ampla, é complexa por envolver um espectro de valores e uma diversidade de pessoas. O processo que se vive como coletivo é valorizado e colocado ao alcance do grupo. O poder é compartilhado num movimento vivencial. Novas relações de poder são construídas entre professores, alunos e funcionários com a ‘tarefa de formar para a vida’ (FREITAS 2003, p. 67). Compartilhamos nossas emoções, nossos sentimentos, nossas potencialidades e nossas habilidades. Faz parte desse compartilhar o ouvir a expressão do outro, numa atitude de atenção a diversas vozes (VEIGA E VIANA, 2010, p. 23-24).

Os movimentos sociais proporcionam espaços para que a individualidade deixe de ser uma problemática de carência pessoal, e se coloca a questão como instância pública do direito que a pessoa tem em viver como cidadã, portanto, uma demanda coletiva. Nessa perspectiva, o docente tende, também, a encarar seu problema profissional como pessoal, e o coloca ao coletivo, como uma problemática comunitária.

Problematizando a individualidade, usamos de Sacristán (1988), ao dizer que o “professor que atua individualmente não tem controle sobre certas variáveis de organização escolar, que são competência da coletividade ou de órgãos de direção, das quais depende o exercício de certa metodologia ou um estilo educativo” (*apud* BORGES, 2010, p. 46).

Essa atuação individualizada coopera, inclusive, para a baixa autoestima profissional que a docência sofre, e a falta de fé, esperança e crença no seu trabalho social. Isso é fruto de um entendimento errôneo e despolitizado que desconsidera que as práticas docentes devem ser e podem ser “construídas num contexto social, em determinado tempo

histórico, sendo, portanto, relacionadas à realidade social e cultural de grupos nos quais as docentes se inserem” (SILVA, 2010 p. 62).

...o amor e o compromisso com sua atuação por ser parte de um projeto social.

A educação precisa ser fruto do trabalho profissional coletivo. O coletivo precisa ser parte de um projeto alternativo social. O projeto social precisa acreditar no coletivo. Isso é uma educação humanizadora. Quem acredita e pratica a educação humanizadora, aquela que usa das práticas da educação questionadora, libertária e emancipatória, tem amor à educação. Logo, tem amor profundo à humanidade, apenas pela sua condição em existir em comungar com o outro, a condição em ser e estar na vida do outro (de forma presente ou indireta).

Um dos grandes líderes da revolução latino-americana, Ernesto Che Guevara²³, nos emociona ao dizer que o revolucionário é o que ama intensamente a humanidade. A quem tenho por mestre da minha ideologia de práxis, Paulo Freire, nos conta que o amor “é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. (...) Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor” (FREIRE, 2011-b, p. 111).

O amor é quem fundamenta o compromisso entre amigos, famílias, casais. É o amor quem também fundamenta o compromisso do militante com a causa social e ideológica na qual ele acredita e luta por ela. Logo, há um compromisso com um projeto social que investe na humanidade. Eis o amor pela humanidade, que não se conforma com o *não ser*, com o *não ter*, de forma que não dialogue os sujeitos e suas condições demandas. O amor é dialógico. E é a corda que enlaça o compromisso com o projeto social. Frei Betto (2002, p. 183) não nos fala de amor, mas entende o porquê, o projeto é quem une as pessoas, e as mantém na luta: “quem tem projetos enfrenta dificuldades e facilidades, felicidades e tristezas, porque o projeto segura. (...) Se não tenho projeto, fico em função das injunções momentâneas, e isso me torna vulnerável às pressões da

²³ “Deixe-me dizer mesmo com o risco de parecer ridículo, que o verdadeiro revolucionário é guiado por grandes sentimentos de amor. É impossível pensar num revolucionário autêntico sem esta qualidade. (...) É preciso ter uma grande dose de humanismo, de sentido de justiça e de verdade para não cair em extremismos dogmáticos, em escolasticismos frios, em isolamento das massas. É preciso lutar todos os dias para que esse amor à humanidade viva se transforme em atos concretos que sirvam de exemplo e mobilizem”. Tirado de: Ernesto Cher Guevara, Escritos e discursos. La Habana: Editorial de Ciências Sociales, 1977, p. 253-272.

conjuntura”. O movimento social fornece um campo ótimo, para que o docente se insira em um projeto social, se firme e se politize através dele.

Há quem diga que a docência é uma prática militante. A militância exige amor. Hoje, percebemos que a sociedade exige uma formação docente como agente social – que entende e se envolve nas vivências comunitárias, e exige a concepção de luta pela construção coletiva de um projeto alternativo, e capacidade de planejar e gerir o processo didático, de forma dialética, para a interferência na realidade social. A docência exige amorosidade. E o amor – que não se limita ao que se prega, de que ele apenas acontece – ele é uma das escolhas mais certas que um sujeito pode fazer.

...a fé e a esperança.

Já dizia Paulo Freire que “a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo” (2011, p. 113-b). O sujeito atuante em um coletivo político permanece nele por entender as razões do projeto alternativo que propõe, enquanto parte desse grupo social. Ao vivenciar o movimento social, o sujeito desenvolve – ou desperta em si – a fé e a esperança na transformação social. Logo, passa a ter fé e esperança no sujeito e na ação coletiva. No docente, gera a ainda, o sentimento de fé e esperança na educação como meio para a transformação social.

O docente tem a ciência sobre a atividade transformadora da atividade educativa, “desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (FREIRE, 2011-b, p. 104). Eleva-se a sua autoestima enquanto sujeito social, mas também, enquanto sujeito profissional, que acredita na sua ação, no seu trabalho, para atingir objetivos de um projeto social pelo qual ele luta. A autoestima coopera para que, no campo da atuação, o docente defenda seu projeto social, e busque elementos democráticos que complementam sua prática pedagógica.

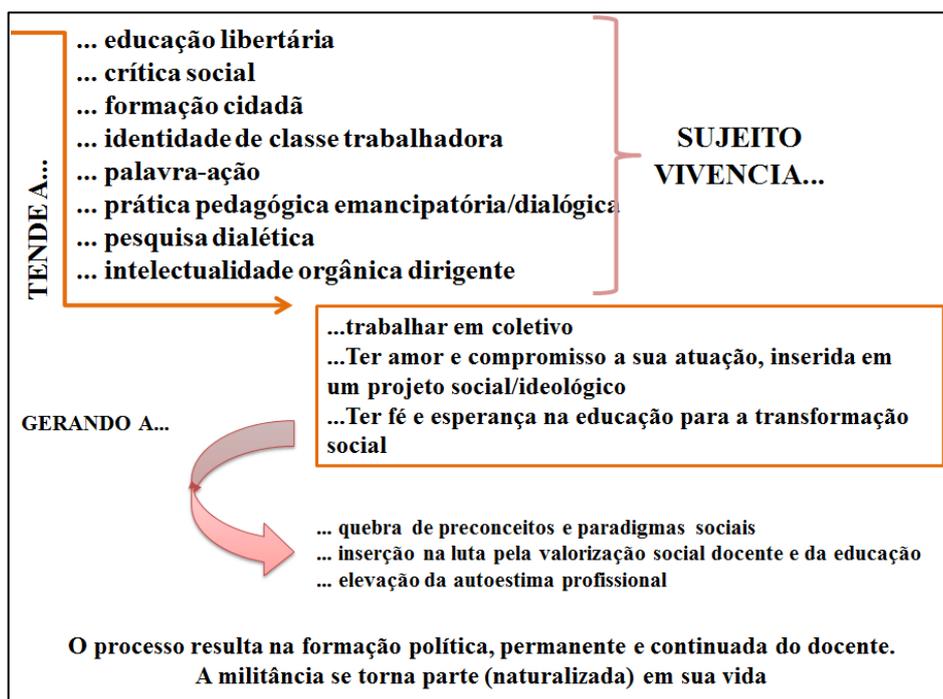
Valorizando a vivência nos movimentos sociais

Valorizando o papel das vivências contidas nos movimentos sociais para a formação política do docente,

a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência. Mas isto não significa ficar no nível dos saberes individuais. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica (PIMENTA, 1996, p. 85).

Para facilitar o entendimento sobre todo esse processo de formação que está proposto nos movimentos sociais, e em como ele pode enriquecer o desenvolvimento do *ser* docente, elaboramos o esquema a seguir, em que percebemos que, enquanto o sujeito vivencia momentos, concepções, atos, nas práticas, ele percorre um caminho que tendência em seu desenvolvimento cognitivo enquanto sujeito, gerando resultados, percepções, sentimentos, crenças...

Figura 05: Processos da vivência nos movimentos sociais para a formação docente



Todos esses elementos compõem a formação política do sujeito docente. Ser político e politizado traz condições maiores do que a de simplesmente fazer uma opção ideológica. Ser revolucionário e aflorar todos os sentimentos que a vida leva e traz à educação, permitindo-se vivenciar tudo o que a vida tem de mais bonito a nos ensinar, de formas tristes e felizes, utilizando-se dos meios educativos.

O docente tem o peso de um compromisso social muito grande, e muito importante. A educação exige mais cautela em seu trato. Tomando um processo social de busca permanente do *ser*, ela – a educação – é um instrumento tanto de benefícios, quanto de ameaças, por pertencer a um mundo cultural de escolhas de liberdade, de opções, de

decisões, de mudanças de vida, que podem ser negadas em um simples gesto não refletido politicamente por aqueles que fazem a educação.

Chamamos a atenção das instituições formadoras de sujeitos – as de nível básico e as de nível superior. E não eximimos a ninguém, a responsabilidade e o compromisso social assumido, no momento em que se decidiu *ser* nesse mundo.

IDEIAS CONCLUSIVAS

Ao olhar toda a trajetória que este trabalho percorreu, desde a sua ideia inicial até este momento de escrita, me deparo com o sentimento de que ele precisa ser levado há tantos que acreditam na construção de um projeto de Educação emancipatória e libertária, que acredita no trabalho coletivo. Essa ideia nos vem não com a intenção em tornar este trabalho uma receita ou mesmo uma referência a ser seguida, mas como um debate de valorização da formação que vivenciamos nos movimentos sociais, e que não são considerados de modo significativo na instância acadêmica.

Assim, nos deparamos com a pergunta: qual é a contribuição que este trabalho pode vir a oferecer? Ora! Ele vem para reforçar o que a sociedade considera e que as próprias DCN's afirmam, em exigência à formação profissional que capacita o pedagogo em identificar a diversidade e as diferenças nos espaços em que estiver atuando para então, poder desenvolver o trabalho pedagógico conforme as situações exigem (BRASIL, Art. 5º, 2006). Este trabalho existe para ressaltar que nem o docente, e muito menos os sujeitos com quem estes irão trabalhar, retiram suas vestes culturais, emocionais, políticas ao entrar em um espaço educativo onde ambos se encontram; mas todos levam as experiências de vida para estes espaços.

Afirmamos que as experiências vivenciadas nos espaços dos movimentos sociais são para a vida pessoal do sujeito, que pode ser dividida com outros, na medida em que ele vivencia o trabalho. E vem com o intuito de que a Academia atue em conjunto com esses espaços, fazendo uma mediação com a sociedade, refletindo sobre o trabalho coletivo, que a nossa fé nos exige, na intenção política e pedagógica em dar continuidade ao diálogo entre os que trabalham para ajudar a formar uma sociedade mais justa e humana, contribuindo para a valorização dos saberes construído nos movimentos sociais, e que podem e devem ser levados para a sala de aula em que o pedagogo se forma, cooperando para que as diversas experiências sejam divididas. É preciso reconhecer e relatar a perspectiva de transformação da realidade que os movimentos sociais trazem, na esperança de que outros espaços de formação sejam impactados.

Aqui registramos argumentamos a favor de um trabalho construído coletivamente. O sujeito se constitui na vivência social. E por meio da sociedade que se adquire costumes, cultura, conhecimento. E será em coletividade que o sujeito aprenderá a trabalhar, a atuar, a ser cidadão que age para a transformação social, não por medidas assistencialistas e

imediatistas. Mas por se inserir em um projeto social e trata do mal pela raiz – entendendo o processo histórico da problemática social, e os fatores que levam a atual conjuntura.

Falamos de que o “social não é produto de seres isolados” (CONSULTA POPULAR, 1999), os sujeitos são autônomos, e nesse exercício, se percebem como tal, mas como parte integrante de um corpo em que um membro é fundamental à existência do outro para que o corpo funcione bem. Entendemos que “os seres humanos são capazes de transformar suas circunstâncias, ainda que a sociabilidade capitalista tenda a transformá-los em objetos pela mercantilização de suas relações. É na luta contra este processo de mercantilização que deve ser entendida a força coletiva” (CONSULTA POPULAR, 1999). E no trabalho para a transformação social, é necessária uma singularidade entre sujeitos. O trabalho coletivo afina a singularidade entre sujeitos porque exige diálogo, para que o objetivo projetado seja alcançado. E torcemos, então, para uma singularidade no diálogo entre academia e movimentos sociais para a formação docente.

Concluindo este diálogo, salientamos que, independente de onde as pessoas têm atuado e de qual é o rumo que elas tomam em suas vidas, há uma conscientização e uma intencionalidade em permanecer lutando, em busca dessa Educação de qualidade que tanto almejamos, mesmo em meio há tantas dificuldades. E a Educação Emancipatória e Libertária é o caminho! Daqui para frente, o importante é avançar na lutar. E como sujeitos sociais, estamos todos inseridos nela. Nos basta apenas saber escolher de qual lado trabalhamos.

PARTE III

PERSPECTIVAS FUTURAS

Se oriente, rapaz, pela constelação do Cruzeiro do Sul
Se oriente, rapaz, pela constatação de que a aranha vive do que tece
Vê se não se esquece pela simples razão de que tudo merece consideração
Considere, rapaz, a possibilidade de ir pro Japão num cargueiro do Lloyd lavando o porão
Pela curiosidade de ver onde o sol se esconde
Vê se compreende pela simples razão de que tudo depende de determinação
Determine, rapaz, onde vai ser seu curso de pós-graduação
Se oriente, rapaz, pela rotação da Terra em torno do Sol
Sorridente, rapaz, pela continuidade do sonho de Adão

Gilberto Gil
Oriente

Essa parte do Trabalho de Conclusão de Curso, certamente, sempre me foi intrigante e me traz um *friozinho na barriga*. Ela me remete a uma pergunta, e agora chegou o momento de respondê-la: o que pretendo ser/fazer daqui para frente? Ela poderia ser mais fácil de ser respondida, já que minha mãe me pergunta isso quase que semanalmente. Mas eu tenho percebido que cada vez que me aproximo do fim, mais chego perto de um começo. E a sensação do *tudo novo de novo* por hora assusta, por hora encoraja. Ainda que eu esteja tão ligada à Universidade, ao movimento estudantil, à pesquisa e a extensão, e por consequência, aos sujeitos que com ela vivencio; tenho sentido meus pés pisarem fora e sentir a brisa de outra realidade: a atuação profissional.

Na primeira metade de minha graduação, enquanto amadurecia no curso e no próprio movimento estudantil, eu trabalhei. Trabalhei dando aulas de reforço escolar, como professora auxiliar em uma creche, e posteriormente, como técnica administrativa auxiliar – e de secretária – em um órgão público. Na segunda metade, mergulhei no que a universidade pudesse me oferecer e investi na minha formação. E de fato, me sinto completa em minha formação, não pela técnica, mas por saber que tenho condições em recorrer às ferramentas necessárias para a atuação, no momento em que elas me exigirem. E tenho em mim o exercício da *palavra-ação*, fundamental para uma educação libertária.

E agora, com menos idas e menos horas passadas na UnB, tenho estado em contato com o exercício do que a minha atuação me leva em ser: pedagoga. Trabalhando no Projeto Tecendo a Cidadania no Campo, parceria entre UnB e INCRA, na formação de Educadores Populares de EJA em assentamentos, tenho explorado minha formação de um modo muito autônomo, e no exercício da coletividade, o melhor que posso oferecer, para

ajudar na formação de outros sujeitos. E percebo que o exercício da docência no espaço escolar é o que por enquanto quero trabalhar.

Mas como não só disso poderei me manter, alternativas me tem vindo: currículos espalhados e a cara no estudo para a atuação em um órgão público. Nada disso tem sido tão bem planejado. Mas tenho vivenciado e alterado os meus planos. Sinto, também, que em algum momento de minha profissão, irei explorar o trabalho com projetos – sejam de pesquisa, sejam de extensão, seja em uma organização social. Mas nesses últimos tempos, descobri em mim que tenho a aptidão em dar o meu melhor em processos que exijam gestão pedagógica – entre outras gestões. Talvez a consultoria pedagógica venha a ser um caminho... Veremos. O futuro é muito incerto.

Na verdade, os meus planos eram viajar por dois anos, assim que terminasse a graduação, me aventurando em um *mochilão* e retornar para fazer uma pós-graduação e trabalhar. Essa parte dos meus planos vai ser postergada. Porque agora, a vida me culminou em trabalhar e entrar numa pós-graduação para então me aventurar por um tempo em terras desconhecidas e línguas diferentes.

Durante os últimos meses, tenho escutado muito de Gil, e escuta *Oriente* me faz sempre destacar a determinação. Mas é uma determinação tomada após sentir, ouvir, ver e viver outros verbos que também determinam o que vai ser. Desses versos, vamos extrair os verbos conjugados no imperativo (para qual tempo, não muito nos importa): oriente-se, constate, observe, considere, compreenda. Determine! Todos chamando a atenção de que os planos traçados ou simplesmente aventurados existirão dentro de um tempo. Mas independente a isso, sorria e sonhe. E tenho, de certo modo, seguido essa ordem de *palavras-ações*: tenho me permitido buscar orientações, constatar o certo, observar, considerar, compreender a importância e os frutos que serão colhidos. E *jazinho* que eu chego a minha determinação. Mas até então, tenho reaprendido a planejar meus caminhos, sorrindo e sonhando. E enquanto não determino, vou estudando para uma prova aqui, trabalhando em uma oportunidade ali, e me decidindo nas possibilidades de onde fazer uma pós-graduação. E para quem acha que estou desorientada, o objeto da pesquisa de um mestrado eu tenho: a formação política do docente, com base neste próprio trabalho.

E para quem tiver curiosidade, meu objetivo pessoal é dentro de um espaço de tempo, sem muita pressa em ser atingido, é ter uma casa no campo, um jipe e um telescópio. O recanto sossegado é o que busco como parte de meu destino. Mas certamente, sei que seguirei no caminho da militância. Onde? Esse caminho ainda vou me

permitindo escolher. Até lá, prosseguirei com esta pesquisa, que não finda aqui. Mas inicia um projeto bonito de se viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFOPE. **Proposta de novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia:** elaborada em Reunião da ANFOPE na UFMG, nos dias 08/06 e 09/07/1998, à guisa de contribuição para o debate e a definição das mesmas.

ANFOPE/ANPED/CEDES. A definição das diretrizes para o Curso de Pedagogia. **Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação, visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**, em 10.09.2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In: **Caderno Cedes:** Campinas, SP. v. 27, n. 72. maio/ago. 2007. p. 157-176.

AZEVEDO, Janete m. Lins de. **A educação como política pública.** 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BELTRAME, Sonia . Formação de professores na prática política do MST: A construção da consciência orgulhosa. In: **Revista Educação e Pesquisa:** São Paulo. v. 28. n. 2. jul./dez. 2002. p. 129-145.

BORGES, Livia F. F. Um Currículo para a Formação de Professores. In: VEIGA, Ilma; e VIANA, Cleide (orgs.). **A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores.** São Paulo: Papyrus, 2010. p. 35-60.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o Método Paulo Freire.** Coleção Primeiros Passos, 15ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. – 29ª Reimpre. 1ª ed. 1981.

_____. Solettrar a Letra P: Povo, Popular, Partido E Política. A educação de vocação popular e o poder de Estado. In: FÁVERO, Osmar; e SEMARARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 105-145.

BRASIL. Legislação: **Lei 9394/96** (LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). 1996.

_____. Legislação: **Resolução CNE/CP n.1 de 15/05/2006**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. 2006.

_____. Legislação: **Resolução CNE/CP n.1 de 18/02/2002**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/**Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL/MEC/SESu. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e Comissão de Especialistas de Formação de Professores. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** Encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2002.

CAMPOS, Rogério. Movimentos indígenas por educação: novos sujeitos socioculturais na história recente do Brasil. **23º Reunião da ANPEd**. GT: Movimentos Sociais. 2000.

CARVALHO, Elisângela. Educação do Campo: primeiro curso de licenciatura em educação. In: SANTOS, Emerson. ALVARENGA, Márcia S. (et. al.) (ORG.). **Educação Popular, Movimentos Sociais e a Formação de Professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Ed. DP e Alii, 2010.

CIAVATTA, Maria. A Construção da Democracia no Brasil Pós-ditadura Militar. In: FÁVERO, Osmar; e SEMARARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 87-103.

_____. Trabalho como Princípio Educativo na Sociedade Contemporânea. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação e o Mundo do Trabalho**. Boletim 17. Set/2005. p.42-48.

CONSULTA POPULAR. **Construção Coletiva**. In: BRASIL: Alternativas e Protagonistas, 1999. Disponível em: <www.forumeja.org.br>.

CRUZ, Giseli Barreto. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. In: **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, SP. vol. 30, n. 109. set./dez. 2009. p. 1187-1205.

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. **Documento de posicionamento conjunto das entidades na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma nova Educação Básica,”** instituído pelo Conselho Nacional de Educação, de 07/11/2001, em Brasília/DF.

ENGELS, Friedrich. Bárbarie e Civilização. In: _____. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Pg. 149-167. 2010

_____. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 1876. Edição Ridendo Castigat Mores. 1999. Disponível em: <www.jahr.org>.

FERREIRA, Márcia Ondina. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. In: **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo. v 32. n. 2. mai/ago. 2006. p. 225-240.

_____. Trajetórias escolares e profissionais de professoras de professores militantes. **31º Reunião da ANPEd**. GT: Formação de Professores. 2008.

FONSECA, Mônica Padilha. **O Movimento Estudantil como Espaço Dialógico de Formação**. Universidade de Brasília, Brasília: 2008. Monografia.

FREI BETTO. Práxis Educativa dos Movimentos Sociais. In: FÁVERO, Osmar; e SEMARARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 175-185.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. GADOTTI, Moacir; e MARTIN, Lillian Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. In: Rev. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, pp. 1203-1230. out. 2007.

GATTI, Bernadete A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio; SILVA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Brasília: Autores Associados, 2011, p. 303-323.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais**: Paradigmas clássicos e contemporâneos. Ed. Edições Loyola, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Thomsom/Pioneira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Concepção Dialética da História Civilizada**. 1978.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEHER, Roberto. Movimentos Sociais, Democracia e Educação. In: FÁVERO, Osmar; e SEMARARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 187-211.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LORD, Lucio. Novas experiências no ensino superior: o caso da PUCRS e a criação do curso de pedagogia para educadores populares. In: **RBPAAE**. v. 27. 2011.

MARTINS, Marilda C. “A pedagogia dos aços”. As implicações da ação política do MST para o trabalho docente das/os professoras/es do assentamento Diamante Negro/Jutaih. In: **35º Reunião da ANPED**. GT: Movimentos Sociais e Educação. 2012.

- MARX, Karl. A Questão Judaica. In._____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Edições 70, 1975. p. 35-63.
- MARX, Karl; e ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. **O Trabalho e a Identidade Política da Classe Trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- MELO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 11ª ed. São Paulo: Cortez 1995.
- MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. A. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.
- MOURA, Alda Aparecida V. A formação de professores no curso de pedagogia do campo: o caso da Unimontes. In: **35º Reunião da ANPED**. GT: Movimentos Sociais e Educação. 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores. Saberes da docência e identidade do professor. In: **Rev. Educação**. São Paulo, v. 22, p. 72-89, jul-dez. 1996.
- PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Ed. Expressão Popular: 6ª reimpressão, 2008.
- QUINO, Joaquim. Mafalda. **Histórias em Quadrinhos**. Disponível em: <<http://clubedamafalda.blogspot.com.br>>
- RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. In: **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo. v.34. n.1.. jan./abr. 2008. p. 027-045
- SANTOS, Fátima Maria dos; e MAZZILLI, Sueli. A Formação de Educadores Sem Terra: um estudo de caso. **30º Reunião da ANPED**. GT: Formação de Professores. 2007.
- SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 14. N. 40. jan/mai. 2009. pp. 143-155.
- SILVA, Edileuza Fernandes. As Práticas Pedagógicas de Professoras da Educação Básica: entre a imitação e a criação. In: VEIGA, Ilma; e VIANA, Cleide (orgs.). **A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores**. São Paulo: Papirus, 2010. p. 61-82.
- SILVA, Jefferson Ildefonso. Determinantes Sociais e Políticos na Formação do Professor. **Revista de Educação Pública**, Campo Grande - MS, n.15, 2000. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/Silva.html>>. Acesso em: 04 de abril de 2011.

SILVA, Kátia. A. C. P. C. ; LIMONTA, Sandra Valéria . **A Didática e a pesquisa como fundamentos epistemológicos da formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações: PUC Goiás, 2012.

SILVA, Rodrigo T. A formação de professores e os currículos praticados em um movimento de educação popular na Rocinha. In: **Educação em Revista**. n. 48. 2008.

SILVA, Rosa H. D. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 13. jan./abr. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T.; In: **Educação, Sociedade e Cultura**. n. 3. 1995. p. 125-142.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. In: **Educação em Revista**: Belo Horizonte, MG. n. 47. jun. 2008. p. 83-100.

SOUZA, Maria Antônia. A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo. **31º Reunião da ANPEd**. GT: Movimentos Sociais e Educação. 2008.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. In: **Revista Educação e Sociedade**. v. 29. n. 105. 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. e VIANA, Cleide M. Q. Q. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma; e VIANA, Cleide (orgs.). **A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores**. São Paulo: Papirus, 2010. p. 13-34.

VEIGA, Ilma; e VIANA, Cleide (orgs.). **A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores**. São Paulo: Papirus, 2010.

VIEIRA, Sonia. **Como Elaborar Questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WEIGEL, Valéria Augusta C. M. Pesquisa, educação e luta indígena: a experiência de professores sateré-mawé. **30º Reunião da ANPEd**. GT: Movimentos Sociais e Educação. 2007.

ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 35. n. 125. 2005.

ANEXOS

Anexo 01: Questionário referente à segunda fase da pesquisa

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE
PROFESSORES E PEDAGOGOS – GEPFAPe

Caro(a) Pedagogo(a), você está recebendo um questionário. Este instrumento de pesquisa tem como objetivo mapear e compreender os aspectos constituintes da atuação de pedagogos no Distrito Federal. As informações obtidas nesta pesquisa serão disponibilizadas em banco de dados no grupo de pesquisa e analisadas, num primeiro momento, para este estudo específico. Posteriormente, haverá publicações da análise de dados. Solicitamos a sua colaboração para responder as questões na íntegra e com bastante atenção. As informações fornecidas por você terão o anonimato garantido e serão de fundamental importância para o bom andamento da pesquisa. Agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

GEPFAPe

Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
 E-mail: katiacurado@unb.br
 Fone: 8545-6271

I – PERFIL:

1. Idade:

- | | |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Até 24 anos. | <input type="checkbox"/> De 46 a 50 anos. |
| <input type="checkbox"/> De 25 a 35 anos. | <input type="checkbox"/> Mais de 50 anos. |
| <input type="checkbox"/> De 36 a 45 anos. | |

2. Sexo:

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Feminino. | <input type="checkbox"/> Masculino. |
|------------------------------------|-------------------------------------|

3. Estado Civil:

- | | |
|-----------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Casado(a). | <input type="checkbox"/> Viúvo(a). |
| <input type="checkbox"/> Divorciado(a). | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Solteiro(a). | |

4. Número de filhos: _____

5. Identifique sua faixa salarial:

- () Até R\$ 1.000,00. () De R\$ 2.000,00 a R\$ 3.000,00.
 () De R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00. () De R\$ 3.000,00 a R\$ 4.000,00.
 () De R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00. () Acima de R\$ 4.000,00.

6. Identifique sua renda familiar mensal:

- () De R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00. () De R\$ 3.000,00 a R\$ 4.000,00.
 () De R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00. () De R\$ 4.000,00 a R\$ 5.000,00.
 () De R\$ 2.000,00 a R\$ 3.000,00. () Acima de R\$ 5.000,00.

7. Há quanto tempo reside no Distrito Federal?

- () Até 5 anos. () De 16 a 20 anos.
 () De 6 a 10 anos. () Mais de 20 anos.
 () De 11 a 15 anos.

8. Indique as atividades culturais das quais participa:

- () Assistir a filmes e/ou programas de televisão.
 () Ir a concertos e/ou shows.
 () Ir a museus e/ou exposições.
 () Ir ao cinema.
 () Ir ao teatro, espetáculos de dança e/ou circo.
 () Leitura de livros, jornais, revistas e outros não relacionados ao trabalho.
 () Frequentar bares ou cafés.
 () Realiza atividades esportivas.
 () Nenhuma.
 () Outros: _____

II – FORMAÇÃO E CURRÍCULO:

9. Por que escolheu a profissão de pedagogo? Marque até duas (2) alternativas.

- () Acessibilidade ao curso. () Interesse pessoal pela profissão.
 () Falta de opção. () Questão financeira.
 () Influência da família. () Realização pessoal.
 () Influência de amigos. () Vocação.
 () Outro. Qual motivo? _____

10. Sobre sua graduação, responda:

Instituição: _____

Habilitação: _____

Modalidade: () Presencial () À distância

Ano em que se formou: _____

11. Possui graduação em outra área?

() Sim. Qual? _____

() Não.

12. Deseja fazer outro curso de graduação?

() Sim. Qual? _____

() Não.

13. Caso a resposta acima seja afirmativa, por qual motivo pretende fazer outro curso de graduação?

() Decepção com o campo () Outro(s). Especifique: _____

() Financeiro/Carreira. _____

() Mudança de Área. _____

() Realização Pessoal.

14. Cursou ou cursa algum destes programas de pós-graduação?

() Especialização. Área? _____

() Mestrado. Área? _____

() Doutorado. Área? _____

() Nenhum.

15. A formação inicial obtida para exercício de pedagogo(a) atende a sua demanda de trabalho?

() Não, insuficiente. () Sim, suficiente.

() Sim, pouco suficiente. () Sim, muito suficiente.

Justifique a escolha da resposta: _____

16. Em qual(is) dessas áreas percebe que o curso de graduação em Pedagogia precisa de aprofundamento:

() Avaliação. () Fundamentos da Educação.

() Currículo. () Gestão.

() Didática. () Métodos e conteúdo de ensino.

() Diversidade / multiculturalismo. () Planejamento.

() Docência em Educação Infantil / anos () Políticas públicas.

iniciais do Ensino Fundamental. () Técnicas de ensino.

() Docência em EJA. () Nenhuma.

() Educação Especial. () Outra(s). Qual? _____

() Execução e acompanhamento de _____

projetos. _____

17. Cite uma disciplina que julga melhor ter contribuído para o exercício da função de pedagogo(a).

18. Percebe a necessidade de alguma disciplina não cursada para o exercício da função?

() Sim. Qual(is)? _____

() Não.

19. O estágio curricular proporcionou relação teoria / prática?

() Sim. () Não.

20. Participou ou participa de grupos de pesquisa e estudos sobre formação de pedagogos/professores?

() Sim. Qual(is)? _____

() Não.

21. Participou de atividades extracurriculares durante sua graduação?

() Sim.

() Não.

22. Possui domínio em língua(s) estrangeira(s)?

() Sim. Qual(is)? _____

() Não.

23. Marque a principal motivação para a formação continuada:

() Aprofundamento na área de conhecimento.

() Resolver problemas da prática como pedagogo(a).

() Carreira.

() Outra. Especifique: _____

() Estímulos Salariais.

III – ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

24. Especifique sua jornada de trabalho em horas semanais:

() 20 Horas.

() 40 Horas

() 30 Horas.

() Outra. Especifique: _____

25. Você atua em instituição:

() Pública.

() Privada.

26. A instituição na qual você trabalha é:

() Escolar.

() Não escolar.

27. Você tem autonomia para elaboração e execução de atividades inerentes ao trabalho?

() Sim.

() Não.

28. O espaço físico onde você trabalha é adequado à(s) atividade(s) a ser(em) desenvolvida(s)?

() Sim.

() Não.

29. Classifique o seu grau de satisfação para com o seu trabalho:

() Muito bom.

() Ruim.

() Bom.

() Muito ruim.

() Médio.

30. Classifique o seu grau de satisfação com as atividades que você desenvolve:

() Muito bom.

() Ruim.

() Bom.

() Muito ruim.

() Médio.

31. Quanto à sua carreira e aspirações profissionais, o que você almeja?

- Aposentadoria. Progressão na carreira.
 Aumento salarial. Outros. Especifique: _____
 Mudança de cargo na profissão. _____
 Mudança de local de trabalho. _____
 Mudança de profissão. _____

32. Qual(is) é(são) a(s) dificuldade(s) vivenciada(s) para desenvolver as atividades previstas?

- Cooperação (equipe e/ou liderança). Nenhuma.
 Defasagem na formação profissional. Recursos financeiros.
 Falta de autonomia Recursos materiais.
 Falta de interesse do público alvo. Tempo.
 Infraestrutura.
 Outro(s). Especifique: _____

33. Qual(is) é(são) a(s) vantagem(ns) do seu trabalho?

- Autonomia. Rotina.
 Flexibilidade da carga horária. Salário.
 Oferta do mercado de trabalho. Outro(s). Especifique: _____
 Plano de carreira. _____
 Realização pessoal. _____

34. Qual(is) é(são) o(s) aspecto(s) negativo(s) do seu trabalho?

- Carga horária. Salário.
 Desgaste emocional. Outro(s). Especifique: _____
 Desgaste físico. _____
 Relação interpessoal. _____

35. Como você percebe o nível de reconhecimento social em relação ao profissional pedagogo?

- Muito bom.
 Bom.
 Médio.
 Ruim.
 Muito ruim.

IV – POLÍTICAS PÚBLICAS E CARREIRA:

36. Possui plano de carreira?

- Sim. Não. Não sei.

37. Já atuou ou atua em:

- Associações. Nenhum.
 Movimentos sociais. Outros: _____
 ONGs. _____
 Sindicatos. _____

38. Caso tenha atuado ou atue em alguma organização citada na questão anterior, percebe a influência na formação e/ou atuação como pedagogo(a)?

Sim.

Não.

Justifique: _____

39. Conhece seus direitos trabalhistas?

Sim.

Não.

Sim, um pouco.

40. Conhece políticas públicas para formação, atuação e valorização de pedagogos?

Sim. Qual(is)? _____

Não.

41. É a favor do Conselho Federal de Pedagogia?

Sim.

Não.

Indiferente.

Não conheço.

Não tenho opinião formada.

Justifique a escolha da resposta: _____

42. Ser pedagogo(a) é: _____

Anexo 02: Roteiro de entrevistas

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação e Atuação de Professores e
Pedagogos – GEPFAPe
Plano de Trabalho: Políticas para Formação e Valorização do Profissional Docente no
 Brasil: O Impacto dos movimentos sociais na formação e atuação do pedagogo

Apresentação

Caro(a) Pedagogo(a).

Esse instrumento de pesquisa é parte do meu Plano de Trabalho na Iniciação Científica: Políticas para Formação e Valorização do Profissional Docente no Brasil: O Impacto dos movimentos sociais na formação e atuação do pedagogo, sob a orientação da Profa. Dra. Kátia Curado, e que em um momento posterior, servirá para o meu trabalho de conclusão de curso, que será sobre o movimento social como um espaço de formação docente. Como militante de movimento social, você traz consigo histórias importantes que merecem ser divididas. Gostaria de contar com a sua colaboração no registro desse estudo. Assim, esse trabalho não se torna só meu, pois estou lhe convidando a compô-lo, contribuindo para a importância dos movimentos sociais em nossa sociedade. Por isso, peço que reflita bastante sobre cada questão, usando de toda transparência e autenticidade possível. Então, não se intimide nas respostas. Conte-nos toda sua experiência. A sua identificação é opcional, e caso prefira, a entrevista será mantida em sigilo. Este trabalho ficará a disposição quando estiver finalizado.

Entrevista**Conhecendo o perfil.**

1. Qual é a sua idade?
2. Sexo:
3. Estado civil:
4. Tem filhos? Se sim, quantos?
5. Porque escolheu a profissão de pedagogo(a)?
6. Onde você se formou na graduação?
7. Qual é a sua atual formação (graduação, especialização, mestrado, doutorado)?

Caracterização do movimento social em que milita/militou.

8. Você milita ou militou em algum movimento social?
9. Há quanto tempo participa/participou de movimento social?
10. Participava de algum movimento social antes de entrar na universidade/ faculdade?
E durante a formação inicial?
11. Como foi sua entrada no movimento social?
12. Em que espaços você atuava/atua no movimento social (diretorias, coordenação, representação, entidades, etc)?

13. Atualmente, você trabalha? Onde? Há quanto tempo?

Percepções de Aprendizado

14. Qual foi a motivação que o levou a participar do movimento social?
15. O seu contexto sócio-econômico-cultural e/ou família influenciaram na sua militância social? Como?
16. Você se identifica com algum grupo político ou ideologia política? Qual/quais?
17. Em que medida a sua trajetória no curso e a atuação no movimento social se relacionaram?
18. Você se envolveu em outros espaços e/ou projetos dentro da universidade ou fora dela, durante sua graduação? Qual/quais?
19. Você percebe uma maior participação de militantes de algum movimento social em projetos de pesquisa e extensão na universidade? Por quê?
20. O movimento social influenciou ou influencia na sua atuação profissional? Por quê? Como?
21. Você vê relação entre a formação política que o movimento social lhe ofereceu e a prática docente? [Como ele oferece essa formação?]
22. Qual é a sua visão sobre a situação das minorias (negros, quilombolas, indígenas, portadores de necessidades especiais, mulheres, homossexuais, camponeses, entre outros) na nossa sociedade, no âmbito social, político, econômico e educacional?
23. Você percebe se o movimento social lhe trouxe noções sobre administração e constituição de políticas públicas e demais instituições? Se sim, relate como.
24. Qual a sua visão sobre a constituição de um cidadão autônomo, crítico e ativo em sua comunidade/sociedade?
25. Qual é a visão que o movimento social lhe trouxe sobre a conjuntura sociocultural ligado à educação, no Brasil? E na relação com outros países?

Complete as frases a seguir:

- a) No movimento social aprendi...
- b) Os momentos mais marcantes da minha experiência no movimento social foram...
- c) Se comparar *a maneira* de aprender no movimento social com *a maneira* de aprender nas aulas do meu curso, poderia afirmar que...
- d) O que levo de mais importante do meu curso...
- e) O que eu não gosto no movimento social...
- f) O que mais mudou em mim após a participação no movimento social foi...
- g) Comparando *o que* aprendi ao longo do movimento social e no meu curso, penso que...
- h) Poderia dizer que o movimento social é um verdadeiro curso de...
- i) O movimento social significa para mim...
- j) Para mim, ser pedagogo em nossa sociedade é...

Caso queria acrescentar algo que considera oportuno, mas que não explicitou ainda, esse espaço está aberto para isso:

Anexo 03: Entrevistada 01- Ana

33 anos. Solteira. Não tenho filhos. Trabalho há quase 3 anos (desde setembro de 2009), no Departamento de Trânsito do Distrito Federal.

Olha a profissão de pedagogo eu escolhi meio sem saber por quê. Eu vou contar a história: eu era professora da secretaria de educação. Quando eu estava lá como professora eu tinha o curso de magistério, e eu gostava muito de ser professora, mas também tinha vontade de ser advogada. E aí eu fui fazer o curso de direito. Ao mesmo tempo surgiu a oportunidade pra eu fazer o curso de pedagogia, um que foi parceria Secretaria de Educação do DF e UnB, que era um curso voltado para os professores da Secretaria, e tinha um diferencial porque as atividades práticas nós fazíamos com a nossa turma e não tinha o estágio, justamente porque era nossa prática. E aí eu fui fazer o curso. Eu pensei assim: “vou fazer o curso dentro da minha carga horária de trabalho, vou ver se dá certo. Quando eu terminar, vou ter uma gratificação. Não porque eu quero, porque eu quero seguir a carreira jurídica.” E fiz dois cursos concomitantes. Trabalhava 40 horas, mas dentro do meu horário de coordenação tinha horário liberado pra fazer curso de pedagogia, e fazia curso de direito. E eu fui, já na metade para o final do curso, eu fui gostando muito do curso, me identifiquei. E logo depois que eu terminei a faculdade de direito eu comecei a me dedicar e estudo pra concurso público na área jurídica. E tive também uma experiência como advogada. Atuei na defensoria pública como advogada colaborada um tempo e comecei a advogar também particular, mas eu não me identificava muito com a profissão. Eu fazia, mas eu sofria um pouco. Não era muito meu perfil. Eu gostava mesmo era de dar aula. Mas mesmo assim eu já estava estudando para um concurso. Eu não queria ficar na Secretaria de Educação embora gostasse de dar aula. Aí apareceu um concurso para o DETRAN, tinha o cargo de advogada e tinha o cargo de pedagogo. Ambos com a mesma remuneração e com a mesma carga horária. Aí eu falei: “ah, eu não vou pegar esse de advogado não. Eu vou fazer de pedagogo.” E aí fui passei no concurso, logo fui chamada, e vim pra cá. Fiz um pedido de vacância na secretaria de educação, caso eu não me identificasse com o trabalho. E vim pra cá. Hoje eu me identifico plenamente com as atividades que eu exerço aqui. Eu percebi que eu não gostava de ser professora. O que me deixava entristecida e desmotivada eram as condições de trabalho pelas quais eu trabalhava. A falta de reconhecimento social, de respeito social. Então não era relacionado exatamente com a minha prática, com o que eu fazia. Mas com o que estava relacionado com a profissão que eu desempenhava. E eu fui perceber quando eu cheguei aqui. Tanto é que não atuo mais

como advogada, não estudo mais pra carreira jurídica porque hoje eu gosto muito da atividade que eu desempenho aqui, e é uma atividade eminentemente pedagógica.

Fiz pedagogia lá na UnB e direito no UniCEUB.

Eu fiz uma especialização em docência do ensino superior na Universidade Cândido Mendes, à distância. Fiz uma especialização em direito do trabalho pela Faculdade Fortium, e uma especialização em direito público pela Faculdade Processus.

Eu tive até vergonha na hora de responder o questionário. Tive vergonha por mim. Por não ter feito parte, de não fazer parte de nenhum movimento social. Fiquei com vergonha de mim e vergonha da Kátia também. Porque eu sei que a Kátia é muito engajada. E eu sei que ela teria acesso às minhas respostas, é uma pessoa que eu considero, por quem eu tenho respeito muito grande. E eu me senti envergonhada. É como se eu vivesse alienada. No momento em que eu respondi aquele questionário e falei que não fazia parte, eu me senti um pouco alienada. Fora, à margem.

Existe um preconceito social que é velado, ninguém fala isso claramente. É algo velado. Mas eu me senti envergonhada por não fazer parte (de verdade) e comecei a pensar sobre isso. Antes não me vinham esses pensamentos.

Mas eu gostaria de responder o porquê de não participar. Deixa-me tentar responder. Olha só: como professora, pelo menos nos ambientes em que eu atuei não havia essa discussão da participação dos professores nos movimentos sociais. A participação pelo menos nas experiências que eu tive. A participação dos colegas professores era assim, como delegado sindical, mas eu percebia que alguns iam para o movimento sindicalista, sem saber exatamente o por que. Alguns iam até pra sair da sala de aula. Mas nas discussões durante a minha formação inicial lá no magistério, não houve essa discussão, até porque foi um curso feito por uma pedagogia tecnicista. Não havia discussões. Na minha prática como professora também não havia. E quando eu fui fazer o curso de direito, (eu posso falar isso porque eu fiz) ele é um curso elitista, eu fiz uma faculdade que é considerada em Brasília a melhor no curso de direito. Ao menos na época em que eu fazia era considerada. Era uma faculdade tradicional. E ali o curso não nos levava a pensar sobre isso. Era como se fosse à margem da sociedade, aquele grupo ali de pessoas abastadas, que faziam aquele curso. Era uma das poucas pobres que fazia aquele curso ali. Então, é um curso de direito que eu gostei de fazer. Faria de novo. Me dá uma percepção maior das coisas. Ele não fazia essa discussão, como se vivesse à margem do que ia acontecer. Ele é fechado no mundo do direito, ele pouco dialoga com outras áreas do conhecimento. E durante a faculdade de

pedagogia, era mais voltado para o fazer, para a prática pedagógica lá na sala de aula. Eu também não me lembro de discussões que nos levassem a perceber a importância da participação do professor em movimentos sociais. Então eu não tenho um histórico familiar de participação em movimentos sociais. Eu não tive isso na minha primeira formação que foi o magistério. Não tive durante a graduação, nem na minha prática profissional. Eu não vivenciei momentos que me levassem a perceber a importância da participação no movimento social, o que é o movimento social. E a importância dele dentro da sociedade. Então eu não vivi esse contexto. Eu posso dizer que em relação ao movimento social eu sempre tive à margem. Até mesmo, sem pensar a importância dele dentro da nossa sociedade.

Eu me identifico com os ideais de esquerda, não vou dizer todos. Mas eu me identifico, eu voto em partidos de esquerda, eu me identifico com a proposta de partidos de esquerda.

Quando eu fiz o curso de pedagogia, eu trabalhava 40 horas, eu saía correndo da sala de aula, nem almoçava, comia alguma coisa muito rápido, pra poder ir pra aula, eu fazia a pedagogia à tarde, e à noite eu ia pra faculdade de direito. Então eu nem tinha tempo pra participar. Às vezes eu não ficava sabendo. Eu não tinha tempo pra participar mesmo, em razão da atividade profissional que eu tinha que conjugar as duas graduações e a atividade profissional. E lá na faculdade de direito, não havia... Então eu percebi a diferença do curso, numa faculdade privada e elitista, pra uma universidade pública. Esses movimentos, eu posso dizer que eles não faziam parte do dia-a-dia universitário. Não sei como que era o curso no matutino, acredito que era parecido. Mas no noturno não tinha, não.

Eu não tive movimento social fazendo parte da minha constituição profissional.

Eu penso que um profissional que faça parte de um movimento social aquelas ideologias que são apregoadas ali, a filosofia que lidera aquele movimento, eu penso sim que influencia na prática de qualquer profissional. Tanto na prática pedagógica quanto na vida pessoal, ou na vida profissional. Porque quando você efetivamente faz parte você tem uma ligação completa com o movimento, aquilo ali é claro que vai refletir no seu comportamento e visão de mundo. Você tem uma visão diferenciada você vai ter comportamentos e procedimentos diferenciados.

Eu tenho muita pouca informação teórica sobre as minorias. O que eu sei é de leituras que eu faço de jornal, de um texto. Então eu não tenho informações sólidas sistematizadas sobre as minorias. Eu vou trazer a minha percepção. Em relação aos negros eu penso que realmente houve um processo histórico em que dentro desse nosso mundo capitalista,

machista e branco, realmente os negros foram... Fomos injustos com os negros (quando eu digo somos, eu digo a sociedade). A forma como os negros chegaram ao nosso país... Eles já vieram numa condição de como se eles não fossem pessoas, dignas de direitos, e foram tratados como animais pela constituição de nossa história, e ao longo da história brasileira isso sempre foi muito forte. É claro que nos dias de hoje é menos do que há um ou dois séculos atrás. Então eu acho que a sociedade brasileira tem um pouco de dificuldade de enxergar o negro como um cidadão portador de direitos. Mas por outro lado, eu vou abordar um tema que é bem atual, a questão das cotas eu não sou favorável às cotas pra negros, pelo fato dele ser negro. Eu penso que sou favorável às cotas por uma situação econômica, mas não pela raça que ele faz parte. Quanto às pessoas com necessidades especiais, considero que a proposta de uma escola inclusiva tem contribuído para que a sociedade enxergue-as como sujeitos de direitos, partícipes do nosso contexto social. No que diz respeito as mulheres, estamos conquistando mais espaço, sendo que o nível de escolarização tem contribuído para esse fato. Penso que a escola não sabe tratar as minorias. Até por uma falha na nossa formação inicial. Eu penso que a escola não sabe lidar com o negro em sala de aula, com o quilombola, com o indígena, com a pessoa que tem necessidade especial, com os homossexuais, os camponeses e as mulheres. Eu penso que a escola não sabe lidar, algumas discussões já começam a fazer parte da formação inicial e continuada, e eu penso que isso é um avanço, mas ainda são incipientes para o professor dar conta e a escola dar conta de lidar com essa diversidade no âmbito educacional. Por exemplo: quando eu fiz curso foram poucas as discussões que nós tínhamos...

Há avanços, mas também influências de organismos internacionais.

Para mim, ser pedagogo em nossa sociedade é desenvolver um trabalho coletivo fundamentado em sólida teoria, num espaço escolar ou não, tendo como foco a aprendizagem pelo discente. Tal aprendizagem ocorrerá se houver o ensino, tarefa do pedagogo, já que o pedagogo é também professor. E a função do professor é ensinar, isto é, fazer o outro aprender algo.

Anexo 04: Entrevista 02 – Bia

O pouco que sei, eu devo muito ao meu engajamento político, desde a época que eu era estudante (na época a gente chamava secundarista), desde que eu era secundarista.

Eu coloco assim: eu reconheço muito o caráter pedagógico da luta política. Por quê? Desde que eu comecei a participar de movimento estudantil (na época o movimento estudantil), eu nunca parei de estudar. A gente estudava, discutia textos, fazia avaliações... Tudo isso, eu acho que foi, por exemplo: quando eu fiz seleções pra carreira profissional eu devo muito a essa luta política. Eu acho que não é trabalhado na universidade e os próprios sindicatos as associações, elas não tem desempenhado esses papel de formação política. Então eu acho que as vezes deixa a desejar nesse sentido: você fica muito no ativismo político na luta do dia a dia, mas você não cria quadros, não cria grupos de estudos, de discussão. Um ou outro sindicato tem, mas não é uma prática que está assim constante.

Quando eu comecei minha participação, quando eu era secundarista no ensino médio, naquela época o contexto era diferente: era um contexto de ditadura. Era tudo muito ilegal, tudo muito perigoso. Eu era quase que uma jovem saindo da adolescência. Então tudo isso tinha uma influencia muito forte na minha pessoa. Eu gostava de participar. Talvez por esse caráter do proibido, me deixava com muito desejo de estar junto dessa luta. Como que eu vejo hoje? Hoje eu acho que as pessoas estão intensificadas no trabalho, seja ele estudantil, seja ele de docência, qualquer trabalho. Qualquer trabalhador, hoje você conversa com ele, ele fala “eu não tenho tempo”. Ele está sobrecarregado, ele está mais voltado para o projeto pessoal, individual. E o contexto da militância hoje, não estimula muito. Por exemplo: o fato de você colocar alguns políticos e depois essas pessoas virem a te decepcionar faz com que você vá se recolhendo cada vez mais nessa individualidade. Eu acho que tem um pouco haver mas eu acho que independente disso os sindicatos não tem mais feito o que eles deveriam fazer. Na época da ditadura, era um trabalho político clandestino, depois as associações se transformaram em sindicatos. Quer dizer: alguns faziam toda essa formação política, davam cursos palestras, debates. Era um lugar mesmo de aprendizagem, de luta, de estar junto. Agora as pessoas não tem mais tempo, você vê assembleias esvaziadas, os debates...

Eu tenho 59 anos, este ano, em setembro estarei fazendo 60 anos. É isso, espero ainda contribuir um pouco nesse planeta

Tem duas filhas: uma é psicóloga. Fez até aqui, fez mestrado. A outra é publicitaria, ai resolveu morar em SP.

Esses dias estava conversando com minhas alunas, fiz uma pergunta: “quem aqui na sua época de desenvolvimento de fantasia brincou de ser professora?”. Acho que a maioria. Eu brinquei muito de ser professora. Minha mãe era professora primária, passava uma imagem muito positiva da profissão. Ela era uma pessoa muito competente, muito respeitada e eu aprendi a admirar essa profissão. E aí, fui me encaminhando e tinha certeza de que não queria mexer com objetos, mexer com saúde. Eu queria mexer com relacionamento interpessoal, eu queria mexer com desenvolvimento pessoal. E achei que essa profissão respondia esse meu desejo. Primeiro eu fiz aquele curso normal do ensino médio, então fui professora do ensino fundamental. Comecei assim. Depois fiz pedagogia aqui na UnB. Mesmo fazendo pedagogia, eu já dava aula na rede pública. Fiquei a vida inteira na Secretaria de Educação. Depois quis estudar, rever meus conceitos, fui fazer um mestrado lá na PUC de SP. Voltei pra Secretara. Trabalhei, até que eu me aposentei proporcionalmente. Ai eu tinha mestrado. Fui dar aula no UniCEUB. Não gostei muito, porque eu ficava restrita a dar aula. Não tinha pesquisa, não tinha vida acadêmica. Aí vim fazer um concurso aqui, e passei. Já vai fazer 15 anos que eu estou aqui.

Tenho mestrado em psicologia da educação. Tenho especialização em EaD. Tenho doutorado em sociologia do trabalho.

Acho que a vida inteira (*milita em movimento*). Quer dizer a vida inteira desde que eu pude. Quando eu era estudante (em 1969, 1970), eu era do movimento estudantil, do ensino médio chamava secundário. Eu estudava numa escola de freira e a gente fazia um movimento, dentro de um grupinho. E a gente tinha contato com universitários, chamava os universitários pra debater política, até a hora que as freiras começaram a observar mais e a reprimir a gente. Tem um episódio que, na época da ditadura, eles distribuíram nas escolas um mapa do Brasil, e tinha uma foice e um martelo batendo no mapa, e em cima estava escrito “não deixe que isso aconteça”. Ai a gente foi sorrateiramente e arrancou todos os “nãos”. Nossa! As freiras quase enlouqueceram. Foi aí que elas se deram conta de que a gente estava com política dentro da escola. E ficou “deixe que isso aconteça”. Elas enlouqueceram. Bom, depois eu fiz vestibular lá no Ceará. Fiz filosofia pura. Chamava filosofia pura, esse curso de filosofia. Eu fiz na Estadual e ai eu comecei a militar no movimento universitário. Só que em 1973, veio a época de uma repressão muito forte do governo Médici. Ele estava desestruturando o movimento docente. Aliás, estudantil no país todo. E depois do congresso da UNE, lá em Ibiúna, que muitos estudantes foram presos, andou prendendo, torturando... E eu tinha um cunhado que ele era do PCdoB, naquela

época. PCdoB naquela época era diferente do PCdoB hoje. Era clandestina, era da luta e a gente discutia alguns princípios. Eu era filiada a esse partido. Eu lembro que eu tinha um noivo que também era filiado. E aí ele queria ir pro Araguaia, e quase que eu fui. Quase que meu pai enlouquece, porque eu ia fugir com ele. Meu cunhado que não deixou. Meu cunhado foi preso, ficou um ano preso lá em Fortaleza. Aí eu vim pra Brasília nessa época. “Vai embora porque a coisa tá feia”, vim pra Brasília. Olha que loucura, vem pra Brasília, bem pra boca do lobo. Quando eu cheguei aqui, a realidade já era outra. Era cada um na sua. Era década de 1970 (1973, 1974). O movimento que tinha aqui era um movimento hippie. As pessoas: cada uma muito doida, muito “porra louca”. Aqui não tinha movimento. Eu lembro que eu estudava pedagogia e a gente fazia representação estudantil pra inglês ver. Tipo assim: tinha um conselho, a gente participava, mas tudo manipulado. A gente era preparada antes pra ver o que ia falar. Não se falava em política. Foi na época do Azevedo. Entrei pra Secretaria de Educação, porque eu já dava aula. As pessoas começaram a me chamar pra Associação dos Professores. Não existia nem SINPRO. A gente tinha reunião em Sobradinho. Eu me lembro dos líderes da época: do professor Olímpio... Então comecei a participar do SINPRO, só que não era SINPRO. Chamava-se Associação dos Professores do DF. Participei, militei lá dentro. Sempre fui filiada ao SINPRO. Nunca participei de nenhuma diretoria do SINPRO, mas sempre na escola tinha que contar com o SINPRO e tudo. E aí vim trabalhar aqui. O professor Ibanez me conhecia porque ele foi secretário de educação, e no governo Cristóvam a gente participou da gestão da SEE. Quando ele veio pra cá, ele falou “vou te indicar fulano, ciclano, você faz o contato e começa a participar da ADUNB”, e eu participei da ADUNB. Fui de duas diretorias da ADUNB. Uma com Toninho Seben, outra com Paulo César. E tenho estado sempre na militância. Participo dos congressos do ANDES, vou uma vez por ano. Às vezes no CONAD. E tenho assistido a mudança tanto da universidade quanto do movimento docente.

Boa pergunta. Eu já me fiz essa pergunta. Eu lembro que quando eu era criança (eu sempre fui da classe média, não muito média-média, não), nós éramos 10 filhos, o meu pai era dentista, minha mãe professora primária, mas isso não significava que a gente estava muito bem de vida. Mas eu tinha um avô que ele tinha sido muito rico, e ele tinha fazenda. Quando eram férias, meu pai mandava a gente pra fazenda e eu lembro... Engraçado! Eu não sei explicar porque que eu sou assim, mas eu e meu irmão nós éramos diferentes: de noite, em vez de ficar lá na casa, como se fosse a casa grande, a gente ia pra casa dos

moradores. Às vezes tinha um que sabia tocar violão só de ouvido, a gente ia pra lá conversar. A gente se sentia com muita afinidade com essas pessoas. Contar história... E eu lembro que eles sempre falavam “poxa! Vocês dois são os dois netos do coronel”, ele era chamado de coronel, o meu avô. Patente que... ele nunca foi coronel. “Coronel Cruz que são tão amigos”. Não sei. Talvez porque eu tivesse tido... a gente foi criado... minha mãe minha mãe era muito simples. Tinha duas pessoas que ajudaram a criar a gente, uma era descendente de índios, a outra de negros. Pessoas assim que a gente tem um bem muito grande, um carinho. Então essa questão da injustiça social me preocupava sempre. Eu gostava do meu avô, mas eu não gostava de que aquelas pessoas, em volta daquela fazenda que tinha um engenho de cana de açúcar, tivessem que trabalhar tanto, e fossem tão desprotegidas, em termos de condição de vida. Desde essa época, eu acho que tem haver com isso. Eu sempre gostei muito de história do Brasil, sempre fui muito apaixonada. Eu não sei, acho que foi isso: a questão da injustiça social.

Influenciaram (*contexto familiar*). Primeiro: essa questão que eu falei da família que a gente sempre foi muito simples e muito próxima do povo simples. Eu e meu irmão, e algumas pessoas da minha família. Depois veio o contexto que eu acho que foi o diferencial, que é o contexto da ditadura. Não dava como não se manifestar e não participar dentro daquele contexto. Eu lembro que uma das questões que a gente batia muito forte, era a questão dos excedentes do vestibular. Naquele tempo as universidades não tinham vaga, como até hoje não tem pra todos. Então tinha que selecionar, só que pela seleção que fazia o vestibular e pela colocação passavam os primeiros colocados, e os outros que eram aprovados não entravam porque não tinha vaga. Eram os excedentes. Chamava os excedentes. Então isso criava uma revolta muito grande entre os jovens, naquela época não tinha vaga pra todo mundo. A questão das passagens de ônibus, a gente ia pra praças pra fazer manifestação. Eu sempre participei muito disso. Admirava muito. Eu não era da liderança, cabeça. Porque eu era muito tímida. Não ia lá pra frente, não era essa pessoa. Mas eu gostava. E a gente estudava muito. A gente tinha uma consciência naquela época de que a gente não podia ser alienada. Pior conceito naquela época era ser alienada. Então você fazia tudo pra não ser alienada. Você estudava, você lia os livros, você ouvia os discos, as pessoas que eram significativas. Você queria ter uma pecha pior: era ser alienado. Então você lutava pra não ser essa pessoa. Você procurava se politizar, ouvia as musicas dos cantores aprovados pela esquerda. É porque era muito forte a rejeição de quem não era do grupo. Ao mesmo tempo, que, era muito desafiador, porque era tudo

muito proibido. Então você ficava nessa situação. Então acho que esse contexto estimulava. Depois você vai estudando, adquirindo experiência e você vai consolidando seus princípios e vai atuando por outros motivos. No início acho que isso determina um pouco.

Eu ia falar pra você que depois: eu já fui filiada a um partido na época da ditadura, esse partido foi todo desarticulado. Ele voltou a se articular, mas aí eu não voltei pra mais nenhum partido. Eu sempre me identifiquei muito com algumas posições do PT, que não existia na época que eu era do PCdoB. Gosto muito de algumas posições do PSOL, não gosto muito de alguns radicalismos, porque acho que chega a ser sectarismo, do PSTU, se você for falar em termo de partido. Mas hoje eu me sinto melhor me sentindo um pouco independente. Até porque eu já dei minha contribuição, e agora, a vez é dos outros.

Pra se ter ideia de como se relaciona tão diretamente (*o curso e a militância*), teve uma época que eu fui fazer uma seleção para o mestrado na Federal de Fortaleza, o tema da redação era o caráter pedagógico da luta política, e eu fiquei apaixonada por esse tema! Eu falei “nossa! Esse tema foi feito pra mim”. Eu passei nessa seleção – eu só não cursei porque eu já estava casada, com duas filhas. E pra eu ir para o Ceará, implica dele arranjar emprego lá (o marido), ele não arranjou emprego, eu morri de dó – Eu fiz uma boa redação. Eu não tenho dúvida que melhorou muito no campo pessoal. Na questão do relacionamento interpessoal com as pessoas, na questão do relacionamento meu comigo mesma. Passar a ter mais auto estima. Confiar mais em mim. Na questão de estudar temas candentes. Eu me lembro de quando eu era do partido lá no Ceará, clandestinamente, a gente fazia reunião de madrugada pra estudar, por exemplo, “Manifesto Comunista”. A gente lia, discutia. Isso era um dos temas. Tinha varias coisas, vários livros, questão da consciência. Questão da alienação. A gente estudava temas. Tudo isso eu acho que fortaleceu o meu desempenho acadêmico. Com certeza.

A minha graduação foi feita na época do reitor Azevedo. Eu cheguei a ser representante de turma, mas era toda controlada, em que os discursos eram feitos tipo assim: você vai falar o que é esperado que você fale. Então era uma coisa meio que... Uma liberdade falsa, uma autonomia falsa também. Jamais a gente iria confrontar, diretamente, como hoje os estudantes fazem. Era mais do que uma democracia, entre aspas, pra dizer que existia democracia. Era uma reunião bem controlada. Você só falava o que já tinha discutido com teu orientador. Se podia falar, se não podia... Era um negócio assim, era um clima de medo. Então, nessa época, eu parti muito para o esporte. Eu jogava vôlei. Cheguei a jogar

vôlei aqui no C.O. Depois eu fui me afastando. Eu era meio hippie também. Eu assumo que eu era hippie.

Naquela época quase não tinha (*projeto de extensão*). O número de alunos era reduzidíssimo. Eu entrei aqui em 1973. Fui até... Fiz uma habilitação, depois voltei e fiz outra. E eu tinha que trabalhar também. Naquela época, eu já me sustentava aqui. Então eu ia pra UnB de manhã, almoçava no bandeirão, que era aqui, de madeira, bem precária. Aqui perto, ali onde tem o PIJ. E daqui eu saía pra dar aula no Paranoá, e às vezes trabalhava de noite, aqui no Gama, Gisno. Então eu trabalhava e não tinha muito tempo.

Eu percebo (*uma maior participação de militantes em projetos de pesquisa e extensão*). Acho que tem, eu vejo por exemplo... Tá sendo construído... Não é bem um Campus novo, não. Mas uma unidade da UnB lá em Alto Paraiso, em que os grupos organizados participam. Eu sinto isso na Ceilândia, no projeto de alfabetização. No Paranoá. Sinto que os próprios Campi foram reivindicação da população. Então acho que hoje o movimento social tá muito mais presente. Até porque o contexto está estimulando.

Influencia. Porquê... Eu acredito que no movimento social... Porque eu acho que a gente tem que ser coerente com os princípios que a gente defende. Então, se eu me identifico com o movimento social e eu quero que esse movimento atue na universidade. E tudo eu... Se eu assumo esses princípios do movimento social, eu tenho que viver também esses princípios. Por exemplo, se eu defendo a democracia, eu tenho que ser democrática. Então pra ser coerente, se não meu discurso não se sustenta. Nesse sentido influencia diretamente. Se acredito na ética, numa nova sociedade, eu tenho que tá construindo essa nova ética, essa nova sociedade. Com certeza.

É tão interessante, é tão imbricado que eu lembro que teve uma época que eu era bem novinha e entrei pra um grupo de base pra aprender alfabetizar adulto, lá num passado tão distante. A gente subia a favela, que era lá numa duna, à noite, pra ir fazer alfabetização de adulto. Naquela época, eu não estava fazendo trabalho pedagógico. Na minha cabeça eu estava fazendo um trabalho político, porque a gente tinha se apropriado dessa abordagem freireana, de conscientização, e a gente queria conquistar adesões militantes e tudo mais, pra um novo projeto de sociedade. Então a gente saía fazendo trabalho pedagógico, que na verdade, por um motivo político. Hoje você faz trabalho político, buscando o aspecto pedagógico. Hoje você faz um trabalho pedagógico buscando também uma conscientização política. Porque um educador tem que se posicionar politicamente.

Eu lembro que quando eu ia para os congressos do ANDES, tinha um grupo que insistia nessas questões, desses temas diversos, mas eu lembro especificamente na questão do negro. Eu lembro que era até o filho do professor Mauricio. Ele era um dos que levantava essa bandeira, que tem que discutir essa questão da etnia, raça, pa-pa-pá. Lembro que quando eu cheguei aqui, se discutia a questão das cotas. A minha avaliação é que a questão ela é maior. Por exemplo, a questão do feminismo, ela é real, ela é concreta, mas ela tem uma questão maior que é a questão da dominação. Da dominação de um grupo da sociedade, da minoria que vive do trabalho de uma maioria. A questão é social. Então eu sempre tive uma certa resistência a ficar privilegiando esses temas específicos, sem que a gente toque na questão de fundo, que é maior que é a sociedade de classe, a sociedade dividida, a sociedade que exclui. O problema maior é social. Olha aí o exemplo das cotas, maior do que a questão dos negros, eu reconheço toda a dívida social que a sociedade brasileira tem com os descendentes dos afrodescendentes. Mas eu acho que se fosse cotas sociais para a escola pública, onde tem a maioria dos estudantes que vem de uma camada menos favorecida seria mais justo. Mas se não se consegue isso ainda, tudo bem... No começo eu tinha certa resistência as esses temas pontuais, porque eu achava que a questão maior era da sociedade dividida em sociedade de classe. Hoje, com o que a gente está vivendo com as reações, eu vejo que é possível privilegiar esses temas, sem ficar tão incomodado de não se resolver o problema maior. Porque hoje, por exemplo, você trabalha a questão da xenofobia. Lá fora as pessoas te excluem porque você não é de lá. Então é um negócio muito difícil de conviver com isso. Você achar que o planeta, porque você ocupou tal lugar, esse lugar é teu esse país é teu essa nação é tua e exclui os outros. Hoje eu acho que dá pra gente... Tem que avançar, tem que pensar isso aí, mas não esquecer a questão de fundo que é muito maior. Maior do que a diferença entre o homem e a mulher, é a diferença social que faz com que, por exemplo, no trabalho... Tudo bem a mulher continua ganhando – tudo bem entre aspas – menos que o homem, fazendo o mesmo trabalho, mas pior do que isso é a exploração de um ser humano pelo outro. A questão de fundo ainda não foi resolvida.

Sobre administração eu não sei, talvez tenha. Mas administrar... Eu não me vejo muito nessa posição, não. Eu lembro que quando eu fiz habilitação eu fiz orientação educacional e fiz administração escolar; e eu tinha clareza de que eu jamais gostaria de ser administradora. Eu sempre me identifiquei muito com a profissão de orientação educacional, diretamente administração na gestão talvez, não. Hoje eu me forço a ir

começando a pensar porque não. Agora em termos de políticas públicas com certeza. O nível de leituras de políticas que já fiz, o nível de debate e tudo mais, acho que me dá subsídios pra pensar as políticas públicas eu me sinto capaz.

É o ideal (*constituição do cidadão autônomo, crítico e participativo*). É tudo o que eu desejo. É a gente ter chegado nesse nível. Eu sei que eu não vou ter tempo de vida pra viver isso aí. Hoje eu estava falando isso com alunos, pela primeira vez no Brasil eu sinto um trabalho de auto estima do ser brasileiro. Eu sei que tem outras implicações, favorecem até o capitalismo que o país se projete, cresça. Sei que isso só não define, mas já é um pequeno movimento para as pessoas sentirem que essa realidade é a nossa. Pode está horrível hoje, mas pode vir a ser transformada. Dependendo da ação de cada um, e a educação emancipa pra isso. Acho que o ideal da educação é quando ela consegue formar pessoas sujeitos da sua vida, suas decisões. Sujeito do seu eu, das suas relações. Eu acho que o ideal que espera pela crítica cidadã, que se coloque no mundo e respeite, e seja respeitada. Acho que é o que a educação pode trazer.

Eu acho que uma das coisas que eu precisei foi reestudar a história do Brasil. E ainda estou nesse processo, ainda não reestudei tudo não. Reestudar a formação do povo do Brasil. Eu tenho comprado muitos livros, não tenho tido tempo de ler... Eu falo que vou ler quando eu aposentar. Coisas assim bem clássicas, que alguns criticam que a gente sabe que tem um conteúdo bom, mas tem muito a dever também, mas vai desde Gilberto Freire, o próprio pai do Chico Buarque, que é Sérgio Buarque de Holanda. Ultimamente eu comprei uns que são sobre a formação do pensamento do povo brasileiro, Caio Prado Jr. Quero retomar Nelson Werneck Sodrá. Esses clássicos sobre o Brasil. Pra gente refazer todo o processo de aprendizagem equivocado que a gente passou por ele. Não sei se você passou isso, mas eu passei: Estudava história decorando sem nexos, sem sentir as relações dentre os fatos históricos. Então eu acho que a gente fica mais sensível pra entender o hoje. Hoje eu dou muito valor a história. Você ir à origem do processo pra você conseguir projetar o futuro. Então, hoje, eu acho que eu tenho uma compreensão maior da história do Brasil, uma compreensão maior da cultura, da riqueza dessa cultura, cada produção cultural tinha um momento tinha um objetivo. Estava dentro de uma implicação social. Por exemplo, hoje eu vejo José de Alencar que era lá da minha terra, escrevia mais para as mulheres. Eu entendo porque hoje. Chegou um ponto, uma necessidade que as mulheres virassem leitoras que elas quisessem ler, então ele escrevia – tudo bem os romances mais loucos, por exemplo, assim o índio que pintava era um índio europeu, não era o nosso índio. Mas o objetivo dele

era formar a leitora brasileira pra ele estimular as mulheres querer aprender a ler e escrever, que naquela época não tinha. Você faz outras leituras novas, leituras acho que eu devo a prática e a luta política que impliquem teorias estudar e tudo mais.

Eu vejo por exemplo, na minha avaliação nós estamos chegando em alguns limites de, por exemplo, ou esse país vai valorizar de fato a educação ou esse desenvolvimento econômico que está sendo alardeado por aí, apesar de toda a crise internacional, ele não vai acontecer. Então nós estamos chegando no limite: ou se reconhece o papel do professor como um papel essencial, de fato, com salários dignos, com condições de trabalho digno; ou o discurso não vai se manter mais, não se sustenta mais. Nesse sentido, eu acho que o Brasil pode vir a ser uma grande potência, não no sentido de praticar o que os outros praticam pra explorar os outros. Não sei se isso existe. Seria não capitalista. Mas acho que é um país que dependendo da juventude, do que se constituir pela frente, da educação que se venha a ter, pode se impor no mundo com respeito, respeitando os outros. Parar de ser o país de terceiro mundo de periferia. É um país imenso, rico, extenso, de uma cultura, de uma miscigenação, de um povo todo miscigenado. Isso dá um toque especial pro Brasil. Tem tudo pra crescer. Agora vai depender das relações de poder e de como ele vai se colocar nessas relações.

No movimento social aprendi... A me respeitar. A respeitar o outro. A estudar. A gostar de estudar. A agir. A me sentir sujeito. E aprendi que a luta continua.

Os momentos mais marcantes da minha experiência no movimento social foram... Foram muitos no passado, porque era clandestino. Tinha um sabor do proibido. Era jovem, tudo era novo. Então, a época que a gente sai pra panfletar de madrugada, a gente ia eu e uma colega nos bairros da periferia escondido, porque meu pai não permitia. Ia um colega pra dar segurança pra gente. Quer dizer, tinham essas coisas que são meio que românticas, que hoje não cabem mais: marcaram!

Se comparar a maneira de aprender no movimento social com a maneira de aprender nas aulas do meu curso, poderia afirmar que... Se completam, se completam. Um não exclui o outro.

O que levo de mais importante do meu curso... Do meu curso de pedagogia, a formação de um professor mais sensível.

O que eu não gosto no movimento social... Eu não gosto da divisão. Eu às vezes vejo que ela é quase inevitável. Às vezes eu vejo, por exemplo, partido já está partido. Por outro

lado, não tem como você, no movimento social, você não ter que se posicionar, e quando você tem que se posicionar, você toma partido, e a divisão é inevitável.

O que mais mudou em mim após a participação no movimento social foi... Acho que a sensibilidade, acho que amplia cada vez mais.

Comparando o que aprendi ao longo do movimento social e no meu curso, penso que...

Penso que os dois tem aprendizagem, aprendizagem não idênticas, porém, não excludentes: uma completa a outra. São saberes diferentes.

Poderia dizer que o movimento social é um verdadeiro curso de... De vida. Esses dias eu estava lendo que no futuro a projeção para os sindicatos é terrível. Por exemplo, como que vai ser os sindicatos no futuro. Hoje o capital está meio que se descolando do trabalho. O capital, ele gera capital por si só. É o capitalismo financeiro. Você tem dinheiro, aplica dinheiro e gera mais dinheiro. Não está precisando mais do trabalho. Prescinde o trabalho, se ele prescindir o trabalho não precisa mais do sindicato. Pra que os sindicatos? Pra organizar os trabalhadores. E no futuro vai acontecer o que a gente já tá assistindo: combina-se de fazer uma manifestação, que nem a gente viu agora em Planaltina, que queimaram alguns ônibus. Aí a população vai tshiiii: queima alguns ônibus, depois cada um fica espesso. A comparação que esse autor faz, que agora eu não lembro o nome, é de como se fosse um movimento de caixa de maribondo: mexeu tshiii, depois cada um... A gente já tá observando isso por exemplo, naquela ação lá em Nova Iorque contra os grandes monopólios, de grande capitais. A gente vê isso aqui, por exemplo, quando se combina uma ação pela internet vem todo mundo faz a ação e depois acaba. Eu quero reafirmar que dá a impressão de que os sindicatos serão desnecessários. Por outro lado, eles tem se afirmado cada vez mais, por causa que o trabalho tá cada vez mais ameaçado. Você vê a França: se não fossem o sindicatos, a Grécia agora, se os sindicatos não vão pra rua, não organizam, então é nessa perspectiva que eu acredito muito na luta política.

*Para mim, ser pedagogo em nossa sociedade é...*Essencial. Não existe nenhum profissional, se não existe um bom pedagogo.

É eu quero colocar que hoje o nosso grande desafio é como mobilizar as pessoas, se a gente está vivendo um momento em que o ser humano, individualmente, ele está intensificado todas as demandas, estão em cima do individuo. Ele está sobrecarregado, estressado. Ele mal tem tempo para o projeto individual da vida dele, e somado a isso tem todo o problema de questões que antes existiam, mas que não eram transparentes, e que hoje estão públicas: a questão da corrupção, a questão de descrenças nos líderes. E de

repente você fica. Mas como que eu vou me comprometer com um projeto coletivo se nem isso vale à pena? Então acho que hoje está pra nós o desafio de como resgatar esse envolvimento das pessoas nessa construção coletiva. E acho que um dos caminhos são os sindicatos retomar essa sua ideia de formação pedagógica também. Um espaço de formação política que tinha nos movimentos sociais clandestinos e tudo mais.

Anexo 05: Entrevistada 03 – Carla

Meu nome é Carla. Eu nasci em um Quilombo chamado Conceição das Crioulas, no interior de Pernambuco, e foi nesse lugar, desse lugar que eu tomo consciência da necessidade de participar (*militar*). Sou professora das séries iniciais, trabalhei desde a alfabetização até a última série, na educação básica. Mas meu trabalho mesmo, minha carreira foi como professora das séries iniciais. Trabalhei na comunidade com classe multisseriadas, que é uma perspectiva que ainda tem no campo, que tem um contexto diferenciado. Digo que escolhi ser professora convencida, mas convencida por acreditar na educação. Então a minha relação com a educação não é só profissional, ela mais do que profissional, ela é uma relação ideológica. Acho que como eu fui a primeira pessoa na comunidade a ter um curso superior, a estudar um pouco mais, eu entendi que o “meu ser professor”, eu teria que ser o lugar de motivar outras pessoas para que elas também pudessem estudar e ser professor ou professora, ou não. O que não dava é para ficar ali como as gerações que me antecederam e a minha, cuja da minha idade naquela época, eu fui a única que consegui estudar. Então a minha relação com a educação é uma relação realmente não profissional, não que ela não tenha um profissionalismo, mas é que ela tem uma questão ideológica também no meio aí dessa crença e desse papel que é a educação. Tenho uma filha adotiva, Dandara, pessoa mais linda e inteligente do mundo. Não mora comigo aqui agora, estou aqui em Brasília há quatro anos, estou meio afastada dela. Eu vou lá, ela vem aqui... Mais assim é uma pessoa... Meu sentimento de maternidade tá ali nela. Além de toda a minha relação familiar, que na minha família, na minha comunidade é de acolhida, não tem a pessoa que é filha de alguém, são as pessoas que são acolhidas pela comunidade. Fiz magistério. A minha graduação foi numa faculdade lá na minha cidade, numa autarquia. Em seguida, depois da graduação eu fiz especialização, uma em planejamento e outra em desenvolvimento local sustentável; e também fiz um espaço de militância pra mim, a faculdade. E defendi há um mês e meio a minha dissertação no mestrado aqui na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em Políticas Públicas da Educação, com foco na Educação Escolar Quilombola. Na Faculdade de Educação Sertão Central, uma faculdade de uma autarquia que recepciona os alunos da minha cidade e das cidades do entorno – porque naquela época não tinha *faculdade*, hoje já tem outras faculdades e tem um campus da UEPE – Universidade Estadual de Pernambuco. Mas na época, ali, nessa região de Pernambuco e parte do Ceará, na região do Cariri, quem não estudava nas Universidades do Ceará, e como nós somos fronteira muito

próximo, muito dos alunos do Ceará, mais perto ir pra minha cidade do que ir pra cidade onde eles tinham curso superior. É uma faculdade que terminou, tem uma importância e tem um histórico.

Então, eu digo que eu já fiz uma trajetória. Meu encontro com o movimento foi com a pastoral da juventude, quando eu estava passando da adolescência para a juventude. A pastoral da juventude meio popular era a maior expressão daquela região. Estava também aquela efervescência no Brasil. E conheci e integrei a Pastoral da Juventude, cheguei a ser coordenadora regional da pastoral. E em seguida quase que naturalmente, as comunidades eclesiais de base também estavam. Então fui meio que migrando da PJ e assumindo demandas das CEB's. E foi nesse movimento que eu tomei conhecimento da minha negritude, porque a gente ia discutindo sertão, pobreza, semiárido, tudo, a gente só não discutia a questão racial nesses espaços, e ali eu tomei consciência que o que eu fazia era muito importante, mas tinha uma questão que não estava posta ali. E aí foi começo de 1990 que eu vou deixando esse espaço, mas com toda uma formação já adquirida naquele espaço, e assumindo a questão da negritude como sendo, e aí não era só a negritude, mas a mulher e jovens que olhavam em torno, ninguém tinha estudado, e as meninas que iam estudar, saíam da cidade a convite das famílias brancas de fora da cidade pra ir estudar e trabalhar, e a gente tem um histórico de três meninas de tantas que saíram que concluíram o magistério, as outras nunca conseguiram, deram conta de concluir, porque as suas tarefas domésticas nas casas de família não permitiam e não havia uma possibilidade de reconciliação. E eu olhava, e os meninos nem se falava, chegavam a quarta série, que a gente falava, tiravam documento e iam pra São Paulo. Então esse movimento começou a me inquietar. E foi a partir daí, numa discussão com movimento negro de Pernambuco a gente diz: tem alguma coisa que não está certo aí nessa história. E a gente vinha embalado, também, por uma campanha da fraternidade que eu não sei a Dani lembra que era assim, nosso povo tem história. Mas teve uma campanha de 1989 que dizia “nosso povo tem história, nosso povo tem cultura”. E o subsídio permitiu que a gente olhasse para nós mesmos. E foi olhando para aquela comunidade, maior população depois da cidade/município majoritariamente negra, que nós começamos a pensar “qual é a nossa história, com o nome Conceição das Crioulas”. Mas assim, ah foi formada pelas crioulas, ah as crioulas que chegaram aqui. E aí foi nesse momento que a gente parou, um grupo muito pequeno, e aí fomos reconstruir a história da nossa comunidade, e aí nós vimos que em 1802 em pleno processo de escravidão as mulheres de Conceição já se tornavam donas

do território, de um espaço que numa linguagem da região em três léguas em quadras que significa 16 mil hectares. Então eu digo que esse momento foi meu nascimento, porque aí essa negritude que era escondida que era tentada enxergada por mim mesma como uma coisa ruim, se não era ruim não era falada, era preferível que não se falasse, ela passa a ser o tema da fala. E isso foi gerando movimento na comunidade e essa reconstrução tanto da história da comunidade quanto da identidade da comunidade enquanto grupo, enquanto comunidade quilombola. Militei também em partidos políticos, no PT, onde fui dirigente municipal, estadual depois fui vereadora em dois mandatos. Na faculdade fui do Diretório Acadêmico, que eu acho que esse é um espaço que todo aluno deveria ocupar ou passar numa universidade, na graduação particularmente, porque acho que ali é o cerne da formação não que a pós não seja, mas eu diria que ali é o espaço da universidade que você consegue chegar a um quantitativo maior de pessoas onde consegue ter as questões mais... Não vou dizer mais frágeis, mas centrais da formação da universidade. E nessa perspectiva de afirmação da identidades, construímos junto com outras pessoas do Brasil a ideia de um movimento nacional das comunidades quilombolas, da CONARQ - que hoje é organização que representa as comunidades do Brasil. Eu me apresento como sendo fundadora da CONARQ, porque foi a partir do primeiro encontro nacional que a gente criou essa articulação nacional que hoje é uma fundação um movimento que vem defendendo e vem lutando arduamente para a manutenção do direito das Comunidades Quilombolas. Direitos só adquiridos em 1988 e já estão ameaçados desde 2004 pra cá. Nem se efetivou o direito e a gente já no embate correndo o risco de perder. Eu venho desse espaço. Na condição de professora municipal contribuí com o processo de discussão inicial do sindicato dos professores/professoras municipais, e depois foi quando eu assumi o mandato de vereadora. Eu tenho discordância de quem assume presidente de tudo e ocupa todos os espaços, sempre acho que o espaço tem que ser coletivo e constituído de forma. Jamais seria vereadora e presidente do sindicato ou presidente da associação ou qualquer coisa. Jamais seria porque eu tenho discordância disso. Mas é isso, eu venho desse lugar, que começa numa relação dentro da igreja católica naquela época considerada a mais progressista das igrejas, mas que não tinha a questão racial como questão central. Eu não tinha 15 anos, quando comecei a participar da PJ. Só que como comecei a ver outras meninas da mesma idade participando... No primeiro momento era aquela coisa legal, depois se tornou um espaço importante de formação política. Eu não posso negar essa minha passagem pelos movimentos das igrejas, porque foi a partir dali, não discutindo

a questão racial que eu tomei consciência da minha negritude. Não condeno, mas aos poucos fui migrando, porque fui sentindo que a comunidade tinha outras questões que não eram só as de uma comunidade rural de uma comunidade do semiárido do nordeste. Tinha uma questão racial ali, que era maior de que isso. Nesses espaços a gente normalmente não discute. Assim como não discute num DA, assim como discute de uma forma fragilidade nos partidos, no tamanho desse tema. Eu digo que nem sei quando deixei de ser adolescente pra ser *pré-jovem*, eu meio que fui caminhando e parecia que era tudo a mesma coisa. Mas não tinha uma divisão identificada pra mim. Mas foi no caminho fazendo essa construção.

Essa que talvez seja a questão, até difícil de falar, porque eu vou falar de mim. Vou falar do meu eu, e falar do seu eu é sempre muito mais difícil do que falar, eu vou olhar pra você e dizer a *Deise* tem cabelos pretos, olhos pretos, tem uma descendência indígena que eu não sei se ela sabe, enfim... Essa é uma coisa. Outra eu olhar pra mim e dizer eu sou quilombola, então o difícil seja o externo com o interno. Mas eu digo que as comunidades e o ser quilombola, e no meu caso não é uma ideologia de um projeto, de um movimento, de uma bandeira pontual, uma questão de classe, não é nada disso. É a identidade do ser, com suas características com seus jeitos próprios que a gente nem sabe dizer como faz, mas a gente faz. Quando eu chego, quando a gente está na nossa comunidade e alguém chegam e vêm dizer como vocês fazem isso, talvez eu não saiba dizer por que que a gente faz, mas a gente faz, porque aquilo constitui parte da nossa cultura da nossa identidade, então é isso. A outra questão é como se olha esses quilombolas, esses indígenas. Porque é sempre remontando o período escravocrata, sempre remontando... Chego à comunidade “nossa! Aqui tem antena parabólica!”. Uma vez eu fiz uma fala a pessoa perguntou “Mas você é mesmo quilombola?”, eu disse “Sou, por quê?”, “Mas você fala tão bem!”. Esses estereótipos são muitos frequentes e é sempre pensando que o quilombo foi formado a partir da fuga eram negros fugidos que também foram, mas não somente foram. Tem perspectivas diferentes de formação de quilombo. O que a unidade que está ai é essa relação desse grupo? Essa relação com a sua cultura, com o seu território? A questão quilombola é muito relacionada ao chão que serviu. O chão tem significado, a terra tem significado, essa jaca tem um significado num quilombo, porque foi a minha bisavó que plantou, portanto, ela tem... Entendeu? Então ela não é só um pé de jaca. É um pé de jaca que tem um histórico. Na minha região tem muito umbuzeiro, e uma das coisas que é muito forte é isso, esse umbuzeiro não pode ser destruído, porque foi meu bisavô que

plantou, que cuidava, que deu nome. Então são coisas que acontecem no nosso meio consciente ou não e que a gente vive, e que às vezes que quando o outro olha, ou a outra olha, não consegue entender. Porque quer ver o quilombo talvez ainda com as marcas do tronco, enfim. E não é bem isso.

Eu estou aqui em Brasília a quatro anos. Eu vim inicialmente trabalhar na SEPPIR. Eu fui subsecretaria de políticas para comunidades tradicionais na SEPPIR de julho de 2007 a 5 de abril de 2008. Sai, era vereadora na época. Estava licenciada. Retornei. Assumi meu mandato, e em setembro de 2008 retornei. E hoje eu estou no INCRA, na coordenação geral de regularização dos territórios de quilombos. Então eu lido diretamente com a temática da regularização dos territórios quilombolas. E essa é um tema que move, não o da regularização em si, mas o tema terra, porque se relaciona com identidade. Pensar educação quilombola sem pensar sobre a terra é pensar uma coisa fragmentada. Pensar cultura sem pensar terra. A terra termina sendo um fator de agrupamento das questões relacionadas às comunidades quilombolas.

Eu costumo dizer que o movimento na questão quilombola, por exemplo, não é o movimento pra mim, eu sou parte do movimento. Não é porque eu acredito, achei bonito... Então eu faço parte desse meio, o que me levou nem foi a participar do movimento social. O que houve foi uma tomada de consciência da minha identidade, da minha comunidade, dos problemas que aconteciam ali. Conceição das Crioulas é a segunda população depois da cidade. E era ali que não tinha energia, e era ali que tinha a educação só até a quarta série, era ali que não tinha Educação Infantil, era ali que concentraram o maior número de salas com classes multisseriadas. E foi essa tomada de consciência vinda da comunidade da história que a gente começou a perceber que por mais que não tivesse educação, não tivesse energia, havia um processo de expropriação dos próprios donos da terra. As seis crioulas que chegaram ali, que em 1802, elas já eram donas de um pedaço de terra, seus descendentes eram os que não tinha terra, era os que não tinha onde fazer uma casa, não tinham onde fazer uma roça. Eu tomei consciência e essas coisas me inquietaram, e ainda me inquietam muito e a partir delas eu fui claro, que nunca sozinha, mas tentando talvez não encontrar solução, mas compreender a realidade. Eu não fui convidada por ser de movimento tal. Eu tomo consciência do meu espaço do lugar onde eu estou. Que a professora Denise costumava falar muito lugar de fala, de onde estou. Então que lugar era aquele, que as pessoas de minha idade eu era a única a ter curso superior? Hoje eu olho, 80, 98 ou 96% dos professores que lecionam na comunidade são quilombola. 69% tem

curso superior, com especialização, ou estão fazendo... Isso é o que pra mim é ir a luta, que continua lá pra recuperar aquele território ancestral, território adquirido pela descendência das seis crioulas. Foram os contextos em que eu vivi que me levaram a vivenciar isso, e não entrar nisso, mas a viver isso.

Inicialmente o pessoal achava “nossa, você vai se meter com tanta coisa assim?”. A gente nem era negra, nem era morena, então como é que eu vou discutir questão racial, e como ia fazer isso. Mas depois, foi só uma questão. Hoje a família inteira me liga de algum lugar, então isso terminou... Os processos quilombolas são muito coletivos. Não tem o processo de Carla. Não tem o processo em que Carla fez parte, mas que outras pessoas também fizeram parte.

No meu caso sou militante partidária. Hoje não mais como fui... Ideologia, sim! Porque eu acredito, eu sou ideologicamente contaminada, né?! Percebi uma sociedade menos racista, eu acho que isso é uma ideologia. E lutar e contribuir um pouco na linha é... Não basta ser bom e deixar o mundo. É preciso deixar o mundo melhor. Então eu preciso lutar por esse mundo melhor. Ideologicamente eu sou uma pessoa constituída no movimento de esquerda, mas hoje a minha grande ideologia é uma sociedade menos racista. Pra mim isso basta, se a gente conseguir ter uma sociedade menos racista. A gente vai ter uma sociedade mais respeitada e menos respeitosa, a gente vai diminuir a desigualdade entre brancos e negros, a gente vai diminuir as desigualdades entre nordestinos e sulistas, em fim... Eu acho que tudo isso o componente racial ele contribui.

Eu entro no mestrado porque aquele momento lá na graduação, eu queria saber o que era faculdade, eu queria fazer uma educação superior, eu acho que ele me ajudaria a ajudar as pessoas da minha comunidade. A chegada ao DA se deu pela forma como eu via a graduação, eu não estava ali apenas para ter vínculo de graduada, eu estava ali porque eu queria uma educação melhor. E se eu queria uma educação melhor, aquela educação tinha que sair melhor dali. Não é a gente lendo as mesmas coisas, não é a gente tá vendo as mesmas coisas de 20 anos atrás que a gente ia conseguir melhorar. Então minha chegada ao DA é por isso. Na UnB, no mestrado, foi um encontro. Conhecia as teorias, que na verdade eu já conhecia as teorias sem saber que elas existiam. Quer dizer, coisas como currículo, currículo diferenciado. A gente já fazia na prática, já tinha feito na comunidade, mas não sabia quem era que falava disso na teoria. Mas assim o fato de eu estudar educação quilombola, de eu ter sempre uma professora quilombola, ter estudado educação

quilombola. Então assim, tem tudo haver com o que eu acredito, o objeto do meu estudo é esse ângulo. Foi no meu mestrado e será no meu doutorado em breve.

As teorias são muito importantes, mas elas precisam dialogar com a realidade. A Iria fala de uma realidade, usando uma citação do Anísio Teixeira em que ele defendia a o mundo oficial do mundo real, então pensando essa figura de linguagem que de Anísio Teixeira. O mundo oficial seria a institucionalidade, você entrar na academia... E o mundo real seria a extensão e a pesquisa. Segundo ela, ele estava falando da contextualização da educação no Brasil, né. E aí ele usa isso e ela ao analisar a LDB, ela traz esse mundo real e mundo oficial. Então acho que a faculdade e os projetos de extensão são o encontro do mundo oficial com o mundo real. Então acho que aí sim, a gente encontra os três pilares, que é ensino pesquisa e extensão.

Pra mim, descobrir educação quilombola, descobrir terra, descobrir cultura, então esses espaços na minha compreensão são espaços que te dão elementos pra você... O que eu fiz no meu mestrado, eu fiz o diálogo entre a prática e a vivência de um espaço com esse aqui que é a academia. Então, eu jamais iria fazer meu mestrado ou fazer um doutorado se não tivesse algo que eu acrescentasse. É só pra ter um título de doutor? Ou é pra utilizar, pra buscar conhecimento, formular conhecimento para além do meu eu. Pra mim se não for isso, não tem sentido. Pode ser que eu tenha muito espírito de militante e isso seja coisa de militante. Se for, paciência. Não tem o que fazer. Mas eu sempre que eu tive que fazer as coisas eu sempre fui muito convencida de que tem um resultado. E o resultado não é só produzir uma dissertação. O que a Dani tá fazendo não é só uma dissertação sobre formação de professores em questões raciais. O que eu fiz não foi só uma dissertação sobre a educação quilombola. Foi mais que isso. Foi trazer fazer com que a academia, tão distante desse espaço dialogue ali com esses espaços. A minha experiência na academia pra mim ela valeu demais. O produto, minha dissertação em si – apesar de eu gostar dela. O que eu pude aprender, o que eu pude partilhar, da minha experiência de vida, e esse diálogo do conhecimento acadêmico da academia, do mestrado... Mas daquele conhecimento também que ele é vivido pelo seus. Isso pra mim foi o que me embalou em trabalhar tanto, e estudar tanto como esse objeto de mestrado.

Primeiro eu queria dialogar com no conceito minoria. Em se falando em população negra, não é minoria. Então eu não trabalho com a questão racial dentro de uma perspectiva de minoria. O termo minoria não cabe. E eu estou falando cartesianamente. Porque esse conceito traz consigo uma série de questões por trás: minoria é mais fraco, é miserável, é

menor, é incapaz. Nem os sujeitos com necessidades especiais por serem numericamente menores eles se encaixariam no conceito minoria. Então o que eu queria focar é qual é o conceito dos avanços da diversidade ou dos diversos sujeitos da sociedade. E aí eu diria que focaria na perspectiva da questão racial que é o que eu acho que teria um pouco mais de elemento pra colocar. Querendo ou não, seja por um problema de afirmativas, seja pelo o que os indígenas reivindicam seus espaços nas universidades, uma educação diferenciada, etc. veio à tona, tá aí. Toda demanda teve uma resposta? Não. Teve avanço? Também teve. Como a conquista é uma coisa estática, você conquista algo hoje que precisa ser complementado amanhã então eu diria que a gente tá em um momento emblemática no Brasil que é a externalização de um racismo muito mais forte. Se você pegar as duas, três, quatro ultimas pautas do supremo estava a questão racial envolvida, seja indígena, seja negra, porque na temática racial tinha tanto a questão de cotas, quanto a de terra. Se há 10, 20 anos já se admitia que o Brasil tinha racismo e era camuflado, hoje isso também, do mesmo jeito que o rito da democracia racial ele foi desmontado a mesma coisa digo que a democracia no Brasil não é velado. Ao contrário, ele é presente. Ele é sutil, ele tem sutileza como toda discriminação tem. Mas não dá mais pra você dizer a o Brasil é um país racista mas ninguém diz. Como não diz? Como é que o partido único entra com quatro ações, todas elas questionando a questão racial, seja pra indígena, seja pra quilombola. Acho que tem avanços. E esses avanços são derivados da luta permanente dos sujeitos, seja das mulheres. Mas o que a gente diria, voltando aí ao conceito de minorias, não pra dizer de menor, mas as categorias que foram historicamente discriminadas elas continuam sub-representadas seja aonde for. Então acho que ainda tem muita luta pela frente, no espaço da representação, da partilha de bem, e esse bem eu não estou falando de financeiro, eu estou falando de conhecimento, estou falando de acesso, estou falando de bem de questões maiores.

Anexo 06: Entrevistada 04 – Dani

Sou Dani, tenho 36 anos, sou do Rio de Janeiro. Estou aqui em Brasília a quatro anos. Minha formação, sou pedagoga, formei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, eu escolhi ser educadora por conta da minha experiência como empregada doméstica. Nessa função eu tive a possibilidade de alfabetizar o menino que eu cuidei, durante esses 10 anos e algumas amigas minhas eu não alfabetizei, mas eu ajudei nesse processo, porque elas eram empregadas domésticas e tinha muita dificuldade. Então quando eu comecei esse processo de alfabetizar o Gabriel, com quatro, cinco anos, e com essa ajuda que eu dava pra minhas amigas, eu via ali o sentido da minha vida: eu queria ser educadora. Não que ser empregada foi uma profissão que me deu muita alegria. Eu vi que ali era muito melhor ser educadora do que uma trabalhadora doméstica. E aí nasceu essa vontade, depois de alguns anos sem estudar, eu quis fazer vestibular, e quis fazer pedagogia na UERJ. Completei os quatro anos, vim pra Brasília, e estou terminando o mestrado em educação na Universidade de Brasília, também em educação e políticas públicas. Eu vim a trabalho. Eu trabalhava numa ONG, no Rio de Janeiro, como estagiária, e depois fui incentivada. E essa instituição ela é ligada ao movimento negro, e aos direitos humanos, eu trabalhava no projeto da incubadora afro-brasileiro. Numa incubadora de negócios pra afrodescendentes. E o diretor de lá ele foi convidado a trabalhar aqui na SEPPIR – Secretaria de Políticas de Igualdade Racial. Depois de seis meses é que ele me convidou pra ser consultora. Pra trabalhar com ele, e aí eu vim a trabalho. E em 2009 eu prestei a seleção para o mestrado. Meu estado civil é solteira, tem uma filha, Dandara, de três meses. A ONG é o Instituto Palmares de Direitos Humanos, foi fundada em 1979 na efervescência da organização do movimento negro. E ela é um braço, lá no Rio de Janeiro. Comecei a trabalhar em 2005. Eu digo que no primeiro momento antes de fazer faculdade, eu tentei fazer parte de alguns movimentos no Rio de Janeiro, mas eu não entendia muito bem os objetivos, então eu acabei me afastando, mas sempre digo que sempre fui chamada para o movimento negro, do MNU. Eu tentei fazer parte do Denegrir, que era um movimento de jovens de negros, dentro da UERJ, só que uma das características dos cotistas, sou da segunda turma de cotas da UERJ, é que você entra pra faculdade com objetivo, você quer estudar e você quer sair no tempo exato. Eu não tinha muito noção política do que era o ME, e eu ia pra lá pra estudar, e terminar os quatro anos que tinha. Então depois de um certo tempo eu fui tomando essa consciência dessa importância do ME, do Movimento Negro dentro da UERJ. Quando eu digo que sempre fui puxada pro MNU, mesmo que não tenha feito parte

mesmo de uma organização institucional, porque como eu estava fazendo faculdade. Eu trabalhei em uma ONG, e eu conheci essa ONG, numa exposição do Abdias Nascimento. Eu faltei aula pra poder ir nessa exposição, pra poder conhecer um pouco mais da história dele, e lá eu comecei a conhecer pessoas que faziam parte desse instituto. A minha vida sempre foi ligada ao movimento negro. E essa questão de perceber a minha negritude enquanto mulher e empregada doméstica, foi trabalhando mesmo. Eu descobri o que era discriminação e preconceito, por conta da minha ex-patroa. No momento de discussão ela além de me ofender por eu ser negra, ela também quis me ofender por eu ser cotista. E naquele momento da discussão foi que eu comecei a pensar. Antes disso eu tinha uma noção do que era preconceito, racismo e discriminação, mas eu achava que eu nunca tinha vivenciado. Eu achava que aquilo estava muito distante de mim. Eu achava que existia e tudo, mas naquele momento eu comecei a repensar esse meu estar no mundo, porque quando ela disse pra mim que eu não tinha direito de estar naquela faculdade, e aí eu fui pro meu quarto: “mas como eu não tenho direito se eu estudei muito, de segunda-a-segunda, passei por uma prova, por um processo seletivo, e eu estou nessa faculdade? Como que eu não tenho direito?”. E ela falou “Mas você passou por aquele sistema que eu não concordo”, que é as cotas. E que eu sei que ela nem sabia o que eram as cotas obviamente, e eu comecei a questionar esse meu estar no mundo enquanto mulher negra. E aí eu procurei, comecei a identificar na faculdade a falta de disciplinas que abordasse a temática, quando eu comecei a despertar pra essa questão, eu fui a aluna chata da sala de aula, porque tudo eu queria falar sobre a questão racial. Eu queria entender quando se falava de exclusão digital, quem eram esses excluídos, porque na história da educação a gente não via a população negra sendo retratada. E aí eu comecei a ser a aluna chata, meus amigos falava que essa questão racial era apenas um detalhe. E nessa ONG eu também comecei a questionar e perceber que espaço era esse. Então eu descobri que ela foi fundada em 1979, que ela era ligada ao MNU, e aí eu fui despertando pra essa questão, até chegar aqui em Brasília, a minha monografia de conclusão da graduação foi nas relações de discriminação étnico-raciais na educação infantil, porque foi na minha graduação que eu tive o primeiro contato com a Eliane Cavalleiro, com a Denise Botelho... E aí comecei a despertar nessa questão, sobre isso eu quero falar, sobre isso eu quero pesquisar. E aí agora no mestrado é sobre a formação de professores, e a questão racial.

Atualmente só trabalho estudando, é bolsista da CAPES. Nunca dei aula, porque eu me formei em 2008, comecei a faculdade eu tinha 28 anos, e aí logo quando eu me formei eu vim pra cá.

Como eu disse, eu não participo de um movimento institucionalizado. Mas o que me motivou a pesquisar as relações de discriminações raciais, foi a questão do preconceito mesmo. Foi quando eu não tive resposta pra dar pra minha ex-patroa, foi quando eu ouvi tudo o que ela falou, e ali eu pensei “Acho que isso é discriminação, isso é racismo, isso é preconceito”. São as três coisas ao mesmo tempo. Quando eu não consegui, quando eu fui bloqueada mesmo, eu sempre tinha todas as respostas pra ela, mas quando ela me atacou daquele jeito dizendo que eu não tinha direito ou que aquela *faculdadinha* não ia me levar a lugar nenhum, eu comecei a questionar o papel dela, o meu papel na sociedade. O que levava ela a dizer a ter tanta certeza que eu não pertencia aquele lugar, e qual era o meu papel? Eu não tinha resposta pra dar pra ela, eu não sabia o que dizer. Eu sabia que ela não podia fazer aquilo. E naquele momento eu pensei nessas três questões: do racismo, da discriminação e do preconceito. Mas eu não sabia dizer isso pra ela. Eu passei a noite toda em claro, e no dia seguinte eu consegui falar: eu já tinha estudado um pouco mas não tinha nada muito aprofundado, eu falei pra ela que o preconceito dela era como o preconceito que existia no Brasil. Era escondido, velado, e era em doses homeopáticas. Agora eu sei, eu estava há oito anos trabalhando com ela, ela me conhecia desde pequena, porque a minha mãe trabalhou pra família dela como empregada doméstica, quando ela faleceu eu fui trabalhar também pra família dela como empregada doméstica, e eu vi que a nossa relação, aquela relação que eu achava que era de amizade, de companheirismo, aquilo era muito distante, aquilo não existia. Que essa relação se estremeceu, e teve fim, quando eu quis ocupar o mesmo espaço que ela. Porque minha ex-patroa também trabalha na UERJ. Na mesma faculdade em que eu estava. Então eu era muito amiga dela, muito próxima, até – eu não achava isso, eu não acho isso, mas até o momento em que ela pensou, ou não pensou, era inconsciente – que era uma disputa, e não havia isso. Como que eu vou está ocupando o mesmo lugar que o dela. Como que eu mulher negra, empregada domestica dela vai passar pro mesmo patamar que ela. E aí eu fui através disso, lembrando vários outros episódios que eu não entendia o porquê que ela fazia aquilo. E só pode ser isso, só pode ser discriminação de ser superior a mim. Eu não podia gostar de Shakespeare. Quem era eu pra gostar de Shakespeare? E uma vez ela chegou pra mim e disse isso, eu vi uma peça de Sheakspeare, que ela não tinha conseguido ver, e ela me perguntou por que eu

tinha feito questão de ver aquela peça, porque não tinha nada haver com o mundo que eu vivia, como não faz parte do mundo que eu vivia. E aí eu fui juntando. E aí a minha militância, se tornou a militância que eu escolhi, acadêmica. Escolhi a academia pra entender esse processo discriminatório na sociedade brasileira. E é isso que me motivou a fazer mestrado, e é isso que está me motivando a fazer doutorado. E isso que vai continuar me motivando a estudar sobre a questão até eu sanar todas as minhas dúvidas, as minhas inquietações, que são muitas. O que me motivou mesmo, nessa primeira questão de não saber dar respostas para o que me inquietava tanto.

A minha família foi a base pra isso. Foi quando eu fiz esse movimento de entender o que acontecia, e tive que olhar pra minha família e vi que eu era uma das primeiras a concluir o ensino médio e a entrar numa graduação e a terminar uma graduação. Isso foi tão impactante na minha vida que primas minhas adolescentes quiseram fazer o mesmo movimento. Me ligaram para perguntar como que era o processo seletivo, e infelizmente até agora nenhuma conseguiu chegar à graduação. Mas eu vi o quanto eu era importante na minha família, o quanto eu era vista como modelo. E isso foi a base pra continuar, foi mostrar para as minhas primas que elas podiam alisar o cabelo o quanto elas quisessem mas o que aquilo significava? O que era a faculdade? E que elas também podiam estar naquele espaço. E vi isso, era muito forte quando eu passei para o mestrado e eu sai daqui em dezembro de 2009 para o Rio, eu falei eu vou fazer um churrasco pra comemorar o meu mestrado. Quando eu estava no avião, eu me lembrei da fala da minha mãe biológica, que ela perguntou pra mim você vai fazer mestrado, que nem concurso público, pra ganhar dinheiro. Minha mãe não sabia o que era mestrado. E a minha família também não sabe ainda muito bem, tem uma noção porque eu estou estudando, mas acham que eu sou maluca. Como que você já fez uma graduação, estudou quatro anos e agora vai estudar mais dois anos, pra que? Então assim, quando eu pensei fazer um churrasco eu desisti, porque eu pensei: é tão distante pra eles a graduação e o mestrado então, não tem nem noção do que é, entende? Vai ter jovem de 19, 20 anos que não sabem como que faz uma inscrição para o vestibular, porque eles acham que não podem ainda, que não é o lugar deles. E essa é uma motivação também, minha família, minha filha, tudo o que vou poder dar pra ela.

Algum tempo atrás, eu nem gostava nem de falar sobre isso, porque eu queria que as pessoas me vissem pelo o que eu estou sendo agora, não mais como uma empregada doméstica, que ficou lá 10 anos trabalhando e que deu um estalo um dia e quis fazer uma

faculdade e aí foi fazer o mestrado, eu achava que isso... – olha como é tão importante essa questão da nossa história, fico até emocionada, porque não era vergonha de dizer que eu tinha sido empregada doméstica. Mas é porque eu achava q as pessoas iam me diminuir por conta disso, tinha esse medo de falar em público, de falar em entrevistas, porque as pessoas iam dizer: mas também essa menina vem de onde? Veio lá de Mesquita, do Rio de Janeiro, que foi empregada doméstica. Ela está aqui nesse espaço por uma questão de sorte. Ela só entrou na faculdade por conta das cotas. E infelizmente eu ouvi isso, de uma pessoa que trabalhava aqui na secretaria da promoção da igualdade racial e que essa pessoa ia falar com um sobrinho dela porque ele não gostava de estudar. E aí eu falei pra ela “não faça isso porque ele não vai passar”. Porque mesmo pelo sistema de cotas você tem que estudar e muito. Você passa por uma prova, se você zerar, se você não escrever bem, você não passa. E vai estudar um pouco sobre o que são as cotas. Então, pra eu falar dessa minha história eu vejo que é pra eu não esquecer e para as pessoas não me respeitarem mais por conta disso, mas me conhecer, saber que eu cheguei até aqui e foi com muito esforço. E não é só o esforço físico, o esforço de ter dinheiro pra comprar livros, mas foi o esforço de vencer psicologicamente danos que o preconceito, o racismo provocam nas vidas. Porque eu quase desisti do mestrado por achar que não era o meu espaço. Isso depois de ter passado por uma graduação, especialização, e ter trabalhado em uma incubadora em que eu fui muito bem sucedida, tanto que eu fui convidada a vir trabalhar na SEPPIR, fiz um ótimo trabalho na SEPPIR, mesmo com todas as dificuldades em que a secretaria se encontra, mas eu sei que eu fiz um bom trabalho. E mesmo assim durante o mestrado eu quase desisti porque eu achei que não era o meu espaço. Porque de alguma maneira você é contaminada, e aos poucos através do conhecimento, através desse grupo de estudos, com a ajuda das minhas amigas, foi que eu percebi: deixa de ser louca, foi está introduzindo e internalizando aquilo que você quer que a atividade acredite.

Me identifico com o PT. No primeiro momento, com um ano e pouquinho eu achava que eu... despertar para essa temática e aí comecei a direcionar todo o meu curso de pedagogia para entender essas minhas inquietações. Infelizmente eu tinha que concluir a graduação, porque eu queria ser pedagoga, mas eu não tinha a dimensão do que era o espaço acadêmico. Eu tinha uma determinação a cumprir, eu tinha que terminar o curso. E aí eu fui convidada a fazer parte de um projeto de extensão, e eu não fiz. Quando eu fui convidada a fazer meu projeto de monografia, a minha orientadora me convidou a fazer parte do grupo dela. E eu achava que eu não ia ter tempo porque eu estudava, trabalhava, e

eu não tinha noção do quanto era importante. Quase toda, como a gente fazia curso à noite, quase ninguém fez.

Professores militantes incentivam seus alunos a fazerem parte de grupos de extensão. Quando eu vejo a UFMG com a professora Nilma, quando eu vejo a UFF com a professora Iolanda, na UERJ com a professora Magali Almeida e com a professora Alice Resende, que são militantes do movimento negro que há um incentivo dos alunos a fazerem projetos de extensão. Não sei se por conta disso. Até mesmo a professora Alice Resende, que é militante do MN, que me convidou para fazer parte do grupo.

Eu vejo relações, por exemplo, no mestrado, pra mim, o trabalho que eu estou terminando não é um tema de uma dissertação. É o projeto que eu acredito. E quando você se assume a identidade negra é muito mais do que uma ideologia. É um movimento político. Além de ser um ato de coragem, porque tem que ter coragem pra... ser uma mulher negra é um ato político. Então, eu não dá pra desvencilhar, pra separa a Paula Janaína e a pedagoga, a mestra. Então assim, acho que a formação política, ela tá ligada a minha formação de pessoa. E não tem como você ser neutra na academia. Como a Givânia falou, não tem sentido nenhum... a nossa fala, nosso trabalho final. Então nossa formação política.

A minoria que é maioria, né?!

Acho que a gente tá em um momento muito importante. Do governo Lula para cá, é claro que algumas vitórias que algumas minorias tem conseguido, tem uma luta histórica, que não começou com o governo Lula, né. Mas algumas das realizações, algumas das conquistas, tanto pra situação negra, quanto pra LGBT, tá tendo uma visibilidade agora, está tendo uma ... dos movimentos sociais, mas agora, parece que houve uma reorganização maior, e agora está chegando os resultados. O momento político que o Brasil tá vivenciando tá favorecendo para que a gente consiga algumas vitórias consideráveis. A articulação negra, as cotas nas universidades, é uma conquista. Já há alguns anos...