



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação.
FACULDADE DE EDUCAÇÃO.
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.
PPGEDUC – MESTRADO EM EDUCAÇÃO.

GILBERTO CAETANO DE BRITO

**“ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFCAT- GO E SUAS
NARRATIVAS SOBRE POLÍTICA”**

CATALÃO
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

GILBERTO CAETANO DE BRITO

3. Título do trabalho

Alunas do curso de Pedagogia da UFCAT-GO e suas narrativas sobre política

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Juliana Pereira De Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 21/06/2022, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do



art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **GILBERTO CAETANO DE BRITO, Usuário Externo**, em 21/06/2022, às 19:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2991294** e o código CRC **3B6FAED4**.

GILBERTO CAETANO DE BRITO

**“ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFCAT-GO E SUAS
NARRATIVAS SOBRE POLÍTICA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG)/ Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (auto) biográfica.

Orientadora: Prof^ª: Dra. Juliana Pereirade Araújo

CATALÃO
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Brito, Gilberto Caetano de
"ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFCAT - GO E SUAS NARRATIVAS SOBRE POLÍTICA" / Gilberto Caetano de Brito. - 2022. 68, f.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Pereira de Araújo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2022.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas.

1. Educação. 2. Juventude. 3. Formação de Professores. 4. Política. I. Araújo, Juliana Pereira de , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 204 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE GILBERTO CAETANO DE BRITO.

Aos vinte dias do mês de junho, às 9:00 horas, à distância por meio de webconferência, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dr^a Juliana Pereira de Araújo - PPGEDUC/FAE-UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Prof^a Dr^a Rita Tatiana Cardoso Erbs PPGEDUC/FAE-UFG/UFCAT (Em transição) Membro Interno; Prof^a Dr^a Elis Regina da Costa FAE-UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Gilberto Caetano de Brito**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da FAE-UFG-RC/UFCAT (Em transição), área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “Alunas do curso de Pedagogia da UFCAT-GO e suas narrativas sobre política”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a/ao discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o examinando. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: [DEFESA APROVADA], fazendo jus, portanto, ao título de **Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFG-RC/UFCAT Em transição, **vinte de junho de dois mil e vinte e dois**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Pereira De Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 20/06/2022, às 10:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elis Regina Da Costa, Professor do Magistério Superior**, em 20/06/2022, às 11:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita Tatiana Cardoso Erbs, Professora do Magistério Superior**, em 20/06/2022, às 14:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2981429** e o código CRC **53A05454**.

Referência: Processo nº 23070.031841/2022-54

SEI nº 2981429

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda a vida.

À minha mãe (*in memoriam*), Edeth Gomes de Brito, de quem herdo a capacidade infinita de imaginar um mundo cada vez melhor.

À Telma, esposa e companheira.

Aos meus filhos, Arthur e Letícia.

À minha orientadora, Prof.^a. Dra. Juliana Pereira de Araújo, que acreditou e conduziu-me generosamente nessa trajetória.

À Prof.^a. Dr.^a Rita Tatiana Cardoso Erbs e à Prof.^a. Dr.^a Priscilla de Andrade Silva Ximenes, pela disponibilidade e por aceitarem participar da banca, contribuindo com observações e orientações fundamentais para o amadurecimento do trabalho. À Professora Elis R. da Costa pelas contribuições feitas na defesa.

Às licenciandas, que se dispuseram a participar da pesquisa.

Aos professores e professoras do programa de pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação, pelas oportunidades de aprender junto com eles.

Aos amigos e estudantes do Mestrado em Educação, turma 2020, pela oportunidade de conviver com todos nessa jornada, mesmo que de forma remota, pois fomos surpreendidos por esta pandemia que ceifou inúmeras vidas e nos distanciou de uma hora para a outra.

À secretaria do mestrado pela atenção e cuidado quando solicitada.

À colega e amiga Estela Fiorin, pela imensurável contribuição neste trabalho e pela revisão do texto.

A todas as pessoas que, em algum momento da vida, dirigiram-me palavras de incentivo.

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende política.

(PAULO FREIRE, 1996)

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

MT	Mato Grosso	PUC	Pontifícia Universidade Católica
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso	USP	Universidade de São Paulo
UNE	União dos Estudantes	CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CABIO	Centro Acadêmico de Biologia	PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
DCE	Diretório Central dos Estudantes	UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UNE	União Nacional dos Estudantes	DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidente	ONU	Organização das Nações Unidas
SINTEGO	Sindicato Dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás	UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação	PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROUNI	Programa Universidade Para Todos	CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil	UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
PL	Projeto de Lei	MEC	Ministério da Educação e Cultura
UFCAT	Universidade Federal de Catalão	LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ABE	Associação Brasileira de Educação	IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CBE	Conferência Brasileira de Educação		

RESUMO

Historicamente, no Brasil, tem havido movimentos pontuais no sentido da admissão da educação como processo de formação que contempla, também, o aspecto político, o que implica, de modo geral, em adotar como base a ideia progressista de educação para transformação. Essa é a estrutura sobre a qual o país se desenvolveu (escravagista, patriarcal e agrária), o que explica, em grande parte, essa trajetória. Nestes termos, a docência, enquanto profissão, encontra barreiras em sua concretização, barreiras essas que são potencializadas quando observamos que é a opção profissional cada vez mais voltada aos jovens das classes menos favorecidas e, sobretudo, mulheres. Pensando objetivamente nessa característica, que é de ser opção de profissionalização aos jovens, é que realizamos uma pesquisa cujo objetivo geral é analisar a compreensão de alunas do curso de pedagogia sobre política, e as lacunas no processo de formação que favoreceram para tal pensamento. O referencial teórico congrega história da educação e discussões sobre a profissionalização docente. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, que teve como instrumento para produção de dados a entrevista semiestruturada, realizada com quatro (04) alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Os resultados preliminares apontam que há desconhecimento das futuras professoras quanto às definições de correntes políticas, pois não há, em suas trajetórias, experiências que possibilitem pensar em questões básicas, como por exemplo na participação em atividades de decisão dos grêmios estudantis. Outro fator aponta que a própria Universidade ainda não contribuiu o suficiente com a formação inicial nem das juventudes tampouco na formação dos jovens professores quando o tema é a relação entre política e educação. Observa-se também que a grade curricular até o presente momento possui limitações com matérias de cunho específicos sobre o tema política e educação, sem contar que temos ainda limitações de verbas para contratações de professores, condições extremamente aprofundadas neste momento pelo atual governo.

Palavras-chave: Educação. Juventude. Formação de Professores. Política.

ABSTRACT

Historically, in Brazil, there have been occasional movements towards the admission of education as a process of formation that also contemplates the political aspect, which implies, in general, in adopting as a basis the progressive idea of education for transformation. This is the structure on which the country developed (slavery, patriarchal and agrarian), which largely explains this trajectory. In these terms, teaching, as a profession, encounters barriers in its concretion, barriers that are potentiated when we observe that it is the career choice more and more directed to young people from the less favored classes and, above all, women. Thinking objectively about this characteristic, which is to be an option of professionalization for young people, we conducted a research whose general objective is to analyze the understanding of female students of the pedagogical course on politics, and the gaps in the training process that favored such a thought. The theoretical referential brings together the history of education and discussions about the professionalization of teachers. Methodologically, we accomplished a qualitative research, which had as instrument for production of data the semi-structured interview, accomplished with four (04) students of the Pedagogy Course of the Federal University of Catalão (UFCAT). The preliminary results indicate that there is a lack of knowledge of the future teachers about the definitions of political currents, because there are not, in their trajectories, experiences that allow them to think about basic issues, such as participation in decision-making activities of student councils. Another factor points out that the University itself still does not contribute enough to the initial training of young people or to the training of young teachers when the issue is the relationship between politics and education. It is also observed that the curricular grid, up to the present moment, has limitations with specific subjects on the theme of politics and education, not to mention that we still have limitations in terms of funds to hire teachers, conditions that are extremely deepened at this moment by the current government.

Key words: Education. Youth. Teacher Training. Policy.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
CAPÍTULO 1.....	16
1. INTRODUÇÃO	16
1.2 Política	16
1.3 A História da Educação no Brasil.....	22
1.4 A Formação de Professores no Brasil.....	26
CAPÍTULO 2.....	35
2. INTRODUÇÃO	35
2.1 O curso de Pedagogia e o curso de Pedagogia na UFCAT.....	35
<i>2.1.1 Marcador um: Juventude</i>	<i>38</i>
<i>2.1.2 Marcador dois: Gênero.....</i>	<i>40</i>
CAPÍTULO 3.....	44
3.1 Metodologia.....	44
3.2 Elas.....	45
<i>3.2.1 Amanda</i>	<i>45</i>
<i>3.2.2 Bárbara</i>	<i>46</i>
<i>3.2.3 Cláudia.....</i>	<i>46</i>
<i>3.2.4 Daniela.....</i>	<i>46</i>
3.3 A origem, a família	47
3.4 Sobre a escola	48
3.5 A Universidade.....	50
3.6 A Pedagogia.....	53
3.7 A Política	55
3.8 A política e a sala de aula.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS	63

ANEXO VI – NOTA NAS TESES / DISSERTAÇÕES

Os Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em funcionamento na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em virtude de procedimentos técnicos relacionados à CAPES, continuam provisoriamente vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG), por isso, todos os elementos pré-textuais do trabalho apresentado estão identificados como Universidade Federal de Goiás/Universidade Federal de Catalão em implantação, em função da migração da BDTD ter ocorrido a partir de 16 de agosto de 2021, assim como pelo fato das pesquisas e produtos serem realizados na UFCAT.

APRESENTAÇÃO

Sou Gilberto, negro, casado, pai de um casal de filhos gêmeos, professor da rede Estadual de Educação, e especialista em Futebol, mais precisamente na área de Fisiologia do Exercícios. Sou o filho mais velho dentre quatro irmãos, e nessa casa fui o primeiro a ingressar em um curso superior. A licenciatura em Biologia foi a porta de entrada para a universidade, mas não que eu tivesse pensado nisso, desejado isso, mas porque ela se mostrou uma escolha viável naqueles primeiros cursos a serem implantados onde eu morava. Assim como os outros, uma licenciatura. Então, faço parte do imenso contingente de pessoas que optam por uma licenciatura para entrar na universidade pública.

Hoje, admito que foi uma entrada despreziosa, já que meu empenho, desde muito cedo, destacava no futebol, algo em que eu era muito elogiado e que me fazia feliz. Não contava com o apoio de meu pai para os gramados, de modo que ainda persisti algum tempo graças aos esforços de minha mãe. Em Goiânia, cheguei a passar por alguns times até que, a pedido de meu pai, voltei para casa, e o futebol ficou para trás. Sentia o peso de ser o primogênito de um proprietário de terras e comerciante do pequeno e, ainda na época, distrito Cocalinho, hoje município no Mato Grosso.

Também trabalhei antes de entrar na universidade. Logo que voltei para casa, comecei a trabalhar na Sadia¹ e, por exigência do serviço, comecei a fazer Administração em uma universidade particular da cidade, o que durou somente 6 meses por uma questão financeira. Foi exatamente esse caminho de tentativas, sonhos e portas fechadas que me levou à inscrição no vestibular da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) em um curso com o qual simpatizasse. Passei a ser um jovem estudante de biologia.

Como licenciando, fui um aluno mediano, daqueles que atinge a nota suficiente para passar nas disciplinas. Quase todas foram muito difíceis para mim, e, ali, sentia as consequências de um ensino básico sem a devida qualidade e de minha própria falta de dedicação. Sofri muito com isso, porque, mesmo sendo comunicativo e entrosado (também participei do coral), me sentia inferior aos outros colegas que tinham estudado em outros estados, ou em escolas particulares, e detinham um conhecimento prévio que lhes permitia acompanhar melhor as disciplinas. Hoje, estudando sobre a juventude, consigo perceber esse momento de outra forma, refletindo que eu, na verdade, tive uma juventude afetada pela ausência do Estado em propiciar educação de qualidade e eficaz, esta que, hoje, está sob ataque. Educação esta que pode ser garantida através de políticas públicas de acesso e permanência nas escolas de nível básico e médio.

¹ Produtora de alimentos frigoríficos, fundada em 1944. Fonte: <https://www.sadia.com.br/sadia/>.

Desse tempo em que eu era um jovem aluno do curso de biologia é que vem minha ligação com a política, e no qual compreendi a política como uma ação em prol do bem comum, como a arte de governar ou organizar um Estado que esteja acima de tudo, mas que atue de acordo com os desejos dos cidadãos que dela participe. Em outras palavras, política é agir em benefício dos anseios de um povo por meio da ação crítica e consciente, ou seja, subentende a preocupação constante com a coletividade, com o bem comum, com melhores acesso a educação de qualidade, possibilidade de ascender socialmente, de poder não só sobreviver, mas também viver, com liberdade de poder escolher e fazer escolhas.

Busco melhorar essa definição.

Política, para mim, é comunidade, e isso se deve ao meu processo de formação e de experiências no decorrer da vida: é a participação humana nas esferas do coletivo. Não é possível falarmos de saúde, educação, moradia, sociedade, sem entrarmos em um debate mais amplo, sem participarmos da política. O salário-mínimo recebido, a saúde gratuita, o acesso à educação, tudo isso é política.

Pensar política assim é o que justificava minha intensa participação nas questões coletivas que envolviam os discentes na UFTM e nos eventos organizados pelos movimentos estudantis. Confesso que fiz história quando participei do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Se nas disciplinas eu penava para colocar no papel meu pensamento e conhecimento, nas reuniões eu me destacava pontuando falas e articulando posições. A busca do consenso, a busca do melhor encaminhamento para benefício de todos. Política.

Fui presidente do Centro Acadêmico de biologia, promovi inúmeros torneios, intercursos, festas, fiz parte do programa Universidade Solidária², do governo Fernando Henrique Cardoso, e, por essa participação, conheci o sertão do Piauí e de Pernambuco. Além disso, ajudei a promover as viagens para os encontros de biólogos em Salvador, Belém, Campo Grande, Recife, bem como para os congressos da União Nacional dos Estudantes (UNE) em Goiânia e Belo Horizonte. Ainda, fui coordenador da bolsa de iniciação científica, que na época pagava R\$90,00 e contribuía muito com a permanência de muitos alunos de baixa renda.

Foi por isso, em grande parte, e devido ao bom relacionamento com todos do campus, desde os vigias até o pró-reitor Professor Emerson Ramos, já falecido, que concluí o curso e recebi meu diploma de biólogo das mãos desse mesmo professor, que era um amigo. Note que todas as vivências e aprendizagens que julgo serem desse campo chamado “Política”

² Programa fomentada pela antropóloga Ruth Cardoso, com a finalidade de levar estudantes ao interior do país para o desenvolvimento de ações de cunho cívico e educacional. Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2009/03/05/ruth-colocava-pessoas-competentes-para-desenvolver-programas-que-criava-lembra-fhc>.

aconteceram extrassala de aula. Diretórios, eventos, encontros. Não tive, nessa trajetória, a leitura de autores e obras sobre Política. Levei muito tempo para chegar a uma definição e, nessa dissertação, o que vejo é um passo nesse caminho.

Volto a falar de minha formação na Licenciatura para frisar que não tinha o sonho de ser professor. A ideia de lidar com alunos em sala não me atraía e, no estágio, quando chegava a hora desse contato, eu assumia sala com 20, 30 alunos, sozinho, o que me frustrava muito. Não me passava pela cabeça que aquele conhecimento extrassala poderia me ajudar: dialogar, ouvir, debater e voltar pareciam estratégias fora de cogitação. Passar o ponto na lousa, cobrar a resposta certa e corrigir era o certo a fazer, mas eu simplesmente não via sentido nesse roteiro.

Nestes momentos, então, sem a presença nem do professor da universidade e tampouco o da escola, eu buscava era encontrar uma maneira de ficar na sala dos professores. Mas não deixava de observar o cotidiano daquela escola e das outras em que estagiei que tinham em comum as péssimas condições, a falta de tudo. Também me nublava a visão o apego ao plano de voltar a tentar o futebol, mesmo sem saber como voltar e se ia voltar.

Foi antes de me formar na UFMT que assumi as primeiras aulas em regime de contrato precário³ nas disciplinas de Química, Física, Educação Física e Geografia. Sim, dar aula sobre coisas para a qual não tinha sido formado. Olhando pelo meu lado ok, eu garantiria minha parca renda, mas olhando pelo olhar daquela concepção política que expressei, aquela do bem comum... não deveria ser assim.

Meu ingresso na rede pública de ensino do Estado de Goiás se deu no ano de 2004 via concurso, porém já havia trabalhado por mais de cinco anos como contrato temporário no Mato Grosso, assim como em Goiás, também, quando era comum ficar até 6 meses sem receber, e não ter o salário igual aos efetivos – geralmente, um bom percentual a menos que os salários deles. Eu sempre percebia esse tipo de coisa. A falta, o barateamento, o tratamento desigual.

As estruturas precárias se mantiveram até hoje na maioria das escolas brasileiras, as quadras para prática das aulas de educação física não possuíam cobertura, o que significa ficar horas a fio no sol quente ou se molhar todo na época de chuvas. No Mato Grosso, geralmente de calor escaldante, com 38°C à 40°C. Realidade que não mudou tanto assim.

Nesse tempo todo, mantive algum tipo de atuação na representação de coletivos, algo

³ “Modalidade atípica de contrato de trabalho, em que se reduz a jornada de trabalho semanal com pagamento de salário proporcional ao número de horas trabalhadas (possibilidade de pagamento mensal inferior ao salário-mínimo, desde que respeitado o valor horário do piso). Introduzida na legislação brasileira pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001, como medida de modernização das relações do trabalho destinada a reduzir a taxa de desemprego”. Fonte: <http://www.lbs.adv.br/pdf/noticias/45d5cafa4f393c801ae2815a5c5d2c73a41aa770.pdf>.

considerado uma atuação de cunho político. Primeiramente, isso aconteceu ainda no trabalho privado na Sadia/Friboi, atuando na Comissão Interna de Prevenção de Acidente (CIPA), e depois no serviço público junto às entidades de classe como sindicalizado. Atualmente, sou Presidente do Sindicato Dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás – Regional de Catalão (Sintego).

O que me acompanha nestes espaços é a consideração de que a realidade brasileira tem como ideia estruturante, há séculos, a não valorização do ensino, da educação. Talvez, mais do que isso: a não valorização da educação seja um pensamento e um projeto construído frontalmente em oposição a ideia de que ela (a educação) pudesse ser libertadora e transformadora de vidas humanas.

Muito tempo depois de formado é que fui saber que existe uma corrente no pensamento educacional, a corrente progressista (LIBÂNEO, 1992), que tem como pressuposto que a educação deve se voltar para a transformação social, e que essa corrente tem três tendências ou propostas diferentes: a pedagogia libertadora, a libertária e a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

As ideias progressistas surgiram no Brasil no final de 1970 e início de 1980, tendo Paulo Freire (1996) como um de seus principais expoentes. Vem dele a ideia principal de que o ser humano é fruto de um processo cultural em constante construção e, a partir daí, ele precisa de uma educação ideal para se tornar um sujeito autônomo e consciente da realidade que o cerca.

Para estas pedagogias, ou tendências pedagógicas, a “política” é parte fundamental da atuação do professor, é crucial para uma formação cidadã. Impossível não citar Paulo Freire como o maior inspirador dessas tendências, com sua pedagogia libertadora. Pensar a educação pelo prisma da política exige reconhecer primeiramente que ela não é neutra e que silenciar frente à injustiça, com a exploração, com a desigualdade, é ser conivente com ela.

Freire afirma que a educação é sempre um processo político, já que todo sujeito faz política em qualquer espaço em que se encontre. A sala de aula não pode ficar indiferente a isso. Assim, o conhecimento só pode ser construído na contínua observância das diferentes realidades que afetam os dois sujeitos políticos em ação, aprendiz e professor.

Na obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996) desmistifica a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço” exemplificando:

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje,

se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista? (FREIRE, 1996, p. 16).

Talvez aqui esteja a grande importância de o professor fazer ensino-aprendizagem, algo que possa fazer o aluno compreender o mundo no qual ele vive, entender por que o indivíduo pensa como pensa e vê as coisas como vê, não como são. Daí a crítica a quem não passa de um transferidor de conhecimento, a quem, sem questionar o próprio sistema de ensino, a tudo assiste e pouco ou quase nada faz. A esses, Freire (1997, p. 21) é incisivo: “ensinar não é transferir conhecimento”.

Então, o que vejo, é que Paulo Freire atribui responsabilidade ao professor, sendo ele o possuidor primeiro de tal conhecimento. Logo, profissional que é, acima de tudo, um cidadão, deve se organizar politicamente e garantir a organização da vida em sociedade, tendo clareza das escolhas de seus representantes, sabendo escolher quais bens e serviços são necessários à coletividade, bem como na solução de conflitos.

Demerval Saviani é outro pensador e educador brasileiro nessa seara progressista. Ele é o nome associado, juntamente com Cipriano Carlos Luchesi, à tendência progressista crítico-social dos conteúdos, surgida no final de 1970 e início de 1980, com o intuito de se contrapor à pedagogia libertadora. Por essa tendência, o conteúdo deve ser indissociável da realidade social, ele deve ser vivo, concreto e ser trabalhado no sentido de se eliminar a seletividade social e torná-la democrática.

Tanto a Pedagogia Libertadora quanto a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos se alinham na Didática porque, conforme cita Candau (2012, p. 14), é preciso superar uma didática exclusivamente instrumental, pois ela é concebida como um conjunto de saberes técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos apresentados de forma universal e consequentemente alheios a problemas relacionados ao significado e objetivos da educação, do conteúdo específico, bem como do contexto.

A perspectiva fundamental da didática pressupõe a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação em três dimensões: técnico, humano e político no centro formativo de seu tema. Esta didática tenta partir da análise da prática pedagógica concreta e seus determinantes. Não pode ser dissociada da questão da formação de educadores, e esta por sua vez se articula com a análise do papel da educação na sociedade em que vivemos. Caminhando nessa direção, a reflexão didática deve ser elaborada a partir da análise de experiências concretas, buscando trabalhar continuamente a relação teoria-prática.

O que penso sobre política finalmente se encontra com o que penso como professor de biologia. Agir para o bem comum, agir em defesa da coletividade por vias democráticas, pela

via do conhecimento que instrumentaliza o homem para a transformação.

Em um sistema educacional democrático, não basta ampliar as condições de acesso a um contingente maior de jovens que antes eram relegados. É necessário complementar as políticas de acesso com medidas efetivas de permanência. Em um país de desigualdades como o Brasil, a educação precisa atuar pela transformação das condições de vida e trabalho. Um primeiro ponto é o acesso à educação. Mas veja, não é qualquer educação. É uma educação que, como disse, instrumentaliza o homem para a transformação, para resistência frente à desigualdade e à injustiça.

Somente a educação aguerrida, situada na realidade social, nas pessoas de carne e osso, pode avançar na conquista de mais e mais educação.

É ela que permite aos jovens chegarem à universidade. É ela que garantirá a democratização do ensino superior, hoje comprometido pela pandemia e um governo posicionado em prol de elites e conservadores para quem a educação é coisa para escolhidos. É a educação que auxiliará no manutenção das políticas efetivas de acesso que beneficiam, principalmente, grupos tradicionalmente relegados. Benefícios como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o programa de cotas garantem o acesso de grupos menos privilegiados a grandes universidades privadas.

Ocorre que nossa democracia, como quase todas as do Ocidente, é influenciada por um sistema capitalista, o que significa dizer que impera uma lógica baseada no consumo constante e cada vez maior de bens e produtos, na especialização da produção, no lucro. No Brasil, como mostra Florestan Fernandes, a desigualdade histórica explica as formas mais ou menos sutis utilizadas para perpetuação da submissão de muitos aos planos de poucos. Não à toa, a educação é um bem para poucos.

É por essas lentes mais amplas que avalio a hegemonia na educação das ideias ou tendências liberais. Se por um lado muitos desejam a transformação para a qual corrobora ativamente a educação, muitos desejam a manutenção do quadro de desigualdades ou, pelo menos, da manutenção das benesses. A conservação.

Isso explica porque, concomitantemente ao movimento de democratização e universalização do ensino, temos o surgimento de projetos como o da Escola Sem Partido, parecido com o original, Programa Movimento Sem Partido, elaborado em 2004. O projeto atual, assegurado pelo PL 193/2016 do Senador Magno Malta (PR-ES), exige uma posição neutra dos professores diante de um suposto processo de doutrinação ideológica com pensamento de esquerda que, segundo seus mentores, estaria ocorrendo nos centros educacionais brasileiros. Seus detratores chamam a proposta de “lei da mordaza”. Atualmente,

o projeto Escola Sem Partido está arquivado e sem estimativas de retorno à discussão.

Essas linhas todas que apresento servem para que o pesquisador Gilberto se apresente, para que sua trajetória faça sentido na leitura dessa dissertação, mas servem, sobretudo, para apresentar os caminhos da problemática que me levaram ao problema da pesquisa, ao objeto, aos participantes.

O que me instigou, e ainda me instiga, é pensar na relação constituída nas salas de aula, nos cursos de formação entre a educação e a política. E como podem ver, não é uma relação formalmente assentada, instituída. A formação política, ao menos no meu caso e naquilo que a experiência como professor me mostra, acontece meio sem jeito, até despercebida. Política é palavra não dita. Coisa não praticada.

Filho de licenciatura, pensei, então, nas licenciaturas, depois de muito burilar com minha orientadora sobre onde encontrar lugar e gente para estudar essas coisas, política e educação.

Estruturei uma questão na confluência das juventudes das licenciaturas, com a educação e a política:

Como os alunos das licenciaturas percebem a relação entre política e educação?

Considerava uma questão importante para compreensão do que se projeta para a docência, para a escola e para as futuras gerações. É um problema quando o projeto de nação novamente (ou ainda) se encontra numa encruzilhada. Com essa questão em mente, defini o objetivo geral da pesquisa: analisar a compreensão de jovens aluno/as do curso de pedagogia da UFCAT sobre política.

Defendia como hipótese inicial que os jovens licenciandos e as jovens licenciandas percebem a política como parte importante da formação humana e profissional, portanto, percebem a relação entre política e educação como algo fundamental, mas não encontram bases para essa admisão. Pois como dito por Gatti et al. (2019, p. 21) “Se voltarmos o olhar para a história da formação de professores no Brasil, realmente veremos um quadro triste de total desinteresse pela formação de professores”. Estes não vivenciaram experiências que possam ser consideradas políticas, como a representação em coletivos, grêmios estudantis ou o envolvimento como representante de classe. Além disso, corroboram com essa dificuldade o próprio perfil das licenciaturas: jovens de classes menos favorecidas, vindos majoritariamente do ensino público e, em sua maioria, mulheres.

Para atingir esse objetivo, considerava fundamental: a) Compreender como se desenvolve historicamente o debate sobre a questão da política na história da educação e na formação de professores; b) Caracterizar as juventudes das licenciaturas da UFCAT, e; c) analisar a percepção de jovens licenciandos sobre a relação entre política e educação.

Então, esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou analisar

como os aluno/as do curso de pedagogia da UFCAT compreendem política.

A fundamentação teórica da pesquisa agregou autores (as) que tratam da formação de professores como Libâneo (1992), Saviani (2004, 2009, 2011, 2012), Tanuri (2000), Gatti (2009, 2010, 2019), da Didática, como Candau (2012) e da história das mulheres, como Louro (2004).

A entrevista semiestruturada foi instrumento para a coleta de dados. Um roteiro prévio estipulou 04 blocos: sobre a família e a infância, sobre a escolarização inicial, sobre a escolha. Encontramos muito dificuldade para a realização das entrevistas, por se encontrar num período pandêmico, as pessoas estavam muito receosas, outros tinham dificuldades com o simples fato de participar de uma conferência virtual, isso por incrível que pareça, dificultou muito encontrar pessoas que quisesse participar, resultando assim numa participação exclusiva feminina. As entrevistas aconteceram por meio virtual, de modo individual, em horário estabelecido pelas entrevistadas. Todas preencheram os termos necessários, em que manifestaram ciência do estudo e aceite em participar. Foram entrevistadas 04 alunas do último período do curso de Pedagogia da UFCAT, e o material obtido passou pela análise do conteúdo.

A dissertação está estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, busco compreender como se desenvolve historicamente o debate sobre a questão da política na história da educação e na formação de professores; no segundo capítulo, me atenho ao curso de Pedagogia, chegando ao curso de Pedagogia da UFCAT, e explorando dois importantes marcadores para pensar nas participantes da pesquisa: juventude e gênero. Já no terceiro capítulo, são apresentadas as participantes da pesquisa, os dados e a análise realizada seguindo a análise de conteúdo.

Por fim, foi possível concluir que, depois de séculos, é como se ainda estivéssemos nos primórdios do Brasil colonial. Sobretudo, na forma de fazer ou não fazer políticas públicas educacionais, que visam formar o cidadão participativo e crítico, características as quais possam permitir a participação nas decisões do país. Basta olhar o que a história nos mostrou observando os autores citados aqui.

A pesquisa também mostrou que a percepção das futuras professoras sobre a política ainda é de favorecimentos pessoais, ou seja, a troca de favores. Além de compreender a participação só no momento de votar. E a partir do entendimento ainda temos os chamados “currais eleitorais”. Por tudo isso o processo colonizador permanece, impondo no grupo presente a forma de pensar, de ser, de agir e de olhar o mundo.

CAPÍTULO 1

POLÍTICA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

“A política é a mais importante atividade humana coletiva”.

Carlos Ayres Britto, ex-presidente do Supremo Tribunal Federal.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é explorar a revisão de literatura realizada para elaborar um entendimento mais sólido sobre a política, a educação e a formação de professores de modo integrado. A seleção de textos se baseou no uso dos descritores: política/formação política/formação de professores/história da educação. Privilegiei produções mais recentes (últimos 05 anos) e as referências com maior recorrência nos textos encontrados.

O que se projeta a partir deste referencial é o modo como a educação, em todos os seus níveis, vai avançando muito lentamente no Brasil e como as tendências liberais se tornam predominantes nas salas de aula das escolas públicas, além de como a formação de professores segue esse mesmo padrão e, somente à guisa de muita luta, vai mostrando uma perspectiva mais progressista. Logo, política é palavra sumida, silenciada. Isso explica a valorização e a influência do pensamento conservador que vê a educação como algo que merece a vigilância por parte daqueles que “ditam” as regras a serem impostas em sala de aula. Para estes, a política deve permanecer longe das escolas e dos professores.

1.2 Política

Segundo Bobbio (2008), o conceito clássico e moderno de política é entendido como a ideia de poder. Diz respeito ao poder político que um homem exerce sobre o outro. “Derivado do adjetivo originado de Pólis (*politikós*), que significa tudo que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social. O termo Política se expandiu graças a influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política”.

Na Grécia antiga, Aristóteles foi um dos pioneiros a tratar da política como uma prática intrínseca aos homens, em seu livro *A política*.

Com o passar do tempo, o termo política deixou de adjetivar aquilo que é da cidade, da sociedade, e passa ser um modo de “tratar” com as coisas da cidade, da sociedade. Destarte, fazer política poderá ser associado às ações de governo e de administração do Estado. De outra forma, conjecturaria a forma como a sociedade civil se relaciona com o próprio Estado.

Mas, para Norberto Bobbio, quando se trata de política, se pensa no conceito de poder, sobretudo, enquanto prática humana. Este poder consistiria na ideia de posse dos meios para se lograr benefícios, ou mesmo, para fazer valer a vontade de um homem sobre outros. Dessarte, o poder político, numa relação entre governante e governados, ou seja, povo e sociedade, exemplifica o poder que um homem pode exercer sobre outros.

Porém, o poder político necessita de legitimação, que pode ser pela tradição, (poder paternalista – pai), despótico (autoritário – rei ou ditadura), ou pelo que seria o esperado, dado pelo consenso e garantido por uma constituição, que normatiza e dá salvaguardas a esse consenso da sociedade.

Segundo Norberto Bobbio (2000), existe uma tipologia moderna das formas de poder, tais como: poder econômico, ideológico e o político, sendo o poder político possuidor exclusivo do uso da força. Na mesma obra de Norberto Bobbio (2000), “o poder político, enfim, funda-se sobre a posse dos instrumentos através dos quais se exerce a força física – armas de todo tipo e grau: é o poder coativo no sentido mais estrito da palavra”.

No entanto, Norberto Bobbio, ainda indica que não é apenas o uso da força, mas sim seu monopólio, seus exclusivismos, que tem a anuência da sociedade organizada. Melhor dizendo, seu exclusivismo de poder poderá ser exercido em um determinado território, sobre um determinado grupo social. Segundo Bobbio (2008), o termo política é polissêmico para o qual é necessário determinar o significado em cada um de seus usos. É dele um exercício interessante para observarmos essa polissemia que sintetizamos a seguir.

Etimologicamente, a palavra política vem do adjetivo latino *politicus*, de político; do *politikòs* grego, dos cidadãos; da política cidadã; e a cidade *pólis*, ou seja, a política é o que envolve o cidadão e a coisa pública.

Pela definição lexicológica, ela se refere à arte, doutrina ou opinião a respeito do governo dos Estados; atividade daqueles que governam ou aspiram a governar os assuntos públicos; ação do cidadão quando intervém nos negócios públicos com a sua opinião, com o seu voto, ou de qualquer outra forma; cortesia e boas maneiras; por extensão, arte ou vestígio, com o qual um assunto é conduzido ou os meios são usados para atingir um determinado fim; orientações ou diretrizes que regem as ações de uma pessoa ou entidade em um campo específico.

No sentido acadêmico, é a reflexão sobre a atividade política, realizando as análises que são debatidas nas salas de aula das universidades ou que estão presentes com maior ou menor profundidade em alguns programas dos meios de comunicação de massa.

Em termos gerais, refere-se ao conjunto de atividades qualificadas como política, ou seja, ações humanas que se referem a coisas do Estado, portanto, também é designada como uma doutrina ou ciência do Estado.

O que Bobbio (2008) faz é explicitar o alargamento encontrado na compreensão do que é política. E pensando no que ouvimos, no que dizemos, no que vemos no noticiário, a definição que mais parece nos atingir é aquela que enquadra na política o governo, quem governa. Parece que nós, simples cidadãos, não fazemos parte dela. Ou fazemos somente pelo voto. Por isso é que o modo mais comum de enxergarmos a política está nas formas de governo.

Codato (2005) nos auxilia a compreender essa visão mais ligada a tipos de governo quando mostra que na história nacional, sobretudo na mais recente, que vai da ditadura ao início do período democrático (1964-1989), tivemos cinco grandes etapas:

- Uma primeira fase, marcada por um regime de ditadura militar que abrangeu os governos Castello Branco e Costa e Silva (em exercícios de março de 1964 a dezembro de 1968);
- Uma segunda fase, que foi de consolidação desse mesmo regime e que corresponde à gestão Médici (1969-1974);
- Uma terceira fase, marcada pela gestão Geisel (1974-1979), pode ser vista como uma transformação de regime;
- A quarta fase, que foi de dissolução do regime de ditadura durante a gestão Figueiredo (1979-1985), e;
- Por último, há a fase de transição para um regime liberal-democrático (governo Sarney: 1985-1989).

Nas primeiras etapas, é marcante a ausência de liberdades, a censura, típicos das ditaduras. A noção cristalizada na mentalidade dos brasileiros, sobretudo as mais pobres e distantes dos círculos decisórios, é que a política é algo feito por poucos e, na maioria das vezes, para esses mesmos poucos. Há a manutenção de privilégios e o boicote a ampliação das formas de participação popular nas decisões da nação.

Fases intermediárias apenas concorreram para o aprofundamento desse quadro opressor. O endurecimento do regime simplesmente calou opositores, seja prendendo, seja matando quem

se levantasse frente ao regime. A última fase, que é de abertura, acontece não de modo diferente, a partir de uma gradual permissão desses mesmos militares concomitantemente ao avanço das manifestações da sociedade civil.

Como Codato (2005) assinala desde o início, há três aspectos dessa história que merecem destaque especial. Em primeiro lugar, o processo de uma política de abertura e eventualmente de transição política foi iniciado pelos militares, ao invés de surgir de pressões vindas da sociedade civil. Esta última teve influência decisiva sobre esses eventos, embora menos no curso que seguiram e mais no ritmo em que ocorreram.

Em segundo, a natureza, o desdobramento e os objetivos do processo também foram determinados pelos militares (ou, mais precisamente, por uma de suas muitas correntes políticas e ideológicas). Por fim, a correspondência das necessidades dos próprios militares, no sentido de permitir uma solução para os problemas internos daquela corporação, ao invés de representar uma conversão repentina à democracia por parte dos militares.

Em todos esses períodos, e mais notadamente após a posse do general Geisel como presidente em março de 1974, e que havia sido marginalizado politicamente quando o general Costa e Silva se tornou o comandante supremo da Revolução em 1967, havia dois objetivos estratégicos básicos, um político e outro militar: restabelecer a estrutura e a ordem dentro do estabelecimento militar e garantir maior estabilidade institucional e previsibilidade política para o regime ditatorial.

Para cumprir a primeira dessas tarefas, a do disciplinamento interno, este grupo teria que afastar gradativamente as Forças Armadas do comando global da política nacional e coibir as atividades de seus setores de informação e repressão do Estado, reduzindo, também, uma das fontes de poder dos grupos rivais. As mudanças impostas à organização e ao modo de funcionamento do aparelho de Estado, cujo traço mais marcante era uma significativa centralização do poder na figura do Presidente da República, pretendiam, assim, limitar a extrema direita, transferindo decisões sobre prisões, direitos políticos e eleições para os escalões superiores do Executivo.

A segunda tarefa, a da segurança do regime, envolvia a revisão de certos aspectos do regime a fim de institucionalizar um modelo mais liberal de política, por meio de uma restauração progressiva de algumas liberdades civis mínimas. O objetivo final não era exatamente revogar o autoritarismo e instituir a “democracia”, mas tornar a ditadura militar menos politicamente conservadora.

Portanto, não nos surpreende, então, que, no Brasil, a política se desenvolva em um cenário de profundas limitações que deixa de fora a sociedade civil, a população. Ainda assim,

inúmeros eventos manifestam o anseio pela maior participação popular e, conseqüentemente, o fim da ditadura. A juventude foi presença fundamental nesses acontecimentos. Sobretudo àquela vinculada aos movimentos estudantis e a cultura.

Reis (2000) fala que, no ano de 1967, início do governo Costa e Silva, o movimento estudantil era um dos movimentos sociais mais organizados e ativos. O diálogo prometido pelo governo do marechal Arthur da Costa e Silva não funcionava frente às cobranças dos estudantes. O movimento realiza, então, manifestações, reivindicando mudanças que são reprimidas com intensa violência. Em 1968, o movimento estudantil tomou proporções maiores, os seis primeiros meses desse ano foram muito intensos, e foi justamente nesse período que ocorreu a Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro, um dos atos mais importantes contrários à ditadura militar no país.

Após intensos conflitos, com a morte de estudantes e prisões de centenas de pessoas, a manifestação foi permitida, contudo, vigiada por mais de 10.000 policiais. Os estudantes protestavam contra a ditadura, assim como, contra a privatização do ensino, já sinalizada pelo governo na época. A passeata iniciou-se com cerca de 50 mil pessoas, dobrando seu número uma hora depois. Junto aos estudantes, estavam também: cineastas, religiosos, professores, escritores, cantores, músicos, como também os secundaristas, que faziam parte de outros setores estudantis. Essas outras categorias passaram a apoiar o movimento dos estudantes devido à insatisfação gerada pelo governo (REIS, 2000).

O ano de 1968 foi explosivo no âmbito político, e aconteceram manifestações em vários países. Não foi diferente no Brasil, assim como no caso do movimento estudantil, que se inseriu no contexto conturbado desse ano, no qual se rompeu muita rebeldia, e as organizações dominantes em toda parte do mundo pareceram balançar.

Santos (2008) explicita um acontecimento que marcou o movimento contra o regime militar: a morte do estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto, no dia 28 de março, deste mesmo ano de 1968. O jovem morreu em um embate entre policiais e estudantes, no restaurante Calabouço, na cidade do Rio de Janeiro. O regime se preocupava com as ações dos jovens da classe média e, também, com os universitários. O gradual endurecimento da repressão militar nas ruas provocou várias manifestações de inconformidade, umas mais brandas, enquanto outras, mais agressivas (SANTOS, 2008).

Essas leituras mostram que, desde os anos de 1960, a política brasileira se apresenta à sociedade como algo seletivo e perigoso. Que as juventudes são atores importantes na luta pelo sistema democrático e que são violentas as respostas a quem decide participar ativamente, discordar, não se calar.

Figueiredo Filho (2009) oferece contribuição para tingirmos de tons mais fortes essa história que é a nossa história. Ele conta que os movimentos populares, após recuo desde o golpe, rearticularam-se. Costa e Silva, apesar de ter sido eleito com promessas de “humanizar” o regime, não convenceu os movimentos populares, marcando o ano de 1968 com intensas manifestações estudantis e operárias nas ruas de várias cidades brasileiras. O AI-5 foi promulgado então, em 1968, para conter esses movimentos, fechando absolutamente o regime.

O projeto militar original evoluiu como um processo pendular, alternando períodos de maior e menor violência política, segundo uma lógica mais circunstancial do que instrumental. Em si, era indicativo das dificuldades que o governo estava experimentando em controlar todas as variáveis implicadas nas políticas de transição. Novamente, notamos a ênfase nos movimentos estudantis, mas veja, eram os universitários. De certo modo, naquele tempo, eram filhos da elite movendo-se contra o regime.

Para Codato (2005), a política de liberalização da ditadura militar brasileira continuou ao longo do governo Figueiredo (1979-1985), agora denominada “abertura política”, devido à normalização da atividade parlamentar e à manutenção do calendário eleitoral, após a revogação parcial das medidas emergenciais (em 1978), a concessão de anistia política e a reforma dos partidos políticos (em 1979).

Lamounier (1986), tratando das eleições efetivadas posteriormente, nas décadas de 1970 e 1980 (não são para presidência), diz que são “relativamente livres” e “criaram uma dinâmica própria”, tornando o processo de transição, em certa medida, diferente do projeto militar original. Assim, no Brasil, a relação entre voto e democratização (da esfera política) não foi coincidência, embora tenha sido, também em certa medida, inesperado.

As eleições influenciaram o curso dos acontecimentos, acelerando o ritmo de transformação do regime, mas sem alterar seu caráter conservador. A Nova República (1985-1990), ou seja, última administração do ciclo do regime da ditadura militar (embora de cúpula), encerra esse longo período de transição ao estabelecer a hegemonia política de um partido que se opôs ao regime (1986), promulgando uma nova Constituição (1988) e realizando eleições presidenciais populares (1989).

A década subsequente à abertura, nos anos de 1990, foi, segundo grande parte da literatura, a década de consolidação do regime liberal democrático. Esse processo abrangeu o governo Collor de Mello (1990-1992), o governo Itamar Franco (1992-1995) e a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A consolidação democrática ocorreu dentro de uma situação institucional peculiar.

Kinzo (2001) frisa que o cenário decorrente da nova Constituição promulgada em 1988

conjugava conforme o presidencialismo como forma de governo, com o federalismo como fórmula para a relação entre o Estado e as unidades subnacionais, a coalizão política como fórmula de governabilidade, e todas as anteriores apoiadas em um sistema partidário fragmentado, com baixo nível de institucionalização e excessivamente regionalizado.

Qual cenário esse retrospecto, que desejávamos mais suscinto, compõe? O de um país que caminha a passos lentos no sentido da política entendida como a ação do cidadão na *res publica* (coisa pública). De um país que silencia quem se levanta. Que construiu símbolos para política muito circunscritos ao momento da escolha dos governantes. A eleição é o exercício da democracia. O voto é a forma de participação do cidadão comum. Nem sempre houve eleição, nem sempre a mulher votou, nem sempre o resultado foi confiável. Nem sempre foi apresentada uma proposta de governo e, se foi, nem todo mundo a leu. Mas sempre a supervisão do processo, desde a época não finda ainda dos currais eleitorais e a resposta violenta desde sempre.

Essa história pode ser assumida como uma faceta da história de nossa educação.

1.3 A História da Educação no Brasil

Assim como a trajetória política do Brasil, a história da educação no país apresenta várias rupturas ao longo do tempo. Não é coincidência, mas sim o reflexo de como a educação recupera e reflete as lutas do jogo político tal e qual ele se desenvolve nos bastidores mais decisórios, que nem sempre são os espaços do legislativo ou do executivo.

Assim, o retrospecto anterior pode ser tomado como base para entender como ela se submete a projetos pouco democráticos, tornando-se direito pouco garantido ou acessível. Também há, aqui, um retrospecto, porque é necessário tecer as linhas gerais do que hoje é visto na escola, na formação de professores.

Não se pode desconsiderar os impactos da ação dos jesuítas, nossos primeiros educadores.

Cunha (1974) lembra que a intenção dos jesuítas em sua primeira passagem pelo Brasil, ainda no período colonial, era a conversão dos nativos, e que isso exigia que fossem ensinados a ler e a escrever. Ocorre que a leitura e a escrita, nesse caso, seriam atividades fundamentais, mas completamente direcionadas para um processo de catequização, ou seja, a formação do cristão. A relação com o conhecimento é sempre uma relação mediada e com a finalidade de contemplação da criação divina.

Além disso, os jesuítas foram fundamentais para a instituição de um padrão moderno, civilizado, por isso trazerem em suas bagagens, além dos livros as tendências europeias, como a moral e os costumes, as metodologias pedagógicas. É a tônica do processo colonizador de que

trata Norbert Elias, a imposição de um pensamento, a imposição de uma forma de ser, agir e ver o mundo.

Pedagogicamente, o que havia (ainda antes da própria pedagogia) era a guia das atividades educacionais com o uso do *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus). Adotá-lo foi decisão de Inácio de Loyola quando estava à frente dos jesuítas.

Cunha (1974) afirma que esse documento, fruto de uma vasta e variada colaboração e experiência tida com métodos pedagógicos em seu escopo, continha o sistema educacional da Sociedade de Jesus e era mantida em suas faculdades com uma breve modificação. No Brasil, a Companhia de Jesus comandou as escolas de 1.549 a 1.759, ano da extinção da Companhia.

Por ele, se observa que a educação era vista como um programa de vida focado em conhecimento experiencial, dialógico e comunicacional entre professores e alunos. Seu objetivo era a formação completa do homem livre, mutável e perfeccionista, além de promover sua dignidade como pessoa por meio do pleno desenvolvimento intelectual, moral e religioso. Não há nada nele que inspire qualquer tipo de horizontalidade das relações, de participação dos alunos nas decisões. Há disciplina e obediência.

Ao analisar os métodos de ensino do latim pelos jesuítas, o que se verifica é que as técnicas pedagógicas utilizadas não são muito diferentes das de hoje, ainda que, certamente, em comparação com as que existiam, representassem um progresso notável. Mas o fato é que, nas escolas, o processo se fundamentava na competitividade, na repetição, na memorização. O teatro era valorizado e envolvia os pais e as famílias nos trabalhos.

Mas a síntese é que, pela educação, os jesuítas conseguiram, de uma maneira sutil, aumentar a sua influência na sociedade da época. Na visão de Aranha (2006) os jesuítas ofereceram uma série de conhecimentos e de formação complementar para avançar além do conhecimento que fora exigido pela sociedade. Mas a tônica era da adequação às leis dos homens e às leis de Deus.

A ideia de predestinação e o perfil do bom cristão impossibilitavam a crítica ao sistema, o envolvimento em contendas. E esse é um ponto chave para quem vive em um país onde, historicamente, a política é feita por poucos, age com violência perante as tentativas de ampliação da participação ou de crítica e onde o nascedouro da educação pública tem como berço a escola de caráter jesuítico. Rica em conhecimento, nula em formação para a crítica da sociedade.

A expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, não significou a alteração da concepção de educação. Humanista, enciclopédica, distante das coisas da república. Fonseca

(2014 apud MONTI, 2018) mostra que a própria expulsão se deveu a divergências político-ideológicas sobre o Tratado de Madri⁴, em que fizeram inconciliáveis as relações de Pombal com os membros da Companhia. As diferenças levaram à expulsão de membros da Sociedade do Reino de Portugal e suas possessões ultramarinas, de acordo com a lei de 3 de setembro de 1759. A medida também se estendeu para a Congregação do Oratório, cuja doutrina foi proibida a partir de 1768.

Na visão de Fonseca (2014 apud MONTI, 2018), as aulas Régias, no pensamento de Pombal, seriam instituídas para libertar o país do modelo jesuítico, para finalmente acender às “luzes” do século XVIII. O sistema educacional do Brasil estava amplamente dominado pela Companhia de Jesus, a partir da educação das primeiras letras aos cursos de Artes (Filosofia) e Teologia, completando um total de dezessete escolas. A essência das escolas Régias era a reforma da educação com a eliminação dos professores religiosos do quadro de docentes, a reformulação da estrutura organizacional do sistema, com o principal objetivo de subordinar os currículos e métodos de ensino para os valores do Iluminismo.

Monti (2018) enfatiza que, apesar desse propósito, a falta de “professores reais” significava que os antigos membros das diferentes ordens religiosas, especialmente os franciscanos, continuavam a preservar a educação. A ausência de universidades na colônia brasileira, e o fato de os cursos não serem reconhecidos com o selo legal do reino, foram os motivos pelos quais muitos jovens da Corte Portuguesa tentassem completar seus estudos em Coimbra, Montpellier, Paris e Londres.

A Reforma Pombalina durou de 1760 a 1772. As prescrições para essa reforma foram o pensamento para fortalecer a ação do Estado monárquico português no campo da educação escolar.

É Cardoso (1999, p. 200) que vai chegar ao ponto central, quando alerta que “a gestão de um sentido público para a escola, associado com seu caráter oficial, precedia a autonomia política brasileira”. Nesse aspecto, a ordem de expulsão dos jesuítas foi dada no mesmo núcleo deste conjunto de reformas para reduzir o espaço social dos colégios jesuíticos ao tempo em que se buscava difundir as aulas Régias estabelecidas pela lei do Marquês de Pombal. Mas não houve grandes mudanças, como podemos observar.

⁴ “Conjunto de 37 artigos redigidos pelo visconde Thomaz da Silva Telles e José de Carvajal e Lancaster que traz as determinações relativas ao Tratado de Madri (1750), assinado entre os reinos de Portugal e Espanha. São esclarecidas questões territoriais, sociais, políticas, econômicas, entre outras. A fim de evitar contendas, comissários de ambos os reinos são mandados para seguir pelo interior de ambas as colônias visando o reconhecimento e a posterior posse dos locais em questão confirmando o "uti possidetis".” Fonte: http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4215&catid=191&Itemid=215.

Cardoso (1999) recupera que, após as reformas pombalinas, Dom João VI veio para o Brasil com a família e, para dar base à sua estadia, abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real e o Jardim Botânico. Um marco da temporada de Dom João VI em terras brasileiras foi a criação e a abertura da Imprensa Régia. Assim, os intelectuais da época puderam expor seus ideais políticos.

O que importa destacar desse percurso é que todo esse movimento educacional atingia ínfima parcela da população, aquela que detinha condições para acessar a escolarização das primeiras letras, qual sejam, os filhos da nobreza e dos grandes latifundiários. Portanto, os pífios avanços e alterações atingiam poucos que tinham como intento manter tudo como antes.

Aranha (2006), tratando especificamente do processo de independência (1822), destacou a questão da instrução pública na sequência da ideologia liberal dominante. Vale a pena a síntese que apresenta contemplando desde 1824, data da outorga da primeira Constituição brasileira, até 1889, ano da Proclamação da República:

- Em 1823 – é instituído o Método Lancaster, pelo qual um aluno é treinado para suprir a falta de professores;
- Em 1826 – há a criação de quatro graus de ensino através de escolas primárias, Liceus, Ginásios e Academias.
- Em 1834 – O Ato Adicional à Constituição dispõe que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário.

São várias mudanças instituídas de acordo com os interesses da época que, por isso mesmo, pouco tocavam no cerne da questão: a escolarização pensada para a democracia, para o bem comum, o coletivo social.

Daí a ideia de que a educação, sempre bandeira para as propagandas políticas, sem nunca se preocupar, de fato, com o povo, não seria exagero.

Para Aranha (2006), de 1837 até a Proclamação da República, a educação não avançou quase nada. Foi só com a Constituição Federal, de 1988, e a LDB, de 1996, que se estabeleceram a necessidade de garantir um ensino de qualidade e padrões mínimos para avaliá-la ainda que inexistissem, naquele momento, parâmetros nas legislações com especificações concretas.

Dourado e Oliveira (2009) ressaltam que, de lá para cá, houve avanços notáveis, sobretudo na seara da ampliação da oferta. Mas houve, ao mesmo tempo, uma nítida apropriação pela educação das premissas sobre a qual o capitalismo se desenvolve. Especialização e eficiência. Por isso, como frisam alguns autores, há a predominância de especificações que se colocam como indicadores de qualidade, cuja principal preocupação

parece ser medir os resultados da ação educativa prevista nos parâmetros internacionais para a ação escolar.

Assim é que se pode admitir o quão distante está a consolidação da ideia democrática de que a educação de qualidade representa um compromisso com os sujeitos que participam do ambiente escolar. Consequentemente, está distante a garantia da participação, do comprometimento e da capacidade de desenvolver em cada um a possibilidade de ser sujeito de sua própria ação.

Ao obedecer a parâmetros internacionais, direcionados exageradamente para uma visão economicista e mercadológica da educação, não se deve a uma visão que priorize a qualidade social da Educação Básica baseada em um projeto de emancipação e inclusão social de todos que a frequentam. A busca por uma definição de qualidade deve ser diferente daquela em que, em sua avaliação, apenas os resultados da ação educativa, medida quantitativamente, são predominantemente considerados.

A qualidade da educação envolve dimensões intraescolares e extracurriculares, o que obriga a considerar os diferentes atores envolvidos nos processos educativos, bem como a dinâmica pedagógica nas ofertas de escolarização (processos de ensino/aprendizagem, currículos, expectativas de aprendizagem) e os diferentes fatores extraescolares que, de alguma forma, interferem nos resultados educacionais.

De tudo que foi exposto até aqui, o produto é um registro claro que revela que a educação serviu como instrumento para manutenção dos privilégios. Ainda que tenha gerado ganhos, elas não atingiram amplamente o coletivo, mas poucos, que entenderam o acesso aos bancos escolares mais como benesse que como conquista. Como esse processo, que é de formação política de nosso povo e de estruturação de nossa educação, repercutiu na formação de nossos professores?

1.4 A Formação de professores no Brasil

Os jesuítas tiveram protagonismo em vários dos parágrafos anteriores e esperamos ter evidenciado as razões para isso. O empenho com o qual assumiram a educação dos nativos e posteriormente ordenaram uma rede de escolas que atendeu grande parte da população do Império.

Isso nos permite conectar a eles muito do padrão de formação de nossos professores, sobretudo quando não havia cursos oficiais para isso. E, mesmo depois o padrão de professor, de aula, de aluno, se manteve alinhado ao pensamento liberal e conservador hegemônico entre as elites e amplamente difundido entre a população.

É pelos jesuítas que reconhecemos um tipo de professor apegado aos manuais e cartilhas, seguidor de regras e bulas. Porque está em sua gênese a obediência ao plano traçado pelo *Ratio Studiorum*. Os primeiros professores deste país eram, acima, seguidores das regras do evangelho, da companhia, de seus superiores.

A literatura mostra que os professores dos primeiros tempos de Brasil eram exclusivamente padres jesuítas e a escolha desses docentes recaía à observação de sua didática entendida como capacidade de seguir o que lhes era colocado como postura, como material, como prática, como aparência. Se obedeciam, literalmente, cada regra imposta, seriam bons professores. Se não, simplesmente não serviam para a sala de aula. A seleção de professores era feita com grande antecedência e eram escolhidos os mais competentes, eruditos aplicados e assíduos, os mais zelosos pelo progresso dos alunos, não só nas aulas, senão também nos exercícios literários.

Outro aspecto muito importante era o cuidado com a disciplina. Segundo o *Ratio Studiorum*, nada mantém tanto a disciplina quanto a observância das regras. Assim, o principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só sigam as regras, mas todas as prescrições relativas aos estudos. Importante observar que esse método pedagógico visava, sobretudo, não só o conhecimento baseado no questionamento, mas principalmente na disciplina.

O modelo pedagógico, *Ratio Studiorum*, impôs uma regra especial para os professores de filosofia constantes nos artigos 2, 3 e 4. Em síntese, os professores de filosofia deveriam seguir unicamente a um filósofo, Aristóteles, a não ser que se tratasse de doutrina oposta a unanimemente recebida pelas escolas ou, mais ainda, contrária à verdadeira fé.

É importante perceber que o *Ratio Studiorum* foi escrito no final do século 16, mas a ideia da filosofia e do questionamento filosófico estava centrado, fundamentalmente, em Aristóteles, não havendo espaço para outros pensadores, outros filósofos da época. Dessa forma, o artigo 3 obrigava que autores contrários ao cristianismo não fossem nem lidos ou citados na aula.

Em síntese, se o método jesuítico, por um lado, alavancou a cultura letrada, por outro, ficou preso nas tradições medievais. Este método fundamentou não apenas as escolas jesuíticas, mas também toda estrutura formal e educacional das escolas de seu tempo e posteriores a elas. O método estabelecia uma sistemática curricular em que os estudos eram divididos por disciplinas e, essas, por conteúdos programáticos. Também estabeleceu a forma de condução das aulas e dos estudos. Do ponto de vista sistemático, o método era extremamente eficiente e influenciou o estabelecimento das estruturas escolares nos próximos séculos, reverberando no

ensino até os dias de hoje.

Pensando no legado da ação dos professores jesuítas para a formação de professores, vemos que lograram êxito em consolidar um perfil valorizado amplamente até hoje para o bem e para o mal. Com isso, o que se ressalta é que se deve a eles a preocupação com a formação docente (foram pioneiros), o zelo com o alunado, o compromisso com o conteúdo, a perpetuação do conhecimento universal e clássico.

Entretanto, é herança que se coloca em choque com a ideia de uma educação para transformação, que é a ideia da obediência irrestrita, o apego aos livros para a apresentação mnemônica de saberes, a ênfase na aprendizagem percebida pela reprodução de ideias, o afastamento ao que excita o debate sobre os problemas sociais, o afastamento de tudo que possa ser visto como balburdia.

Pensar no conjunto de palavras que envolviam essa formação é reconhecer que política não está entre elas.

No Império, como teria sido a formação de professores? Sem os jesuítas, o que aconteceu?

Naquele tempo, o país, diante de novos rumos, entrava nas práticas definidoras do mundo moderno, civilizado e culto, esperado por muitos. Não se deve esquecer, porém, que a educação se limitava a alguns lugares, ou melhor, a pequenos círculos de pessoas, ou seja, às elites da época. A maior parte do país (quase 80% da população) ainda era analfabeta e atrasada, muito distante do ideal científico desenvolvido, moderno e declarado.

Segundo Saviani (2009), para exercer o cargo de professora, as candidatas deveriam ser prendas e serem referência de moral e bons costumes, não precisava ter conhecimentos aprofundados de números, porque o ensino das matemáticas às meninas deveria ser muito superficial. Podemos vislumbrar, nesse período, a franca submissão da figura feminina, pois as meninas poderiam ser ensinadas somente por professoras e os meninos por professores.

Bastos (1998) corrobora com o esboço do perfil dos professores neste tempo, dizendo que:

Aos meninos - dispunha o Art. 6º da Lei de 15/10/1827 - os professores ensinarão a ler, as quatro operações da aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a lei. As mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrução da Aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica (BASTOS, 1998, p. 96).

De acordo com Gatti (2010), em 1830, havia a preocupação em algumas das Capitâneas que se transformaram em Estados, entre elas os estados de São Paulo, Rio de Janeiro,

Pernambuco e Rio Grande do Sul, de que seria necessário ampliar um pouco a formação da Educação Primária. Na época, existia, para a formação dos professores primários, as escolas normais, onde o chamado “normal” era cursado logo após o curso primário, que formava os professores para alfabetizar.

Para a escola secundária, não havia formação de professores, de modo que eram consideradas pessoas que tinham um pouco de conhecimento em determinadas áreas como ciências, matemática, e que eram recrutadas para o ensino no secundário. Hoje, reencontramos nas propostas que abraçam quem tem “notório saber” para darem aula. Escapa aos governantes a premissa de que não basta saber o conteúdo para ensinar.

Nesse contexto, e após algumas lutas, especialmente dos liberais, houve uma discussão sobre a mudança de formação de professores para as áreas específicas, e essa mudança veio com uma emenda de um ano de educação aos bacharelados já existentes. Logo, os cursos de licenciaturas não tinham identidade própria, eles eram complementos do bacharelado, e esse modelo acabou petrificando e passou a fazer parte do cotidiano das instituições que, não havendo uma política específica voltada para formação de professores, foi se repetindo.

Ranghetti (2008) pontua que a prioridade da instrução primária pública era para o sexo masculino. Antes de assumirem uma sala de aula, as professoras passavam por um exame em que eram verificadas se as candidatas eram moralmente idôneas e se tinham prendas domésticas, diferenciando-se dos critérios pelos quais se julgavam os homens. Em se tratando do ensino de meninas, ainda mais inspeção. Ele diz que seriam nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, “na forma já indicada, para cidades, vilas e lugarejos mais populosos, [...] aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o coser e bordar (RANGHETTI, 2008, p. 06).

Por influência do Positivismo e com o potencial fortalecimento do catolicismo, as mulheres brasileiras tornaram-se peças fundamentais na manutenção do lar e da criação dos filhos. O prosseguimento nos estudos (em geral no magistério) apenas seria aceitável desde que não atrapalhasse a função de esposas e mães.

Na década de 1930, a organização das escolas aconteceu com base em critérios centralistas, o que se verificou com a criação de um Ministério da Educação e Saúde. Pela primeira vez, o país teve um ministério exclusivo para educação e saúde.

Segundo Ranghetti (2008), a nova administração produziu duas importantes reformas educacionais. A primeira, em 1931, Reforma Campos, tinha como objetivo principal a organização do ensino médio e superior. Vemos que o início da República não trouxe grandes avanços à descentralização das políticas públicas, e impedia que estados com menos recursos

investissem na formação docente. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, expôs as fragilidades do sistema educacional, inclusive afirmando seu caráter de segregação social. A criação da USP, em 1934, estabeleceu certos parâmetros ao estruturar os cursos de licenciatura, no entanto, a informalidade da docência, principalmente nas séries iniciais, só foi definitivamente resolvida após a LDB 9394/96.

Já a segunda reforma ocorreu no período ditatorial do Estado Novo, a Reforma Capanema, que consistia na elaboração de leis denominadas Leis Orgânicas do Ensino, que abrangiam todas os níveis de ensino, inclusive uma Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946, que tratava da formação de professores.

No entanto, esta Lei manteve a dualidade desta formação, com a existência de dois ciclos: o primeiro ciclo, com duração de quatro anos, e o segundo, com duração de três anos. O objetivo do primeiro ciclo era treinar os regentes de escola primária e trabalho em escolas normais regionais. O segundo ciclo, de três anos, destinava-se à formação de professores primários e funcionaria em escolas normais e institutos de ensino.

Estes, além dos cursos citados acima, teriam jardim de infância e ensino fundamental vinculados e ofereceriam cursos de especialização para professores do ensino fundamental nas áreas de educação especial, ensino superior, desenho e artes aplicadas, música e canto, e cursos de administração escolar para formação de diretores, conselheiros e inspetores escolares.

Segundo Pimenta e Gonçalves (1992 apud RANGHETTI, 2008, p. 10), esses institutos de educação deram origem a cursos de pedagogia de nível superior. A Universidade do Distrito Federal e a Universidade de São Paulo foram pioneiras nessa mudança. O ensino voltado para a formação de professores foi finalmente sendo delineado, no nível intermediário e, agora, a partir do nível superior.

A próxima reforma educacional, a Lei de Diretrizes e Bases do Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, surgiu no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial e, embora trouxesse propostas mais democráticas, sem grandes modificações, teve pouca validade, pois em abril de 1964 houve um golpe de Estado que levou o país a uma ditadura civil-militar.

A lembrança das fases da ditadura é útil para compreender que avanços no sentido da autonomia docente não se fizeram presentes no período. O grupo que assumiu o poder buscou criar suas leis no próprio contexto de um estado totalitário. A nova reforma, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, criou uma estrutura de ensino de primeira e segunda séries.

De acordo com Saviani (2009), em 1969 houve uma reforma no ensino superior e nessa nova estrutura, na Lei 5.692, as Escolas Normais desapareceram. Em vez disso, uma habilitação específica para o ensino foi instituída no nível do segundo grau. Esta qualificação foi organizada

em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas), o que permitiria lecionar até a quarta série, e outra com duração de quatro anos (2.900 horas), que permitia lecionar até a sexta série do primeiro ano. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º ano, de forma a garantir a formação geral; e uma parte diversificado, voltado para a formação especial.

O curso normal anterior deu lugar a uma segunda qualificação. A formação dos professores do antigo ensino primário reduzia-se, assim, a uma qualificação dispersa entre tantas outras, o que constituía uma situação precária muito preocupante.

Segundo Saviani (2009), para as últimas quatro séries do ensino de primeiro grau e para o ensino de segundo grau, a lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, previa a formação de professores de nível superior, em cursos de graduação curtos (3 anos) ou completos (4 anos), o curso de pedagogia. Este curso, para além da formação de professores para a qualificação específica da profissão docente, conferiu a atribuição de formadores de especialistas em Educação, incluindo diretores de escolas, orientadores pedagógicos, supervisores escolares e inspetores pedagógicos.

Segundo Ranghetti (2008), a LDB 5692/71 instituiu a escola normal e criou a habilitação do magistério como complemento do segundo grau. Em 1982, foi criado o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que esteve na ativa até 2005 e obteve ótimos resultados.

A partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação da pedagogia, entre outras licenciaturas, adotou o princípio da docência como base da identidade profissional dos profissionais da educação. Diante desse princípio, a maioria das instituições atribuiu aos cursos de Pedagogia a formação de professores de educação infantil, bem como para as séries iniciais do ensino fundamental (ensino fundamental).

Com o fim da ditadura, em 1985, e a consequente redemocratização do país, foi realizada uma nova reforma, materializada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A expressiva mobilização de educadores alimentou a expectativa de que, após o fim do regime militar, o problema da formação de professores no Brasil seria melhor enfrentado.

Mas a Lei de Diretrizes e Bases promulgada, após várias vicissitudes, não atendeu a essa expectativa. Ao apresentar as Instituições de Ensino Superior e as Escolas Normais Superiores como alternativa à pedagogia e outros cursos, a Lei de Diretrizes e Bases marcou uma política educacional voltada para o nivelamento, pois os Institutos surgem como instituições inferiores às Universidades, por meio da oferta de treinamentos mais leves e baratos por meio de minicursos (SAVIANI, 2009, p. 148).

Essas características não ficaram imunes às novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia aprovadas em abril de 2006. Atualmente, com o surgimento de forças políticas consideradas de extrema direita, em um momento de conflito e desacordo político, a educação está em espera. Anuncia-se uma nova reforma na Educação, mas como não há diálogo entre o governo e os intelectuais e trabalhadores da Educação, não podemos saber que medidas podem ser adotadas, que novas modalidades de formação de professores podem surgir. Ademais ressalta-se a dificuldade de empregar medidas que alterasse tal realidade devido também a pandemia do COVID-19 (SARS-CoV-2) iniciada em 2020.

Apesar da obscuridade do momento histórico, discutimos, a seguir, modelos didático-pedagógicos para a formação de professores, que podem servir como elementos facilitadores da prática pedagógica.

O processo de reforma iniciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação forçou mudanças no sistema de formação de professores. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o projeto estratégico integrador denominado Profissionalização da Docência, com o intuito de otimizar ações relacionadas à formação inicial e continuada de professores para todas as fases de ensino. Este Projeto apoia a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo Gatti (2010), o movimento de profissionalização dos professores implica mudanças nas práticas de formação de professores, o que inclui a reorganização das instituições de formação e modificações na metodologia, na definição do currículo e na formação dos formadores de professores. Para isso, foi necessário levar em consideração:

1. A criação de sistemas de formação em que se articulem a formação inicial e contínua dos formadores;
2. O andamento das pesquisas relacionadas ao desenvolvimento pessoal do professor;
3. A transformação das formas de pensar, sentir e agir das novas gerações;
4. O aumento acelerado e as mudanças rápidas no conhecimento da ciência, cultura, artes e tecnologias de comunicação.

Seguindo a linha mencionada, o Plano Nacional de Educação estabelece, como uma de suas prioridades, a “valorização dos profissionais da educação”. Esta apreciação implica em dar atenção especial à formação inicial e contínua dos professores, bem como garantir condições de trabalho adequadas, como: tempo de estudo e preparação para as aulas, salário digno, piso salarial e carreira docente.

Ranghetti cita a LDB 9394/96, que determina, no artigo 62, que:

curso de licenciatura plena admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio na modalidade normal (RANGHETTI, 2008, p. 12).

Para atender ao que exigia o artigo 62, algumas universidades, como a UNESP, a USP e a PUC, criaram programas de formação, a exemplo do Programa de Educação Continuada, para dar um complemento e fornecer os diplomas de Pedagogia para os professores que tinham feito o Magistério.

A continuação deste programa, a Pedagogia Cidadã 2003/2006, foi iniciativa da UNESP, e tinha por objetivo habilitar profissionais que atuavam nas redes, mas que não possuíam uma formação superior. A preocupação com a formação de professores por parte do governo federal, por meio da CAPES, criou também os projetos PIBID e Residência Pedagógica para incrementar a formação de professores nos próprios cursos de licenciatura, atendendo às necessidades educacionais que demandavam cada vez mais a formação de docentes e, aproveitando o uso das tecnologias, criou-se a UNIVESP, em 2012.

Então, no Brasil atual, há realidades relevantes sobre a formação de professores que merecem ser mencionadas. Há muitos licenciados, mas uma grande parte deles tem outras profissões, fazem curso de licenciatura e prestam concurso em instituições federais, municipais, estaduais, ou encontram chances de emprego em empresas privadas alheias ao setor educacional.

Ainda há no Brasil a falta de profissionais habilitados para trabalharem no sistema educacional. A rede pública, deficitária quanto à estrutura de suas escolas, ainda é escassa quanto aos profissionais habilitados, ou seja, licenciados, e, além disso, há, no Brasil, uma grande quantidade de alunos que está fora da escola.

A trajetória das DCNs para a formação de professores no Brasil teve início com a instituição das primeiras diretrizes para os cursos de graduação em 2002. A consolidação da prática obrigatória como componente curricular e dos estágios supervisionados apontou para a necessidade de materializar a especificidade dos cursos de formação de professores.

De acordo com Gatti et al. (2019), essas DCNs marcaram um momento de possibilidades para a formação de professores, mas, apesar desses avanços, essas diretrizes não dialogavam com as demandas da área. A centralização de competências, a redução do tempo mínimo para a eficácia do curso (três anos) e a redução da função docente à atenção à aprendizagem, atestam uma concepção simplificada e técnica de ensino, alicerçada em uma formação acelerada.

Segundo Gatti et al. (2019, p. 21), “Se voltarmos o olhar para a história da formação de

professores no Brasil, realmente veremos um quadro triste de total desinteresse pela formação de professores, aliás, nós somos um país de educação muito tardia”.

Em síntese, apesar de tantos esforços em prol da formação do professor, ainda há lacunas. O aumento do número de universidades e de institutos de nível superior, muitas vezes sem o crivo do MEC, tornou a entrada e permanência do acadêmico mais facilitada, sem a rigidez que outras universidades têm. A partir disto, é preciso repensar mais “500 anos” para que a educação, no papel de formação docente, seja realmente eficaz. Observa-se também que a falta de pesquisas nesse âmbito contribui para manutenção dessas lacunas no sistema, pois nem sempre há explícito as razões do problema.

CAPÍTULO 2

O CURSO DE PEDAGOGIA E OS MARCADORES DE SEU ALUNADO: JUVENTUDE E GÊNERO

2. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, o objetivo é avançar na compreensão sobre o curso de Pedagogia, desde um panorama mais geral até verticalizar no curso da UFCAT (lócus da pesquisa), destacando características fundamentais para compreensão de seu alunado: juventude e gênero.

2.1 O curso de Pedagogia e o curso de Pedagogia na UFCat

O curso de Pedagogia é ofertado naquela que hoje é a Universidade de Catalão⁵ (UFCat) há 35 anos. Como é de nosso interesse falar sobre a educação e, claro, fazer a ponte entre a educação, a política e as memórias de mulheres licenciandas em Pedagogia, considere ser de bom tom trazer, para esta discussão, a dissertação de Patrícia de Souza Torres França (2020), intitulada tão certeira como *A institucionalização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás em Catalão (1988-2003)*.

Concordando com Saviani (2012), a Pedagogia se firmou em relação à Educação, de modo que foi entendida como modo de apreender ou instituir o processo educativo dentro de um tempo que corresponde, inclusive, ao nascimento do homem. E não há meios de não correlatar essa afirmação sem mencionar que, se assim o é, a Pedagogia, então, surgiu a partir de aspectos econômicos, sociais e políticos vividos pela sociedade brasileira, já que, devido ao processo de industrialização, evidenciou-se a necessidade da alfabetização e da generalização da escrita.

Em 1960, foi criada a Universidade Federal de Goiás, que marcou, historicamente, a Educação, ao unir diversas universidades já existentes⁶. Com o regime militar, em 1964, muitos educadores foram perseguidos por suas ideologias e modos de organizar as discussões

⁵ O Campus Avançado de Catalão foi criado na década de 1980 e, em 20 de agosto de 1983, foi instituído, pela Prefeitura Municipal da cidade, juntamente com a Universidade Federal de Goiás, um termo de Convênio atendendo ao projeto de interiorização do Ensino Superior em Goiás (FRANÇA, 2020). Em 2018, foi emancipada, por intermédio da Lei 13.634, de 20 de março de 2018, e a partir do desmembramento da Universidade Federal de Goiás.

⁶ Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina.

apresentadas em sala de aula. Por este motivo, em 1968, foi sancionada a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968) e o Parecer CFE n. 252/1969, que, além de extinguir a distinção entre bacharelado e licenciatura, também determinava conteúdo e a duração do Curso de Pedagogia. No cenário militar de combate ao pensamento crítico, cresceu o movimento dos educadores em busca da democracia. França (2020, p. 54) cita Ianni para exemplificar a situação da época:

Cresceu bastante o protesto popular, compreendendo também setores de classe média que antes apoiavam o governo. Ocorreram greves operárias na cidade e no campo, além das greves de estudantes universitários, professores de escolas privadas e públicas, empregados de empresas privadas e funcionários públicos. Para os governantes, termina amargamente o “milagre econômico”, com a crise do petróleo, a queda de investimentos, os desacertos da política econômica privilegiando grandes projetos estatais, as vultuosas dívidas externa e interna, a onda inflacionária. Aprofundam-se as divisões entre grupos civis e militares, nacionais e estrangeiros que compunham o bloco do poder. Até mesmo setores da alta hierarquia militar começaram a desentender-se. Também setores da Igreja católica e setoressempresariais colocaram-se em divergência com a ditadura. Forma-se aberta oposição entre interesses predominantes na sociedade nacional e os das empresas multinacionais. No conjunto, aprofunda-se o divórcio entre sociedade civil e o Estado. Configura-se uma crise de hegemonia. A ditadura militar não tem mais em que legitimar-se. Perdeu suas mensagens políticas, dentre as quais se destacava a indústria anti-comunismo. E perdeu seus triunfos econômicos, dentre os quais sobressaíam o “milagre”, o “Brasil potência”, o lema “segurança e desenvolvimento”. Sobrou-lhe a retirada (IANNI, 1989, p. 110-111).

Os anos de 1980 marcaram, então, a busca da identidade do Curso de Pedagogia no Brasil, principalmente porque, a partir daí, foram criadas várias entidades de suporte como a CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – 1983), e, posteriormente, em 1994, à ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação). Essas entidades trouxeram questionamentos relevantes para o modo como a Pedagogia é – ou deveria ser – visto hoje: quem é o pedagogo? Qual é a sua área de atuação? O que fará o pedagogo? Para Libâneo, por sua vez, o que aconteceu foi a descaracterização do curso em relação à pesquisa e à ciência:

Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse quanto às habilitações do curso. Também reafirmou a ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu* (LIBÂNEO, 1992, p. 38).

A partir dessa discussão, já em 1990, vimos as marcas do neoliberalismo no Brasil. As reformas educacionais dessa época mostravam influências internacionais na definição das políticas educacionais brasileiras e, com isso, implicações no processo de formação dos

pedagogos. Aqui, Collor, com o lema “Brasil Novo”, passou a olhar a educação como um aspecto central do desenvolvimento econômico (SAVIANI, 2004), demarcando, ainda mais, a hierarquia de classes e a educação como mercadoria. Essas são as políticas educacionais atuais que permeiam o pedagogo e, em um país onde ainda existe a expressão “que vençam os melhores”, incluem-se os licenciandos em Pedagogia, que precisam adequar tanto a sua formação quanto a atuação aos meios políticos, econômicos e, principalmente, sociais, para exercer a sua graduação em meio aos novos desafios e à maior responsabilidade social da escola.

Na Universidade Federal de Goiás, o Projeto Político Pedagógico do Curso, sustentado pelas discussões emergentes nos anos de 1980 e 1990 passaram por reformulações. Na época, o PPP vigente defendia “A defesa da escola pública e democrática, criadora de direitos, tornou-se prioridade, e o pedagogo foi entendido como um docente capaz de pensar, articular e recriar a teoria e a prática educativas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003, *online*).

Nesse sentido, ainda com a organização curricular composta pelas “Disciplinas Pedagógicas” na última série, ou seja, três anos de formação específica do curso, mais um ano de formação pedagógica,

o Campus Avançado de Catalão (CAC) e o Campus Avançado de Jataí (CAJ) buscaram a qualificação de seu quadro docente e novas frentes de formação, sem prescindir de sua opção política central de que a identidade do curso de Pedagogia se constitui na e pela docência, contrapondo-se a concepções que reduzem essa ação à regência de sala de aula. Os debates continuaram em reuniões de congregação, encontros, seminários e simpósios. Em diferentes momentos, projetos e propostas para o curso de Pedagogia foram discutidas destacando-se sobretudo a questão do lugar da formação e a profissionalização docente. Em todo esse processo é visível o compromisso da FE/UFG, do CAC e do CAJ com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e com o ensino de qualidade social” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003, *online*).

Um outro Projeto Político Pedagógico foi aprovado em 2017, e, nesse novo projeto,

O foco da formação mantém-se na docência, na identidade do professor e na compreensão da escola inserida na sociedade enquanto prerrogativas para a formação do licenciado. À justificação e à relevância dessa proposta de projeto pedagógico do curso pode ser evidenciada na opção histórica deste curso pela formação de profissionais da educação, do ensino, pelo compromisso político-social centrado na qualidade da Educação Básica (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p. 17).

Ou seja, política, como o próprio nome sugere. Em nenhum dos PPPs foi encontrado distinções de gênero. Ainda assim, nesse curso, noturno, as vagas, em absoluta maioria, são preenchidas por mulheres. Muitas delas, ainda que jovens, são casadas. Os filhos são assunto

comum. Para a maioria delas, a entrada na universidade inaugura o caminho do Ensino Superior nas famílias. E a reflexo do que a literatura evidencia, a licenciatura não era a primeira opção. Duas características são fundamentais para traçar um retrato do curso e suas alunas: a juventude e o gênero.

2.1.1 Marcador um: Juventude

A partir de autores como Groppo (2016) e Dayrell (1999) entendemos a juventude de forma muito mais abrangente do que como um lapso temporal, um período na cronologia etária dos indivíduos. A juventude é uma categoria social que conecta pessoas que vivem experiências formativas decisivas para a constituição das identidades, para a maturação, como o trabalho e as relações afetivas, e vivencia, de modo marcante, experiências de agrupamento, exploração, tentativas e erros.

A partir disso, compreendemos que a juventude abrange de modo muito diferente os jovens e/ou as jovens. No Brasil, o trabalho é um marcador para muitos jovens. Para as jovens, a maternidade é um marcador, assim como casamento, de um modo mais efetivo, que para os homens jovens, e a universidade é uma experiência para poucos jovens no Brasil. A visão que temos para eles é de inovação, genialidade, esperança, dinamismo. Muito dela é fruto das juventudes universitárias das décadas de 1950 e 1960, quando, muito ligadas à elite, impunham sua presença nas pautas gerais.

A juventude universitária foi e é protagonista em importantes momentos da política, da democracia nacional. Incentivou, e muito, as mudanças políticas que vemos hoje, a citar sobre os movimentos ocorridos na época da ditadura, no movimento Diretas Já, no Fora Collor, entre outros. Para Groppo (2016), pode-se afirmar que, no Brasil dos anos 1980, ser jovem e ser estudante eram quase sinônimos, assim como o era falar sobre movimento juvenil/estudantil. Isto começou a mudar, pelo menos no discurso, nos anos 1990.

A Associação da Juventude Classe Trabalhadora passou a ser mais forte, especialmente pela preocupação dos governos, das organizações internacionais como a ONU, a UNESCO e as políticas públicas de juventude, e aí se pensa no outro jovem, não o jovem estudante da Universidade ou do Ensino Médio, mas, principalmente, o jovem da classe trabalhadora, estando ele dentro ou não da escola.

Ainda para Groppo (2016), em relação às organizações dos jovens, a imagem mais forte deixa de ser o movimento estudantil e passa a ser a do jovem do projeto social, ou seja, do jovem que está nas organizações não-governamentais ou no chamado “terceiro setor”. Um dos termos que foi muito cuidadoso para escrever esse tipo de ação e de organização foi, e é, o

protagonismo juvenil, pensado como ação social e não política e colaborativa ou comunitária e não contestadora. Dentre essa categorização de diferentes juventudes, na hipótese inicial nota a falta de conscientização da classe pertencentes dos próprios grupos.

Apesar desse discurso dominante, os movimentos estudantis não desapareceram, eles continuaram atuantes e presentes no Brasil, inclusive nasceram outras formas de organização para a atuação juvenil, muito politizadas, contestadoras, destoando da imagem do protagonismo juvenil que tem de ser uma imagem de ação mais social, mais colaborativa.

Entre os antigos e os novos movimentos juvenis estudantis, podemos citar: o movimento antiglobalização dos anos 1990, que foi muito forte, e movimentos anticorporativos; movimentos autonomistas e anarquistas na Europa e nos Estados Unidos desde os anos 1980 – um grande herdeiro destas tendências no Brasil foi o Movimento Passe Livre, já nos anos 2000, mas durante muito tempo, para ser estudante e jovem, ou jovem estudante, era preciso ser das camadas médias e altas. Os jovens das camadas populares não eram vistos como jovens e não eram estudantes do Ensino Médio e muito menos do Ensino Superior.

Desde os anos 1990, no Brasil, para se pensar na participação política dos jovens na esfera política, é preciso ir além do movimento estudantil, é preciso pensar, também, que os estudantes não são apenas das camadas médias e altas, inclusive na universidade.

A situação modificou e se tornou mais complexa e mais rica, e mesmo ao se pensar em movimento estudantil da juventude universitária, hoje em dia é pensar mais do que centro acadêmico, Diretório Central dos Estudantes ou a União Nacional dos Estudantes (UNE), é pensar em outras que vêm se formando e atuando e, muitas vezes, passando ao largo das instituições estudantis clássicas.

O que refletimos sobre o exposto é que a relação das juventudes com a universidade é ambígua e influenciada em um plano maior pelo projeto governamental para o desenvolvimento do país. Assim, observamos que ora acontece a valorização do Ensino Superior como opção ao amplo, ora se direciona a juventude, sobretudo a mais pobre para o trabalho, dificultando o acesso e a permanência, como vemos atualmente.

Nas últimas décadas, devido particularmente aos esforços de governos anteriores em prol da democratização⁷, vimos a juventude trabalhadora acessar, também, o posto de juventude universitária. Além disso, nos últimos anos, a predominância nos bancos das instituições de Ensino Superior brasileiras é das mulheres.

Quando falamos de mulheres na universidade, surge um contraponto ao que elaboramos

⁷ Como a Lei nº. 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno a alunos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

sobre juventude universitária. Se, por um lado, a presença delas é majoritária, por outro lado, é historicamente tímida a sua presença nas organizações universitárias, nos diretórios, nos Centros Acadêmicos. Carregam o gênero como marca mais acentuada que a juventude.

2.1.2 Marcador dois: Gênero

Consideramos válido abordar, aqui, a construção do papel social da mulher na sociedade brasileira, e o faremos a partir de uma contextualização histórica.

Para Perrot, escrever uma história das mulheres é um empreendimento relativamente novo que nos revela uma profunda transformação no modo como as vemos e que confronta a “ideia de que as mulheres têm uma história e não são apenas destinadas à reprodução, que elas são agentes históricos e possuem uma historicidade relativa às ações cotidianas, uma historicidade das relações entre os sexos” (PERROT, 2001, p. 9). Por isso, é possível, então, considerar a história das mulheres e das relações de gênero como um ato político, também.

Essa ideia pode ser mais bem compreendida quando complementada com a fala de Reed (2008), ao afirmar que a maioria das mulheres não entende que, antes da instauração da sociedade de classes – patriarcal em sua constituição, a sociedade primitiva era matriarcal, e sua unidade estava constituída pela materna, ou pelo clã materno. Nesse sentido, com base em princípios comunistas, não existia nenhuma forma de dominação de um sexo sobre o outro, assim como não havia a dominação de uma classe sobre a outra.

Ainda de acordo com Reed (2008):

as mulheres haviam adquirido sua posição privilegiada na sociedade primitiva não só por serem procriadoras, mas porque como resultado desta função específica haviam se convertido nas primeiras produtoras de gêneros essenciais para viver. Em outras palavras, em um determinado ponto da luta pela sobrevivência e por nutrir e cuidar das crianças, começaram a empreender o caminho da atividade produtiva, e esta nova função deu-lhes a capacidade de organizar e dirigir as primeiras formas de vida social (REED, 2008, p. 37).

Enquanto as mulheres mantiveram a capacidade de organizar e dirigir as primeiras formas de vida social e, além, mantiveram suas instituições coletivas, foi possível manter, também, sua união frente à dominação masculina. Foram elas as primeiras trabalhadoras e as fundadoras da indústria, a primeira força que levou a humanidade para além do seu estado de origem. Os homens caçavam, as mulheres constituíam a sociedade.

Reed (2008) reforça que, posteriormente, com o desenvolvimento da agricultura, os homens começaram sua emancipação, mesmo mostrando menos capacidade produtiva que as mulheres, já que eram elas cultivavam as terras que eles preparavam e isso propiciou, à história,

uma nova divisão social de trabalho, em que as mulheres passavam, aos poucos, suas atividades para a força masculina. A autora explica:

As mesmas causas que levaram à emancipação do homem conduziram à queda do matriarcado e à escravização da mulher. No momento em que o homem se apropriou dos meios de produção, a mulher foi relegada exclusivamente a suas funções biológicas de mãe, e lhe foi negada toda forma de participação na vida produtiva. Os homens tomaram as rédeas da sociedade e fundaram um novo sistema social a serviço de suas necessidades. Da destruição do matriarcado, nasceu a sociedade de classes (REED, 2008, p. 101).

Sobre o isolamento gradativo das mulheres, Reed (2008) avalia que o novo sistema em que o homem se sobrepunha à mulher e o matrimônio monogâmico se tornou o novo conceito de família, “as mulheres se dispersaram e cada uma se converteu em uma esposa solitária e mãe confinada em um lar isolado” (REED, 2008, p. 40-41). A partir daí, separadas e isoladas umas das outras, e confinadas à cozinha e à educação dos filhos, perderam todo o seu poder. Quem, então, se não o marido, manteria as mulheres e seus filhos? Para Reed (2002, p. 137): “Sendo o provedor principal neste sistema determinante da economia familiar, o homem ocupa uma posição central na família, lhe dá seu nome, determina suas condições de vida segundo seu nível de ocupação, sua classe e seu estado”.

Então, o poder feminino já estava sendo visto como indefeso e dependente, e que, sem um homem como centro da família, a mulher tomou, involuntariamente, o papel da procriação. Neste caso, é possível que concordemos com Simone de Beauvoir, que, na obra *O segundo sexo*, cita a afirmação de Hegel sobre a diferença dos sexos: um será ativo e, o outro, passivo, e a passividade, naturalmente, seria a feminina: “ela não faz senão carregar e alimentar a semente viva: o pai é o único criador” (BEAUVOIR, 1970, p. 29).

É Darmangeat (2010) quem traz o atual posicionamento político dessa nova sociedade. Ao afirmar que a caça – pelo menos em sua forma mais sangrenta – era uma exclusividade masculina, o autor afirma, também, que “em todos os lugares e sempre, as mulheres foram excluídas dessa atividade e do manejo das armas mais letais” (DARMANGEAT, 2010, p. 29), não por falta de capacidade, mas por ser importante proteger àquelas que eram as responsáveis pela reprodução da sociedade, ou seja, a maternidade.

É assim que se explica o fato de que, apesar da grande diversidade das relações entre os sexos, nunca tenha sido possível observar um matriarcado. A esfera da guerra e da política representou para os homens uma fortaleza que as mulheres jamais conquistaram (DARMANGEAT, 2010, p. 31).

Ser mulher no século XX foi algo reconhecidamente analisado e manifesto por Beauvoir

(1970), que assinalou que já havia se instaurado ali, naquele momento, a troca generalizada dos produtos do trabalho pela moeda. O capitalismo viu nascer, então, a revolução industrial, e a participação feminina saiu do terreno teórico para o econômico, desafiando os adversários do sexo masculino. Essa participação não foi vista como natural, conforme a autora explica, dizendo que “a burguesia apega-se à velha moral que vê, na solidez da família, a garantia da propriedade privada: exige a presença da mulher no lar tanto mais vigorosamente quanto sua emancipação torna-se uma verdadeira ameaça” (BEAUVOIR, 1970, p. 17).

Ainda assim, vale lembrar que as relações entre sexos são, antes de tudo, relações sociais. Essas relações não são construídas apenas através das diferenças biológicas, mas são arquitetadas e fortificadas ao longo do tempo. Com a “dominação masculina”, à mulher restava a conquista do espaço doméstico e às atividades profissionais ligadas ao cuidado e ao magistério (SOUSA, 2017), que lhes davam a incumbência de proliferar valores morais e familiares adequados aos princípios da sociedade patriarcal, como afirma Almeida, por ser: “bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria [...]” (ALMEIDA, 1998 *apud* SOUSA, 2017, p. 33).

Mais uma vez, apontada pelo inerente poder da procriação, da maternidade, a mulher se viu em uma encruzilhada quando a educação era um meio burguês, capitalista e masculino, sendo feminizada por necessidades econômicas da sociedade da época. O que observamos na profissionalização das mulheres é que até o currículo para elas era voltado aos cuidados específicos com a casa e a família.

Sousa (2017) tem uma frase oportuna para esse processo, falando especificamente do magistério. Ela diz que “podemos dizer que receberam permissão para estender o olhar para além das janelas, mas não para cruzá-las” (SOUSA, 2017, p. 46). O magistério seria, então, uma extensão da maternidade, do cuidado, mais uma atividade de amor do que uma profissão.

É de Louro (2004) outra fala síntese. Ela diz que “Percebida e constituída como frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada” (LOURO *apud* PRIORE, 2004, p. 477). Ora, se a mulher é constituída como “frágil”, por que deveria ser “controlada”? Talvez essa teoria se justifique pelo fato de que elas já foram uma sociedade matriarcal e de poder em relação aos homens. Talvez porque, no decorrer da história, elas tenham entendido que existe a necessidade de um novo olhar, agora – e outra vez – para fora da janela de uma casa que, com todas as imposições, jamais seria um lar.

Diante do exposto, atentamos para a importância de entender o contexto social da mulher no que tange, antropológicamente, à história. Entendermos o processo do matriarcado para o patriarcado, de uma sociedade comunista para uma capitalista e o processo de

feminização do magistério, permite que entendamos o modo como a política se constitui para elas.

De fato, a história dessas quatro entrevistadas, de modo que não haja julgamentos ou suposições, mas de compreensão e apoio, já que elas são parte da roda viva em que vivemos e são uma engrenagem fundamental não somente para esta pesquisa, mas para que essa roda continue o seu curso.

CAPÍTULO 3

JOVENS MULHERES, FUTURAS PEDAGOGAS E SUAS NARRATIVAS SOBRE POLÍTICA

Este capítulo apresenta as participantes da pesquisa, que são jovens mulheres estudantes do curso de Pedagogia e a análise de suas narrativas com o objetivo de observar a compreensão dessas mulheres sobre política.

3.1 Metodologia

A pesquisa, do tipo qualitativa, teve como objetivo conquistar informações sobre a história de cada uma, sobre lembranças da escola de ensino regular, seu papel na universidade e na política, e sua opinião sobre espaço político e educação. Utilizamos como instrumento para produção de dados a entrevista, tendo em mente que são o método racional de dirigir, com eficácia, “um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo” (ROSA, ARNOLDI, 2006, p. 17).

Sobre a escolha da entrevista como instrumento, citamos, também, o aporte obtido em Ribeiro (2008, p. 141), que antecipa a entrevista não somente como método para coletar dados, mas como uma técnica que permite “conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa poder ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores”.

As entrevistas foram agendadas previamente segundo a disponibilidade de cada participante. Cada uma durou cerca de 45 minutos a uma hora. Os agendamentos foram possíveis graças ao departamento de pedagogia da Universidade Federal de Catalão (UFCat), que dispuseram de alguns nomes e contatos de universitários dispostos a serem entrevistados. Foi realizado o contato com os alunos por meio online, via email, devido a situação vigente na época de realização da pesquisa (Pandemia por COVID-19, dezembro 2021-janeiro de 2022). Destes, se disponibilizaram quatro universitárias; Amanda, Bárbara, Cláudia, são alunas do último período do curso de Pedagogia (oitavo período), Daniela do sétimo período, e assim manteve-se a temática *mulheres, pedagogas: história, memória, formação e política*.

Para o estudo em análise realizou-se com o gênero feminino, devido também ao fato de ocuparem aproximadamente 94% dos cargos de docência na faixa de pré-escolar no Brasil (SAYÃO, 2003). Assim, para que pudessemos observar o efeito do tema, com a maior parte dos profissionais futuramente pertencentes à categoria. Lembrando que o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) contém alunos do sexo masculino também.

Divididas em quatro blocos, as entrevistas seguiram a ordem: 1) breve histórico sobre o contexto familiar e escolar das entrevistadas; 2) trajetória escolar e conhecimento sobre as representatividades dentro do âmbito escolar, como grêmios estudantis ou representação de sala; 3) relação entre ambiente escolar e política; 4) conhecimento e envolvimento político das entrevistadas.

Os blocos, tal e qual estruturados, nos permitiram acessar informações sobre a história de cada uma, sobre lembranças da escola de ensino regular, seu papel na universidade e na política, e sua opinião sobre espaço político e educação. As falas obtidas nos permitiram delinear a compreensão que fazem do objeto “política” em suas histórias de vida e agora na formação inicial ponderando o fato de serem futuras professoras.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética.

Todas as entrevistadas consentiram em participar após sentirem-se suficientemente informadas sobre a pesquisa manifestando essa decisão através da assinatura digital em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na dissertação adotamos nomes fictícios para resguardar suas identidades.

Vale lembrar que as entrevistas foram feitas via Google Meet, no período que corresponde entre dezembro 2021 e janeiro 2022, devido ao período pandêmico COVID-19, estas gravadas e transcritas para os fins dessa pesquisa. Por questões éticas, as entrevistadas não foram identificadas, tendo seus nomes substituídos por questões éticas e de privacidade.

Do prisma composto pelo que entendemos como política e como docência, a expectativa é percebermos elementos para que sejam profissionais comprometidas com a democracia, a igualdade, a transformação. Pelo prisma da literatura apresentada nos capítulos anteriores, a expectativa não é a mesma: jovens e mulheres tornam-se professoras de modo apartado da política.

3.2 Elas

3.2.1 Amanda

Amanda, mãe e pedagoga, é a filha mais nova e perdeu o pai para um tumor na cabeça quando ainda tinha 2 anos. No decorrer da infância e da adolescência, as decisões, em casa, sempre foram tomadas pela mãe, sem que Amanda fosse consultada. Hoje, não é casada e tem um filho com paralisia.

Durante toda a sua vida escolar, Amanda frequentou uma escola particular conveniada e religiosa, e rememora suas experiências: pouco se falava sobre política até o ensino médio, em debates levados pelos professores em salas de aula, e os assuntos variavam de acordo com a opinião desses professores.

Enquanto seu pai não teve a oportunidade de concluir o ensino fundamental, sua mãe finalizou o ensino médio e sua irmã mais velha, hoje com 26 anos, formou-se a cerca de três anos em Administração. Pedagogia é um curso que não correspondia à sua primeira opção:

Amanda tentou Psicologia em uma universidade particular, não poderia estudar em período integral por conta do filho, vendo, na Pedagogia, o modo mais fácil de acesso ao mercado de trabalho.

3.2.2 Bárbara

Bárbara, 33 anos, tem três irmãos – um por parte de pai, outro por parte de mãe, outro adotivo, e sempre estudou em escola pública, oportunidade que seus pais, inclusive, não chegaram a ter. Hoje, com os pais falecidos, Bárbara é casada e tem dois filhos. A renda familiar de Bárbara é dividida entre ela e o marido, que não cursou uma universidade.

Na escola, estudava para entrar em uma universidade particular e cursar Psicologia, mas, devido às condições financeiras da família, optou por fazer Pedagogia na universidade federal.

3.2.3 Cláudia

Cláudia, 24 anos, é um dos três filhos de uma família de base cristã, casados e segundo ela mesmo “estruturados”. Seu pai, que trabalhava em Brasília, viajava muito e pouco ficava com a família em Goiânia, cidade natal de Cláudia. Como os três filhos ficavam com a mãe – que se casou muito nova e foi privada dos estudos pelo marido (formado em Administração) – Cláudia começou a frequentar a escola desde cedo, para aliviar a carga da mãe em casa. Ela se lembra de ter iniciado no maternal.

Ela fala do divórcio dos pais, como a ruptura da “estruturação” da família, a causa de diversos conflitos. Como se separaram quando os filhos ainda eram crianças, na maioria das vezes, Cláudia esteve sob responsabilidade da avó materna, principalmente quando a mãe foi morar na Bélgica para tentar novos rumos na vida.

Quando criança, sonhava em ser médica, sob influência da madrasta, que já exercia a profissão. Porém, dentre os cursos para os quais a nota do Enem permitia seu acesso à universidade, optou por Pedagogia.

Ao se mudar para Catalão, ainda no primeiro semestre da faculdade, engravidou e se viu obrigada a parar os estudos durante algum tempo. Hoje, é casada com uma mulher, e se vê em meio ao preconceito tanto por ser mãe solo quanto por formar um casal homoafetivo.

3.2.4 Daniela

Daniela, 28, é casada e mãe de dois filhos: um pré-adolescente, de 11 anos, e uma criança, de um ano e oito meses. Sem casa própria, mora de aluguel e divide tanto as despesas quanto as decisões familiares como marido, ação que aprendeu na casa dos pais, que

compartilhavam as decisões entre si.

Graduanda do 7º período de Pedagogia, pela UFCat, sempre frequentou a escola pública e, depois do ensino médio, mesmo não entrando em um curso de graduação, recorria a cursos profissionalizantes, pois não pretendia parar de estudar, mesmo que não fossem cursos universitários.

Quando criança, sonhava em exercer a medicina pediátrica, mas, quando adulta, tentou o curso de Administração e optou por Pedagogia por amar o ensino e as crianças. Hoje, Daniela é secretária em um consultório de dermatologia e cursa faculdade à noite. Irmã mais velha, afirma que a comunicação na casa dos pais sempre foi aberta, mas que as principais decisões eram tomadas pelos pais.

3.3 A origem, a família

Após a breve apresentação, é possível questionar: o que elas têm em comum?

É necessário ir mais além e observar o contexto histórico e cultural das suas histórias! Um dos principais pontos a ser observado é que todas elas têm o perfil de família que está tentando, a muito custo, concretizar a universidade na construção dos jovens. Perceba: elas não fazem parte da 2ª ou 3ª geração na universidade, mas da 1ª, com exceção de Cláudia, já que seu pai já era formado em Administração.

Outro ponto importante é notar como as mulheres que rodeavam as entrevistadas – inclusive as próprias entrevistadas – pouco participavam ativamente das decisões familiares, sendo norteadas somente pelos homens da família (pais ou maridos). Essa afirmação pode ser claramente vista na fala de Cláudia, ao ser questionada sobre sua participação nas decisões familiares: “A gente não opinava sobre nada, a gente não era nem besta, né, o meu pai vivia colocando a gente de castigo” (*sic*).

Além disso, seja por trabalho, pela criação dos filhos ou por questões financeiras da família, o perfil das entrevistadas dialoga bastante com o que a literatura que já vimos trata, principalmente nos textos de Gatti e Barreto (2009), que traçam o perfil do grupo de estudantes no Brasil: majoritariamente feminino, jovens, oriundas, em sua maioria, de escolas públicas e de famílias em ascensão em relação à escolaridade.

É possível, ainda, ir mais além: há um ponto em comum que traça o afastamento entre as entrevistadas e a formação política no decorrer da educação: são todas mulheres. A feminização do magistério, trazida por Sousa et al (1996) nos primeiros capítulos desta pesquisa já alinhavam o magistério como um trabalho em que o profissional transmitisse, aos educandos, valores essencialmente femininos, como a dedicação, o altruísmo e a abnegação.

Além disso, as mulheres poderiam fazê-lo fora de casa, já que esse trabalho não comprometeria a submissão ao marido, a criação dos filhos e os cuidados com a casa, o que reflete na educação que as entrevistadas receberam na educação básica, nos valores religiosos de cunho cristão, da submissão regida pelo patriarcado familiar vivido por elas e grande parte das mulheres femininas, e assim, chegaram à universidade com poucas noções políticas. Por este motivo, no próximo tópico, serão apresentadas as recordações que elas têm sobre a escola.

3.4 Sobre a escola

Como a ideia deste tópico, então, é trazer esse paralelo das lembranças escolares de cada uma delas, relacionando-as entre si, considerarei justo inicia-lo com o meu depoimento. Agora, adentraremos às questões sobre o que elas têm em comum e o que de específico em cada uma delas, levando em consideração as memórias sobre quando passaram a estudar sobre política, se estudaram, e em como isso pode ter influenciado cada uma no decorrer dos anos até agora.

Amanda e Cláudia sempre estudaram em escolas particulares. Amanda, em especial, estudou em escola conveniada e religiosa.

Cláudia teve a oportunidade porque o pai trabalhava como secretário em escolas particulares, o que lhe permitia receber o benefício do desconto para os filhos ali estudarem: “O meu pai sempre trabalhou em escolas particulares, ele era secretário separado no administrativo, então, por conta disso, até o meu ensino médio eu sempre estudei em escolas particulares, porque meu pai sempre conseguiu um desconto de funcionário, então eu nunca tive acesso a escolas públicas municipais e estaduais, sempre ensino particular” (*sic*).

Já Bárbara e Daniela sempre frequentaram a escola pública. Essa informação é de extrema relevância, uma vez que, como já visto anteriormente, a educação foi criada para a elite da sociedade. Muito tempo depois é que a educação se tornou pública e de direito da população.

Poucas ouviram falar sobre representantes de sala, somente Daniela participou de uma eleição para representantes e todas elas mostraram falta de compreensão sobre o termo “grêmio estudantil”. As que tiveram oportunidade de participar das lideranças somente participavam de decisões extraclasse.

Eu me recordo do meu tempo de escola. Há tantos anos, as coisas eram muito diferentes das relatadas pelas entrevistadas. Eu cresci em uma família bem tradicional e os meus pais e avós não tiveram a oportunidade de estudar como eu tive. Os meus pais estudaram até a “admissão”, até o 5º ano, então sabiam ler e escrever. O meu pai, inclusive, sempre foi um exímio matemático, demonstrando uma facilidade imensa em cálculos. Minha mãe estudou comigo até o 5º ano, somente.

Eu, enquanto professor concursado em Goiás e não concursado no Estado do Mato

Grosso, vivi e passei por diversas situações de conflitos políticos dentro da escola. O universo escolar, percebido por mim, funciona como um braço opressor a serviço do governo, tem em quase sua totalidade gestores que são “eleitos” para fazer cumprir o que determina o governo, logo, são quase sempre contra qualquer manifestação de reivindicação trabalhista ou mesmo de formação que envolva política no sentido estrito da palavra dentro das unidades escolares.

Falo por experiências vividas em todas as escolas em que trabalhei: qualquer conversa com teor político são pouco ou quase nada apreciadas pelo corpo docente escolar e muito menos pelos diretores e coordenadores. Quando um professor tem esse viés, ou melhor, consciência política educacional e de classe, passamos a ser o chato e o não desejado nas escolas, por sermos considerados “problemas” dentro da unidade escolar. Então, é nítido que a escola escolhe dar ou não o espaço de diálogo ao aluno – quando o dá, é mais política; quando não o dá, é menos política, e isso rememora, novamente, às pedagogias tradicionais em que o aluno não tem voz e obedece e responde ao professor.

Assim, percebe-se que não temos uma escola voltada para a formação do cidadão consciente e sabedor dos seus direitos e deveres enquanto partícipe da sociedade onde vivi. Há muito tempo, não mais se tem os grêmios estudantis e muito menos apoio nas unidades pra formação, por pensarem, os altos da hierarquia escolar, que isso toma o tempo dos educandos e atrapalham na aquisição do conteúdo escolar, e essa é uma prática corriqueira nas unidades públicas e particulares das unidades escolares brasileiras.

Todas as entrevistadas disseram que ouviram falar sobre política em disciplinas como história e geografia, mas nada específico.

A distância entre a política e a escola fica explícita quando Cláudia associou política ao estudo que fez sobre a Segunda Guerra Mundial, um conflito militar global que durou de 1939 a 1945: “No ensino fundamental, o mais próximo de política que eu cheguei foi sobre a primeira e segunda guerra mundial, e tá tão lá atrás que o aluno não sabe muito projetar isso pro agora” (*sic*).

Isso sugere que a política, para elas, nunca foi o tema central da aula, mas algo citado por necessidade do currículo, como nas aulas de geografia, por exemplo.

Bárbara, ao ser questionada sobre a primeira vez que ouviu política na escola, disse que, apesar de não se recordar exatamente, se lembrava do projeto “Criança também vota” e que ela, inclusive, participou. A política, aí, já passou a ser associada ao – e ensinada como – voto. Daí, tira-se a vertente de que a política é construída de dois em dois anos, em momentos eleitorais, distanciando, ainda mais, a importância da formação política de dentro da escola.

Sobre a aplicação da política dentro do ensino básico, Cláudia acredita que a escola não

é um lugar político, argumentando que não a enxerga como um local aberto ao diálogo. Em compensação, Daniela afirma que a escola é sim um local político, uma vez que é necessário ensinar aos estudantes a ter uma voz ativa. Isso que remete à ideologia de Freire (1996), já trazida no início dessa pesquisa, sobre educação ideal para se tornar um sujeito autônomo e consciente da realidade que o cerca.

Apesar de contrárias, ambas as ideias se assemelham em um ponto: pressupõem que a política está diretamente ligada ao diálogo, dessa forma, se um não existir, a outra também não existirá. Paulo Freire (1996) já discutia sobre ensinar exigir disponibilidade para o diálogo, já que é esse espaço que permite a construção da segurança para discutir um tema, analisar um fato e expor uma posição em face de uma decisão governamental.

Dentro do ambiente acadêmico, este diálogo pode se encontrar presente em um debate entre os alunos, uma reclamação sobre o preço da cantina ou até mesmo em uma discussão sobre qual a temperatura ideal do ar-condicionado, por exemplo.

De modo geral, é perceptível a defasagem no conceito de política elaborado pelo sistema educacional, com destaque para o pior cenário presente na rede pública. No Brasil, institucionalizou-se uma aversão à política, uma vez que o tema não é detalhado conceitualmente dentro das escolas, construindo-se uma imagem de um assunto chato e desgastante do ponto de vista de um adolescente que se depara com essa abordagem.

Contudo, é necessário reforçar que a política não está presente somente em Brasília, toda e qualquer relação humana é regida pela política, mesmo nos por menores, sendo assim, a escola possui o mais puro cerne da política, seja no convívio e na tomada de decisões em sociedade, na comunidade escolar, lidando constantemente com opiniões e situações diversas, por mais infantis e prematuras que sejam, são ações políticas. Política é conceituada por Bobbio como um tipo de monopólio, que tem exclusividade e o consentimento da sociedade organizada, sendo a manutenção da ordem pública e a defesa da integridade nacional, observando os vários aspectos sociais

Esse pensamento nos faz retornar aos jesuítas e ao Plano e Organização de Estudos da Companhia de Juses, em que não havia horizontalidade das relações, tampouco participação dos alunos nas decisões, mas, ao contrário, disciplina e obediência. Isso se mostrou pelas falas das entrevistadas enquanto alunas, mostrando um modelo liberal tradicional, em que o professor é o centro e o aluno é receptor passivo dos conhecimentos. Nota-se, que a mudança do modelo educacional brasileiro, proposta na Base Nacional Comum Curricular BNCC, em que, incluisse a participação ativa do aluno, o protagonismo Juvenil, deixando o aluno de ser menos passivo, poderia colaborar para a mudança desse entendimento de política.

3.5 A universidade

Na universidade, eu fui muito ativo politicamente e interagiu com o corpo docente, participava do colegiado, fui eleito presidente do Centro Acadêmico de Biologia (CA), e um dos momentos mais intensos dessa fase foi a escolha do reitor da Universidade Federal de Mato Grosso. Nós abraçamos a causa do Professor Fernando, fizemos a campanha e obtivemos êxito em todo o processo. Então, trabalhávamos muito intensamente para que ocorressem melhorias no campus em que nós estudávamos, porque era um campus novo e precisava de investimentos. Fora os eventos de encontros nacionais de Biologia, os congressos da União Nacional dos Estudantes (UNE), nos quais representávamos o CA, e eu coordenava a Bolsa Atividade da época, que contemplava, com R\$ 90,00, um estudante carente, para que ele continuasse os seus estudos.

Na época, o governador do Mato Grosso era o Dante de Oliveira, e nós fazíamos um trabalho no centro acadêmico de Biologia muito intenso e participativo nas demandas de todo o campus. Na época, a principal rodovia de acesso à faculdade que não tinha iluminação e, por esse motivo muitos dos colegas ceifaram suas vidas por acidentes, e junto ao governador, conseguimos a iluminação para essa pista, minimizando os acidentes e evitando mortes de jovens por atropelamentos. Então, para mim, a universidade é um ambiente político necessário. É um ambiente que deve ser acolhedor aos posicionamentos e falas dos universitários que buscam por um bem maior. Na universidade, a educação, a saúde, a comunidade e liberdade estão presentes ao mesmo tempo, e todos eles são elementos políticos. Partindo da minha percepção e experiência, ao concretizar as entrevistas para esta pesquisa, senti que a familiaridade das entrevistadas com a política é pouca até o presente momento. As respostas, em sua maioria, foram superficiais, e somente uma delas de fato se posicionou. Lembrando-se que as alunas entrevistadas são uma amostra populacional do curso e estão em formação, além do mais vem de um ambiente que não é favorável ao seus envolvimento nestas questões políticas.

Quando pautadas sobre a política no ensino superior, a percepção das entrevistadas se alterou em comparação ao ensino básico.

Diferentemente da escola, Amanda vê a universidade como um local político, por possuir interferência direta do governo federal em sua aplicação, também relacionando a política aos diretórios acadêmicos. Essa fala, novamente, nos remete ao que já foi trazido pela pesquisa, ainda no primeiro capítulo, ao tratar sobre a política na Grécia antiga: fazer política estava associado às ações de governo e de administração do Estado, ou seja, a forma como a sociedade civil se relaciona com o próprio Estado.

Bárbara segue um caminho semelhante, citando a importância do senso crítico na formação universitária, considerado por ela um ato político. Notem que, de acordo com a entrevistada Bárbara, o senso crítico disposto na universidade é um ato político. Freire (1996),

novamente, pode ser trazido para esta discussão, afinal, ensinar exige criticidade. E essa criticidade se dá quando existe a curiosidade, e é a partir dela que a história se constrói, e essa prática formadora é um ato político.

Além disso, as entrevistadas também traçaram críticas às instituições de ensino. Cláudia se queixou da falta de contextualização, de forma mais ativa às questões étnico-raciais durante sua graduação, contudo, admitiu que não frequentou nenhuma assembleia neste período.

Já Daniela expôs sua insatisfação com o período de seu curso, presente somente no horário noturno, fato que, segundo ela, não oportuniza tempo para demais movimentos sociais dentro da faculdade.

Freire (1996, p. 23) já trazia consigo o entendimento de que, à medida em que a sociedade se tornou sociedade, já não foi possível “já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política”. Aqui, a criticidade, aliada à insatisfação das entrevistadas, sugere o fazer política mesmo não sendo oportunizado tempo para os movimentos sociais presentes na universidade.

Ao serem questionadas sobre a democracia dentro do ambiente universitário, a resposta foi unânime: todas consideram a faculdade um local democrático. Por que, enquanto a escola não é um ambiente político, a universidade o é?

Segundo as entrevistadas, porque, na universidade, existe mais abertura ao diálogo, ao lugar de fala.

Sobre isso, como já vimos nos primeiros capítulos dessa dissertação, Novaes (2009) já se referia ao espaço acadêmico de formação do professor como um espaço que deveria oportunizar aos universitários a ação vivenciada, reflexiva e crítica, de modo que o professor em formação perceba sua prática pedagógica como “ação transformadora da realidade”. Mas, mesmo elas afirmando ser sim, é um espaço com a possibilidade de expor e trocar ideias, nota-se por exemplo, a falta de matérias socio históricas e de cunho específico na grade curricular do curso de pedagogia, o que poderia ser observado a possibilidade futura de inserção destas disciplinas na grade o que poderia melhorar ainda mais na construção de percepção de seus educandos.

Amanda, ainda, compara a universidade ao colégio, exaltando o diálogo aprimorado entre alunos e professores no ensino superior.

Cláudia segue o mesmo viés, citando a abertura que os professores dão as avaliações dos alunos.

Bárbara diz estar aprendendo a expressar suas ideias dentro da graduação.

Daniela afirma ter seu universo ampliado por conta da faculdade.

Isso acontece porque o espaço educativo está se construindo como um lugar de liberdade

e de livre expressão de ideias – e isso também é um ato político, como bem coloca Freire (1996, p. 50): “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. E a universidade, enquanto espaço educativo, e, hoje, na mira governamental, permite que suas lutas políticas e sociais sejam dialogadas.

No Brasil, o ensino superior se constituiu como um privilégio de difícil acesso dentro das mais baixas classes sociais. Nesse sentido, quando pautamos a democracia dentro do ensino superior, é preciso evidenciar qual a persona que ocupa esse ambiente acadêmico, tanto na instância privada quanto na pública: o homem branco de classe média/alta.

Mas essa não é uma exclusividade do Brasil, afinal, a educação para a elite já perdurava pela Grécia antiga, e já com os homens livres, ou seja, os educandos era a elite, os grandes guerreiros de Esparta, os grandes filósofos.

Dessa forma, o sonho da graduação se localiza mais próximo do indivíduo que possua maior capital financeiro, para que assim este consiga pagar por um bom ensino básico, que o faça adquirir uma vasta base intelectual e, com isso, conquiste sua vaga em uma universidade federal, ou, caso preciso, tenha condições de pagar a mensalidade de uma faculdade particular. Contudo, este percurso muitas vezes se demonstra inviável para os mais pobres, que acabam por não ingressar no ensino superior e ter mais dificuldades em sua vida profissional sem um diploma.

3.6 A pedagogia

Desde o primeiro capítulo, busquei, diante das mais diversas análises e, como complemento, utilizando-me das entrevistas realizadas, traçar um panorama sobre a política na perspectiva de jovens licenciandas. Em um primeiro momento, por ser, a educação, uma ação política. Em um segundo momento, por ser o licenciando um dos elementos fundamentais para a concretização da educação. Para atender às expectativas, antes de adentrar ao assunto Pedagogia, gostaria de reafirmar a concordância com Freire (1996) que o processo de ensinar vai muito além da transmissão acadêmica de conteúdo: alcança, ainda, a reflexão, o senso crítico, o lugar de fala e o posicionamento político dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Por este motivo, tentei, por meio das entrevistas, entender as razões, as expectativas e as experiências. Ainda assim, as respostas obtidas foram curtas e evasivas, o que me levou a atentar em um ponto importante: Bárbara e Amanda queriam cursar psicologia, enquanto Daniela e Cláudia sonhavam cursar medicina. Os caminhos, como já vimos, tomaram outro destino e, por diversas razões, as entrevistadas chegaram à Pedagogia.

Tornar-se professor, enfim, implica em assumir convicções e limitações, estar

disponível ao saber, ser instigado por desafios e se colocar diante dos alunos, procurando a aproximação entre o dizer e o fazer, o parecer e o ser. Ainda assim, o que foi possível obter a partir das entrevistas, foi uma segunda opção, uma opção de fácil acesso, mesmo que, em essência, seja difícil na prática.

Amanda optou pela Pedagogia devido ao período noturno na UFCat e, apesar de gostar, afirma que um dos principais motivos do acesso ao curso foi a facilidade de ingresso ao mercado de trabalho: “E a gente sempre ouve os comentários “ai pedagogia é um curso bom para

emprego e tal” e isso foi um dos primeiros motivos que me fez escolher mesmo” (*sic*). Além disso, acredita que a teoria ensinada seja diferente da prática, já que, segundo a entrevistada, na prática, existe um “cuidar” por trás do “ensinar”.

Cláudia era caixa de supermercado e queria mudar de vida. Disse para si: “Pô, eu quero ser professora, eu vou mudar a vida de alguém, eu tenho certeza que eu sendo professora eu vou mudar a vida de alguém” (*sic*). E esse pensamento de “mudar a vida de alguém” por meio da educação retoma as falas de Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996). Como não deseja atuar na educação infantil, visa o trabalho dentro da universidade: “vou fazer Pedagogia mesmo, de todo jeito vou ser professora, mas aí eu já entrei no curso sabendo: eu não quero ser professora de criança pequena, eu quero ser professora de Universidade”. Então, hoje, sonha com o mestrado e o doutorado.

Bárbara, ao ver que não conseguiria o curso sonhado por ser em faculdade particular, o de Psicologia, optou pela Pedagogia na universidade federal. Isso se deve ao fato de que os recursos financeiros da família não eram o suficiente para mantê-la em uma faculdade particular: “não tive chance de ir pra uma escola particular porque sempre fomos pobres, e eu estudei na Escola para conseguir entrar na Universidade Federal, e assim... esse não era o meu primeiro curso que eu queria, eu queria fazer particular, mas eu não consegui” (*sic*).

Daniela, tentou Administração, pois: “pensava mais na área administrativa devido ao trabalho que eu tive desde mais nova, eu tinha que profissionalizar na área de trabalho, então tinha que ser na área de administração” (*sic*), mas, como não conseguiu a aprovação, tentou Pedagogia e, como se diz apaixonada por crianças e pelo ensino, se adaptou bem ao curso.

Nenhuma das entrevistadas relatou alguma experiência, seja ela agradável ou desagradável, no decorrer da trajetória acadêmica. Ainda assim, é possível trazer a reflexão sobre a pedagogia e transformação social. A educação, como já vimos, é sempre um processo político, e a sala de aula não pode ser indiferente a isso. O curso de Pedagogia, enquanto ambiente de formação de professores, deve se atentar ao fato de que o conhecimento só pode ser construído na contínua observância das diferentes realidades que afetam os dois sujeitos políticos em ação, aprendiz e professor.

Antes de finalizar este tópico, me sinto na obrigação de retomar a discussão sobre como a realidade social implica na formação do professor. Como vimos desde o início deste capítulo, as entrevistadas abarcam contextos históricos e culturais sobre a sua realidade social, e um dos pontos principais é a concretização da universidade na construção dos jovens. Nenhuma das primeiras opções, aqui, era a Pedagogia, o ensino. A desvalorização da educação anda, então, lado a lado com a concretização da universidade, em uma tênue linha que, somente em um

segundo momento, se transforma em ensino-aprendizagem e torna possível a discussão sobre o que é ser professor.

O que vi, por meio das falas das entrevistadas, foi a relação entre o curso de pedagogia e o mercado de trabalho, ou a segunda opção, ou, ainda, um escape. Mesmo que, depois, já enquanto licenciandas, tenham tido a abertura de diálogos no decorrer do curso, a intenção ainda não é **ser professor**, tampouco **tornar-se professor**, mas, antes, atender a uma necessidade social.

3.7 A política

Para construir estes tópicos, foram necessárias várias leituras das mesmas respostas. Um incrível trabalho incansável e interpretativo. Isso porque, sobre política, as respostas foram mais evasivas que completas, revelando o posicionamento de que talvez, como diz o ditado contemporâneo, as pessoas, infelizmente, ainda não estejam prontas para essa conversa. Tentarei, portanto, descrever as entrevistas sob o meu ponto de vista e sob a ótica deste trabalho.

Amanda compreende o termo “pessoa política” como alguém que saiba debater e goste de política.

Bárbara assume como um indivíduo que defende aquilo que acredita.

Cláudia volta a reforçar a importância do diálogo para uma pessoa política.

Daniela acredita que a característica se refere a quem preza pelo bem comum.

Em um primeiro momento, me voltei, novamente, às ideias de Bobbio (2000), quando, ao falar sobre política, a ideia seja pensar no conceito de poder, no meio que existe para se lograr de benefícios, e, ainda, na relação entre governantes e governados. Ainda assim, ao avaliar as respostas mais profundamente, senti-me feliz ao notar as palavras-chave “debate”, “diálogo”, “defesa” e “bem comum”, afinal, a política está naquilo que acomete a sociedade como um todo, desde o princípio da existência.

Neste caso, prefiro, então, retomar Freire (1996, p. 21), quando afirma que não é possível *existir* sem *assumir* o direito e o poder de fazer política, e que isso “nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”.

Dando continuidade, nenhuma delas afirmou ser filiada a algum partido, também não conhecem alguém que seja.

Amanda não estudou as propostas dos políticos até então e vota desde os 16.

Bárbara disse se informar por meio de panfletos, redes sociais e familiares.

Daniela acredita ter se politizado mais depois da universidade.

Cláudia nunca votou desde que tirou título.

Quando falamos em mulheres na universidade e na esfera política, é impossível não relembrar o segundo marcador que retrata o curso de Pedagogia e suas alunas: o gênero. Historicamente, a partir da emancipação masculina, à mulher restava o espaço doméstico e as atividades ligadas ao cuidado. Mesmo no magistério, a profissão da mulher se voltava aos valores morais e familiares, ou seja, era um cuidado do lar, não da sociedade, da vida privada, não da vida pública.

Nesse sentido, ao serem questionadas sobre o papel da mulher na política, Bárbara afirmou existir um preconceito com mulheres ocupando cargos políticos.

Daniela acredita que existe diferença na formação política de homens e mulheres, em que o homem muitas vezes se torna responsável por decidir o voto do casal, mas a entrevistada se posiciona contrária a essa ideia, já que as mulheres também devem participar ativamente da política.

Amanda admite não ter afinidade com assuntos políticos e acredita que quem tem essa afinidade quer beneficiar apenas os próprios interesses;

Bárbara acredita que pouquíssimos candidatos querem mudar o país e que eles não cumprem aquilo que prometem,

Cláudia segue o mesmo viés, dizendo que acha as propagandas políticas engraçadas, já que todos os candidatos ali estão mentindo.

Daniela, por fim, caracteriza política como ‘revolta’ e afirma que um indivíduo politizado é aquele que se deixa manipular, apesar de se considerar uma pessoa política.

As entrevistadas também se demonstraram desacreditadas da política brasileira atual. E não é apenas nessa pesquisa que a descrença na política se demonstra presente, hoje, esse fenômeno permeia todo o cenário nacional.

Essa espécie de niilismo político, isso é, interpretar que a política é um sistema fadado ao fracasso e não há nada que nós, eleitores, possamos fazer para reverter essa situação, uma vez que, independentemente de qual candidato assumir o próximo mandato, nada irá se alterar, não parte somente dos indivíduos de forma singular, mas atua de modo conjuntural na sociedade, agindo de forma pensada e programada.

Àqueles que estão no poder, essa alienação política do povo é interessante, já que atua como forma de manipulação de ideologias, assim, quanto menos a política for ensinada, menos o povo toma conhecimento de seu poder político e social de mudança. Dessa forma, revoluções e grandes alterações sistemáticas são evitadas, mantendo constantemente os mesmos políticos dentro do cenário nacional e alimentando esse ideal niilista de mudança impossível.

Pensar na alienação política enquanto interesse daqueles que estão no poder me fazem lembrar de uma leitura sobre Bernard Mandeville, em que o filósofo afirma ser perigoso ofertar a educação: “Para fazer feliz a sociedade e manter as pessoas contentes, mesmo nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja, ao mesmo tempo que pobres, também totalmente ignorantes” (MANDEVILLE, 2001 *apud* FERRARO, 2009, p. 312). Para Mandeville, a educação deveria ser um privilégio da burguesia, que os pobres, com sua ignorância, deveriam permanecer em postos de submissão. Não somente os pobres, mas também as mulheres, que seriam, então, destinadas à costura e ao governo da casa.

Essa visão pode ser estabelecida, nesta pesquisa, em dois momentos: um deles, o já explicado, sobre ser um privilégio da elite. O segundo, entretanto, consegue ser ainda mais abrangente, ao pensarmos a política associada ao voto. Assim, enquanto, para os eleitores, a educação é restrita, continuaremos, então, na defesa de uma personalidade, aquela a qual acreditamos que manterão a ordem social, sendo nosso porta-voz, em um posicionamento inegociável com a população.

Ao unir esses dois momentos, é possível continuar a análise, já que as entrevistadas mostraram que ainda há uma distância considerável entre a educação e a política, principalmente nos discursos que dizem que não votam, que não são afiliadas a nenhum partido, que a política só faz sentido quando for necessária para o próprio benefício, como cuidar do filho.

Entende-se, por fim, que a essência da política, para as entrevistadas, é constituída por episódios isolados em prol do “toma lá, dá cá”, ou seja, “eu voto em você a troco de”. Ainda assim, resalto o discurso de uma delas, que definiu a política como “revolta”, e isso mostra que o toma lá, dá cá, já não é o suficiente.

3.8 A política e a sala de aula

Muitos foram os depoimentos até agora, incluindo o meu, sobre o quanto a formação política, já na escola, faz a diferença. Estreitar os laços entre o educando e a sociedade faz com que tenhamos mais cidadãos, verdadeiros cidadãos, que sabem o valor da luta pelos seus direitos. O professor é, então, um pilar fundamental da construção da cidadania, logo, sua formação necessita ser redimensionada continuamente ou a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. Neste contexto, a fim de promover a formação de cidadãos conscientes, é imprescindível a compreensão enquanto educador, dos princípios e normas citados na Constituição Federal.

Desde 2009, no estado de Goiás, a ressignificação do ensino médio foi implantada nas

escolas públicas, e se, a priori, é à escola atribuída a função da formação do jovem, tendo como agente desta transformação o professor, é preciso que seja, com ele, feito esse processo de ressignificação de suas práxis para atender a função social da escola, de modo que se formem verdadeiramente cidadãos. Ainda assim, é possível identificar, por meio das entrevistas, o quanto o ensino médio ainda atua como omissivo em relação à fundamentação cidadã, uma vez que todas as entrevistadas se recordam de falar sobre política e sobre sociedade nessa fase de ensino regular, mas sem modificações relevantes para o pensamento crítico e argumentativo de que necessitam.

O ser professor, enfim, implica uma formação continuada inacabada. Nesse sentido, a sua prática precisa ser reinventada e ressignificada ao longo da sua carreira docente. Amanda, ao abranger a política dentro da sala de aula, afirmou concordar com a existência de uma relação entre os dois termos, contudo, é necessário que o professor tenha uma formação política, pois o assunto é delicado e diversos pais de alunos podem interpretar o fato como uma espécie de “doutrinação” (termo descrito por nós a partir do que foi dito pela entrevistada). Bárbara e Daniela também concordam com uma relação entre política e educação.

Isso significa que ser professor exige a criticidade ao que se faz com e para o educando, pois lidando com gente e como gente que é, não é possível a assunção à mudança sem a disponibilidade para mudar. Tardif já diz que os saberes são plurais, formados pelos meados da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2002, p. 39). Tomem como exemplo a entrevista da Esther, que sentiu, na pele, a ausência do ser professor durante a sua formação, e ainda o sente agora, na educação escolar do filho, e que acredita que, ao se tornar professora universitária, terá a oportunidade de inserir temas políticos em suas aulas – não como doutrinação, mas como ferramenta para o diálogo produtivo e consciente, já que acredita ser esse o significado de política.

No mesmo sentido, Motta Filho (2003) fala que o constitucionalismo nasce a partir de lutas do homem por liberdade em face dos governos, reivindicando direitos a serem respeitados pelo Estado e também pelos cidadãos. Se assim o é, por que professoras como Caroline se sentem reprimidas ao tratar temas de relevância social por medo do posicionamento dos pais, que se enquadram como partidários? Se a natureza do constitucionalismo é a de garantir direitos e estabelecer deveres, é lógico ser ele o meio pelo qual seja possível alcançar a liberdade social e de pensamento, principalmente quando considerando o Exame Nacional do Ensino Médio, instituído em 1998 para avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica (INEP, s/d), mas que se baseia em uma redação dissertativa-argumentativa que exige uma proposta de intervenção para um problema social.

A educação básica, com destaque para o Ensino Médio, passa por profundas transformações e reconfigurações fundamentadas nas dez competências propostas na BNCC - Base Nacional Comum Curricular, a qual propõe ao estudante ser protagonista da sua formação. Autores como Dewey e Freire, citados por Araújo et al (2017, p. 245-246), apontam para a aplicação das “metodologias ativas”, que se destacam ao potencializarem a autonomia e criticidade dos alunos. Desta forma, acarreta uma ruptura nas práxis e formação do professor, que deixará de ser mero condutor e repassador de conhecimentos conteudistas prontos para uma atitude de mediação e encorajamento na busca pelo conhecimento.

Nesse contexto, vale trazer a fala das entrevistadas: enquanto as outras entrevistadas afirmaram ter estudados documentos oficiais da educação, como a BNCC, a LDB e o PPP, Amanda afirma ter estudo e saber explicar os documentos LDB, BNCC e PPP, Bárbara, apenas a BNCC e Daniela diz ter estudado muitos documentos na graduação, enquanto Cláudia estudou os documentos oficiais, por considerar que esse conhecimento não seja de grande valia para o graduando da licenciatura, pois acredita que temas documentais não façam tanta diferença na formação do professor quanto a própria vivência em sala de aula. Vale lembrar que a BNCC é um dos únicos documentos citados pelas entrevistadas, e que parte da formação política do professor é, justamente, a leitura e o conhecimento desses documentos, que representam a lei viva.

Se tratando de documentos oficiais sobre a educação, Furtado (2007) traz importantes reflexões na abordagem sobre a economia brasileira, correlacionando com a matriz social brasileira, que foi e é baseada na escravidão e na exploração do homem, o que muito influenciou nossa educação. A nossa história e a nossa memória não nos deixam esquecer os fatos e atos que deram assento a ela. A nossa identidade cultural é abalizada pelos nossos atos, rituais e ações advindos das nossas crenças e dos nossos valores e dos códigos dominados por nós.

Estes, que são processos educativos, vão desaguar nas nossas práticas pedagógicas, pois, como afirma Brasil (2005, p. 36). “A cultura de um povo, de uma civilização, sobrevive pelas práticas de recriação e de transmissão quando os mais velhos comunicam aos mais novos as suas tradições”. Neste caso, é importante ressaltar o que representam as falas e os contextos das entrevistadas, que, geralmente, são de classe média baixa, possivelmente os primeiros a terem formação superior na família, e, mesmo recebendo salários absurdamente baixos, são os que melhor recebem dentro do âmbito, o que os deixa com medo do enfrentamento e da alienação política e de perder o emprego, já que estão no topo da cadeira salarial familiar.

Assim, a condenação de falta de engajamento e luta pelos seus direitos do professor não é válida, uma vez que sua origem e sua formação são, também, responsáveis pela construção

do processo educativo. Isso pode apontar o porquê de a educação, até hoje, ainda insistir em controlar a sociedade por meios de seleção e discriminação, o que contribui - e muito - com a permanência da dominância de uma classe sobre a outra. Talvez isso explique porque nossa educação realiza um controle social através da seleção discriminatória, perpetuando a supremacia de uma classe dominante em detrimento de outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, foi possível refletir sobre os caminhos tomados para a educação desde os jesuítas, e, também, retratar como cada passo dado foi um ato político. Ainda assim, concluiu-se que, depois de séculos, a sensação é de que ainda vivemos nos primórdios do Brasil colonial, sobretudo na forma de fazer ou não as políticas públicas educacionais, que visam formar o cidadão participativo e crítico, de modo que possa permitir sua participação nas decisões do país.

Sobre os objetivos propostos para esta pesquisa, é possível afirmar que foram atingidos, uma vez que, a partir da análise da compreensão de jovens alunas do curso de Pedagogia da UFCat, foi possível, também, compreender como se desenvolve historicamente o debate sobre a questão da política na história da educação e na formação de professores, como são caracterizadas as juventudes das licenciaturas da UFCAT, e, além, foi possível uma análise sobre a percepção de jovens licenciandos sobre a relação entre política e educação.

Sobre o problema de pesquisa apresentado, o de pensar na relação constituída nas salas de aula e nos cursos de formação entre a educação e a política, foi possível, com a ajuda da literatura de Bobbio (2000), Codato (2005), Reis (2000), dentro outros, traçar a relação entre a política e a história da educação no Brasil. A partir desta relação, foi apresentado um apanhado teórico a fim de gerar entendimento sobre a formação de professores no Brasil, pautando as ideias de Saviani (2004, 2009, 2011, 2012), Gatti (2009, 2010, 2019) e, ainda, Paulo Freire (1996), assim como outros educadores e teóricos de peso.

Concluiu-se que, de fato, política é palavra não dita. Coisa não praticada. É difícil encontrarmos, ainda hoje, experiências vivenciadas que possam ser consideradas políticas nos níveis de educação estudados que possam ser consideradas políticas, como a representação em coletivos, grêmios estudantis ou o envolvimento como representante de classe. Além disso, comprovou-se a hipótese inicial, de que as jovens licenciandas percebem a política como parte importante da formação humana e profissional, portanto, percebem a relação entre política e educação como algo fundamental, mas não encontram bases para essa admissão.

Além disso, esta pesquisa também mostrou que a percepção do futuro professor sobre política, hoje, ainda é de favorecimento pessoal, ou seja, de troca de favores. Que o indivíduo ainda vê sua participação política somente no momento do voto. Que não se busca, ainda, informações, sequer, sobre as propostas eleitorais e planos de governo. Por isso, perpetua-se os chamados “currais eleitorais”.

Nos dias atuais e, principalmente com base no atual governo, temos um processo de formação ainda da época dos jesuítas, processo no qual a formação dos professores se detinha a cuidadores de alunos, preocupados com conteúdo, apegados aos livros, ditados populares, “decorebas”, e avesso ao debate e à formação do pensamento crítico e aos problemas sociais.

Foi possível perceber, ainda, que o perfil dos que adentram o curso de Pedagogia corresponde a jovens trabalhadores da classe pobre, que, sem condições de acessar um curso particular e/ou integral, se rendem ao vestibular da universidade pública para o curso de licenciatura e no período noturno, para que seja possível trabalhar durante o dia e estudar durante a noite. Por essa informação, é válido retomar que a condição social do indivíduo suprime suas vontades, inclusive pelo fato de que **ser professor** não era a primeira opção de nenhuma das entrevistadas.

Por fim, destaco, aqui, minha decepção ao concluir que uma revolução pela educação no Brasil é quase impossível, uma vez que, ainda hoje, é construída nos moldes e ditames coloniais. Isso significa que a grande maioria continua sendo um povo à mercê das vontades dos que fazem política nesse país, dos que nos impõem a forma de pensar, de ser, de agir e de olhar o mundo. Assim, concomitante ao pensamento do quanto me senti frustrado ao reunir todas essas afirmações, mantenho, em mente, a ponta de esperança dita por Freire (1996, p. 51): “Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”. A partir da pesquisa saliento a necessidade da conscientização de classe do presentes e futuros alunos dos cursos da Ufcat, e a necessidade de continuarem ou iniciarem os estudos sobre o tema para que a partir do conhecimento ocorra mudanças efetivas .

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vasni de (Org.). **História da educação e método de aprendizagem em ensino de história**. Palmas/TO: EDUFT, 2018.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDUNI FILHO, Jairo; GONÇALVES, Brena; FERREIRA, Luyamara. **Pedagogia é “Coisa de Mulher”? Estereótipos de Gênero e Masculinidades na Docência com Crianças**. Pág. 242. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/12159/8950>. Acesso em 10 maio 2022.

BASTOS, Maria Helena Camara. **A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: O "Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)"**. Revista História Da Educação, Pelotas, v. 3, n. 9, p. 95-119, abr. 1998.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia dos livros, 1970. p. 07-78.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 13. ed. Brasília: Editora UnB, 2008, v. 2.

BOBBIO, Norberto. **Direito e Estado no pensamento de Emanuel Kant**. 2ª edição; tradução: Alfredo Fait. São Paulo: Mandarim, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Educadores e educandos: tempos históricos**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **A Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARDOSO, Tereza Maria. Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p. 119-143.

CODATO, Adriano Nervo. **Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia**. Revista de Sociologia e Política [online]. 2005, n. 25, p. 83-106. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000200008>. Acesso em: 16 jul. 2021.

CUNHA, Célio. A Pedagogia no Brasil. In: LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974. **Apêndice**, p. 880-915.

DARMANGEAT, Christophe. **A opressão das mulheres, no passado e presente – para acabar no futuro!: uma perspectiva marxista**. Tradução de Rodrigo da Silva Ó. Livreto redigido a pedido da associação Table Rase, no quadro de uma conferência-debate organizada em 16 de dezembro de 2010. Algumas modificações menores foram feitas em junho de 2014 e em outubro de 2016.

DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos de estilo e identidade**. Educação em Revista, n. 30, p. 25-39, dez, 1999.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FIGUEIREDO FILHO, Celso Ramos. **A Tortura aos presos políticos durante a Ditadura Militar Brasileira: uma abordagem psicanalítica**. 2009. 158 f. Tese (Doutorado) -

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Departamento de Psicologia Social, São Paulo, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Educação na América Portuguesa: sujeitos, dinâmicas, sociabilidades. *História: Questões e Debates*, Curitiba, v. 60, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2014. In.: MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. **Aulas régias: luz que emana do trono**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-89, abr. 2018.

FRANÇA, Patrícia de Souza Torres. **A institucionalização do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás em Catalão (1988-2003)**. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal de Goiás, 2020.

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

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina (Org.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**.

Educação & Sociedade [online]. 2010, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>. Epub 03 Jan 2011. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GROPPO, Luis Antônio. **Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo**. *R. Pol. Públ.*, São Luís, v. 20, n 1, p. 383-402, jan./jun. 2016.

IANNI, Octavio. A nova república no Brasil. In: CUEVA, A. **Tempos Conservadores**. São Paulo: Huitec, 1989, p. 109-129.

KINZO, Maria D. Alva G. **A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição**. São Paulo em Perspectiva, v. 15, n. 4, (4) 2001.

LAMOUNIER, Bolívar. 1986. **Authoritarian Brazil revisitado: o impacto das eleições na abertura política brasileira, 1974-1982**. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 283-317.

LIBÂNIO, José Carlos. **Proposta de estrutura e organização curricular da Faculdade de Educação da UFG**. Ciclo de debates. FE/UFG, Goiânia, 1992.

LONGHI, Carla Reis, GENTILE, Fabio. (org.). **Ditadura e violência institucional (recurso eletrônico)**. São Paulo: EDUC, 2019. Recurso online ebook (196 p.).

MANDEVILLE, Bernard. La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública. 2001. In: FERRARO, Alceu Ravello. **Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville**. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 41

maio/ago. 2009.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. **Aulas régias: luz que emana do trono.** Quaestio, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-89, abr. 2018.

MOTTA FILHO, Sylvio Clemente da; SANTOS William Douglas Resinete dos. **Direito Constitucional: teoria, jurisprudência e 1000 questões.** 13. ed. rev., ampl. e atual. até a Emenda Constitucional nº 40/2003. Rio de Janeiro: Impetus, 2003. 1024 p.

NOVAES, Amanda Leite. **Panorama e perspectivas da/para formação continuada em educação física: caminhos da pós-graduação latu sensu na Bahia.** Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

PERROT, Michelle et al. (Orgs.). A história das mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. Tradução: Rachel Soihet, Suely Gomes Costa e Rosana Soares. **Gênero, Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero (NUTEG)**, v. 2, n. 1, p. 7-30, 2001.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil.** 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

RANGHETTI, Diva Spezia. **Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia.** Revista @mbiente educação, São Paulo, v. 1, n. 1, Jan./Jul. 2008.

REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe.** São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2008. 144 p. (Coleção 10 n. 12) – 2ª ed.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED., 2000.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais.** Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.

SANTOS, Sheila Cristina. **A Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos e a reparação do Estado às vítimas da ditadura militar no Brasil.** 2008. 247 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Departamento de Ciências Sociais, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas.** Revista Poiesis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan/jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view>. Acesso em: 12 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 169 p.

SOUSA, Cynthia Pereira de et al. 1996. **Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 2, p. 61-76, 1996.

SOUSA, Vera Luísa de. **As relações entre o feminino e o magistério no Brasil. Olhar de professor**, Ponta Grossa, 20(1): 38-48, 2017.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2000, n. 14 p. 61-88. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 13 jul. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político-pedagógico. Curso de Pedagogia**. Goiânia, junho de 2003. Disponível em: <<https://www.fe.ufg.br/p/4238-projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia**. Modalidade Licenciatura. Catalão, 2017. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/525/o/PPC_PEDAGOGIA_CATALAO_versao_final_27092017.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.