O PROJETO VEREDAS EM MINAS GERAIS-BRASIL E SEUS IMPACTOS NA PRAXIS PEDAGÓGICO-ESCOLAR

Lecir Jacinto Barbacovi[1] - lecirjb@gmail.com

Resumo

Este trabalho é resultado de uma investigação realizada por um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UFJF(Universidade Federal de Juiz de Fora) do qual faço parte. Algumas descobertas e construções feitas no interior e através da referida pesquisa serão apresentadas, assim como, uma breve descrição do Projeto Veredas que é identificado como uma Política de Formação de Professores de Minas Gerais em serviço e a distância – que se tornou o foco central da investigação, dando origem à atual proposta de trabalho. Buscou-se verificar os impactos do Projeto Veredas no processo de formação de professores em exercício, sobretudo em relação à dimensão *Função social do ensino.* Os dados coletados foram obtidos através de entrevistas exploratórias, observações direta e participante e a aplicação de um questionário aplicado a 1446 cursistas. Entre outras abordagens teórico-metodológicas, utilizou-se a Etnometodologia de Coulon e a Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados obtidos através da pesquisa indicam que a proposta teórico-conceitual sobre o significado da educação, apresentada pelo Projeto Veredas foi, de certa forma, assimilada pelos professores cursistas. Todavia, esta assimilação, não significou uma real compreensão do que, de fato, significa o próprio conceito e de como ele pode ser transposto para o mundo da vida em suas dimensões econômica, política, cultural e afetiva.

Palavras-chave: Políticas públicas Educacionais – Formação de professores – Função social do ensino.

[1] Professor contratado pela UFJF, Doutorando em Educação pela UFMG

Introdução

Este texto objetiva expressar alguns resultados, frutos de uma indagação feita a respeito da compreensão dos professores cursistas do Veredas, sobre a Função Social da Educação. Esta investigação foi realizada por um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UFJF, registrado no CNPQ – *Ciências Humanas e Sociais e a Práxis Político-educativa*. Algumas descobertas e construções feitas no interior e através da referida pesquisa[2] serão parcialmente apresentadas, logo mais adiante, de forma a contextualizar as questões específicas destacadas, no estudo realizado. Antes, porém, será feita uma breve apresentação do Veredas enquanto uma política pública do Estado de Minas Gerais e o enfoque da investigação sobre tal projeto que gerou a questão sobre a qual procedeu-se a investigação.

Projeto VEREDAS: sua concepção e organização

O Projeto VEREDAS – Formação Superior De Professores, foi concebido no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), "destinando-se à habilitação de professores do Estado de Minas Gerais que se encontram atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, sem que tenham a *formação* em nível superior". (MINAS GERAIS, 2002 a, p.9).

Organizado na forma de um curso de graduação plena e caracterizado como *formação* inicial em serviço, na modalidade de educação a distância, o projeto afirma no seu *Manual do Tutor* o seu compromisso com a qualidade da *formação* dos professores:

> Aí esclarecemos que há muito ficou para trás a impressão de que um curso de educação a distância é forçosamente marcado pela ligeireza, pelo descompromisso com a formação do cidadão e pela facilidade de aprovação, ou de certificação. (...) o que testemunhamos em todo o mundo é o fato de, cada vez mais, universidades sérias dos países mais desenvolvidos ingressarem

[2] Trata-se de uma pesquisa intitulada *Impactos do Veredas Enquanto Projeto de Formação de Professores em Serviço*, coordenada por Calderano e Stahlschmidt (2005)

> na pesquisa sobre o ensino a distância e na execução de cursos dessa natureza.(MINAS GERAIS, 2002 b, p.9).

Para implementação do referido projeto, foi elaborado um consórcio entre 18 Instituições de Ensino Superior Mineiras - *Agências Formadoras* - que se tornaram responsáveis por regiões do estado subdivididas em polos/lotes. A Universidade Federal de Juiz de Fora, enquanto Agência Formadora (AFOR/UFJF), respondeu por três polos/lotes[3], que por sua vez foram divididos em subpolos[4]. Em sua totalidade, a AFOR/UFJF atendeu a 1.800 cursistas. A expectativa do VEREDAS era ampliar a capacitação de 15 mil professores em todo o Estado. As atividades do Projeto Veredas se iniciaram em abril de 2002 e foram finalizadas no mês de julho de 2005.

A estrutura interna do VEREDAS era fixada fundamentalmente na modalidade de tutoria para o assessoramento aos cursistas do projeto. Essa postura se respalda na política dos cursos a distância, dando uma ênfase especial ao trabalho de tutoria, encarado como um conjunto de cuidados e providências que tem como alvo o aperfeiçoamento do atendimento ao aluno, em todas as suas necessidades ligadas ao processo de aprendizagem. A partir daí, constituiu-se o conjunto das tarefas e responsabilidades do tutor, dentre elas, está a *prática pedagógica orientada*, a *orientação* da *monografia* e dos *guias de estudo*.

Considerações sobre a investigação realizada em torno do Projeto VEREDAS

Em função da amplitude do VEREDAS no tocante aos seus objetivos, população atendida e modalidade de formação, o grupo de pesquisa – mencionado anteriormente – propôs um estudo transdisciplinar. Nesta perspectiva pautou-se em abordagens teóricas advindas das diferentes áreas: Educação, Psicologia, Filosofia, Sociologia e Antropologia. A partir de enfoques

[3] Polo/lote: são 28 polos/lotes e cada um corresponde a uma das regiões em que o Estado de Minas Gerais foi dividido para a implementação do VEREDAS.
[4] Sub-polos: conjunto de cidades onde residem cursistas do VEREDAS, sob a orientação de um tutor.

distintos, a proposta investigativa do projeto caracterizou-se por uma abordagem de complementaridade, onde o foco central é o processo educativo.

Assim, o grupo de pesquisa buscou verificar quais os impactos do Projeto Veredas no processo de formação de professores em exercício, em relação às quatro dimensões: *Função social do ensino*; *Satisfação Profissional e comprometimento* do Cursista; *Atitudes* e *Prática Pedagógica*.

Articulando ações coletivas e individuais, numa perspectiva de investigação e síntese orgânicas, coube a cada pesquisador uma dimensão do estudo. Neste texto será focalizada, particularmente, a "função social do ensino" cujo objetivo específico pode ser assim apresentado:

- Averiguar o nível de compreensão – por parte do cursista – acerca da relevância social de sua prática pedagógica.
- Apreender o grau de aproximação entre o discurso teórico e a sua viabilização na prática pedagogia do professor cursista do Veredas.

As entrevistas exploratórias, bem como as observações direta e participante foram guiadas por um roteiro tomando por base as variáveis centrais ou *dimensões*. A análise das entrevistas e das observações possibilitou a redefinição de subcategorias temáticas que nortearam novos estudos e a construção do questionário. Dos 1800 questionários aplicados, obteve-se o total de 1446 respondidos de forma completa.

Para a construção do banco de dados quantificáveis, bem como sua análise, foi utilizado o programa estatístico de pesquisa social - SPSS (Statistical Package For Social Sciences). No que se refere aos processos de observação e de entrevistas, os depoimentos e relatos foram transcritos, sistematizados, categorizados.

Cabe aqui focalizar de modo especial, dentro da dimensão *função social da Educação*, algumas das principais considerações e descobertas feitas a partir e no interior de tal investigação.

Parte-se da hipótese de que a maioria dos docentes tem uma visão prática de sua ação e do seu conhecimento. Por isso, compreendem a própria prática pedagógica como uma atividade desconectada de referências teóricas

que a sustentam. Como conseqüência, as dimensões educacionais e sociais da ação docente – que extrapolam o ensino no sentido restrito – são deixadas de lado.

Ao analisar os dados coletados – apresentados a seguir – nota-se a confirmação desta hipótese. Esta defasagem, enquanto postura do professor, impede a visualização de estratégias ou mecanismos que viabilizem formas, as mais diversas possíveis, de transformar o discurso – conceitos teóricos sobre ***cidadania***, ***democracia***, ***autonomia***, ***hegemonia*** – em ações práticas que busquem efetivá-los. O distanciamento entre o discurso e a ação é alimentado pela percepção de que ser professor deve ensinar apenas determinada "área específica", e, portanto, não se compreende como profissional que atua também na instituição social, política e cultural que é a Escola, participando das lutas políticas que se travam nela e por ela e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar. Há, contudo, experiências, mesmo que isoladas e ou fragmentadas, que permitem identificar uma aproximação real entre o discurso e a prática.

Algumas descobertas no processo da investigação realizada

Ao fazer uma análise, ainda que parcial, do Projeto Pedagógico do VEREDAS, dos conteúdos trabalhados e de seus objetivos, foi possível observar, neste documento, que a compreensão acerca da função do ensino, ou do papel do Educador(a) e da Escola, é que dá sustentação teórica e metodológica ao VEREDAS. Encontra-se na justificativa desse documento, tal afirmação:

> a escola, como espaço de prática educacional sistemática e planejada, onde as novas gerações permanecem por um período contínuo e extenso, pode contribuir de forma decisiva para transformações sociais que resultem em maior justiça, tolerância e diálogo, e para um desenvolvimento sócio-cultural e ambiental harmonioso (MINAS GERAISa 2002. P13)

Em relação à identidade do profissional da educação, no fascículo Projeto Pedagógico do VEREDAS, observa-se a seguinte especificação: a) "um profissional que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele; b) um pensador capaz de ressignificar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade" (MINAS GERAISa, 2002, p.14)

Em síntese, o Projeto Pedagógico VEREDAS se propõe a garantir ao profissional da educação uma sólida formação que lhe permita ser:

> um pensador capaz de (re)significar sua prática e as representações sobre seu campo de atuação, compreendendo a natureza da educação, produzindo saberes pedagógicos, contextualizando e avaliando criticamente sua própria atuação; um cidadão comprometido com sua comunidade e com a sociedade de cuja dinâmica ele participa como sujeito com direitos e deveres comuns a todas as pessoas, mas com um olhar e uma ação típicos do profissional da educação. (MINAS GERAISa, 2002, p. 16)

Considerando alguns resultados obtidos através do questionário aplicado aos cursistas[5], ressalta-se o enorme percentual daqueles que afirmam que a educação "serve para oferecer condições para que o aluno conquiste a autonomia intelectual e exerça a cidadania crítico-ativa em seu cotidiano". Entre as 1398 respostas obtidas, 1191, que equivalem a 85% delas, expressaram essa opinião sobre a função da educação. A tabela seguinte ilustra essa afirmação.

[5] É importante notar que todas as entrevistas exploratórias e o questionários foram realizados junto aos professores cursistas enquanto estavam vinculados ao VEREDAS.

OPINIÃO DO CURSISTA SOBRE O PAPEL OU FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO

	Freq.	%
Preparação para o mercado de trabalho e sobrevivência	49,0	(4%)
Conquista da autonomia intelectual e exercício da cidadania	1191,0	(85%)
Transmitissão de conhecimentos culturais às novas gerações	95,0	(7%)
Desenvolvimento de habilidades e competências profissionais	63,0	(5%)
Total	1398,0	(100%)

Fonte: Impactos do VEREDASs Enquanto Projeto de Formação de Professores em Serviço (2005)

Algumas considerações sobre este resultado podem ser assim expressas: Os professores cursistas, em sua grande maioria, conseguiram apreender o discurso teórico- conceitual explícito nos Guias de estudo – texto-base sobre os diversos conteúdos trabalhados no decorrer do Curso – a respeito do papel da educação no mundo contemporâneo. Há uma clara evidência de que os conceitos /discursos são passíveis de serem aceitos desde que pareçam "estar na moda". Todavia, esta aceitação pode não significar uma real compreensão do que, de fato, significa o próprio conceito e de como ele pode ser transposto para o mundo da vida em suas dimensões econômica, política, cultural e afetiva.

Percebe-se também que há um descolamento entre o que dizem os professores a respeito da função da educação e o que fazem em sua prática pedagógica. Constata-se esta percepção, principalmente através da análise de duas questões que foram respondidas pelos professores cursistas. As questões revelam indicadores que expressam: *a compreensão* por parte dos professores cursistas da adequação de temas que poderiam auxiliar na qualificação do processo ensino-aprendizagem e a possibilidade de, através de mediações, *concretizar* a compreensão manifestada do papel da educação. Analisando as respostas obtidas, percebe-se que há uma clara evidência de

que a dimensão da "politicidade" [6] do ato educativo, ainda não é percebida com a relevância, pertinência e a importância necessárias para a qualificação do processo de formação de cidadãos pró-ativos.

Na tabela seguinte, é possível visualizar alguns temas que foram propostos para serem avaliados quanto a *compreensão* da adequação dos mesmos em relação à qualificação do processo ensino-aprendizagem. Entre os professores que responderam, (1356) 47% deles vêem como "totalmente inadequado" ou com "indiferença" a "história e ações dos partidos políticos"; 38% manifestam também "indiferença" ou "inadequação" diante do tema "sindicatos: suas bandeiras e suas conquistas". Em ralação a "história e atividades dos movimentos sociais", há um número bastante expressivo dos que apontaram ser um tema inadequado ou indiferente. Dos 1357 professores que responderam este item, 19% deles manifestaram tal compreensão. Um outro tema que merece destaque é a questão da "religiosidade popular e as Igrejas no Brasil" . Encontra-se, também, um alto número dos que manifestaram ser este tema inadequado ou indiferente. Dos 1361 professores que responderam, 32% expressaram ter esta compreensão.

[6] Compreende-se a "politicidade" do ato educativo como as conexões e interseções entre educação e política e entre poder e conhecimento e, especialmente, o realce aos fundamentos históricos, normativos e ontológicos da educação democrática e dos direitos e responsabilidades da cidadania.

AVALIAÇÃO POR PARTE DOS CURSITAS SOBRE TEMAS QUE PODEM AUXILIAR NA QUALIFICAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

	Totalmente inadequado	Indiferente	Totalmente adequado	Total	
	%	%	%	freq	%
"História e ações dos Partidos políticos"	(10%)	(37%)	(52%)	1356,0	(100%)
"Violência"	(3%)	(4%)	(93%)	1387,0	(100%)
"Educação ambiental"	(1%)	(3%)	(96%)	1397,0	(100%)
"Disciplina e comportamento"	(2%)	(5%)	(92%)	1388,0	(100%)
"Religiosidade popular e as Igrejas no Brasil"	(4%)	(28%)	(68%)	1361,0	(100%)
"História e atividades dos movimentos sociais"	(2%)	(17%)	(81%)	1357,0	(100%)
"Sindicatos: suas bandeiras e suas conquistas"	(6%)	(32%)	(61%)	1364,0	(100%)
"Ética na política"	(3%)	(11%)	(86%)	1375,0	(100%)
"Questão da negritude"	(2%)	(13%)	(85%)	1367,0	(100%)
"Questão indígena"	(2%)	(11%)	(87%)	1373,0	(100%)
"Drogas"	(3%)	(4%)	(92%)	1384,0	(100%)
"Sexualidade"	(2%)	(4%)	(93%)	1390,0	(100%)

Fonte: Impactos do VEREDAS Enquanto Projeto de Formação de Professores em Serviço (2005)

O conjunto dos temas apontados nesta questão reflete a possibilidade da transversalidade dos conteúdos e indica a compreensão da Escola como uma Instituição contemporizada e sintonizada com a sociedade da qual faz parte. Também aponta para a necessidade constante da construção e reconstrução de mediações históricas como vias onde o discurso possa encontrar eco num processo contínuo de reflexão na e pela ação.

Porém, tal perspectiva será viabilizada na medida em que:

- levar em conta a importância de compreender a "politicidade" do ato educacional, e por conseguinte as implicações políticas das relações entre cidadania e educação;

- explorar as relações entre educação, política e poder, para poder realmente compreender os dilemas educacionais do nosso tempo e agir sobre eles.

Podemos dizer que esta visão ampliada do ser e fazer da Escola não ficou, ainda, muito clara para uma parcela significativa do cursistas do Veredas. Todavia, percebe-se que há um alto índice dos cursistas que apontaram uma compreensão de que os temas sugeridos são "totalmente

adequados" para a qualificação do processo ensino-aprendizagem no sentido de proporcionarem a formação de cidadão pró-ativos.

Apresenta-se, na segunda questão – tabela seguinte -, uma lista de possíveis atividades que indicariam a busca da *concretização* da *compreensão* do papel da Educação. Através desta questão, o professor cursista indica a freqüência com que envolve sua escola nas atividades sugeridas.

Analisando a tabela, é possível perceber que os professores cursistas têm dificuldades de estabelecer atividades que permitam sua escola ultrapassar "os muros escolares". Isto é, a dimensão macro do agir pedagógico, ainda não é incorporada como possível e necessária na formação para o exercício da Cidadania.

FREQÜÊNCIA COM QUE O CURSISTA DO VEREDAS PROCURA ENVOLVER SUA ESCOLA NAS SEGUINTES ATIVIDADES

	Quase nunca		Às vezes		Quase sempr		Total	
Visitas à câmara de vereadores do município	957	(72%)	275	(21%)	95	(7%)	1327	(100%)
Acompanhamento da aplicação das verbas destinadas à educação	969	(74%)	213	(16%)	124	(9%)	1306	(100%)
Debates com políticos, professores e alunos no período das eleições	729	(56%)	302	(23%)	277	(21%)	1308	(100%)
Debates sobre temas que envolvem políticas públicas	575	(45%)	331	(26%)	375	(29%)	1281	(100%)
Campanhas para abolir preconceitos e discriminação entre pessoas	253	(20%)	302	(24%)	716	(56%)	1271	(100%)
Campanhas para arrecadar auxílios para os mais necessitados	334	(26%)	399	(31%)	541	(42%)	1274	(100%)
Culto à bandeira e ao hino nacional como atividade obrigatória	293	(23%)	291	(23%)	695	(54%)	1279	(100%)
Valorização da bandeira e do hino nacional resgatando a nacionalidade	121	(10%)	243	(19%)	903	(71%)	1267	(100%)
Campanhas para diminuir as desigualdades sociais	269	(21%)	308	(24%)	682	(54%)	1259	(100%)
Debates e/ou ações em conjunto com assoc. de moradores ou sindicatos	637	(51%)	316	(25%)	302	(24%)	1255	(100%)
Debates sobre temas atuais e/ou ações promovidas em conjunto com igreja(s) localizada(s) no Município	576	(46%)	342	(27%)	338	(27%)	1256	(100%)
Ações promovidas em conjunto com partidos políticos no Município	776	(62%)	275	(22%)	195	(16%)	1246	(100%)
Incentivo à organização dos alunos em Grêmios Estudantis	550	(44%)	290	(23%)	408	(33%)	1248	(100%)
Projetos de educação ambiental envolvendo a escola e a comunidade	146	(12%)	296	(24%)	807	(65%)	1249	(100%)
Palestras e debates com alunos sobre temas atuais (Ex. drogas, sexualidade, política)	139	(11%)	278	(22%)	858	(67%)	1275	(100%)
Estabelecer coletivamente regras claras relativas ao convívio social	129	(10%)	261	(21%)	870	(69%)	1260	(100%)
Ajustamento dos alunos às normas de convívio escolar e social	84	(7%)	221	(18%)	943	(76%)	1248	(100%)
Criação de grupos de reflexão sobre a prática pedagógica, buscando aperfeiçoá-la	181	(14%)	283	(23%)	791	(63%)	1255	(100%)
Incentivo aos alunos na elaboração e execução de projetos sociais	262	(21%)	315	(25%)	671	(54%)	1248	(100%)
Estabelecimento de ações sociais concretas junto à comunidade próxima	305	(24%)	367	(29%)	584	(46%)	1256	(100%)
Incentivo à participação dos alunos na administração espaço escolar, de seus recursos, etc...	241	(19%)	267	(21%)	741	(59%)	1249	(100%)
Acompanhamento dos projetos em discursão na Câmara Municipal	866	(68%)	227	(18%)	182	(14%)	1275	(100%)

Fonte: Impactos do VEREDAS enquanto Projeto de Formação de Professores em Serviço (2005)

Dos 1306 professores cursistas que responderam a questão sobre o acompanhamento da aplicação das verbas destinadas à educação de seu município, 74% deles afirmam que "'quase nunca' acompanharam. Da mesma forma, afirmam que "quase nunca" houve "debates na escola, envolvendo políticos, professores e alunos..." (56%); ou "debates ou ações promovidos em conjunto com associação de moradores ou sindicatos" (51%); "debates na escola sobre temas que envolvem as políticas públicas municipais" (45%). Tais declarações apontam uma tendência a uma ação educativa intra-muros, descolando a escola da realidade político-social que está à sua volta e dentro dela embora, muitas vezes, desapercebida.

Por outro lado, verifica-se que, atividades que tradicionalmente a Escola tem desenvolvido ainda são bastante incentivadas e praticadas no cotidiano Escolar.

Pressupostos teóricos

Vivemos, hoje, momentos de incertezas que se traduzem de variadas maneiras na vida humana em geral e, em particular, nas instituições educacionais. A rapidez das transformações que marcham em direção da globalização e do aprofundamento das desigualdades e distâncias sociais nos fazem questionar sobre a função do(a) professor(a) na sociedade atual.

Compreende-se que o papel ou a função do(a) professor(a) torna-se mais complexa na medida da crescente necessidade de se construir articulações político-educativas que busquem condições mais justas, em que as pessoas tenham a compreensão de seus direitos e possam, de fato, usufruir dos direitos já conquistados. Deste modo, entende-se que a dimensão política precisa ser explicitada no processo de formação inicial e continuada dos professores, tendo em vista a urgência de se compreender a relação escola e sociedade e das interações produzidas nestes contextos.

A dimensão política, também precisa ser inserida no processo de reflexão sobre a ação do professor(a), pois é na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola, na

vida cotidiana dos sujeitos sociais com os quais convive e, por desdobramento, na sociedade. Esta compreensão é bem desenvolvida por Nóvoa (1992); Alarcão (1996); Pimenta (1998) e sintetizada por LIMA & GOMES quando dizem:

> Aprender, ensinar, partilhar saberes, pensar com a escola e não só sobre a escola, fortalecer a instituição educacional, compreender a reflexão como prática social, oportunizando apoio e estímulo mútuos – na forma de trabalho coletivo -, analisar os contextos de produção do ensino e da aprendizagem, qualificar melhor os discursos oficiais que se utilizam de termos ou conceitos da moda, ressignificando-os, são atributos de um(a) profissional capaz de dar novas respostas às situações hoje demandadas por estas instituições e pela sociedade (2002,p.163-184).

Portanto, o professor(a) hoje pode ser concebido como um *cidadão intelectual* em processo permanente de formação, capaz de articular a teoria e a prática, superando, com isto, a suposta "neutralidade" de sua ação docente. Fundamentalmente, o professor(a) hoje precisa estar aberto para o novo, isto é, capaz de ousar alternativas educacionais comprometidas com a aprendizagem do aluno(a) e com a dimensão política: a igualdade e a justiça social, educação para a cidadania e condições de vida e de trabalho de sua própria categoria e nas instituições onde atua

É importante dizer que as concepções acima indicadas são muito bem desenvolvidas e fundamentadas por diversos autores, entre eles encontram-se: Henry A. Giroux, com seu conceito de teoria crítica da educação e da pedagogia radical,(1986; 1997); de Paulo Freire, os conceitos e noções de Conscientização, emancipação, libertação e autonomia (1987, 1992, 1996); de Peter Mclaren; as idéias em torno do potencial emancipatório da Escola (1997) entre outros. As concepções de Antônio Gramsci, especialmente os conceitos de *hegemonia* e *intelectual orgânico* serão centralmente utilizados

neste texto. A escolha deste autor justifica-se pela ênfase conferido por ele ao enfoque cultural e educacional. Ele

> não via como a classe trabalhadora poderia mudar a sociedade apenas em decorrência de uma mudança na esfera econômica. Considerava que a fundação de um novo estado dependia de um processo muito mais amplo de criação de uma nova civilização, onde a cultura tinha um papel fundamental. Por isso, ele insiste na necessidade de "organizar a cultura", ampliando os meios para difundir novas concepções do mundo que permitissem aos trabalhadores tomar "consciência de si", dos seus próprios fins, e fazer sua história. (Soares, 2000 p.379)

Gramsci atribuía aos intelectuais de "tipo novo"[7] o papel de difusores de novas concepções de mundo que, através das quais, seria possível a criação de uma nova civilização. Estes intelectuais de "tipo novo" atuarão a partir da realidade concreta, misturando-se ativamente na vida prática, como construtores, organizadores, persuasores permanentes. Conforme Gramsci, o professor(a) é reconhecido como este intelectual orgânico, cuja a importância da sua ação, está na exata medida em que ele for capaz de desempenhar este papel, ou seja, na medida em que ele for capaz de suscitar a unidade entre os homens e os seus interesses, contribuindo para que elaborem e assumam a direção e execução de um novo projeto de vida, na realidade social, onde atuam.

Portanto, para Gramsci, intelectual é aquele que elabora de forma crítica os diversos pontos de vista, **materializado-os** em visões de mundo organicamente vinculadas à vida das pessoas, permitindo, assim, a formação de uma "consciência coletiva". A importância da Escola pode ser localizada aqui como uma instância organizativa das massas no interior da sociedade civil. O papel dos professores, como intelectuais orgânicos, que atuam na e através da

[7] Estes intelectuais diferem qualitativamente daqueles que o precederam, pois não utilizam a demagogia e a retórica, "agente motor exterior e momentâneo dos sentimentos e das paixões", (referindo-se ao idealismo) para cimentar o senso comum.

escola é ser articuladores/fomentadores das novas visões de mundo dentro da sociedade civil.

Assim, a categoria de *intelectual* está intimamente relacionada com o conceito de hegemonia. Gramsci atribui dois sentidos à hegemonia: direção intelectual e moral e domínio. Quanto a direção intelectual e moral observam-se ainda dois momentos de sua conquista. O primeiro é o da crítica onde o "proletariado toma consciência de si próprio" enquanto classe e o segundo momento refere-se à passagem de "classe subalterna" e de grupo inorganizado para constituir uma "classe hegemônica" significando aí "educação e direção", ou seja, conquistando o "consenso ativo das massas" (conf. Grisoni e Maggiori, 1973, p. 263-264).

Portanto, as transformações da estrutura social econômica têm que ser iniciadas através de uma "longa batalha pela hegemonia, pelo consenso no interior e através da sociedade civil, ou seja, no interior do Estado em seu sentido amplo" (conf. Coutinho, 1981, p. 97). A manutenção da hegemonia de uma classe social sobre a sociedade ou a luta de uma nova classe pelo exercício da hegemonia exige, necessariamente, a ação de uma ou mais camadas de intelectuais. Isso porque "não há organização sem intelectuais".

Por outro lado, na medida em que "toda relação de hegemonia é, necessariamente, uma relação pedagógica", a Escola emerge como espaço de suma importância, pois a hegemonia de uma classe social sobre o conjunto da sociedade envolve os aparelhos ditos privados, isto é, aparelhos de difusão e de cimentação de visões sociais de mundo. Com isto, a atividade dos intelectuais a serviço da construção da hegemonia das classes desorganizadas passa também pela Escola enquanto local onde são elaboradas e difundidas visões de mundo.

Referindo-se, nesse trabalho, ao professor enquanto intelectual orgânico, não se está afirmando que a atividade intelectual lhe seja exclusiva. Aliás, é o próprio Gramsci (1985) quem o diz: "Todos os homens são intelectuais". "Em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e desagregado, existe um mínimo de qualificação técnica", "existe um mínimo de atividade intelectual criadora". (p. 7)

Isto não significa, entretanto, que todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectual ou de filósofo. O que distingue então aqueles que exercem a função de intelectual dos demais homens?

> O intelectual (...) é definido pelo lugar e função que ocupa no conjunto das relações sociais. Intelectual é todo aquele que exerce uma função de organização, de direção, de educação, seja no terreno da produção, seja no da cultura, da política, da administração (Lesbaupin, s/d, p.7).

A ação do intelectual orgânico é, portanto, testada na prática e é reconhecida a medida que contribui para com a organização dos demais sujeitos. A necessidade desta função se faz notar na constatação feita por Gramsci (1986): uma massa humana não se "distingue" e não se torna independente "por si", sem organizar-se e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes. (p. 21).

A ação efetiva do professor intelectual orgânico vai se concretizando à medida que ele vai suscitando e/ou consolidando a organização dos setores da sociedade civil dominados, pois o projeto político-educativo transformador é um projeto essencialmente coletivo. Tal ação objetiva está intrinsecamente ligada à ação subjetiva, ou seja, a **construção prática vai acontecendo simultaneamente à construção de uma nova consciência**.

Da prática desenvolvida, surge uma nova consciência que, por sua vez, vai propiciar uma nova prática, numa dinâmica constante. Ao reconhecerem sua própria capacidade de interferência no meio em que vivem, os professores intelectuais têm ampliada sua participação "consciente" no processo histórico: identificam os problemas e sobre eles atuam coletivamente.

À medida da relação dialética entre a experiência prático-social e a consciência que se vai formando em torno dessa experiência, o homem vai se auto-transformando, transformando, portanto, suas relações, sua prática e sua consciência.

Por sua dinamicidade, **a consciência está a refletir sobre a prática, incidindo-se também sobre ela, transformando-a**. Não basta conhecer

uma realidade ou opor-se a ela. Para transformá-la, é preciso propor uma nova. Quanto a este aspecto, é oportuno salientar que o processo de consciência - necessário à transformação social - acontece à medida do **relacionamento com o processo de aprimoramento da prática existente**. Ou seja, a "consciência"- conhecimento subjetivo - só pode ser reconhecida e avaliada e, só pode ser eficaz, a medida de sua manifestação objetiva. Com isto, pode-se afirmar que a possibilidade de transformação real da situação vivida se dá, exatamente, na própria prática político-educativa e não através de puras elaborações mentais. É na prática que se dá o processo de conhecimento, de consciência e de tomada de atitudes concretas coletivas.

Conferindo significado e importância à ação educativa, Gramsci diz que toda transformação social "foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeação de idéias em grupos de homens antes refratários e que, só pensavam em resolver dia-a-dia (...), por si mesmos, seus próprios problemas econômicos e políticos" (conf. Coutinho, 1981, p.23).

Esta ação pedagógica, longe de se reduzir numa relação de ensino, pressupondo "mestres e alunos", deve se pautar numa relação orgânica, não burocrática, salientando o caráter dialético de uma ação educativa transformadora onde, o "educador deve ser educado" (Marx e Engels, 1986, p. 12). Este caráter de precariedade da ação educadora excita o exercício constante de aprimoramento da prática. Disto se conclui, também, que não é possível uma separação categórica entre o educador (intelectual orgânico) e a coletividade. Não há uma distinção que possa colocá-los em compartimentos isolados.

Gramsci (1986), ao tratar da "ampliação da cultura" e do "surgimento de novos intelectuais", indica que, "não basta criar uma nova cultura, isto é, fazer "individualmente" descobertas "originais". É necessário socializar e difundi-las criticamente (p. 13). É nesse sentido que se faz a educação das amplas massas porque "difundir criticamente significa facultar os meios práticos", fornecendo um "método de pensamento" que supere os "esquemas estáticos" e a "a-críticos" - através de um "novo processo dialético" onde se "cria ao receber" (Grisoni e Maggiori, 1973, p. 318).

Compreendendo a Escola como uma forma material da ação político-educativa, compreende-se, no mesmo sentido, a necessidade de sua ampliação e fortalecimento através de uma participação efetiva de seus membros. Isto significa uma nova cultura que vai sendo criada, tornando-se acessível a todos os setores sociais. A ampliação da capacidade intelectual e orgânica da sociedade é conquistada à medida do encontro comprometido entre intelectual orgânico e a próprio conjunto social.

Agindo em busca de sua autonomia, os homens vão se transformando, transformando também a relação de dominação. Assim, a prática político-educativa transformadora permite não só a compreensão do que acontece ou do porquê acontece. Para objetivar-se ela precisa ainda descobrir o como fazer acontecer numa perspectiva transformadora.

A construção de instrumentos que permitam o livre trânsito entre o reconhecimento e a ação entre a consciência e a prática, entre as necessidades aparentes e subjacentes - consiste num dos grandes desafios que se impõem ao intelectual orgânico. Ao conferir o espaço da organização coletiva - aqui em destaque a Escola - como forma de viabilização de uma nova cultura, a sua ampliação se faz urgente. Não basta que uma nova cultura seja criada. Ela precisa ser coletivamente criada, através da apropriação dos instrumentos que permitam sua produção e sua constante expansão e aprimoramento no cotidiano da vida.

Espera-se que essas reflexões contribuam com a formulação de políticas públicas de educação que buscam uma maior aproximação entre as metas propostas e seu alcance, procurando estabelecer um processo contínuo de formação capaz de desencadear uma maior conexão entre pressupostos teóricos e sua efetivação cotidiana, informando e oferecendo uma nova dimensão ao fazer pedagógico.

Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L & PM, 1981 (Fontes do Pensamento político, v. 2).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 7 ed. Notas de Ana Maria A. Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 184p. (O mundo hoje, v. 21)

GIROUX , Henry**. Os professores como Intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria Crítica e Resistência em Educação.** Tradução Angela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes,1986. 336p.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GRISONI, Dominique & MAGGIORI, Robert. **Ler Gramsci**. (Tradução de João Fonseca Amaral). Lisboa: Iniciativas Culturais, 1973

LESBAUPIN, Ivo. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Texto mimeo. s/d

LIMA, Maria do Socorro Lucena & GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In Pimenta, Selma Guarido. **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 163 a 184)

MARX, K. & ENGELS, F. A Ideologia Alemã - (I - Feuerbach). (Tradução de José Carlos Bruno e Marco Aurélio Nogueira). São Paulo: Editora Hucitec, 1986 (5ª ed.).

McLAREN, Peter. **A vida nas Escolas.** Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2 ed. Tradução Lucia Pellanda Zimmer et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 353p.

MINAS GERAISa. Secretaria de Estado da Educação. V**eredas** Formação Superior de Professores-. 2.a edição, Belo Horizonte, 2002. 70p. (Projeto Pedagógico).

MINAS GERAISb, Secretaria Estadual de Educação. Manual do Tutor *In* **Veredas**: Formação Superior de Professores. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

MINAS GERAISc. Secretaria de Estado da Educação. **Veredas:** Formação Superior de Professores. Belo Horizonte, 2002. 59p. (Guia Geral).

NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão professor**. Porto Editora, 1992.
_____.**Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Queixote, 1992

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2000.

.