

■ ARTIGOS

■ Ação-reflexão-ação: Trabalho, formação docente e aprendizagens

 *Urânia Flores da Cruz Freitas **

Resumo: O objetivo do presente estudo foi comparar as concepções teórico-práticas antes e após a realização de um curso de formação para os professores que atuam na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no tocante às categorias: capital, trabalho, educação e os desafios da aprendizagem. Além disso, buscou-se também apresentar algumas estratégias de formação com base na tríade metodológica: ação-reflexão-ação. Nesta pesquisa, trabalhamos temas relacionados à educação, à formação docente e aos desafios de aprendizagem na escola pública, incluindo o trabalho pedagógico no chão de sala. Ao analisar as concepções dos professores sobre trabalho, educação e suas relações mútuas, foi possível concluir que tais concepções, de um modo geral, ainda carecem de certa profundidade, tendo em vista os desafios postos para o ensino e as aprendizagens.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Formação docente. Aprendizagens.

* *Urânia Flores da Cruz Freitas é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília – UCB (1988), especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1999), mestre em Estado e Políticas Públicas de Educação pela Universidade de Brasília – UnB (2003), doutoranda em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional pela UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: uraniaflores@gmail.com.*

Introdução

O presente artigo pretende lançar luzes sobre um debate que está presente no universo escolar e na vida de todo indivíduo que vive em sociedade – em especial, na sociedade capitalista. Tal debate está centrado na relação entre educação e trabalho, e também no processo de ensino e aprendizagem. Então, propõe-se não somente discutir a questão das aprendizagens e o modo como os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal compreendem a relação entre educação e trabalho. Pretende-se, com isso, revelar a necessidade de ampliação do que frequentemente entende-se sobre o conceito de aprendizagem. Os professores que participaram desta pesquisa são discentes do curso de pedagogia, na modalidade presencial, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹.

Para entender melhor a situação atual da formação de professores da educação básica no Distrito Federal, foram utilizados alguns conceitos chave e, principalmente, uma metodologia baseada na tríade: ação-reflexão-ação – metodologia essa desenvolvida ao longo do tempo de trabalho com educação pública e privada, com a formação de formadores e com a formação sindical e de movimentos sociais.

Essa tríade trabalha com a ideia de que a teoria e a prática estão interligadas e são indissociáveis. Tal caminho lida com o conhecimento de forma dialógica. Tenta valorizar toda a experiência prática e teórica que trazem os atores envolvidos em qualquer situação que haja relação e ação entre atores e sujeitos. Neste caso em especial, o foco é no processo de aprendizagem escolar (porém lembrando que a aprendizagem não se limita ao espaço escolar).

Analisando as ações no que tange à questão do conhecimento dialógico e da aprendizagem, utilizaremos aqui uma afirmação de Paulo Freire:

ao contestar por meio de seu método de alfabetização as afirmações de que “Ivo viu a uva”, o professor afirmou que Ivo passou a olhar com a mente, e então questionou se a uva era natureza ou cultura. Ivo viu que a uva é natureza e não é resultado do trabalho humano, mas aprendeu que semear a uva é trabalho humano é ação humana sobre a natureza. Aprendeu, ainda que colher a uva e transformá-la em suco ou em vinho é cultura, assim o trabalho humaniza a natureza e, ao realizá-lo o ser humano se humaniza (FREIRE *apud* BETTO, 2000, p. 99).

E depois continua:

Ivo aprendeu que ele mesmo sem saber ler, não era um ignorante. Ivo viu a uva e a metodologia de Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira e a plantação inteira. Ivo aprendeu que a leitura de um texto é melhor compreendida quando inserida no contexto do autor e do leitor (*ibidem*).

É dessa relação dialógica que Ivo extraiu o pretexto para agir. Ao fim é a reflexão e a práxis do ator que importa. Foi a partir desta perspectiva que propusemos o trabalho de reflexão sobre a relação educação e trabalho e a análise da prática pedagógica.

A questão base que guiou esta pesquisa, de um modo mais amplo, foi: quais seriam os princípios educativos que ocorrem quando sujeitos e atores diferentes chegam a construir novas possibilidades para um problema, uma temática, um conceito, uma prática em instituições, organizações e no espaço escolar? Este artigo tem o intuito de tentar entender como ocorre a educação da luta; dizendo de outra forma, seu objetivo é tentar compreender como a luta educa.

O conceito de educação da luta² é visto como ação que se faz e com a qual se aprende, ou melhor, o que se aprende ao se fazer a ação. A educação na luta é vista como possibilidade de aprendizagens e de educação em um sentido mais amplo. Ela se dá em processo e não está necessariamente vinculada à escola. Embora reconheçamos que a mesma possa contribuir com este processo. Portanto, é a partir análise das lutas ativas que se depreende, segundo Da Cruz Freitas *et al.* (2015), os seus princípios educativos. Ao captar estes princípios poderá ser possível desenvolver uma pedagogia da luta.

Em torno da discussão da tríade metodológica ação-reflexão-ação e de acordo com Freire (2011, p. 39), “o ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Assim, na formação docente, o educador que está aprendendo pode descobrir que a reflexão crítica não é dada, apenas, nos livros ou por meio do pensar dos intelectuais. A reflexão é produzida pelo próprio educador em comunhão com o professor formador, o aluno, o espaço escolar e fora dele. O educador e o aluno têm suas próprias histórias de vida e estas histórias estão e serão refletidas na trajetória social e educativa. Então, é necessária a tomada de consciência concreta entre a ação de ensinar e as aprendizagens trazidas pelos atores pelo fato indiscutível de se viver em sociedade. Tais descobertas poderiam ser consideradas e trabalhadas em conjunto, após avaliação da pertinência, na ação pedagógica cotidiana dos professores na escola.

Dessa forma, as categorias trabalho, educação, aprendizagens e formação docente fizeram parte da crítica reflexiva, estruturada a partir de autores escolhidos e que foram sendo trazidos para o debate, e também por meio da reflexão dialética sobre a teoria e a práxis dos profissionais envolvidos na formação e no reconhecimento dos processos educativos da vida em sociedade, a denominada educação da luta.

1. Trabalho e educação: uma relação histórica

Podemos afirmar que a história do trabalho começa quando o ser humano buscou meios de satisfazer

suas necessidades, no dizer de Marx, a produção da vida material. O trabalho fica assim subordinado a determinadas formas sociais historicamente determinadas e corresponde a suas organizações técnicas, o que se costumou nominar de modo de produção. Importante ressaltar que o modo de produção dominante tende a determinar a organização e a execução dos processos de trabalho e influencia o processo de desenvolvimento social.

De acordo com Braverman, (1980. p. 29) “toda sociedade é um momento no processo histórico e só pode ser apreendida como parte daquele processo”, ou seja, a sociedade está em constante desenvolvimento, e compreender como este se deu, anteriormente, e como se dá, na atualidade, é fundante para o trabalho da escola. Uma das formas de conceber o processo histórico é, portanto, como os humanos produzem os meios materiais, ou melhor, como produzem a riqueza no mundo.

Neste contexto, trabalho é a atividade desenvolvida pelos humanos, sob determinadas formas, para produzir a riqueza, mas são as condições históricas que lhe validam e estabelecem seus limites e condicionantes. Portanto é dado pela dinâmica social em cada tempo histórico e lugar.

Partindo desta premissa, nós apresentamos e debatemos em sala de aula a discussão que há no livro a História da Riqueza do Homem, de Huberman (1980), que logo em seu prefácio nos revela sua intenção, que é de nos levar a compreender como se deu o desenvolvimento das instituições econômicas, porque certas doutrinas surgiram em determinado momento, como se originaram na própria estrutura da vida social. Por fim, mas não menos importante, como se deu seu o desenvolvimento, ou melhor, como ocorreram as mudanças nos padrões dessa mesma estrutura. Considerando essas questões, foram iniciados os nossos estudos dentro de uma disciplina voltada para a formação de professores.

Após o estudo e a reflexão sobre os modos e os processos de produção social, passamos a focar no modo e nos processos de produção capitalista, identificando seus reflexos dentro da escola, na educação, na vida do indivíduo e na sociedade. Os participantes foram instigados a trazer os seus conceitos e os conceitos de autores que estavam sendo trabalhados nas outras disciplinas, para poder começar a pensar por meio da visão pessoal que traziam e da interdisciplinaridade. Seguindo a primeira etapa da tríade a ação-reflexão-ação, apresentamos autores que refletem sobre a relação capital, trabalho e educação.

Com Hypolito (1991), pudemos compreender o embate teórico existente sobre o processo de trabalho na escola para, a partir daí, identificar alguns elementos constitutivos desse processo e buscar debater a materialidade nas relações capitalistas presentes na escola

e, conseqüentemente, as categorias que poderiam se mostrar adequadas para a análise subsequente.

Esse autor, ao destacar o processo de modernização capitalista, revelou que tal modelo trouxe como características: a) a fragmentação do trabalho na escola; b) a hierarquização de funções com concentração de poder nas mãos de alguns especialistas; c) forte controle sobre os professores, funcionários e alunos; d) perda da autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; e) servidores que não se sentiam comprometidos com a ação educativa da escola; f) fragmentação do saber; g) variadas instâncias pedagógico-administrativas espalhadas e hierarquizadas por todo o sistema educacional.

Este modelo conhecido como técnico-burocrático e/ou tecnicista, segundo Flores (2006), estava em consonância com o processo de inovações tecnológicas que ocorriam nas empresas, e é neste contexto que afirma, também, que há uma forte relação ideológica entre o que ocorre na empresa capitalista e o que ocorre na escola. Mas, por outro lado, destaca que apesar de ser um mecanismo de reprodução social, a escola é, também, espaço de transformação, dando-se assim o seu sentido dialético.

Compreender essa dinâmica é importante porque a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria, vai trazer consigo a exigência de generalização da escola e de um novo tipo de trabalhador e de educador. A configuração do novo paradigma e do novo trabalhador tem como contrapartida, segundo Mattoso (1994, p. 524), “a crescente massa de trabalhadores que perdem seus antigos direitos e não se inserindo de forma competitiva no novo paradigma tecnológico, tornam-se desempregados”. Outro resultado do processo de modernização é, em nosso entender, a necessidade de um trabalhador escolarizado, participativo e polivalente.

Neste contexto, foi discutida também a questão da produtividade e da improdutividade da escola no modo capitalista. De acordo com o pensamento marxista, os economistas do capital, por um lado, veem como se produz dentro da relação capitalista; mas, por outro lado, não veem como essa relação é produzida. Esses seriam os fundamentos da teoria do capital humano que compreende a educação e o conhecimento como mercadorias, pois está fundamentada em uma visão economicista da educação.

Para entender esta questão nos referenciamos em Frigotto (2001), que alerta ser preciso lembrar a mediação que existe entre a prática educativa e o sistema produtivo; e, também, recuperar a noção de modo de produção da existência, de forma a entendê-la como a articulação dialética entre a infraestrutura e a superestrutura. Lembrando que se apreende seguindo o movimento histórico do capital e da divisão social do

trabalho, movimento daí decorrente. Então, é preciso entender a natureza do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo, como complementos necessários de uma mesma totalidade social. É preciso entender a divisão social e a divisão técnica do trabalho.

A divisão social e a divisão técnica do trabalho, segundo o autor (*ibidem*, p. 169), foram provocadas pelas relações sociais de trabalho, em que a classe trabalhadora perde não só as condições objetivas de sua produção, mas também o controle dos instrumentos de trabalho e há, por conseguinte, a expropriação do saber da classe trabalhadora.

No campo educativo, destacamos o processo de divisão interna do trabalho escolar, expropriando o saber, o ensino, a aprendizagem e o processo de produção dos professores e professoras que pensam que: pensam, programam, supervisionam e ensinam, mas muitas vezes apenas atuam com a programação previamente estabelecida. Assim, a visão tecnicista da educação corrobora com a ótica dos teóricos do capital humano e acaba por contribuir com a desqualificação do processo educativo escolar e com a dita improdutividade da escola, trazendo deficiências no processo ensino e aprendizagem.

No entanto, partimos dos pressupostos de Gramsci (1979, p. 125) que, ao discutir o princípio educativo do trabalho, termina por revelar e indicar o caráter indissociável entre o ensino e o trabalho produtivo, e desenvolve a noção de politécnica, ou melhor, a escola unitária e politécnica, dimensão mais ampla e cultural. A escola única, ou seja, politécnica, revelaria o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, agora não se dando apenas na escola, mas em todo o tecido social.

Então é importante afirmar que é possível vislumbrar, pelo menos, dois caminhos para enfocar este debate tão importante: de um lado há autores que dizem que a escola realiza um trabalho diferenciado, independente, no qual as relações capitalistas não conseguem influenciar; e de outro lado outros que argumentam que a lógica capitalista presente na empresa e na escola possui a mesma essência, e que buscam a adaptação e a reprodução social, como também, de acordo com o pensamento gramsciano, a possibilidade de transformação.

Portanto, Gramsci, ao nos revelar que na escola há espaço tanto de reprodução quanto de transformação social, permite pensar que a lógica capitalista tenta engendrar-se no meio escolar, mas há sempre a possibilidade histórica e política de não efetivar seus intentos. Diante do exposto, o que podemos perceber com tudo isso é o movimento contraditório na prática educativa, movimento este estabelecido pela luta entre posições em que os sujeitos e atores vão definindo as suas trajetórias, e em alguns momentos reproduzindo e em outros momentos transformando os modos de vida.

Considerando a relação antagônica de classes, se a prática educativa por determinação histórica se efetiva no interior do sistema capitalista, isso ocorre de forma contraditória, pois é alvo de disputa e de lutas. Tais disputas se dão em busca do controle do espaço escolar, ou seja, na busca de dominação deste espaço, cuja função na sua dimensão política e técnica é difundir o saber social e historicamente produzido, sistematizado e acumulado.

A educação possui uma dimensão política, que se define neste estudo pela articulação entre os saberes e o interesse de classe; e uma dimensão técnica, indissociável da primeira, que se define pela competência e preparo para que se efetive para além da escola, como por exemplo no mundo do trabalho. Percebe-se que estes são essencialmente campos em disputa, porém são substancialmente espaços de aprendizagem.

A teoria do capital humano, dentro da especificidade da teoria do desenvolvimento e da teoria da educação, constitui-se como a forma capitalista de conceber o desenvolvimento e a educação como reflexo a-histórico de concepção da realidade. A realidade histórica da cisão entre classes antagônicas, característica do modo de produção capitalista da existência, transforma-se no processo de estratificação social. Por um lado, temos os ricos e possuidores e, por outro lado, os não-possuidores e pobres que vivem do trabalho.

O trabalho é o processo pelo qual o ser humano entra em relação com as condições objetivas de sua produção e, juntamente com os demais, transforma e modifica a natureza, as coisas e as pessoas para produzir-se, reproduzir-se e transformar-se. Segundo Marx (1998), o trabalho, fundamento do saber humano, sob as condições do modo de produção capitalista se transforma em uma mercadoria: força de trabalho, trabalho assalariado.

Assim, o investimento no capital humano, elevado à categoria de capital, supostamente constituiria um fator de aceleração da passagem de uma classe a outra, pois, segundo seus ideólogos, para essa passagem ocorrer é só uma questão de tempo. A ideia que engendra é desconsiderar o conflito, a contradição entre as classes, em que as relações de poder, de dominação e de exploração cedem lugar à ideologia do mérito, do esforço individual e do dom – não que tais elementos não possam ser considerados, mas não podem ser os únicos. Na realidade, pode-se pensar em trabalhar com todos esses juntos.

Desejamos acrescentar nesta construção teórica e prática que o princípio educativo da luta de viver em sociedade, do ponto de vista do aprendizado do indivíduo, pode possibilitar a sua autonomia no saber pensar e no saber agir, desenvolvendo as condições de organizar a luta para a transformação social. Portanto, é na luta e na ação que se movimentaria o saber humano e

ocorreria a educação para além do aprendizado escolar, mas que pode se refletir, também, na escola.

Portanto, as duas vertentes acima citadas esquecem, segundo Frigotto (2001), a especificidade do trabalho escolar, que não possui a mesma natureza das práticas das relações sociais de produção. Para o autor, muitos pesquisadores ignoram a natureza do caráter mediador da prática educativa no interior das relações sociais de produção. Em nossa visão, esses pesquisadores esquecem, também, das aprendizagens realizadas fora da escola, mas que se refletem no chão de sala, na gestão, na política educativa e no cotidiano escolar.

No entanto vemos nesta discussão a necessidade de ressaltar, também, a discussão que faz Arendt (1961), quando escreve seu polêmico texto *A Crise na Educação*. A autora não aceita a ideia de que existe uma crise da educação, mas vai trazer à baila a discussão sobre o reflexo de uma crise (entende-se como crise política, da tradição, do espaço público, da responsabilidade e da autoridade) existente e que tem seus impactos no campo da educação. No texto escreve sobre este processo na educação nos Estados Unidos, mas que julgamos servir para entender a crise e a questão da educação brasileira e fundamentar, também, o conceito de educação da luta.

A autora destaca a elevação da crise periódica da educação como um problema político, pois havia uma baixa qualidade nos padrões elementares no sistema escolar que precisava ser resolvida. No entanto, é no âmbito da crise geral que vivia o mundo que Arendt discute a crise na educação, e assim fala:

Referimo-nos à oportunidade, fornecida pela própria crise — a qual tem sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos — de explorar e investigar tudo aquilo que ficou descoberto na essência do problema, essência que, na educação, é a natalidade, o facto de os seres humanos nascerem no mundo (ARENDR, 1961, p. 2).

Frente à uma crise, os velhos padrões de resposta já não servem mais e as respostas prontas ou preconceituosas devem ser desconsideradas. O que precisamos, na visão da autora, são respostas novas. A autora, com quem nós concordamos, vê na crise a possibilidade real de mudança, e assim nos possibilita vislumbrar a possibilidade, também, de ação.

Explorando essa questão com maior profundidade, Arendt revela uma dupla questão que é importante ressaltar: em primeiro lugar, a necessidade de compreender a questão de que aspectos do mundo atual e da sua crise se revelaram efetivamente na crise da educação, do trabalho e de outros setores. O que pretende a autora com sua reflexão, em nossa visão, é saber quais seriam as verdadeiras razões pelas quais, durante décadas, foi possível falar e agir em contradição com o senso comum.

E, em segundo lugar, ela nos chama a atenção para a reflexão sobre o que podemos aprender com a crise acerca da essência da educação. Esse questionamento é feito no sentido de suscitar a reflexão sobre o papel que a educação desempenha em todas as civilizações, ou seja, da obrigação que a existência de crianças coloca a todas as sociedades humanas. Apresenta desta forma a categoria, o conceito de natividade e a relaciona com a educação.

Então a natividade é categoria fundante do pensamento de Arendt (1961), quando afirma:

Pela concepção e pelo nascimento, os pais humanos, não apenas dão vida aos seus filhos como, ao mesmo tempo, os introduzem no mundo. Pela educação, os pais assumem por isso uma dupla responsabilidade — pela vida e pelo desenvolvimento da criança, mas também pela continuidade do mundo (ARENDR, 1961, p. 8)

Sabemos, e já afirmamos anteriormente, que é por meio da escola que a criança faz o seu primeiro contato com o mundo público. Este é o espaço em que ocorre a transição entre o espaço privado e o espaço público. A função da escola seria ensinar a criança como é o mundo e não as ensinar a viver. Portanto, essa visão tem muito a contribuir com as questões educacionais em todo o mundo, em especial, na educação brasileira e na prática pedagógica no âmbito do chão de sala — e, principalmente, com o nosso entendimento sobre o princípio educativo da luta, que denominamos a “pedagogia da luta”.

No cenário educacional, o confronto entre as diferentes formas de ação e reação dos sujeitos frente ao saber ressalta, por um lado, as possibilidades de leitura da realidade, apropriação, produção e transmissão; e, por outro lado, a negação do saber, que revela a necessidade da reflexão sobre a educação escolar com o foco voltado para o professor(a) como sujeito possuidor de saberes concebidos e articulados com sua formação, mas que também precisam estar articulados com a sua prática educativa e social.

Então é preciso destacar que o saber, o conhecimento do educador é dinâmico, complexo e processual e está em relação com o educador que é confrontado com a necessidade de se apropriar do saber e ao mesmo tempo compartilhar com os educandos. Neste sentido, o educador é compreendido como um ser constituído por meio da relação permanente com o saber, sendo este o impulsionador tanto da sua formação e aprendizagem quanto da formação e da aprendizagem de seus alunos dentro das relações que permeiam o seu trabalho pedagógico e o seu viver em sociedade.

É um desafio na abordagem e na análise da prática cotidiana dos profissionais em sala de aula perceber as complexidades e os instrumentos que sustentam a

formação e o trabalho pedagógico do professor, visando a aprendizagem dos alunos. É importante tentar perceber as concepções de mundo e de saberes, mas também as dificuldades enfrentadas por esses profissionais. Essa ação colocou em destaque o trabalho pedagógico do cotidiano escolar.

Diante do exposto, escolhemos alguns objetivos que nortearam o trabalho de pesquisa e de ação prática no chão de sala e que nos ajudam a refletir sobre a realidade da formação de professores no Distrito Federal por meio do Programa de Formação de Professores da Escola Básica, que apresentamos logo a seguir.

2. Objetivos da pesquisa

Para poder acompanhar, avaliar, perceber, refletir e agir em conjunto com os professores, colocamos alguns objetivos a serem alcançados, e o nosso objetivo geral foi verificar em que medida a formação profissional dos professores da rede pública do Distrito Federal vem contribuindo para uma leitura de mundo mais crítica e para a adoção de uma prática pedagógica mais transformadora por parte desses profissionais.

Os objetivos específicos escolhidos nesta pesquisa, realizada ao longo de um ano, foram: a) identificar a concepção que traziam os profissionais sobre educação, trabalho e trabalho pedagógico; b) trabalhar as concepções com diferentes vertentes filosóficas e teóricas; c) registrar as mudanças ou não ocorridas durante todo o processo, por meio de registro escrito e relatos orais, buscando sempre a reflexão sobre a prática à luz da teoria, para verificar o surgimento de novas práticas e novas ações. Esta pesquisa se configurou como um estudo de caso.

3. O caminho percorrido e as estratégias de ensino e aprendizagem

A metodologia adotada foi a de ação-reflexão-ação, que tem como base movimentar a prática social e profissional; conhecer a teoria; refletir sobre a teoria e a prática para, novamente, agir com uma nova prática. Assim, a aprendizagem é dialógica. Essa forma de abordagem é indissociável do estudo focado nas problematizações advindas da realidade do trabalho da escola e da sociedade em que vivemos.

A concepção metodológica na tríade ação-reflexão-ação é de que todo o fazer implica uma reflexão, e toda reflexão implica um fazer, uma ação. Dentro disso, parte-se da articulação teórico-prática para construir o conhecimento. Ou seja, o primeiro movimento, antes explicitado de ação-reflexão, junta-se agora a um segundo movimento: novamente a ação, mas uma ação diferente da primeira, como uma espiral do saber e

sempre em processos de avaliação dos avanços e/ou retrocessos na reflexão sobre a prática.

Portanto, é a partir da análise de situações vividas em seu cotidiano que professores, através da expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios, podem ser analisados, avaliados no sentido de reconduzir suas ações e compreendê-las sob outra perspectiva. Este foi o exercício que fizemos pelo período de um ano.

No caso específico da ação, concomitante às aulas teóricas, os alunos realizaram trabalhos em grupo e escrito (individual) de reflexão crítica, identificando o processo de formação da sociedade capitalista, a educação escolar e a sua prática pedagógica no chão de sala, buscando evidenciar as demandas atuais por educação formal na sociedade brasileira.

Buscaram, a partir da investigação e observação direta das redes de relações sociais em que se inserem, compreender os aspectos que promovem e/ou mantêm essa condição. Eles também buscaram, após esta etapa inicial, apontar os possíveis movimentos em direção a uma nova trajetória em sociedade e em sua prática de ensino e aprendizagem. O trabalho foi desenvolvido de modo a levar os participantes e os docentes a uma participação efetiva no processo de ensinar e aprender com atividades dinâmicas *in loco* e de construção do saber.

Nesta metodologia, todo o processo de trabalho é registrado e analisado teórica e praticamente por todos os envolvidos durante a execução das atividades. O docente/professor seleciona, apresenta, aplica e discute estudo de casos, seleciona os textos e orienta o estudo e pesquisa *in loco* com utilização de técnicas e instrumentos pré-definidos conjuntamente, antes de ir ao campo; organiza, acompanha e subsidia os trabalhos em grupo. Coordena as discussões em grupo e individuais com formulação de questões; organiza e coordena a elaboração de instrumentos e do trabalho final, e realiza, ainda, avaliações da ação durante todo o processo.

Os discentes/alunos/alunas: participam nas aulas e nos grupos; realizam estudos de textos indicados e textos que sugerem dentro da temática a ser discutida; realizam trabalhos em grupos; participam de estudos de caso *in loco*, a partir dos quais podem trazer sugestões e novos estudos para serem analisados. Participam de discussões respondendo e/ou formulando questões; elaboram e entregam trabalho final, e em seguida realizam avaliação durante todo o processo e na etapa final.

A partir do trabalho desenvolvido em uma disciplina voltada para a formação de professores, foram identificação de problemas e das dificuldades no dia a dia no tocante ao trabalho didático pedagógico na escola, no chão de sala com os alunos da educação básica regular

e da educação de jovens e adultos. Após o levantamento das dificuldades, os participantes voltaram a pensar e apresentaram soluções aplicando o conteúdo aprendido à luz da experiência prática. Com isso, pretendeu-se encorajar um processo de autonomia intelectual, no qual os professores conhecem o que fazem e fazem o que conhecem, rumo a uma melhor preparação e fundamentação de mudanças de comportamento de cunho profissional, social e cultural.

É importante salientar que essa metodologia foi sendo desenvolvida pela autora ao longo de seu trabalho em sala de aula, com alunos, professores, sindicatos e movimentos sociais por um longo período, que começou em meados dos anos 1990. No entanto, a descrição da tríade ação-reflexão-ação só começa a aparecer em trabalhos escritos a partir do ano de 2006. A conceituação da educação da luta, intitulada como pedagogia da luta, em que pese fazer parte de sua trajetória de vida, passou a ser pensada somente a partir de 2009, quando a autora pesquisou movimentos sociais de moradia e populações em situação de rua.

Na caminhada, o intuito era realizar uma elaboração metodológica que pudesse contemplar diferentes situações, sujeitos e rede de atores. Por isso, a ideia é de que cada situação específica tem suas questões e atores envolvidos; então, estes atores são levados a refletir sobre tais questões, como também a desenvolver as possíveis soluções. Dentro de um processo continuado, com o tempo foi-se observando que os atores passam a realizar uma ação renovada, diferente da primeira ação. Portanto, a tríade metodológica: ação-reflexão-ação, assim concebida, nos revelou o que pode ser uma possibilidade a ser trabalhada no ambiente escolar.

No que diz respeito à pedagogia da luta, tal concepção é baseada, também, na ideia de que a luta realizada por cada pessoa, grupo ou ator para viver em sociedade trás em si um processo educativo. Este processo educativo contribui com novas formas de pensar e fazer, ou seja, reflexão e ação. Então, o processo de aprendizagem não se dá exclusivamente na escola, embora se dê também na escola. O processo educativo da luta (que na maioria das vezes é político e cultural) precisa ser completado por um processo educativo formal, escolar (letramento, pesquisa, estudos), que na sociedade capitalista se dá, dentre outros lugares, na escola, na universidade e nos centros de pesquisa.

Apropriando-se do conhecimento por meio de diferentes aprendizagens e pelo exercício constante de ação-reflexão-ação poderá ser possível apreender novas formas de encarar o processo de aprendizagem e em diferentes níveis, formas, diferentes sujeitos e lugares. Podendo revelar, dessa forma, o movimento interno do princípio educativo da luta, ou seja, poderemos tentar perceber e registrar como a luta educa.

4. O fazer pedagógico: caminhada conceitual e prática da aprendizagem dialógica

De início fizemos um pequeno questionário com as seguintes questões subjetivas: Para você o que é trabalho? Para você qual é o conceito de educação? Como se dá a relação educação e trabalho? Para você o que é trabalho pedagógico? As questões foram feitas para um universo de 62 alunos do PARFOR.

Das respostas para a questão sobre a concepção de trabalho, 95% dos discentes definiram como o meio pelo qual o ser humano consegue ganhar o sustento e manter sua vida financeira em ordem. Ao analisar as respostas é possível perceber a forte relação entre o ato de trabalhar e o ato de receber o pagamento pelo “trabalho” – ou melhor, para quitar as finanças. Observou-se, assim, a visão reduzida e mais próxima da econômica e não como uma relação social historicamente construída e passível de mudança.

No tocante ao conceito de educação, a mesma foi definida de modo geral por 90% como a capacidade que o ser adquire de comportar-se “melhor”³ diante dos acontecimentos da sociedade, sabendo argumentar e reivindicar mudanças para melhoria de todos. Foi destacado que a educação ocorre, apenas, no ambiente escolar e na família. Podemos observar a contradição no pensar sobre o conceito de educação, ao mesmo tempo que tem o caráter de desenvolver comportamento adequado para a sociedade é encarada como uma possibilidade crítica de mudanças sociais. A educação estaria limitada ao ambiente familiar e escolar. Essa visão está próxima dos dois ideários apontados no início do texto: a visão da adaptação e reprodução social, como também, da transformação.

Na terceira questão se questionou a relação entre educação e trabalho, a maioria definiu da seguinte forma: para 30% dos professores, o trabalho caminha junto com a educação; para 70%, o trabalho depende de uma boa relação entre conhecimento e formação. No entanto, a preocupação central em 100% dos casos foi revelar que o mais importante é a educação, ela é capaz de elevar o ser humano e ajudar no futuro e na luta por direitos.

Salientamos, ao observar a ação e depois ao ler as respostas, que não havia uma percepção clara da relação entre educação e trabalho. Os participantes, de um modo geral, consideraram a educação mais importante que o trabalho. Demonstraram possuir uma visão de educação como uma panaceia que vai resolver os males dos problemas sociais. Essa ótica reproduz a negação do saber socialmente produzido na vida em sociedade. Como também pelo saber aprendido pela classe trabalhadora no exercício do trabalho e nas aprendizagens realizadas com as lutas políticas por direitos. Ou seja, ao

não haver compreensão clara da relação existente entre educação e trabalho, os professores acabam por não perceber se há algum princípio educativo no trabalho e não concebem ou reconhecem a educação fora da família e da escola.

No tocante à questão referente ao trabalho pedagógico, as respostas em geral foram de que seria um conjunto de formação para direcionar bem a educação escolar com obtenção dos objetivos propostos dentro da própria educação. Aqui fica latente a divisão social do trabalho escolar, em que os educadores pensam que estão fazendo mudanças críticas e reflexivas, mas estão pensando, apenas, com programações predeterminadas. Ou melhor, estão apenas executando o que já foi pensado na gestão e/ou nos documentos oficiais, sem nenhuma reflexão.

Depois da leitura e análise das respostas para as questões iniciais, principiamos o trabalho de ação-reflexão-ação conjunta. A ação proposta foi debate semanal com alguns dos autores já citados acima, além da leitura de textos selecionados que traziam diferentes concepções de trabalho, educação e de trabalho pedagógico. A ideia foi ampliar sempre a visão individual e coletiva, como também ir aprendendo a fazer escolhas conceituais e práticas. Toda a ação visava compreender a relação entre sociedade, escola, educação e trabalho pedagógico.

Em cada aula fazia-se uma análise do conteúdo do texto, e debatia-se sobre a visão de mundo e a prática pedagógica que norteava o trabalho escolar de cada um, em seu contexto socioeconômico e cultural. Ao final do primeiro semestre foi proposto o trabalho de campo em que cada discente trabalharia referenciado nas questões e nos conteúdos trabalhados em sala e em todas as disciplinas que estavam cursando. Tal ação visou ajudar a verificar em que medida as concepções iniciais tinham mudado ou não, e se tal mudança refletiu em ações concretas na escola. Essa ação foi realizada na fase final do curso, após um ano, quando retornamos as questões iniciais para avaliar e pensar sobre a ação desenvolvida. Portanto, nos propusemos a realizar a reflexão da ação. Os debates em sala de aula foram frequentes e observados, registrados com olhares e ouvidos atentos para verificar se havia mudanças nas concepções e na ação pedagógica na sala de aula.

Após a realização do trabalho pedagógico de agir, refletir sobre a ação e refazer a ação foi proposto que as questões iniciais fossem novamente respondidas. Para verificar a veracidade ou não na mudança conceitual, as primeiras respostas das questões foram debatidas anonimamente em sala. Foi marcante verificar como, os próprios discentes avaliaram suas respostas anteriores e as que estavam apresentando após todo o trabalho teórico-prático realizado ao longo de um ano. Isto nos possibilitou chegar a algumas conclusões iniciais.

Aproximadamente 80% dos discentes passaram a estabelecer uma relação concreta entre educação e trabalho, pois escreveram que conseguiram perceber o trabalho como uma atividade humana racional que transforma a natureza, as coisas e os seres humanos. Que a educação para o trabalho faz parte do processo de desenvolvimento humano, político e social. Portanto, essa forma de conceber o trabalho levou parte dos discentes a repensar a relação entre educação e trabalho, principalmente destacando a importância dessa relação no mundo atual, em que há uma valorização do conhecimento e da tecnologia.

Pensar a educação como mecanismo de transformação social, como ação política e de aprendizagem, para 75% dos discentes, passou a ser por meio de um trabalho pedagógico consciente sobre as reais intenções dos apologistas da teoria do capital humano e as necessidades da construção de uma sociedade diferente da capitalista. O caminho estava aberto e, assim, começou o planejamento de quais seriam as próximas reflexões e ações no campo educativo e filosófico que eu mesma poderia estar fazendo para descrever a metodologia e trabalhar os conceitos que envolvem a noção de educação da luta⁴. Essas discussões e reflexões ganham a cada dia mais força quando as utilizo na ação prática com movimentos sociais, sindicatos e formação de professores.

As inovações que propomos no processo ensino e aprendizagem são muito simples e aplicáveis, a saber: por um lado, o papel da escola inclui a tarefa de transmitir o conhecimento em diversos campos da ciência e do saber para as crianças, jovens e adultos; por outro lado, este saber que não é construído somente no espaço escolar. Existe o saber do aprender a viver em sociedade, que nomeamos de Pedagogia da Luta, por meio das aprendizagens possíveis na luta por direitos na sociedade. O saber fora da escola para poder se firmar precisa ser conhecido e reconhecido pelos profissionais da educação e pela sociedade em geral. Isso poderá permitir que esses profissionais ensinem o que se faz necessário e a partir daí passem a respeitar o aprender com os processos de descobertas e aprendizagens advindos desta nova forma do fazer pedagógico – vista aqui como a forma de aprender a viver e a construir um novo mundo.

Nesta linha de construção, a pedagogia da luta ao mesmo tempo que educa a sociedade em geral, em especial os humanos alijados do espaço de fala e de direitos para enfrentar o descaso, a degradação, a higienização, a violência, o sofrimento, a invisibilidade social, etc., educa também para a inserção na sociedade capitalista. Poderá com o tempo contribuir com sua superação. Podemos citar como exemplos o Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR), que emplacou e ainda emplaca mudanças substanciais

em relação às garantias de direitos e de cidadania, além da luta dos profissionais da educação por meio de suas organizações. Descobrir como ocorre o processo de aprendizagem por meio da luta em sociedade pela conquista de direitos é um desafio imenso porque temos que mapear e estudar caso a caso.

Portanto, a partir do momento em que os atores sociais aprendem a fazer frente e a buscar seus direitos em um sistema social que não os reconhece como detentores plenos de direitos. Sistema que é definido como incerto para Sennett (2001), líquido para Bauman (2001), com todas as nuances que estas definições representam, o Estado obriga-se a reconhecer os atores sociais como detentores de direitos e estes atores podem passar a exigir que seus direitos sejam garantidos por meio de sua organização. Nesse sentido, a gestão pública precisará criar instrumentos de gestão no intuito de atender a essas demandas. E este processo de aprendizagem dá-se na luta pela conquista dos direitos e pela garantia dos mesmos, aí o processo educativo da luta ocorre.

Estas discussões permeiam a nossa prática de pesquisa e o nosso trabalho em todos os campos e lugares de atuação, como também a nossa construção teórica. Dessa forma, a reflexão sobre as possibilidades abertas e, também, sobre as limitações referentes aos conceitos e concepções apresentados e discutidos até o momento estão abertos ao debate. Por hora vamos concluir com a apresentação de alguns dos resultados encontrados no processo de ação-reflexão-ação com os participantes do curso de pedagogia do PARFOR.

Resultados teóricos práticos da caminhada até aqui

Como registrado, os professores da rede pública, após um ano de curso em que foi utilizada a metodologia da ação-reflexão-ação com o intuito de (re)examinar suas concepções e práticas educativas, passaram a perceber a realidade de forma diferente e ampliaram seu horizonte de visão. Começaram a ver as relações dialógicas, contraditórias e muitas vezes perversas. Em nossa concepção, a exemplo de Ivo que não viu só a uva, os educadores passaram a ver não só a superfície, mas também, a profundidade da realidade social presente e a possibilidade de transformação que pode se dar através de sua prática educativa.

A elaboração de novas respostas, agora fundamentadas na caminhada teórica, influenciaram em suas práticas pedagógicas e em suas ações cotidianas na sociedade e na escola. Os professores relataram que começaram a mudar no que dizia respeito às preocupações e às práticas necessárias para a aprendizagem dos alunos e também passaram a repensar seu papel na

escola e na sua comunidade. Foi possível perceber que eles estavam indo para além da prática pedagógica em sala e focando, também, na gestão, no ambiente escolar e na comunidade em que viviam como parte componente do todo – do trabalho pedagógico, do ensino e das aprendizagens, dentro e fora da escola. Em nossa percepção e concepção, toda ação em educação está intrinsecamente ligada ao ato de aprender, de pensar e de agir no que diz respeito à sociedade em que vivemos. Os professores tornaram-se mais questionadores acerca dos seus saberes e o de seus alunos, sobre suas práticas educativas e seus discursos e, principalmente, reconheceram o papel determinante da relação teoria e prática, antecedidas pela leitura do mundo.

A nossa hipótese de que as mudanças necessárias na educação passam por uma sólida formação política e teórico-prática dos profissionais da educação foi confirmada. A indicação é de que os profissionais da educação que participem de um processo de formação em que possam perceber melhor o mundo em que vivem por meio da ação, reflexão sobre a ação e elaborem uma nova ação. Uma formação em que se possa partir da leitura de conjuntura e atuar no processo de transformação do ambiente escolar e social; possam fazer escolhas didáticas pedagógicas de aprendizagem escolar mais pertinentes com a sociedade, a educação e o processos de ensino-aprendizagem; que as crianças, jovens e adultos possam se desenvolver para viver em uma sociedade tão injusta como a capitalista e ao mesmo tempo buscar estabelecer os fundamentos da transformação.

Após o trabalho teórico-prático realizado, 30% dos discentes atuaram em processos de reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola de forma dialógica e participativa (atuação política), 25% buscaram compreender o papel do currículo escolar (teoria) e 45% estavam preocupados em como se constrói a sociedade em que vivemos. Outro dado foi que 90% realizaram mudanças na postura frente aos alunos, nas formas de dar aula e de realizar avaliação da aprendizagem (prática pedagógica).

Os princípios metodológicos da ação-reflexão-ação e o conceitos de educação da luta – ou melhor, pedagogia da luta – que nortearam o trabalho de formação dos educadores possibilitaram verificar que tais conceitos e metodologia, embora careçam de mais estudos e aplicação prática, podem ser fundamentais para uma verdadeira mudança no papel da escola e da aprendizagem no século XXI.

Sabemos que para as mudanças continuarem ocorrendo será necessário realizar formação político-pedagógica continuada, com o intuito de que por meio do conhecimento e da produção do mesmo, como também, por meio do pensar e fazer sobre a prática, a comunidade escolar possa ir se apropriando do pensar

e do fazer educativo e das aprendizagens necessárias para o fortalecimento de uma sociedade que esteja centrada na autonomia e na liberdade de pensamento. Que tenha como princípios fundantes o respeito, a autonomia e a solidariedade.

Gostaríamos de registrar que o processo de educação da luta não ocorre como na educação formal escolar, ou seja, de forma determinada pela lógica da reprodução da educação formal capitalista onde efetuar mudanças é muito mais difícil. Pelo contrário, o processo educativo nesta ótica ocorre por meio do enfrentamento das injustiças sociais, dos males causados

pelo sistema vigente. Assim, viceja aí uma lógica contra-hegemônica que pode revelar um processo educativo revolucionário. Por outro lado, e de acordo com os ensinamentos de Gramsci (1979), indicamos que se a formação dos professores trazer reflexões sobre a conjuntura, a sociedade e os princípios pedagógicos da pedagogia da luta, é possível atuar no processo de transformação do ensino e da aprendizagem na escola e ser, também, uma forma de educação contra-hegemônica. Dessa forma, afirmamos que essas possibilidades estão ao alcance de todos que vivem em sociedade, em especial aos profissionais da educação. ■

Notas

¹ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR), programa realizado em parceria entre diversos atores, a saber MEC/CAPES/UnB/SEDF/EAPE. Para saber mais acessar <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

² Conceito desenvolvido pela autora que busca entender e captar o princípio educativo das lutas sociais em diferentes organizações e tendo como categorias chaves a participação e a ação.

³ Perguntados sobre o que significava o comportar-se melhor, a resposta da maioria foi no sentido de adequar-se as exigências da sociedade

⁴ O conceito de educação da luta, ou melhor, a questão (se/e) como a luta educa está sendo discutida e construída. Portanto fizemos aqui uma breve discussão para apresentá-lo, mas não foi a nossa temática principal no presente trabalho. Aqui discutimos a relação entre educação e trabalho dos profissionais da educação no DF.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hanna. **A Crise na Educação**. New York. Ed. Viking Press. 1961.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. RJ: Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BETTO, Frei. SADER, Emir. **Contra Versões: civilização ou barbárie na virada do século**. São Paulo, Ed. Boitempo. 2000.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

FLORES, Urânia. **Inovações tecnológicas e educação do trabalhador em construção**. Curitiba: Editora Educarte, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6a. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1979.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. RJ: Zahar, 16a ed. 1980.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro: o processo de produção do capital, v. 1. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1998.

MATTOSO, Jorge. **O novo e inseguro mundo do trabalho nos países avançados**. O mundo do Trabalho. Campinas: Cesi/IE, 1994.

PARFOR. Programa de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acessado em 09 de abril de 2016.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. RJ: Rio de Janeiro: Editora Record. 2001.