



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

ELIANA DA SILVA FILGUEIRA

EU, PROFESSORA MILITANTE: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

MOSSORÓ-RN

2018

ELIANA DA SILVA FILGUEIRA

EU, PROFESSORA MILITANTE: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/UERN, na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a. Hostina Maria Ferreira do Nascimento

MOSSORÓ-RN

2018

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

F481e Filgueira, Eliana da Silva
Eu, Professora Militante: A formação da identidade docente. / Eliana da Silva Filgueira. - Mossoró/RN, 2018. 61p.

Orientador(a): Profa. M^a. Hostina Maria Ferreira do Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Formação docente. 2. Identidade docente. 3. Militância. I. Nascimento, Hostina Maria Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

ELIANA DA SILVA FILGUEIRA

EU, PROFESSORA MILITANTE: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Dissertação submetida à avaliação da Banca Examinadora para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

Examinado em: 27/09/2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinadora Externa

Prof^ª. Dr^ª. Antônia Batista Marques
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Examinadora Interna

Prof. Dr. Sandro Soares de Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Examinador Interno

Poema Elegia 1938

Trabalhas sem alegria para um mundo caduco,
onde as formas e as ações não encerram nenhum exemplo.

Praticas laboriosamente os gestos universais,
sentes calor e frio, falta de dinheiro, fome e desejo sexual.

Heróis enchem os parques da cidade em que te arrastas,
e preconizam a virtude, a renúncia, o sangue-frio, a concepção.

À noite, se neblina, abrem guarda-chuvas de bronze
ou se recolhem aos volumes de sinistras bibliotecas.

Amas a noite pelo poder de aniquilamento que encerra
e sabes que, dormindo, os problemas te dispensam de morrer.
Mas o terrível despertar prova a existência da Grande Máquina
e te repõe, pequenino, em face de indecifráveis palmeiras.

Caminhas entre mortos e com eles conversas
sobre coisas do tempo futuro e negócios do espírito.

A literatura estragou tuas melhores horas de amor.
Ao telefone perdeste muito, muitíssimo tempo de semear.

Coração orgulhoso, tens pressa de confessar tua derrota
e adiar para outro século a felicidade coletiva.
Aceitas a chuva, a guerra, o desemprego e a injusta distribuição
porque não podes, sozinho, dinamitar a ilha de Manhattan.

Carlos Drummond de Andrade

DEDICATÓRIA

Ainda manifesta a dor e os olhares do oprimido, entre desejos e coragem de extrair da existência a forma mais honrosa de ser; quando cai a tarde sobre a sombra das algarobas, tenho a impressão que a leveza do vento e os gritos do açoite não permanecerão para sempre. Porque os dias brilham sem medo, as pessoas permanecem num toque sutil em mim, assim era meu Pai e a Ele dedico este momento, tão esperado, tão sentido, tão calado e com a dor da ausência.

Eternamente – Ao meu pai, Luiz Romualdo Filgueira (*In memoriam*).

À minha mãe, junção eterna, colo terno. Força única, figura de trabalho, de afeto, de paixão. Amo-te sempre.

Àquele com quem aprendi todas as formas de amar e enfrentar a vida, assim: linda, forte e generosa. Com amor incondicional ao meu filho: Pedro Gabriel Filgueira Nogueira.

Aos meus irmãos, que sempre estiveram ao meu lado, e de maneira sublime deram muito de suas vidas para me ajudarem e apoiarem meus caminhos. À Teresinha Filgueira, Pedro Filgueira, Francisco Romualdo, Vera Lúcia Filgueira e, de forma grata, à Elaine Filgueira pela vitória, relutância pra eu estudar, e à Luzia Filgueira, minha irmã de todas as horas, escuta e chamego (carinho). Obrigada!

Ao meu cunhado Marcus Tullius Bezerra – a este o bem-querer e respeito; à Eliene Nolasco, a gratidão da existência do meu sobrinho Luiz Romualdo Filgueira Neto.

Aos sobrinhos que a vida me deu: Davi Lucas Campos Matoso, Débora Lima, Euller Sadrac Ana Clara Virgínia, Sophia Santos, Melissa e Miguel (Afilhado).

As minhas companheiras de luta, com quem dividi e construí um caminho de persistência, luta e autonomia pela democracia: Patrícia Barra, Rosimeire Florêncio, Ana Cláudia, Flávia Spineli Braga e Rivânia Moura, companheiras de caráter ilimitado em prol da justiça e do cumprimento das garantias e direitos da classe trabalhadora.

Aos amigos: Carlos Alberto Filgueira, Paulo Caetano Davi, Marcus Piter, Lemuel Rodrigues, Zacarias Marinho, Marcelo, Galtier Falconiere (Gagau); homens que deliberadamente fazem parte das minhas histórias e lutas.

Aos meus amigos do Departamento de Educação, que de maneira confiante acreditaram em mim. De maneira especial, à Vera Lúcia de Abreu, amiga de minha infância e de nossa família, um ser de ternura e generosidade incomparável.

Aos amigos indescritíveis: Liduíno Campos Matoso e Maria Felipe Sobrinha, amiga/irmã e conselheira de todos os meus momentos.

À amiga inesquecível, constante em minha memória: Luiza (*In memoriam*).

Aos amigos e vizinhos: Mônica Freitas e Lenilson, pessoas das mais justa amizade e carinho.

À amiga Silvana Maria Marinho, que sempre esteve conosco, não importando os dias, situações e as mudanças do tempo.

À professora Hostina Nascimento, que aprendi a compreender e, de forma sublime, a admirar pelas atitudes políticas tomadas ao longo do mestrado, sem a qual também não teria conhecido a Professora Marta Pernambuco, que fez de seus dias um legado de estudos às obras de Paulo Freire.

À professora Antônia Marques Batista, com quem dividi todos os momentos de minha formação.

Por esperar, não devo negar o silêncio dos cúmplices da minha escrita, feita nas noites de ocupação, luta, persistência e nas dores dos homens/mulheres caídos na noite sem destino, rumo ou crenças, estes são os desenhos do desespero que o Estado burguês rejeita, aos muitos da marcha da fome e aos outros negado pelo pecado, como as prostitutas donas das assombrosas noites de prazer e açoites.

À amiga Hemaúse pelo carinho, respeito, consideração e crédito as minhas lutas.

RESUMO

A presente dissertação aborda o meu processo de formação profissional docente e militante, inserido no contexto sócio-político desde a década de 1980. Para estudar tal objeto procurei resgatar, problematizar e refletir sobre as memórias da minha formação pessoal, escolar, profissional docente e militante. O autor principal que fundamentou a pesquisa foi Paulo Freire, com as seguintes obras: Conscientização; Pedagogia do Oprimido; Educação como prática da liberdade; Ação cultural para a liberdade; e Extensão ou Comunicação? Além dele, outros autores como Pernambuco, Nascimento e Lima foram consultados. A abordagem metodológica fundamentada na problematização da realidade tem empenho na formação da minha capacidade reflexiva enquanto pesquisadora, pois ao longo da minha formação esteve sempre presente o desejo de compreender diversas formas de apropriação do conhecimento. A reflexão sobre a construção política desenvolvida na minha formação humana, docente e militante deixou o imaginário do relato memorístico para conduzir o processo de reflexão sobre minha identidade profissional e pessoal. Os reflexos desta construção do conhecimento não se esgotarão durante o processo de minha existência pelas aprendizagens que continuarei construindo.

Palavras-chave: Formação docente. Identidade docente. Militância.

ABSTRACT

This dissertation deals with my teaching and militant professional formation process, inserted in the socio-political context since the 1980s. In order to study this object, I sought to rescue, problematize and reflect on the memories of my personal, school, teacher and militant professional training. The main author who founded the research was Paulo Freire, with the following works: *Awareness*; *Pedagogy of the Oppressed*; *Education as a practice of freedom*; *Cultural action for freedom*; and *Extension or Communication?* To complete the theoretical study, other authors such as Pernambuco, Nascimento and Lima were consulted. The methodological approach based on the problematization of reality has a commitment to the formation of my reflective capacity as a researcher, for throughout my training the desire to understand various forms of knowledge appropriation was always present. The reflection on the political construction developed in my human, teacher and militant formation left the imaginary of the memory story to lead the process of (re)elaboration of my professional and personal identity. The reflexes of this construction of knowledge will not be exhausted during the process of my existence by the learning that I will continue to build.

Keywords: Teacher training. Militancy.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1.PERCURSO METODOLÓGICO: AS BUSCAS, O ACHADO, A PESQUISA	13
1.1. PERCURSO METODOLÓGICO INDIVIDUAL.....	13
1.2. PERCURSO METODOLÓGICO COLETIVO.....	16
1.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	19
2. EU, PROFESSORA.....	22
2.1. EU PROFESSORA: UM RELATO NADA HABITUAL.....	22
2.2. O CURSO DE MAGISTÉRIO.....	25
2.3. FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: MUDANÇAS?	29
2.4. QUEM SOU EU PROFESSORA: FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE..	35
3. EU, PROFESSORA-MILITANTE.....	41
3.1. A MILITÂNCIA COMO EXISTÊNCIA.....	41
3.2. A GREVE DA UERN 2017-2018: POSSIBILIDADE DE “SER MAIS”.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	61

APRESENTAÇÃO

O meu processo de formação profissional docente e militante, inserido no contexto sócio-político desde a década de 1980, é o cerne investigativo desta dissertação. O arcabouço da construção militante corrobora com as experiências docentes presentes no cárcere da memória dos embates sociais vivenciados e relevantes para meu fazer no mundo. O conjunto desses fazeres enquanto processo da construção social da realidade em contexto contribui para delimitar as escolhas da minha formação e identidade política e docente.

A minha leitura de mundo inclui o olhar sobre o oprimido, desenho que se forma e não se destitui com uma mistura esconsa na memória, explorável no cotidiano e repetida historicamente. A travessia das lutas entre o convívio com os explorados e a militância nos movimentos sociais será sempre uma saga para a minha existência humana.

Partindo destas considerações iniciais, procuro com esta dissertação, compreender o meu processo de formação profissional docente e de militância política. Para tanto, a fundamentação teórica se ancora no pensamento de Paulo Freire para propiciar o entendimento do mundo que me circunda, algo que não foge do meu processo de conscientização. Categorias e conceitos freireanos permeiam as atividades propositivas à pesquisa para análise e reflexão sobre o problema do estudo. A abordagem metodológica tem empenho na formação da minha capacidade reflexiva enquanto pesquisadora.

Assumo o propósito da construção do texto entre as experiências construídas nas práticas de uma formação movida por quebras e reconstruções, em suma, propensa a dizer mais na busca de respaldar os conhecimentos construídos. Entretanto, há uma tentativa de ser fiel àquilo que representa ser professora, protagonista da transição entre teoria e prática numa mistura entre liberdade e opressão. Isto porque se faz necessário cerzir práticas militantes construídas ao longo do exercício político partidário ao processo de formação profissional ao longo dos meus estudos e dos anos de trabalho.

Tendo definido estes aspectos iniciais, apresento o texto dissertativo organizado da seguinte forma: após esta breve apresentação, trago o primeiro capítulo – Percurso metodológico – sistematizando as buscas, os achados e a pesquisa. No segundo, Eu, professora, analiso os principais achados das minhas memórias pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais; e, no terceiro, Eu, professora militante, exercito a reflexão teórica sobre a minha militância política e acadêmica e a analiso a partir da vivência e participação ativa na greve dos

servidores da UERN 2017-2018; por fim, trago as considerações sobre os conhecimentos construídos.

1. PERCURSO METODOLÓGICO: AS BUSCAS, O ACHADO, A PESQUISA

A análise da formação profissional docente e militante tem trajeto certo neste trabalho. Ao longo da minha formação estiveram sempre presentes o desejo de compreender a apropriação do conhecimento, as aprendizagens vivenciadas pelo ser humano e a vontade da luta por muitas mudanças a serem conquistadas. Tais inquietações é que conduzem momentos a serem pensados enquanto método.

A riqueza da pesquisa aparece no processo de construção da consciência do objeto a ser pesquisado. No decorrer da realização do Curso de Mestrado, os intercursos, os achados e o clareamento de ideias foram circunstâncias que, ao longo do encontro com os professores e colegas em sala de aula nas disciplinas, ajudaram a elaborar o aporte de como fazemos ou pensamos pesquisa.

As certezas iniciais ao ingressar no universo da pesquisa precisaram ser repensadas, refletidas, para refazer as incógnitas referentes ao que poderia ser mudado, balizado e revisto, sem distanciamento daquilo que é primordial a qualquer pesquisador: a coragem de recuar dos princípios que pensamos ser a perfeição de uma quadratura, ao constatar que em ciência tudo pode mudar, se readequar. Com certeza, este foi inegavelmente, o maior desafio.

Assim, apresento aqui as intenções do projeto de entrada no Mestrado, a redefinição do objeto de estudo, os achados do estudo teórico, as experiências significativas vividas coletivamente no Curso e os aspectos metodológicos do estudo.

1.1. PERCURSO METODOLÓGICO INDIVIDUAL

O projeto para aprovação no Mestrado intitulava-se: *Ethos Pedagógico: As concepções dos praieiros não alfabetizados da comunidade de Cristóvão-Areia Branca/RN, sobre Liberdade - Trabalho - Existência - Homem*. Fez parte de sua elaboração o reencontro com o teórico Paulo Freire.

A origem do problema desta proposta deu-se a partir dos debates realizados durante as aulas das disciplinas Fundamentos Sócio-Econômicos da Educação e Gestão dos Processos Educativos, ministradas por mim no primeiro e quarto período, respectivamente, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Atividades relacionadas ao tema trouxeram inquietações sobre as comunidades praieiras não alfabetizadas próximas a Mossoró que necessitam ser estudadas de maneira empírica.

A ideia inicial da pesquisa remeteu à necessidade de buscar, em Paulo Freire, suas concepções dos homens enquanto seres inacabados, reflexivos, com liberdade para existir e dotados de uma inquietação que os condiciona a algum tipo de superação da opressão.

A pesquisa não se desenvolveu devido a diversas dificuldades que surgiram, como por exemplo, a não existência na bibliografia disponível do conceito de *ethos* pedagógico, o que exigiria a sua elaboração, desafio difícil de alcançar no tempo disponível a uma pesquisa de mestrado. Aliado a tal, havia a dificuldade de, pelo menos no início, realizar um mestrado trabalhando. Os desafios provocaram a desistência de levar à frente aquela proposição.

Assim, num novo e definitivo projeto, foi definido como objeto de estudo o processo de formação docente e construção da identidade profissional. E como objetivos: resgatar as memórias do processo de formação pessoal e profissional docente da pesquisadora; identificar e problematizar categorias empíricas presentes nessas memórias; e construir reflexões teóricas acerca do processo de formação docente e construção da identidade profissional.

Para alcançar os objetivos, iniciei pela elaboração de um relato memorístico relativo ao processo de formação pessoal, escolar e profissional docente. Após a sua escrita, deu-se uma leitura cuidadosa sob orientação, para identificação dos elementos mais recorrentes e significativos que perpassaram aquele discurso.

Destacou-se, então, em meu percurso existencial, a busca pela compreensão das relações homens-mundo na qual inseria-se insistentemente a manifestação da díade opressão-libertação. Ficou evidente o papel da escola e da minha formação docente relativo à manifestação citada. E a incidência da militância política em diversos momentos de meu percurso existencial como forma de compreendê-la e enfrentá-la.

A partir de tais percepções, foram definidas como categorias empíricas: formação e identidade docente e militância política e acadêmica. E compreendida a pedagogia do oprimido, de acordo com Paulo Freire, como categoria teórica geral. Porém, a partir das considerações da banca de avaliação do texto dissertativo passei a compreender que as categorias teóricas que iluminaram o estudo foram humanização, realidade, situação-limite, ação-reflexão-ação, problematização e conscientização. E que a Pedagogia do Oprimido fora a principal fonte teórica de estudo destas categorias.

Esta foi a condução mais honesta para a aproximação com o pensamento do autor que, em um sumário apurado, revela a relação opressores-oprimidos e a educação como possibilidade de sua superação.

As atividades propositivas à pesquisa foram, além da elaboração do relato memorístico, e a partir dele, a definição das categorias empíricas e a sua problematização à luz das categorias teóricas definidas para a construção das reflexões, além da sistematização das reflexões construídas.

Durante a realização destas tarefas eclodiu a greve dos servidores da UERN. Passei a me dividir entre a dedicação à pesquisa e a participação no movimento grevista. Apesar de representar uma limitação do tempo dedicado ao estudo, o envolvimento com as ações diretas permitiu o exercício da “observação participante” (GIL, 2008) das interações ali desenvolvidas. Esta vivência trouxe novos elementos que foram incorporados ao estudo do objeto definido, especialmente da categoria empírica ‘militância política e acadêmica’. A leitura de textos jornalísticos que retratavam o movimento grevista ampliou a reflexão ao permitir o “distanciamento epistemológico” (FREIRE, 2005a) necessário para tal.

As categorias empíricas identificadas no relato memorístico e sistematizadas para a análise foram construídas ao longo da minha formação no mundo, na escola, na academia e na condição política e social que tive. Sobre o desafio humano de conhecer a si mesmo, Paulo Freire ensina:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmo como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu posto no “cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2005b, p. 61)

A reflexão sobre a realidade social em que vivi permitiu a análise do eixo formador e a quebra de paradigmas sobre tal formação. Uma percepção marcante que decorreu da análise do relato foram as práticas pedagógicas herdadas do hibridismo entre a escola do consenso e do contrasenso, desde a escola tradicional em que estudei à academia conservadora em que me formei, práticas estas que, de maneira geral, se desdobravam na opressão de alunos e professores, pela reticente capacidade do diálogo.

Para compreender o que chamo de literatura do oprimido, me debrucei sobre o livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005b), leitura feita individual e coletivamente, com o meu grupo de companheiros de mestrado. Detive-me também sobre o livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2005a), procurando compreender a transformação do fazer pedagógico a partir da formação permanente. Outras leituras complementaram a fundamentação teórica como foi o caso da tese de doutorado da minha orientadora (NASCIMENTO, 2011). Após a intervenção da banca, debrucei-me também sobre a obra *Conscientização* (FREIRE, 1979).

A análise do resgate memorístico considerou o papel do professor e as exigências do aprender na intenção de compreender o vivido a partir das bases de uma educação libertadora, ou seja, oposta à educação bancária¹ visualizada no relato sobre a minha experiência.

Perpassou a busca desta compreensão o pensamento de Paulo Freire, base teórica até então pouco conhecida por mim, uma vez que as teorias e os pensadores que rodearam minha formação não foram suficientes para a compreensão pedagógica das salas de aulas nas quais atuei.

A fundamentação teórica em Freire amparou reflexões pedagógicas, políticas e sociais sobre o eu professora, pois o educador (re) escreve um olhar de humanização subscrito pela resistência, pela compreensão de si, dos sujeitos sociais e pela compreensão da necessária tarefa de se (re) inventar. Assim penso a *Pedagogia do Oprimido*. E, com ela, tentei deslocar um relato existencial à condição de análise e produção científica.

1.2. PERCURSO METODOLÓGICO COLETIVO

A convivência com os colegas do Mestrado permitiu práticas de reflexão coletiva conforme está sistematizado no texto abaixo, escrito a oito mãos.

¹ Conceitos abordados no segundo capítulo.

Trouxemos na bagagem de calouro, formações e experiências anteriores que no caminhar das disciplinas foram confrontadas com as teorias do Curso. Percebemos no percurso que a construção do saber se efetiva melhor de maneira grupal, coletiva, na partilha comum dos saberes. Em torno da perspectiva problematizadora freireana e dos estudos sobre o conceito de ação-reflexão-ação, formou-se um grupo de quatro mestrandos: Zélia Nascimento, Erenice Barbosa, Canindé Costa e Eliana Filgueira. Realinhamos assim nossas pesquisas para atender melhor e significar o que de fato já era latente na proposta de cada trabalho: a educação popular, o saber simples e partilhado, prevalente e emancipatório.

Em diferentes espaços pudemos apreender a construção da pesquisa, fosse em sala de aula, no projeto de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, nos grupos de estudo e nos círculos de cultura, importante instrumento metodológico de concepção freireana. As disciplinas pedagógicas trouxeram contribuições pontuais para a compreensão da pesquisa em educação e para o tema de cada um.

A reconstrução coletiva do cronograma nos levou a reafirmar nosso compromisso com o Curso. Os estudos teóricos e o estudo da realidade resultaram em fontes da pesquisa. Reconhecendo a necessidade do recorte das pesquisas, esses passaram a fazer parte de arquivo pessoal que se transformaram em produções que foram publicadas e outras ainda estão sendo construídas.

O ciclo de palestras oportunizou conhecer e consolidar uma visão ampliada sobre as diversas possibilidades metodológicas da pesquisa em educação.

As disciplinas pedagógicas trouxeram contribuições pontuais para a compreensão da pesquisa em educação e para o tema de cada um. Em “Educação e Cidadania” refletimos sobre a importância da humanização da pesquisa e da prática pedagógica, uma provocação necessária na formação do educador-pesquisador. “Pesquisa em Educação” nos inseriu em um contexto de muitas possibilidades metodológicas na pesquisa científica aplicada à educação, nos dando mais autonomia para a descoberta do nosso caminho. Com um formato mais dialógico, as disciplinas “Possibilidades metodológicas da pesquisa em formação e desenvolvimento profissional docente” e “Seminário de pesquisa em formação humana e profissionalização” contribuíram para a redefinição do projeto de pesquisa na medida em que ocorreram as discussões compartilhadas de cada projeto.

Em “Possibilidades metodológicas...” tivemos um diálogo mais geral entre mestrandos e candidatos ao mestrado na construção de projetos e de propostas de pesquisa; um ambiente de intenso “despertar intelectual” de construção e avaliação do construído e do pensado. Um ambiente também preocupado com a inclusão de potenciais pesquisadores, motivação essa que levou a professora da disciplina a generosamente permitir a participação de profissionais da educação, ofertando a disciplina em horário alternativo (noite).

Na disciplina “Seminário de Pesquisa...” concentramos os esforços em examinar criticamente cada proposta com o olhar científico-teórico-prático, preocupando-nos em adequá-las às exigências metodológicas e ao tempo acadêmico disponível. Nesse exercício fomos orientados pelas professoras da disciplina, enriquecidos por contribuições de outros pesquisadores do Programa e pesquisadores convidados.

Aprendemos na prática o que significa para o pesquisador ter humildade e desprendimento e ainda que é preciso adequar nossos sonhos e curiosidades epistemológicas às exigências acadêmicas e cronológicas. Exercício ao mesmo tempo frustrante e libertador, possibilitando o crescimento com abertura de novas possibilidades, pois “uma pesquisa puxa a outra” e está ligada a diversas tantas.

Os espaços grupais de crescimento, como já destacado, compreenderam a participação no Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, no Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens e o estudo coletivo com os colegas orientandos da Professora Hostina.

O Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens instigou a vontade de produzir conhecimentos.

O LEFREIRE, na sua composição, acolhe a pluralidade, pois reúne professores e estudantes (graduandos, graduados ou mestrandos) de diversos cursos e a comunidade em geral. As atividades englobam os estudos dos conceitos freireanos e a realização de círculos de cultura em comunidades rurais ou urbanas. A prática da escuta reflexiva foi exercitada nestes encontros, aprendendo a ouvir a palavra do outro para confrontá-la com a nossa. O diálogo e a horizontalidade dos saberes são a marca do encontro.

O diálogo com o grupo de colegas mestrandos ampliou a construção de saberes sobre a Pedagogia do Oprimido, fator inevitável para pensar o homem, dizer o ser e como o mesmo constrói sua existência, seu trabalho e seu processo de humanização.

1.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A metodologia utilizada para este estudo envolve “a problematização da realidade como metodologia da pesquisa” (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017). Neste caso, o desafio metodológico foi como problematizar os aspectos da formação docente e da militância numa esfera epistemológica que implica em desafios da construção da realidade social, considerando-a como um aspecto relevante da docência e do processo político.

Segundo Nascimento, Pernambuco e Lima:

É imprescindível sistematizar uma primeira compreensão geral do contexto, do fenômeno ou da experiência estudados através do registro organizado e da leitura detalhada das informações coletadas pelo ER [Estudo da Realidade]. Este procedimento metodológico permite o distanciamento e a percepção dos principais elementos constituintes do processo. Permite, também, fazer uma primeira seleção das falas significativas e começar a identificar possíveis formas de organizar o conjunto das informações para fazer a redução que definirá as unidades temáticas. (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 57)

Aqui, o estudo da realidade – ER pautou-se no relato existencial inicialmente elaborado, dos quais foram retiradas as categorias empíricas e teóricas já apresentadas. Compreendo porque a prática da pesquisa é desafiadora segundo Nascimento, Pernambuco e Lima:

Escrever sobre a prática da pesquisa é desafiador, entre outros aspectos, porque o ritmo produtivo imposto ao trabalho institucional do professor pesquisador limita o tempo disponível para sistematizar as reflexões e a organização do pensamento sobre o próprio trabalho. Ainda mais, há a necessidade de amadurecimento do pensamento teórico, que só a ação-reflexão-ação permite, incrementando-o a ponto de elaborar as sínteses e teorizar sobre a forma de fazer pesquisa. (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 51)

Este trecho promove uma reflexão para quem necessita compreender, para além dos paradigmas, o conhecimento e o ser numa perspectiva de inacabamento e como contribuir para construir condições críticas e democráticas para os projetos coletivos.

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia

levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. (FREIRE, 2005a, p. 17)

A partir desta consideração de inacabamento, esta pesquisa trata da projeção do amadurecimento e entendimento desta pesquisadora em seus processos formativos. Portanto, não bastou apenas definir passos a serem seguidos nas premissas do fazer da pesquisa, mas compreender a formação que me trouxe até o Mestrado, observando a inserção na linha de pesquisa “Formação humana e desenvolvimento profissional docente”.

O Curso busca empreender um exercício de reflexão e de crítica sobre processos formativos que envolvam os sujeitos nos espaços escolares e não-escolares, pensando numa inserção mais acurada desses sujeitos na realidade que os cerca e tomando como referência o fato de que essa realidade jamais estará desvinculada do legado cultural que os constitui enquanto sujeitos produtores históricos de sentido e de práticas sociais.

O interesse pela pesquisa perpassa várias acepções de minha formação acadêmica e se aprofunda nos processos construídos ao longo do Mestrado. Isto porque, como referendam Nascimento, Pernambuco e Lima, pesquisar é:

[...] um prazeroso processo que envolve a elaboração crítica e criativa na busca de estabelecer o diálogo entre a vivência do grupo e a criação subjetiva do pesquisador. As intenções são momentos de ouvir, ponderar e assimilar os conhecimentos ofertado pelo autor. A (auto) reflexão promovida nestes momentos permite ao pesquisador enxergar melhor as ações e intenções da pesquisa, contribuindo, assim, para o processo de problematização, conscientização, emancipação e transformação coletiva. (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 53)

Neste processo, dentre as mais relevantes questões, talvez a mais complexa tenha sido a decisão de pesquisar a militância política a partir da minha experiência de atuação docente no ensino superior, tomando como campo de análise a conjuntura de embates políticos sindicais ocorridos no mesmo momento em que este estudo acontecia. Dentro deste contexto surgiram questionamentos constantes e a compreensão de que tudo muda, se redimensiona, se extravasa.

Compreender o processo metodológico em sua complexidade exige maturidade, o que faz o pesquisador recolocar sua formação em análise.

O sujeito epistêmico, não neutro e antológico, é um indivíduo “[...] que se constitui como um sujeito coletivo à medida que interage, estabelecendo relações com o meio físico e social pelas quais se apropria de padrões quer de comportamento quer de linguagem, para uma abordagem do objeto do conhecimento. (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2003, p. 184)

O princípio do sujeito epistêmico aqui adotado como referência condicionou todas as pontes construídas nesta dissertação, isto porque andei em trilhas diversas, em abordagens diversas, mas procurei não perder o princípio de refletir fundamentando-me no pensamento de Paulo Freire.

2. EU, PROFESSORA

Idealização da Humanidade Futura

(Augusto dos Anjos)

Rugia nos meus centros cerebrais
A multidão dos séculos futuros
— Homens que a herança de ímpetos impuros
Tornara etnicamente irracionais! –

Não sei que livro, em letras garrafais, Meus olhos
liam! No húmus dos monturos,
Realizavam-se os partos mais obscuros,
Dentre as genealogias animais!

Como quem esmigalha protozoários
Meti todos os dedos mercenários
Na consciência daquela multidão...

E, em vez de achar a luz que os Céus inflama,
Somente achei moléculas de lama
E a mosca alegre da putrefação!

Como entender a trajetória do eu professora? Em meu caso específico, penso num relato nada habitual.

2.1. EU, PROFESSORA, UM RELATO NADA HABITUAL

Trago das muitas lutas políticas um viés de encontro com o oprimido desde uma época que encontrei trabalhadores vindos a minha cidade, Mossoró/RN, de várias localidades/regiões em busca de sobrevivência.

Era 1979, o governo militar implementou o Projeto Emergência². A seca protagonizava um turbilhão de miséria e de miseráveis produzindo, assim, uma diáspora da fome, onde pessoas caminhavam com enxadas e facões em busca de alimentos, de água, da ajuda de muitos outros pobres que pairavam para observar de suas janelas, numa marcha que, em minha memória, aguçava uma pergunta que fiz ao meu pai, mesmo sem saber ou entender o contexto político-social daquele ato de força que somente os oprimidos sentiam – agonizando na necessidade – a vontade de trabalhar e alimentar seus filhos. Perguntei ao meu pai por que tanta água no rio, tanta terra ao redor do bairro que morávamos não sanava as necessidades das pessoas.

E, naquele momento, sabia das dificuldades que os trabalhadores tinham na sua vã sobrevivência, daquilo que é típico do homem: nascer e morrer. A escassez de trabalho, a escassez de comida, o desencontro de destinos, tudo isto ficou como um filme que guardei na fita da memória: um legado de dor, um legado de medo tão perverso quanto à Marcha da fome³. Foi assim que vimos, mais à frente, um saque ao Centro de Abastecimento de Mossoró – COBAL: a luta pela sobrevivência saqueava comida para saciar a fome.

O aparato do Estado, a polícia, os gritos e as dores dos homens e mulheres da emergência marcavam a busca de dignidade, de supermercados para retirarem alimentos para a “manutenção” do dia. As crianças também pertenciam à Marcha como um destino, uma saída para as filas do desespero, outra chegada. E, em meu eu, tive medo.

O medo de não saber o que eu era misturou-se de maneira inusitada numa infância de brincadeiras de rodas e bonecas de milho, apostas de corridas de carrinhos de rolimã; correr para me encontrar na beira do Rio Mossoró, no descanso das algarobas, era assim: na paz dos meus sonhos estava aquele povo miserável, famigerado, algemado pela vida, livre pela necessidade, escolhido para libertar meu sonho.

² “A mais prolongada e abrangente seca nordestina até o momento foi a de 1979: durou cinco anos e atingiu até mesmo regiões nunca afetadas anteriormente, como a Pré-Amazônia Maranhense e grande parte das zonas da Mata e Litoral do Nordeste. Pela primeira vez, a estiagem avançava além do Polígono das Secas. [...] O governo federal criou um “programa de emergência” que consistia na liberação de recursos para pagar um salário aos agricultores que passaram a trabalhar na construção de obras na região. Obras que, teoricamente, poderiam amenizar os efeitos da próxima estiagem: pequenos açudes, cacimbas, poços etc. O programa de emergência chegou a ter 1,4 milhão de nordestinos alistados e as obras ou foram abandonadas pela metade ou se mostraram ineficientes, porque não tiveram nenhum planejamento técnico; constituíam apenas uma ocupação para os agricultores flagelados pela seca”. In <http://blogs.diariodonordeste.com.br/robertomoreira/seca/historia-das-secas-no-nordeste>. Acesso em 07/09/2018, às 20h30min.

³ Ações locais decorrentes de ação política nacional conhecida como a Marcha da fome de 1931 “[...] liderada pelo Partido Comunista. A Marcha tomou caráter de movimento nacional, com atos públicos e passeatas, no Rio, São Paulo e Santos”. In BONFIM, João Bosco Bezerra. A fome no Brasil: o que se diz, o que se fez, o que fazer. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/147/09>. Acesso em 07/09/2018, às 18h20min.

Assim, sem método, sem ciência, sem explicação do mundo, do universo, as muitas estrelas, como luzes de velas, caíam no meu imaginário fantasmagórico. À beira do rio, os meninos deixavam seus "assaprões" para caçar e prender a diversidade dos pássaros que lá moravam e que, à época, eram muitos: azulões, corrupios, cabeças-vermelhas; rouxinóis e canários amarelos. Livres e, ao mesmo tempo, presos aos sonhos dos meninos mitigados pela ignorância, pela cultura de transição das muitas aprendizagens repassadas, repetidas de geração à geração, nas quais tudo podia e devia ser feito. Essas criações (des) afetuosas eram nossa relação com a vida, com o meio, com aquilo que era premente à verdade do nosso mundo. Nossa construção da realidade.

De acordo com Duarte Júnior (1984, p. 34) “A realidade preponderante é sempre a do dia-dia, e já foi afirmado que mesmo esta realidade possui uma região que é mais clara e evidente (aquela ao alcance de nossa manipulação)”. Neste sentido, entendo a construção da realidade como social, pois o homem se constitui a partir das suas relações com o meio. Deste modo, a realidade predominante é a do cotidiano. Não podemos perder de vista que este cotidiano não representa a totalidade do mundo, mas o ponto de partida para o enfrentamento dos percalços da vida.

De acordo com FREIRE (1979, p.12),

O homem, precisamente porque é homem, é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. Sua reflexão sobre a realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela. Descobre que existe seu eu e o dos outros, embora existam órbitas existenciais diferentes: o mundo das coisas inanimadas, o mundo vegetal, o animal, outros homens... Esta capacidade de discernir o que não é próprio do homem permite-lhe, também, descobrir a existência de um Deus e estabelecer relações com ele. O homem porque é homem, é capaz de igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim um tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã. (FREIRE, 1979, p.12)

O mundo construído pelos homens compreende as ações em seu cotidiano porque a necessidade reflete o mundo a que pertencem, reflete a condição de enxergar as mudanças e as formas sociais de vida. Pertencer a esta realidade os permite o reconhecimento de perdas e danos, a percepção das contradições do presente e a liberdade de criar simbolicamente as mudanças pertinentes para subsidiar uma realidade desejada e esperançosa. Desta forma, mudar ou rever os aspectos sociais da realidade comporta interagir no mundo e com o mundo. Em meu caso particular, fez parte desta interação a chegada à escola.

Ao contrário da liberdade própria do meu cotidiano infantil, a formação escolar que tive foi minha escravidão, foi perversa ao meu mundo, opressora dos meus sonhos. Aquele lugar sonhado me punia, cobrava uma rigidez descompassada às carreiras que dava ao encontro das Algarobas, da tamarindeira da minha casa, em que podia subir e ver meu pai ao longe, vindo do terreno que era nosso, no carro do boi Caviloso (boi de capinadeira), belo, forte, grande e obediente. Nunca gostei da obediência, mas o boi era lindo, amigo e trabalhava muito para puxar a capinadeira no plantio de algodão.

A professora exigia uma leitura fluente, uma perfeita repetição dos conteúdos, uma leitura matemática cantada para dar maiores créditos. Além de ter que tirar um dez para ser uma boa aluna, ainda precisava ditar a regra da prova dos nove fora. O Brasil tinha um território imenso, relevo, planícies, águas. Acreditava em heróis advindos do mundo europeu e a hora dedicada aos patriotas era obrigatória todas as quintas, com chuva ou sol. E, claro, se não participasse, tinha a “majestosa caveira do sótão”, que era dedicada a meninas e meninos travessos, desobedientes, desregrados e com “baixo QI”. Esta descrição passa a ser fundamental para um despertar, uma retórica na construção da identidade da professora guardada em mim.

2.2. O CURSO DE MAGISTÉRIO

A construção do conceito de escola, de identidade do professor, de aprendizagem, de ensino, da didática renasceu com o Curso de Magistério feito na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, onde pude sobreviver aos percalços da mesma perversidade com exigências que não foram úteis à minha leitura de mundo, que havia se erguido num período doloroso da nossa história, com a ditadura militar que se iniciou em 1964 e desembocou seu fim em meados de 1985.

No Magistério, a projeção didático-pedagógica dos livros que líamos e os métodos de ensino que tivemos mudaram a identidade do meu eu professora; deixaram-me com uma visão melhor de como trabalhar em sala de aula. Na convivência com uma grade curricular diferente dos anos agonizantes da minha infância, agora estudava os ensinos; matemática; estatística; química; física; biologia; literatura e o estudo das escolas literárias; didática; língua inglesa; sociologia; filosofia e currículo (no momento desta escrita não recorri a registros escritos, estava tudo gravado na memória).

Passei a conhecer outras leituras e, principalmente nas aulas de filosofia, vivi um momento de fortalecimento intelectual antes desconhecido com a leitura dos clássicos: Platão, Sócrates e Aristóteles. Pude contatar com uma leitura de diversidade crítica, com a divisão e a construção da ciência, com conceito de *pólis* e de conhecimento.

Foi uma experiência inevitável e apaixonante poder vislumbrar a natureza dos meus sonhos, a compreensão dos meus medos fantasmagóricos porque passei a saber que existia o conceito de força centrípeta, de vetor, de movimento, de conjunto biunívoco, dos elementos da natureza e da ideia de homem.

E, para instigar ainda mais o meu processo de amadurecimento intelectual, conheci o método Paulo Freire que, no trato com o oprimido, trabalhou a construção da realidade social de homens e mulheres que se dispuseram a ser alfabetizados.

Freire (1979, p. 22) pensava numa “alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção [...]”. A partir deste pensamento, criou seu método, estruturando-o em cinco fases:

Primeira fase: a “descoberta do universo vocabular” dos grupos com os quais se há de trabalhar se efetua no curso de encontros informais com os habitantes do setor que se procura atingir [...] Segunda fase: Seleção de palavras, dentro do universo vocabular. [...] A terceira fase é a criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha. [...] A quarta fase é de elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho. [...] A quinta fase consiste na elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras. (FREIRE, 1979, p.p. 22-24)

O estudo sobre o método de Freire contribuiu para minha compreensão sobre a realidade de homens que trabalhavam com enxadas e facões. Vi no referido método a possibilidade destes serem alfabetizados de forma que eles se compreendam como seres ativos e não como objetos, possibilitando o desenvolvimento de atividades, bem como a dinâmica da invenção e reinvenção.

O método de Freire parecia tão expressivo e revolucionário quanto a leitura das obras “Os Sertões”, de Euclides da Cunha; “O Quinze”, de Raquel de Queiroz; “Os Miseráveis”, de Victor Hugo; “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos; “A Revolução dos Bichos”, de George Orwell; “Macunaíma”, de Mário de Andrade; O Poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves; e “Operário em Construção”, de Vinícius de Moraes. Ainda, além da leitura de “O EU”, de Augusto dos

Anjos, tinham sentido o filme “O Grande Ditador”, de Charles Chaplin; e o poema “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht.

As leituras e temáticas aqui pautadas podem ser consideradas parte do que busquei para compreender a realidade social que representava o momento político e social do contexto vivido. Agora percebo que existia uma aproximação entre as leituras que fiz e o método de Paulo Freire com seus temas geradores: a construção da realidade passou a resultar da aprendizagem escolar, do mundo e com o mundo social.

Assim, a leitura das referidas obras agora faz sentido, mas não um sentido qualquer: era um sentido de dores, angústias, sofreguidão, fome, miséria, ditaduras, mudanças no mundo do trabalho, exploração que oprime apenas os mais fracos. E o estudo do método me possibilitou a esperança de que a sua utilização pudesse possibilitar a libertação dos oprimidos.

Meu eu professora começava uma jornada que cabia nas leituras e nos métodos da velha escola: a ríspida escola tradicional tinha um trato a grosso modo com os conceitos de homem, de mundo, de aprendizagem. Uma crueldade para nos fazer professores "perfeitos", conhecedores de tudo que os livros trazem. Precisávamos cadenciar uma escola técnica e tradicional e massificar mudanças na aprendizagem das crianças.

Por outro lado, intuíamos que as formas de aprender precisavam de eixos diversos e talvez de condições para ensinar de fato. Como o aluno precisava de autonomia, costumávamos dizer: “propriedade de conhecimento é diferente de autoritarismo”. Sobre isto Paulo Freire (2005a, p. 64) escreve muito bem: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. A autonomia do professor compreende a autoridade do conhecimento que o torna capaz de pensar e se fazer respeitado. E a promoção, em sua prática, dá liberdade aos educandos de pensarem e de se manterem em diálogo constante.

O contexto protagonizava Freire como um autor diferente em meu tempo de normalista, daí acredito que esta condição me aproximou da vontade de ensinar e fazer saber aprender.

Foi assim quando fiz meu estágio no Magistério: fiquei com uma turma de aproximadamente 45 alunos, uma turma dispersa, de difícil contato e creditei, de maneira ousada, um método de trabalho que tentava aprimorar aquele que a professora titular ligeiramente rabiscava em meus planos de aula, o que resultou no fato de que alunos que liam pouco passassem paulatinamente a devotar interesse pela leitura.

Neste meio tempo descobri uma aluna que desconfigurou totalmente o desejo de atuar de forma vocacionada como professora primária. A aluna apresentava baixa concentração nas aulas e eu sequer sabia analisar, naquele momento, o que era o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade – TDAH.

Fiquei doente, sem ânimo, e quase fujo da responsabilidade que tinha porque a realidade da sala de aula ainda não estava compreendida. Pensar na aprendizagem das crianças sobre a leitura e a escrita era a construção que de fato eu esperava, mas lidar com problemas pessoais de cada um em particular revelou o meu despreparo para a docência. Hoje, compreendo este episódio como uma situação-limite que vivenciei.

De acordo com Nascimento (2011, p. 64), ancorada em Paulo Freire (2005b, p. 108), situações-limites são “[...] dificuldades que os sujeitos identificam individual ou coletivamente em sua realidade que, à primeira vista, parecem obstáculos intransponíveis, mas com as quais é inconcebível prosseguir convivendo de maneira harmônica”. As situações-limites se apresentam num primeiro momento como “determinantes históricas, esmagadoras em face das quais não lhes cabe [aos sujeitos] outra alternativa senão adaptar-se” (FREIRE, 2005b, p. 108).

A partir desta conceitualização, consigo entender agora porque, naquele momento da minha formação, a princípio pensei que o meu adoecimento pudesse interromper o estágio, momento em que o desânimo tomou conta desta trajetória. Entretanto, após algum tempo de reclusão, comecei a refletir em busca de forças para continuar. Me vi instigada à possibilidade de perceber para além da referida situação.

Freire chama esta busca por uma percepção mais ampla dos problemas e suas soluções de inédito viável. “[...] o inédito viável se caracteriza na ‘ação editanda’, cuja viabilidade antes não era percebida” (FREIRE, 2005b, p. 176). Foi para sair da situação-limite que resolvi investigar a realidade social da aluna da classe na qual realizei o estágio. Entendo que essa atitude se configurou como uma ação editanda dentro de um breve processo de conscientização, de acordo com Freire (2005b; 1979).

Neste sentido, de forma aleatória e sem consulta prévia, tomei um conjunto de atitudes que me permitiram agir naquela situação. Ajustei horário extracurricular, fiz um intenso relato da quantidade de alunos com dificuldades outras e busquei um estudo, ainda que sem método, para chegar ao problema da aluna, pois a ideia de trabalhar a realidade social da criança ia ao encontro do que eu defendia. Descobri que seu pai assassinara sua mãe a facadas e que, segundo a professora, ela era tratada como uma criança coitada, sem família, sem amparo e com

diagnóstico de hiperatividade e depressiva. Todas estas limitações dificultavam sua capacidade de aprender a ler e escrever.

Pesquisei sobre motricidade, pois acreditava que a aluna não pegava num lápis porque não sabia coordenar suas mãos. Como ficava sozinha na turma, resolvi trabalhar de forma repetitiva com ela. Coloquei-a para amassar pedaços de jornal acreditando que a mesma poderia se sobressair ao menos ficando em sala de aula. Mas, como em qualquer dúvida de pesquisa, meu recorte era desconhecido do objeto que procurava. Nem a professora de Didática me ajudou e, lógico, a professora titular também não.

Terminei o estágio em dúvida se conseguiria ser professora ou trabalhar com crianças. A realidade da escola revelava um nível de padronização exigido para o ensino e a aprendizagem que ignorava a heterogeneidade existente entre os alunos; o que resultava em alunos dispersos na hora da aula e num alto índice de reprovação e repetência. E, embora percebesse, eu me sentia longe de denunciar, reverter ou julgar tal realidade.

Embora, enquanto aluna, adorasse ler, estudar e, muitas vezes, desafiar meus professores, estava convencida que a escola não me dava alternativas para permanecer nela como professora. Em decorrência, considerei que o estágio me desbancara como pessoa e como futura profissional da educação.

Neste sentido, o processo de conscientização que se esboçara na interação com a aluna acima citada não teve prosseguimento na perspectiva de dar sentido ao ser professora, isto porque, acredito, não foi desenvolvido numa perspectiva coletiva na qual a ajuda da escola e do Curso pudesse potencializá-lo.

2.3. FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: MUDANÇAS?

A fascinante condição de ser aluna do Curso de Ciências Sociais da então Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte – FURRN, atual Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em 1995, mudou completamente e de maneira definitiva a profissão professora que trago em mim enquanto diretriz sobre muito do que penso na construção da minha prática pedagógica.

Fui pega de forma surpreendente com a compreensão do trabalho didático-pedagógico de alguns professores que ajudaram na minha formação e identidade formativa. Dentre muitos,

sou levada a citar Antônio Jorge Soares (professor de Filosofia desde o segundo grau, graduação e especialização); Geraldo Marques Carneiro (segundo grau e graduação); João Bosco Brito (graduação e especialização) e, do Departamento de Educação, no qual atuo como professora, Antônia Batista Marques (graduação), com quem pude estudar História da Educação Brasileira e aprofundar de maneira lúcida uma leitura social de contexto crítico da educação no Brasil.

Apesar da contribuição destes professores, o aprendizado na Universidade apresentava um tom surreal para aqueles que ali estavam. As leituras propostas da filosofia clássica à sociologia clássica, ou seja, de Sócrates, Platão e Aristóteles a teóricos como Marx, Durkheim e Weber prometiam a expansão do conhecimento para além do método, para possibilitar um verdadeiro tratado de leituras que propunha conduzir os leitores à ascensão da conjuntura tanto dos autores quanto das mudanças dos processos e procedimentos históricos, o que fazia crer que a formação em Ciências Sociais para a turma de 1995 talvez representasse uma formação política e de visão social abrangente.

Entretanto, embora tamanho investimento na leitura dos clássicos, as aprendizagens se constituíam de maneira desordenada para pensar-entender o homem em sociedade. Este fora um contorno errôneo, desregulado e notadamente ímpar para que as mudanças fossem construídas. A diversidade teórica estava em constante imposição à compreensão acerca do conhecimento. Nossos professores começavam a divergir daquilo que acreditávamos sobre o papel social do homem. Assim, pensarmos em produção teórica para nosso Curso foi algo, naquela circunstância, amador e sem visibilidade do trabalho pedagógico a ser instituído para a sala de aula, a gestão dos processos educativos, o planejamento e a construção do conhecimento.

Ao longo dos anos que leciono (de 1997 aos dias atuais) deparei-me com situações adversas do aprendizado que pensei encontrar no Curso de Ciências Sociais. Óbvio que acreditava no encontro entre teoria e prática na universidade e este percalço quebrou de vez a leitura que fiz entre o real e o ideal, pois passei a compreender que a base epistemológica e formativa do Curso estava longe de ser alcançada. Professores com pouca experiência, biblioteca sucateada, falta de espaço de estudo e constantes perseguições políticas rugiam na Universidade.

Um tempo difícil no próprio tempo, no qual o aluno precisava calar e aturar professores que estavam em sala de aula muitas vezes sem o prazer do fazer pedagógico; em que as leituras e os autores estudados provocavam uma análise reflexiva sobre a relação entre teoria e prática implícita no cotidiano; em que a professores que não tinham compromisso com a atividade

acadêmica bastava ser amigos do “rei”/reitor para obter o regime de dedicação exclusiva ou se afastar das atividades acadêmicas para realizar a qualificação. Era um momento de contexto nada razoável no qual a Universidade reproduzia o coronelismo emblemático que tomava as rédeas da política local e tinha fortes influências no Estado.

Até assumir a monitoria da disciplina Sociologia nos Cursos de Eletromecânica e Construção Civil numa parceria entre a FURRN e a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETFRN (atual Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – IFRN) desconhecia a pesquisa e a docência no ensino superior.

A experiência se tornou um “laboratório de prática” no qual tentava reproduzir as aulas da Faculdade muito embora as teorias ainda fossem pouco compreendidas por mim e por muitos dos meus colegas de sala. Inicialmente relutei em assumir um espaço dantes ocupado sem sucesso por outros professores graduados e um deles mestre. Ainda assim, precisava conduzir o trabalho pedagógico-acadêmico e para tanto, pensava estar sendo preparada nas aulas do Curso de Ciências Sociais da UERN.

O processo da prática pedagógica se mostrou de maneira diferente naquele caso específico, pois precisava conduzir a gestão dos processos educativos voltada para alunos de cursos técnicos. Naquele contexto, como eu conduziria as estratégias pedagógicas sem pôr em risco aquilo que até então líamos e construíamos?

Era o ano de 1997 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 direcionava a reformulação da Base Curricular da ETFRN instigando uma formação diferente do tecnicismo tradicional naquela escola. O aluno precisava ter uma formação para a cidadania, os temas transversais surgiam com Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e as disciplinas Sociologia e Filosofia passavam a ser obrigatórias.

Os paradigmas neoliberais e a globalização emergentes naquele momento no contexto da chamada nova ordem mundial, em tese, eram formadores de uma “erosão” nos aspectos políticos, sociais e culturais, especialmente nos países em vias de desenvolvimento que “precisavam” se adequar às exigências mercadológicas do capital financeiro externo.

Naquele momento, as políticas públicas educacionais e o aparato pedagógico exigido para a produção do conhecimento assumiam um novo formato, se adequando às exigências dos mercados mundializados. As escolas, especialmente as voltadas para formação técnica e tecnológica, como era o caso, tendiam a seguir tal adequação.

Nesse panorama aqui brevemente esboçado, o desafio era enfrentado na perspectiva de formar o técnico cidadão, conforme exigido pela LDB. Uma movência entre a esterilidade do ensino tecnicista e a formação de professores ativos e críticos. Estava acontecendo de fato uma mudança nos parâmetros pedagógicos do ensino e outro processo de capacitação para o ensino técnico no Brasil.

Tentando me inserir naquele contexto, o que aprendera no magistério cursado no segundo grau estava distante, obsoleto, renegado pela lógica de tudo que havia vivenciado. O que se materializava no desafio didático-metodológico de me colocar à frente das salas de aulas, trabalhar com alunos que desvalorizavam inteiramente as disciplinas das áreas de formação política, pedagógica e didática.

Este foi um grande desafio didático-metodológico que vivi e que hoje vejo como o enfrentamento de outra situação-limite, mais uma vez sem apoio da formação institucional. Procurei enfrentá-la por acreditar numa formação escolar humanizadora que preconiza o ser e a sua existência e que tal formação poderia contribuir para a instrumentalização dos alunos para o enfrentamento do contexto político e social acima esboçado. Portanto, estudei a base de formação de ambos os cursos que apontava que era preciso formar o aluno cidadão e procurei aproximar os dois aspectos daquela formação que precisava ser ao mesmo tempo técnica e humana.

Saí da ETFRN e do Curso de Ciências Sociais para atuar como professora na UERN em 2004. Tive que lutar para atuar no campo objeto do concurso no qual fui aprovada: Fundamentos sócio-filosóficos, antropológicos e psicológicos da educação, mas prontamente precisei atender a exigências departamentais e trabalhei com Sociologia da Linguagem no Curso de Letras; Sociologia da Educação nos Cursos de Enfermagem e Pedagogia; Fundamentos de Filosofia e Sociologia; Currículo; Didática; Introdução à Economia; Antropologia do Corpo, no Curso de Educação Física; Introdução às Ciências Sociais no Curso de Economia.

Nunca passei tanta angústia intelectual, mas ao mesmo tempo aprendi a suportar o lado “negro” da aprendizagem para meu trabalho e o repasse de conteúdos para alunos com diversas realidades e cursando diversas licenciaturas.

Estudei Ferdinand de Saussure, Jaques Derrida, Pierre Bourdieu e a Etnografia de Bronislaw Malinowski. Apontar satisfação a tudo isto era mais que constrangedor em função dos muitos problemas relativos ao entendimento do campo epistêmico e do processo mediador

entre as ciências exatas e sociais. O repasse de conteúdos era algo, claro, assustador e de uma dificuldade incrível.

Foi naquele contexto de enfrentamento de mais uma situação-limite que passei a estudar os vários aspectos metodológicos da escrita e da linguagem dos autores e diversifiquei as aulas com atividades que iam dos seminários às provas individuais e sem consulta.

Naquele contexto, a díade entre autoridade e autoritarismo estava latente em mim pela vivência do meu processo formativo. Porém, é importante salientar que vislumbrava a possibilidade de uma formação para a liberdade sem autoritarismo. Para Freire:

O autoritarismo é a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano. [...] Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais. (FREIRE, 2005a, p. 32)

Freire compreende o movimento do “ser mais” enquanto processo emancipatório dos homens, assim “Faz-se necessário a criação de espaços de ação-reflexão-ação que propiciem que o “ser mais” se emancipe, pois este está inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2005a, p. 75). A ação-reflexão-ação que podem viver educador e educandos compreende ações coletivas de leitura da realidade que contribuem para o “ser mais”.

Entendo ainda, de acordo com o autor, que a autoridade do professor aparece enquanto propriedade do conhecimento, oferecendo liberdade ao educando de refletir e criticar as muitas maneiras de aprender e conhecer. Estando o autoritarismo voltado de maneira exclusiva para uma “educação bancária” (FREIRE, 2005b), repetitiva, que incapacita os sujeitos de pensarem ou opinarem na reflexão crítica dos conteúdos e como estes são abordados na escola.

Mas se para a concepção “bancária” a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. (FREIRE, 2005b, p. 71)

Educação bancária é o ato de educar que oprime a condição de pensar em muitas vertentes. Primeiro, são ideias fechadas e desproporcionais ao processo reflexivo-crítico;

segundo, são ações reproduzidas e reprodutoras que especulam as aprendizagens sem construir a reflexão crítico-construtiva do conhecimento; e terceiro, tem como base a repetição e uma leitura memorística que suprime o sentido da razão e da existência humana.

Na formação escolar que caracterizei em meu relato memorístico como perversa ao meu mundo, a educação bancária embargava a liberdade de expressão de alunos que questionavam, por exemplo, a condição implícita ao estudo da geometria em sala de aula utilizando-se de um raciocínio unilateral, num contexto em que o ensino da matemática não reconhecia a leitura de mundo relacionada ao estudo do espaço.

A escravidão a qual designei aquela situação refere-se, também, à ilusão do processo ensino-aprendizagem esboçado na metodologia dos livros que eram obrigatórios para a ascensão do conhecimento. O método de memorização e repetição feria o ato de conhecer, pensar e refletir, pautado que estava na transmissão dos conteúdos, nos organogramas dos professores que ministravam disciplinas que nem sempre pertenciam ao seu campo formativo.

Meu processo de formação como ser humano e como profissional me conduz para a compreensão de que a autoridade docente pode tornar possível a organização do processo democrático de ensino dos conteúdos, na perspectiva da educação libertadora, e não bancária.

Quando argumenta que ensinar exige liberdade com autoridade, Paulo Freire diz que:

Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita reverter-se. (FREIRE, 2005a, p. 33)

A autoridade é estabelecida quando acontece respeito mútuo entre educador e educando, quando o ensino e a aprendizagem proporcionam liberdade de diálogo entre ambas as partes, sem quebrar o processo ético do conhecimento de ambos e sem confundir autoridade com autoritarismo.

Paulo Freire recomenda ao educador “mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume”. (FREIRE, 2005a, p. 34)

Neste tipo de educação, a vivência de educandos e educadores representa um elemento fundamental para a construção do conhecimento uma vez que o exercício da “autoridade democrática” condiz com a transformação da existência humana.

Refletir sobre a díade autoridade e autoritarismo experimentada na minha formação acadêmica é rememorar a dúvida e o medo. Ao longo deste percurso percebi que as tarefas de ensino e aprendizagem precisam ser significativas para seus sujeitos e transcender a fixação de conteúdos, a retaliação das exigências avaliativas e as corporações de classe.

Os instrumentos pedagógicos fortalecem, com certeza, os aspectos vitais do conhecimento que é construído organicamente em seu tecido social. Os campos sociais, políticos e culturais que cerzem os processos educativos são amplamente direcionados aos aspectos formativos e a construção das leituras sociais e culturais são pré-existentes ao conhecimento escolar e acadêmico.

Assim, algo que precisa ser definido são os percursos metodológicos apontados para os critérios da produção do conhecimento. Este é, sem dúvida, o desafio institucionalizado, pois escola e educação são frutos das vivências sociais do homem. Neste sentido é salutar sujeitar a lógica cronológica ou o conhecimento linear (causa e efeito) ao conhecimento sistêmico (holístico).

2.4. QUEM SOU EU PROFESSORA: FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

O meu eu apócrifo é aqui tratado de maneira proposital em virtude dos aspectos políticos e sociais que minha memória formativa reportou durante a elaboração desta pesquisa. Neste caso específico, o conceito de apócrifo representa um aspecto metafórico da minha formação. Apócrifo, segundo Aurélio Buarque de Holanda é aquilo que permanece na clandestinidade, reproduzido às escondidas, como uma obra de autor desconhecido ou cujo teor é diferente do escrito pelo seu autor, podendo ser entendido como a obra que tem autoria duvidosa⁴. Eis o desafio de compreender quem sou eu professora.

A minha identidade profissional como professora é um aprendizado que solapa os conceitos, os paradigmas estudados, refutados, revisados e mediados a outros conhecimentos.

⁴ Significado retirado do dicionário online. Disponível em: <<https://www.significadosbr.com.br/apocrifo>> acesso em 10/09/2018, às 20h30min.

Mediante os desafios desta identidade e para melhor compreender este aspecto do meu eu professora me reporto ao conceito de identidade cultural definido por Paulo Freire:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 2005a, p.p. 45-46)

A identidade cultural, em seus aspectos individuais e coletivos, compreende a construção histórica, política e ideológica do eu nas relações vividas socialmente.

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. (FREIRE, 2005a, p. 47)

Neste contexto, a identidade docente está ligada à construção social e se relaciona ao educar como um ato de consciência política em que o educador pode manter a construção do respeito ao conhecimento e à realidade social do educando.

O conceito de consciência enquanto produto representa o processo de compreensão do mundo e de sua realidade através da humanização. Desta maneira, a consciência compreende não apenas o ato de mudar, mas as condições próprias à prática da mudança, o que implica na autonomia necessária para o enfrentamento dos problemas a serem refletidos enquanto ação e reação. A educação é campo necessário para que os homens possam compreender este processo cultural, social e histórico de elaboração da consciência.

O conhecimento resultante deste processo é necessário a todos os seres sociais, o que legitima a profissão professor que, na sua atuação, precisa observar o processo formativo desta consciência para construir ações práticas e teóricas necessárias à humanização. Logo, no processo da construção da sua identidade profissional, cabe ao professor não se apropriar do conhecimento enquanto verdade absoluta, mas compreender os educandos como produtores da ação histórico-social.

A formação docente perpassa a leitura de mundo e se desenvolve no diálogo educador-educando. A despeito da especificidade do conhecimento que este tem que ter para ensinar, sua

atuação não pode desprezar o mundo que está a sua volta, necessita reconhecer a importância da construção da realidade social de si e dos educandos.

O exercício da docência deve estar acompanhado, também, de uma formação do universo cultural e intelectual global dos educadores. [...] identificam-se duas dimensões básicas nos processos formativos voltados para o processo de produção da escola: uma intencional, voltada para as atividades de sala de aula e outra de “contexto” ou ampliação do universo cultural de todos os sujeitos envolvidos. (RÊGO, 2006, p. 64)

O processo crítico das práticas educativas progressistas se pauta na liberdade e autonomia para formar sujeitos sociais pensantes. Assim, a formação docente, seja inicial ou permanente deve cumprir de maneira generosa o reconhecimento da existência do outro.

A formação permanente apontada por Freire imbrica a condição do (re) fazer pedagógico acerca do exercício teórico-prático, compreendendo a condição de existência do outro, sua formação, seus saberes e a construção social como aspectos fundamentais da incompletude do ser e do saber.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 2005a, p. 59)

O processo de existência é inacabado, os homens formam conceitos que mudam ao longo do processo histórico social, mudando a si mesmos.

[...] o “inacabado”, ou melhor, a consciência do inacabado, condição crucial para a libertação do homem, acontece quando o ser se apercebe parte da realidade histórica, portanto, pertencente às transformações da realidade, na ação de transformá-la e de ser transformado por ela. Ao contrário dos outros animais, o homem é um ser que não só está no mundo, mas em e com o mundo. Ele é parte indissociável da realidade histórica. (LIMA; ABREU; DUARTE, 2015, p.p. 228-229)

A compreensão de mundo e de homem muda de acordo com as exigências e experiências da sua existência. Do período paleolítico às mudanças sociais da era pós-moderna, o homem

repensa seus valores e processos de aprendizagens, tornando-se um ser que (re) pensa o mundo que o circunda.

[...] a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação. (FREIRE, 1981, p. 134)

O fazer do professor, pela sua formação inicial e sua prática, se constrói enquanto ação política e social. E sua formação permanente deve continuar se dando neste exercício praxiológico.

Em minha prática pedagógica, desde cedo precisei compreender como mediar o conhecimento, o ensino, a aprendizagem; mediar e interagir com o conhecimento; planejar e interagir com alunos e, assim, favorecer o meu trabalho e a manutenção do processo pedagógico.

Saul e Martins afirmam que é:

Daí a necessidade de que os responsáveis pelo processo formativo selecionem conhecimentos sistematizados significativos, isto é, aqueles que fazem sentido porque estarão intimamente articulados aos conhecimentos de experiência trazidos pelos sujeitos e poderão auxiliá-los a avançar na leitura do mundo. Ou seja, o conteúdo programático da formação permanente deve ser elaborado a partir das demandas, dos anseios, das necessidades, das expectativas dos educadores a quem se dirige o programa de formação. (SAUL; MARTINS, 2016, p. 218)

A articulação entre o conteúdo programático e os conhecimentos de mundo de educandos e educadores permite uma análise reflexiva que representa a *práxis*. Segundo Saul e Martins (2016) a *práxis* é um conceito que tem como princípio a reflexão sobre a prática construída na vivência e experiência.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (FREIRE, 2005a, p.p. 43-44)

A formação permanente se dá no fazer pedagógico, considerando a relação teoria-prática, a *práxis*, inserida nas relações sociais, políticas e culturais da existência dos seus sujeitos. Por este motivo, as ações didático-pedagógicas precisam problematizar as condições da construção da realidade social de educadores e educandos.

E é por esta razão também que ensinar evoca uma leitura social dos significados e conceitos acerca das experiências vividas e construídas socialmente, estando o ato de ensinar envolvido num elo entre respeitar e proteger o outro. A este respeito, Paulo Freire questiona:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2005a, p.p. 33-34)

Assim, precisamos repensar o ato de educar e o propósito da formação humana e profissional docente, valorizando os diversos contextos formativos e retirando o professor e o aluno da condição de opressão que a escola historicamente nos colocou.

É neste sentido da conscientização que permite superar a opressão que entendo, estupefata, que é apócrifa a resposta ao questionamento sobre quem sou eu professora, pois sei que somos a realidade que construímos, a simbologia das referências e dos significados que constatamos e fazemos. Sou professora, busco conhecer o que não se explica, o que não se contesta, o que se faz óbvio.

Avessa a situações formais, evoco alguns ingredientes capazes de fomentar o anonimato do meu mundo: as pessoas são sua construção, seu amparo do que propuseram ao resgate do que desejam ser, ou acreditam que são. É assim que sou: extravagante quando penso, mas sempre propensa a responder aos desafios impostos.

Ser professora sempre representou para mim, vivenciar um universo que restringe os achados, mas incorpora a visão da realidade social. A escola, as temáticas, as teorias fazem parte do que pensamos ou fazemos nos contextos sociais e políticos. Prefiro, assim, realizar as aulas de acordo com a esfera das aplicabilidades do conhecimento para chegar a algo inesgotável para quem pratica o pensamento reflexivo: a objetividade científica deve suprir seus enredos sem afetar a função social dos indivíduos, sem mistificar o processo de sociabilidade de outrem. A maior decodificação que busco nas aulas é, inegavelmente, a construção social, crítica e reflexiva dos alunos.

3. EU, PROFESSORA-MILITANTE

A categoria empírica ‘militância política’ aparece, neste trabalho dissertativo, como resquício dos aprendizados adquiridos no decurso de minhas experiências no campo político e acadêmico. Trazendo à memória e traçando a trajetória de construção de mundo e da leitura do próprio espaço que vivi é que percebo que este conjunto de fatores tornou inexorável uma militância estudantil e partidária. Alguns dos momentos marcantes desta trajetória estão esboçados a seguir.

3.1. A MILITÂNCIA COMO EXISTÊNCIA

A minha história de militância nasceu ao observar o interesse do meu irmão Pedro Filgueira e um vizinho serigrafista que liam Marx às escondidas no quintal de nossa casa. Nossos pais nunca puderam desconfiar que eram leituras comunistas, não sabiam ler palavras, mas, compreendiam a dimensão dos sentidos das leituras de mundo que viviam.

O contexto dos anos cinquenta e sessenta do século passado foi marcado, dentre tantos outros aspectos, pela tentativa de construção de possibilidades de mudanças políticas e sociais por parte de grupos de intelectuais, entre eles Paulo Freire, que traziam alternativas para instituir definitivamente a democracia no Brasil.

O golpe militar de 1964 mutilou esse processo de busca pela democratização do país, instituiu porões e destituiu seres humanos e famílias ao perseguir, torturar e desaparecer com pessoas das muitas classes sociais, dentre elas, intelectuais, artistas e estudantes, que discordavam do sistema.

Aquele contexto político que não era perceptível à totalidade da sociedade brasileira restringiu não só a liberdade de expressão, como também a emancipação e a igualdade social.

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “conivência” com o regime opressor. (FREIRE, 2005b, p. 57)

Desta maneira, devido à falsa representação da liberdade que os opressores oferecem, os oprimidos não percebem e, desta maneira, não compreendem o mundo de forma ampla ou sua realidade social mais imediata. A tomada de consciência representa a libertação desta falsa representação, levando os oprimidos ao exercício de seu papel social real no qual são vinculados seus interesses a sua compreensão humana.

Outrossim, a compreensão dos processos de aguçamento da opressão revela o que o Estado de direito não deve permitir: a opressão na essência da vida, na existência de muitos homens, mulheres e crianças afugentados de suas localidades, dos territórios sociais de pertença, seguindo a trajetória dos desmandos sociais.

Até o final da década de 1980 era comum no Brasil o trabalho com características da Idade Média, em troca tão somente do soldo. Assisti adolescentes que iam trabalhar em casas de pessoas “arricussadas”⁵ em troca de restos de alimentos e, ainda, mães que levavam-nas à beira do Rio Mossoró para ajudar nas lavagens de roupas com o fim de ajudarem no sustento da casa. Nestes casos, além de pouco dinheiro, restos de alimentos ou roupas serviam de pagamento ao trabalho, geralmente pesado. Há ainda hoje, em nosso país, uma dívida social, ética e humana com a existência e a história dessas pessoas.

O emblemático discurso da redemocratização a partir de 1979 representava a tutela de um pensar político ainda atrasado e oligárquico que sustentou o golpe de estado de 1964 e que perdurava nas suas entrelinhas. As fragilidades sociais promovidas pela ditadura militar eram alvo de denúncias feitas pela classe artística entre cantores, teatrólogos, profissionais liberais, intelectuais e tantos outros.

Em nossa realidade, este movimento era vivido nos encontros políticos clandestinos pós 1984 que fazíamos na Casa do Cantador, em Mossoró/RN. Em meio aos cantos e prosas em pés de paredes com grandes poetas como Antônio Francisco, Onésimo Maia, Concriz (imitador de pássaros), Francisco Sobrinho, José Lima, Crispiniano Neto, Chico Sobrinho, Antônio Campos e muitos outros é que fazíamos nossas discussões dos métodos que precisávamos exercer para as mudanças da política local.

Entre tantas andanças, minha formação político-partidária aparece entre essas rodas de conversas, nas leituras e na militância estudantil, principalmente na Escola Estadual Aida

⁵ Como popularmente eram chamadas as pessoas com recursos financeiros.

Ramalho Cortez Pereira, onde concluí o primeiro e segundo graus (atualmente, ensinos fundamental e médio).

Fui filiada ao Partido dos Trabalhadores a partir de 1984 à meados de 1998 e, como militante, pude assistir a debates e realizar leituras que me permitiram compreender a lógica da proposição que o partido trazia. Me aproximei do ideário revolucionário do seu projeto político através da leitura de autores da esquerda revolucionária russa como Vladimir Ilyich Ulianov – Lênin; Leon Trótski; Yákov Mikhaillovitch Sverdion (Presidente executivo dos soviets em 1917); Lev Kamenev; Karl Heinrich Marx; e Friedrich Engels.

Entre os escritos destes teóricos da Revolução Russa que possuía, encontrei uma recomendação de leitura do Partido, uma coletânea de “Actos Normativos da Legislação sobre os Direitos da Mulher” que, naquela ocasião, se tornou o diferencial entre as relações políticas que estava procurando entender, afinal o papel do oprimido na sociedade não se desvincula do labor das muitas mulheres exploradas. Ação e conhecimento são reflexos da formação humana da nossa existência, assim, a partir dessas leituras pude ter uma compreensão mais complexa do papel fundamental que nós mulheres exercemos no mundo e nas relações produtivas.

As leituras me permitiam trilhar um caminho desafiador em função das lutas do cotidiano e das exigências, entendidas depois, sobre pensar a ética na política, sobre a identidade da mulher militante, suprimida pela “moral” social e exigida para liberar e lutar por algo necessário: o corpo, a mente e a luta.

Nas diversas experiências militantes que protagonizei, deparei-me com um universo político que aprendi a ler e construir na atuação direta nos movimentos sociais de esquerda. Essas vivências produziram mudanças que aprofundaram a minha identidade política e existencial, pois, através destes vínculos, me aproximei e percebi ainda mais a opressão e o oprimido e remodelei o percurso de formação de casa à escola e, destas, para o mundo.

A militância é incorporada ao princípio da legalidade do ato político e da luta corporativa das categorias sociais. Ser militante representa adotar decisões coletivas que defendam o direito soberano das categorias e classes sociais, estejam elas no campo ideológico ou no confronto aberto da ação política.

Os militantes de movimentos sociais se apropriam do ato político como defesa ideológica e seguem partidos e processos sociais diversos, o que nos coloca diante de um fenômeno social não escrito, mas que, em ato, acontece notadamente em todos os campos do poder.

Desta forma, percebo militância enquanto um fenômeno social que corresponde a ações de grupos políticos representados por ou aliados a diversos partidos de esquerda, de centro ou de direita que aparecem debatendo e trazendo à tona o processo de existência ideológica.

A militância de esquerda requer conhecimentos diversos no campo da política e no processo de humanização, foco este que acaba legalizando o processo de luta pela existência e manutenção dos direitos arbitrados dos outros em prol do capital.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si” [...] somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 2005b, p. 32)

A humanização é o princípio fundamental para promover a vida social do homem. Humanização é o processo de reconhecimento do homem histórico-social que faz das suas relações de trabalho a garantia da construção material que humaniza ou desumaniza. A injustiça e a opressão são fatores que desapropriam a existência de homens e mulheres. Assim, humanizar é conquistar um tempo social que garante as condições básicas de vida, como os alimentos, o conhecimento e a lucidez da compreensão do mundo ao qual pertencemos.

A força da existência social é defendida em frentes nas quais a luta aparece como possibilidade de tomada de decisão sobre a manutenção ou a quebra do poder hegemônico do Estado.

A citação acima me reporta à compreensão dos movimentos sociais e aos aspectos da existência do homem na luta por garantias e direitos de viver; à defesa, com propriedade, dos direitos adquiridos; e à supremacia do projeto coletivo ideológico das forças de colisão que chamo de categorias sociais, como professores, médicos, agricultores e o proletariado, numa luta que garanta os direitos das minorias e do oprimido de maneira geral.

Foi nos movimentos sociais que encontrei, talvez, o melhor conceito sobre o argumento da militância, aquele que produz a simbologia da consciência em prol de todas as pessoas. “Na linguagem comum, os movimentos sociais são esforços persistentes e intencionais para promover ou obstruir mudanças jurídicas e sociais de longo alcance, basicamente fora dos canais institucionais normais sancionados pelas autoridades” (JASPER, 2016, p. 24). Implica que esses movimentos diferem de eventos isolados, como reuniões ou assembleias, que são as atividades básicas patrocinadas pela maioria deles. A persistência dos movimentos, muitas

vezes, propicia o desenvolvimento de organizações formais, mas eles também operam por meio de redes sociais informais. Para Jasper,

A cultura não está em nossas cabeças (e corações). Uma foto capta a indignação, a análise e a fúria de um grupo de protesto. Um livro pode elaborar a ideologia ou filosofia de um movimento, por exemplo, demonstrando em detalhes, complementados por fotos, o impacto da desigualdade sobre os pobres e a urgência de resolver o problema. Ações também expressam significados. (JASPER, 2016, p. 27)

Em nosso contexto, o princípio da militância representa também um (re) leitura do Estado brasileiro e das corporações e multinacionais que este protege. E da perversidade das políticas entreguistas da burguesia reacionária do nosso país que desconsideram as mudanças que necessitamos e podemos fazer para as gerações futuras. Por isto, podemos construir na militância a revogação do medo e atuar com força e coragem, porque esses aspectos revelam as ações sociais que propomos mudar.

Uma das motivações que me fez mergulhar na militância, obtive na escola. A escola que tive ajudou-me a compreender porque os filhos dos trabalhadores precisam dela. E isto tem uma relação de valoração imensa nas decisões que foram tomadas ao longo do processo que construí nesse espaço.

A escola que frequentei como instituição não proporcionava as leituras de formação política, a liberdade de pensar. O desejo de debater sobre uma elite local retrógrada, tacanha e coronelista sucumbia ao medo de falar e ser chamada de comunista. Além disso, trazia o incômodo de assumir um outro detalhe: o oprimido não deveria estudar para pensar, mas para portar o mínimo de conhecimento que na escola se buscava, mas, na prática, nem este sempre existia. “Amar a pátria acima de tudo”, bordão enfatizado na disciplina Educação Moral e Cívica nos ensinava muito bem os vultos da independência, os nomes que a pátria tinha que cultuar. Entretanto, os livros didáticos de história não registravam a escassez de trabalho, de comida; ou o desencontro de destinos promovidos pela ditadura militar, “um legado de dor e medo”.

Por isso, a escola que “foi o meu achado”, era, ao mesmo tempo, “tão perversa quanto a Marcha da fome”, talvez mais, porque com a Marcha se acreditava que ia lutar e conseguir superar os obstáculos, pois muita gente junta dava a ideia de vencer, de perseverar, de mudar algo, o que não acontecia na escola, a despeito da quantidade de pessoas ali inseridas. Aprendi o valor do povo caminhando junto da coletividade, não na escola, mas quando presenciei o

saque à COBAL: para mim, aquela luta pela sobrevivência, pela liberdade e pela existência simbolizava imensuráveis conquistas frente à constituição de um mundo que almejei ajudar a mudar.

Por outro lado, a escola representava para os nossos pais, a legitimidade da preparação para o mundo do trabalho porque os filhos de trabalhadores, naquele contexto do regime militar, viviam da esperança em aprender, trabalhar e mudar a vida da família. Assim, a escola era o local apropriado, verdadeiro, sem mácula, que poderia nos dar as respostas certas, rápidas e inquestionáveis.

A liberdade implícita neste desejo era alcançar a condição de poder ter vida apropriada, casa, alimentação, conhecimento e respeito, categorias consideradas premissas necessárias para os filhos dos trabalhadores mudarem de vida; o que, para a maioria desses, traria a liberdade. Então, a escola era a grande fantasia dessa classe que precisava de trabalho digno para seu sustento. A escola era “o ópio dos miseráveis” porque representava o único meio de mobilidade social.

Há em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada “classe superior.” (FREIRE, 2005b, p. 48)

A escola que caracterizei em meu relato como “perversa ao meu mundo” assim o era por impor limites que apenas a opressão constitui e credencia; era também maniqueísta, por proporcionar aos seus sujeitos a perda da visão de mundo. Paradoxalmente, esta mesma escola significava a possibilidade de atingir outros conhecimentos. A escola que possibilitava um cotidiano sem respostas, ao mesmo tempo permitia à maioria da população pobre sonhos de mudança porque as necessidades básicas aumentavam a cada momento. A necessidade de superação deste paradoxo condiz com a reflexão que Freire faz sobre a conscientização:

[...] a conscientização [...] consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1979, p. 14)

O autor apresenta o homem como único capaz de desenvolver uma consciência crítica que lhe possibilite a construção do conhecimento sobre sua realidade.

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. [...] somente os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. (FREIRE, 1979, p. 14)

A conscientização necessita de maior vivência do fenômeno e isto se constrói com a aproximação e reflexão sobre a realidade.

A conscientização é, neste sentido, um teste da realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato da ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. (FREIRE, 1979, p. 14)

Assim, a conscientização em Freire representa, de forma objetiva, a capacidade que o homem possui de refletir sobre o que conhece e vivencia. E, refletindo, sugerir, ressignificar, tendo a problematização como condutor deste processo de ação-reflexão-ação.

Dentro desta análise, o processo da conscientização próprio de uma educação libertadora, não alienante e democrática, liberta o homem pela tomada de consciência de seu papel social para que este compreenda o mundo no qual habita.

Compreendendo o homem enquanto sujeito de si e do mundo, considero que a educação massificada, como aquela que vivenciei, aliena “[...] na medida em que deixa em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa”. (FREIRE, 1979, p. 37) ou seja, a educação pode libertar o homem e projetar uma sua conduta libertadora enquanto sujeito do mundo.

A tomada de consciência do processo de opressão através da educação libertadora permite a emancipação humana e a (re) construção da existência. Neste sentido, a escola, em todos os níveis, pode desenvolver uma prática que promova a reflexão sobre a realidade social e ofereça a educandos e educadores a possibilidade de “ser mais”.

3.2. A GREVE DA UERN 2017-2018: POSSIBILIDADE DE “SER MAIS”

No complexo processo de militância como existência estudado nesta pesquisa não é por acaso o desafio de procurar entender o enfrentamento coletivo das desigualdades na realidade social na qual me insiro profissional e politicamente, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

No decurso da elaboração desta dissertação o momento político da Instituição era crítico e assolador. O discurso da austeridade econômico-administrativa atuava ideologicamente, escamoteando o risco da quebra de sua legitimidade e de sua autonomia.

Nesse contexto, há sete anos sem reajustes, penalizados por atrasos no pagamento dos salários e ameaçados de perda de direitos trabalhistas em função da proposição à Assembleia Legislativa, por parte do governo estadual, da adoção de um “pacote de ajuste fiscal”, docentes e servidores da UERN realizamos mais um movimento grevista que durou entre o final de 2017 e o início de 2018.

O movimento foi realizado em conjunto com outras categorias como os servidores da saúde e da educação básica e respaldado pela participação de diversas instituições como o movimento estudantil, partidos políticos e movimentos sociais. Naquele contexto, a utilização da greve como instrumento de conquista de mudanças representou um processo que unificava ação política e produção coletiva do conhecimento.

Os textos referentes ao movimento grevista aqui apresentados e analisados fazem parte das muitas reportagens e informativos veiculados pela Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – ADUERN. Retratam as condições vividas por servidores estaduais que, durante a greve, estrategicamente montaram metodologias de luta para denunciar as condições de uma sociedade e de uma instituição que urgia por mudanças.

A análise aqui desenvolvida tem como foco a formação humana e docente proporcionada pela militância política. Para tanto, neste item analiso o movimento grevista sob a perspectiva dos conceitos de realidade, situação-limite, problematização, ação-reflexão-ação e conscientização. Com a análise, procurei entender o processo político de defesa de direitos adquiridos lícitamente por professores e servidores uernianos através da organização de classe

e compreender como a participação neste processo contribuiu para a minha formação docente e militante.



Foto 1: Movimento grevista. Arquivo ADUERN, 2017.

A participação nas ações do movimento grevista lado a lado com servidores de diversas categorias me permitiu conhecer de perto a precarização das condições de sobrevivência de muitos daqueles trabalhadores e suas famílias. Entendi, então, que a construção epistemológica sobre os contextos diversos da sociedade, proporcionada pela leitura dos tantos textos acadêmicos que já li e ajudei a ler, difere significativamente da realidade social ali vivenciada.

A realidade construída pela ciência é, se assim podemos chamar, uma "realidade de segunda ordem": uma realidade que se apoia naquela em que nos movemos em nosso dia-a-dia. Melhor dizendo: as construções científicas partem, inevitavelmente, de nossa (humana) percepção da realidade. (DUARTE JÚNIOR, 1984, p. 94)

A expressão “realidade” sugere várias referências tomadas no âmbito do campo científico, seja nas ciências exatas, naturais ou sociais. As análises destas últimas se detêm a criações e construções que somente a espécie humana é capaz ou tem dotação adequada para perceber pelos muitos processos simbólicos que explicam a história do homem, suas ações e os impactos criados pela utopia, ilusão ou abstração dos fatos.

Num cenário deste tipo, a quebra de justeza com o oprimido se fortalece nos percalços da produção do trabalho. Para Marx (2004), o trabalho é, em primeiro lugar, um processo em

que os seres humanos intercambiam suas relações com a natureza colocando em ação as forças naturais de seu corpo com fins de se apropriar dos seus recursos e modificá-la, o que faz com que, ao mesmo tempo, também se modifique.

Totalmente distante deste viés da relação homem-mundo, a nova ordem mundial dificulta, nos países em vias de desenvolvimento ou subdesenvolvidos, o que melhor os homens devem ter: educação, saúde, territorialidade, biodiversidade, segurança e uma política de exercício da soberania nacional. E nada disto encontramos na realidade brasileira global e principalmente local na qual os direitos sociais conquistados são colocados em xeque por ações voltadas para destituir os interesses da população.

A presença constante nas manifestações coletivas me revelou que alguns daqueles trabalhadores, devido ao atraso no pagamento dos salários que dificultava a aquisição de mantimentos para suas famílias, se viam forçados a pedir contribuições em sinais de trânsito ou usufruir da alimentação fornecida pelo movimento grevista. Assim como vi colegas adoecerem ao longo da luta pela exposição constante às intempéries naturais e, muitos deles, devido à violência sofrida nas manifestações.

Nos acampamentos, nas ocupações de prédios públicos e nos trajetos de várias viagens ao longo dos quatro meses da greve, tive a oportunidade de conviver com trabalhadores de diversos setores, desempregados e sub-empregados. Conheci viciados, mendigos, prostitutas, moradores de rua ou na rua, uma parcela oprimida da população que tem, na sua vivência, as dores das madrugadas frias. São pessoas invisíveis aos que pensam entender a escola como redentora nos discursos sobre transformação social e humana.

Portanto, a empreitada da greve representou um campo de revelação de contradições sociais que nem sempre são explicitadas e que naquele momento se revelavam como situações-limites coletivas. Entretanto, situações que aparentemente parecem insuperáveis podem significar pontos de partida para mudanças.

Os desafios que Freire identifica como situações-limites, são capazes de mobilizar uma mudança na consciência de um grupo social pela ação conjunta e contínua, à medida que cada ação (pronúncia) no (do) mundo implica em sua modificação que, problematizada, volta aos atores (pronunciantes), exigindo nova ação (pronunciar). Pronunciar o mundo é desenvolver práticas sociais educativas que permitam aos sujeitos se apropriar do conhecimento crítico que lhes possibilitem fazer uma nova leitura da realidade, resgatando o agir coletivo como processo de criação de novos conhecimentos, olhares e ações. (PERNAMBUCO; GOUVEIA da SILVA, 2009, p. 212 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 63)

A leitura que faço das situações-limites presentes na realidade estudada necessita da problematização para se tornar crítica. Em sua Tese de doutorado, Hostina Nascimento apresenta sua compreensão do conceito freireano de problematização:

A “Problematização” (FREIRE, 2006a; 2006b; 2005; 2002)⁶ é um modo de intervenção que pode possibilitar a conscientização. É o processo dialógico através do qual é possível olhar a realidade criticamente, buscando revelar instâncias não imediatamente acessíveis nas situações cotidianas, de maneira a construir conhecimentos que ajudem a modificá-la. A problematização é uma ação intencionada de diálogo coletivo que pretende atender as necessidades emancipatórias de participação dos sujeitos. Trata-se portanto, de um conjunto sistematizado de ações organizadas para propiciar um tipo específico de aprendizagem. Para que este processo se desencadeie é preciso identificar os problemas que se impõem como situações-limites. (NASCIMENTO, 2011, p. 66)

No contexto aqui estudado, os problemas relativos à qualidade de vida decorrentes da quebra do atendimento das necessidades salariais apresentavam-se como situações-limites do coletivo. O processo de conscientização sobre essas situações-limites envolveu ações educativas de problematização da realidade social posta através da utilização de estratégias construídas pelo movimento grevista que envolveram desde as reivindicações e ocupações até intervenções de ação direta política resultando no fortalecimento da consciência política sobre os direitos das categorias em greve.

Nunca a decadência da qualidade de vida dos seres humanos chama tanto a atenção como nos instantes de instabilidade social. O avanço das tensões sociais, um dos maiores problemas da humanidade na atualidade, reflete a pluralidade dos efeitos que fazem da miséria a maior das calamidades. Neste contexto, o discurso em defesa dos direitos universais muitas vezes engendra ações que na verdade beneficiam poucos em detrimento de muitos.

A greve aqui analisada revelou, entre tantos aspectos, o embate esdrúxulo entre servidores públicos das mais diversas secretarias de governo como o judiciário, a segurança pública, a saúde ou a educação, grevistas e não grevistas que, aparentemente, comungam dos mesmos interesses de classe.

Durante o movimento grevista, enfrentamos este embate no qual o aparato do poder executivo se manifestava pela pressão jurídica e policial. Decisões judiciais cumpridas com a

⁶ FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

_____. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

utilização da força policial forçavam a desocupação e a reintegração de posse dos prédios públicos, como o da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Finanças – SEPLAN, ocupada por docentes da UERN e servidores da saúde, sob ameaça de penalização financeira dos sindicatos.

Naquele momento, tanto o legislativo quanto o judiciário incorporavam as intenções e atitudes do governo do RN, desrespeitando profissionais da educação, saúde, segurança e movimentos sociais, pois estratégias de confronto foram montadas pela polícia civil, militar, guarda municipal, agentes de segurança particular e força nacional.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. (FREIRE, 2005b, p. 30)

A percepção de um tratamento desumano com os grevistas nos fez entender que a defesa do serviço público assumida nos discursos políticos não acontece satisfatoriamente na prática, pois o executivo orquestrou um dos mais graves ataques às categorias em greve em nosso estado.



Foto 2: arquivo ADUERN, 2017.

Entretanto, desta feita, o lema “ocupar e resistir” inverteu o medo e proporcionou as condições necessárias para que grades fossem derrubadas e manifestantes e a população tivessem acesso aos prédios públicos.

Antes do recebimento do documento, as categorias já realizavam uma grande assembleia unificada que definiu a posição dos trabalhadores e trabalhadoras na ocupação. Aos gritos de “a nossa greve é por respeito! O meu salário é meu direito” os servidores e servidoras reiteraram a disposição para seguir na luta, resistir e permanecer na ocupação. (ADUERN, 2017)

Precisávamos não apenas reivindicar direitos, mas fortalecer o debate popular e trazer a sociedade para refletir sobre os acontecimentos, afinal, fechar rodovias, queimar pneus e construir uma luta conjunta oportuniza novas perspectivas à relação do homem com o mundo.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoa, como “seres para si” [...] somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 2005b, p. 30)

Trago novamente esta citação para reforçar o argumento em favor da humanização, pois durante a greve o processo de luta pelo “ser mais” permeou nossos enfrentamentos políticos. Assim, durante quatro meses tentamos negociar o que não deveria necessitar de negociação, o reconhecimento do direito humano à sobrevivência de muitos profissionais; destes, os que encontramos nas ocupações e manifestações. Neste sentido, a greve significou uma tentativa de mudança das condições a que estão submetidas as categorias de servidores públicos do RN.

As causas da miséria não são uma incógnita, não representam ficção, mas estão contextualizadas nas relações de opressão configuradas socialmente. As exigências da divisão social do trabalho e a exploração presente nas relações que este opera são tormentas que se transformam na invisibilidade dos oprimidos. A fome, a desigualdade, a exploração e as devastações são causadas pelo grande capital que dita o processo social e as relações de trabalho.

Neste contexto, a formação política para a ação militante representa o ideário da luta para mudar relações desiguais presentes na força de trabalho, luta esta compartilhada com sujeitos sociais que necessitam ser mais.

Partindo da concepção dialética da relação homem-mundo, conforme foi desenvolvida por Paulo Freire, os seres humanos, na procura de serem mais, transformam a realidade objetiva, cujos efeitos desta transformação refletem-se na transformação dos mesmos.

Compreender a estrutura social na qual a UERN está imersa condiciona uma compreensão democrática em prol de sua defesa enquanto ente público que precisa, de forma emancipatória, discutir o papel social de sua plataforma de conhecimentos nas diversas áreas que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Durante a realização da greve, o governo estadual enviou à Assembleia Legislativa um pacote de ajuste fiscal para recuperação das finanças do estado. O governo buscava, com a aprovação deste pacote, atender a demandas do governo federal que, a despeito dos desmandos com a causa pública, condicionou a liberação de verbas a tal aprovação em detrimento da situação precária dos serviços públicos, sobretudo nos setores de saúde e educação.

A luta para combater o “pacote de maldades” iniciou no dia 11 de Janeiro de 2018, primeira data de tentativa de sua aprovação. Como parte da mobilização unificada dos servidores públicos, o acampamento realizou uma série de atividades culturais e políticas que buscavam fortalecer a participação em massa na manifestação unificada em frente ao prédio da Assembleia Legislativa.

Referindo-se às medidas como “o pacote de maldades”, os manifestantes “cercaram as quatro entradas da Assembleia Legislativa inviabilizando a entrada dos parlamentares ao local” (ADUERN, 2018). Sequer a “recepção” da polícia militar com bombas de gás lacrimogêneo e spray de pimenta impediram as ações.

As experiências acima apresentadas significaram um exercício de ação-reflexão-ação vivenciado coletivamente. Neste sentido, o papel da militância se construía à medida que o movimento grevista se fortificava.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, p.p. 146-147)

Por esse motivo é que:

Paulo Freire diz que será pelo aprofundamento de uma consciência crítica que nos conscientizaremos da realidade, sendo capazes de transformá-la, pois a consequência da conscientização é o compromisso dos seres humanos com o mundo, já que criticamente conscientes de nossa realidade de opressão, seremos capazes de realizar uma ação que vise sua superação. [...] Uma consciência crítica pressupõe um método de conhecimento da realidade em que nos encontramos, levando-nos a mudanças radicais. Mas, o que é, então, conscientização? A conscientização é o aprofundamento da consciência crítica que é ao mesmo tempo ação/reflexão/ação para a superação da realidade opressora, sendo em virtude disso, um apelo à ação. (DAMO; MOURA; CRUZ, 2011, p. 1)

De acordo com a citação, o processo de ação-reflexão-ação contribui para a transformação da realidade. A ação-reflexão-ação representa o processo de diálogo no qual o conhecimento construído nas relações sociais contribui para a (re) significação dos sujeitos em sua interação com o mundo.

A resistência dos servidores acampados em frente à Assembleia Legislativa do estado conseguiu frear o ímpeto de deputados temerosos com o desdobramento de suas ações político-partidárias em um ano eleitoral e impediram a votação do conjunto de medidas enviadas pelo Governo.

A pressão da categoria condicionou a negociação, realizada com um grupo de parlamentares, suspendendo a votação temporariamente.

Assim, somente a luta coletiva pode resultar em mudanças. E essas mudanças só serão possíveis com o exercício da ação-reflexão-ação que resulta na consciência política e ideológica. Cabe à militância fazer o exercício de análise do papel do oprimido na trama social que envolve causas e efeitos da miséria e da fome. Cabe-nos, também, a busca da compreensão do reflexo deste exercício dialógico no processo histórico das lutas de classes sociais.

A greve, como *lócus* de eventos político-pedagógicos, permitiu a compreensão das condições sociais e econômicas em que vivem muitos trabalhadores e como a ruptura dos direitos que lhes assistem afeta sua qualidade de vida, permitindo uma compreensão objetiva sobre a greve e ampliando o meu processo de conscientização sobre minha formação militante. Segundo Damo, Moura e Cruz:

A conscientização, assim, consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, “que ultrapássemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (DAMO; MOURA; CRUZ, 2011, p. 2)

Ao repensar a formação da minha identidade docente e militante, proponho aqui um olhar sobre a conscientização dos homens a respeito da capacidade de reconstruir a realidade social. A greve como conduta militante promoveu a seus participantes uma ação-reflexão-ação acerca de sua construção social. As metodologias de ação construídas ao longo daquele momento condicionaram um outro olhar sobre as condições de vida a que a população está submetida. Aquela foi uma experiência de ampliação da consciência de si e do outro.

Logicamente, as ações humanas carregaram contradições que precisavam ser ponderadas. No caso da greve dos professores da UERN, deixar as salas de aula, a produção do conhecimento e suas exigências institucionais, assim como corroborar com os atos dos militantes se mostrava uma escolha difícil de entender.

No entanto, fazer ciência “em laboratório”, frente às condições de vida dos oprimidos tão severamente deixados de lado, sujeitos à invisibilidade e à violência simbólica (BOURDIEU, 1989), comporta uma opressão silenciosa e ideológica. É preciso compreender a greve como um evento formativo e que a formação acontece em espaços diversos além da sala de aula. Neste sentido, a luta pela garantia dos direitos sociais conquistados e constituídos deve fazer parte do debate social e do processo militante.

Neste contexto, o papel da ação militante representa um outro ideário, uma luta compartilhada com outros interesses, com sujeitos sociais determinados a ter uma formação política que revolve e luta para mudar as relações presentes na força de trabalho, para responder aos contextos políticos da organização cidadã tão aberta ao debate dos que são convidados a ser possíveis engrenagens de um mecanismo social que atente, pare e delibere uma nova ordem mundial.

As muitas condições da luta de classes e da luta dos oprimidos é, sem dúvida, uma necessidade de existência para que dias melhores se aproximem das reais mudanças que a sociedade anseia. A superação de todas as injustiças que aqui estão se relaciona à liberdade de pensar e rever conceitos, ao processo inacabado da produção científica, à necessidade de reformular os espaços de produção do conhecimento, sejam acadêmicos ou não.

Devido a isso, percebe-se que é pertinente a temática que envolve a militância e o engajamento político como condição para além da escola, para além do debate, para além do medo. A Pedagogia do Oprimido reside na compreensão ampla da formação humana que atente para o movimento do mundo que acolhe o homem, o ser inacabado.

Outros dias virão, o tempo também é inacabado. A formação do professor e sua ação político-pedagógica acontece nos diversos espaços que ele ocupa. Voltamos da greve para a sala de aula buscando ouvir, entender e construir uma metodologia que considere as diferenças existenciais. Contudo, a ciência precisa se insurgir com outros métodos, teorias e interpretação do sujeito social como parte epistemológica do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar considerações acerca de um trabalho científico, seus objetivos, suas bases teóricas, sua problematização sempre representará um desafio. Neste caso, trata-se de fechar um ciclo de reflexões sobre as aproximações entre a minha formação docente e militância política.

As categorias empíricas ‘formação e identidade docente’ e ‘militância política e acadêmica’ foram estudadas à luz das categorias teóricas, humanização, realidade, situação-limite, ação-reflexão-ação, problematização e conscientização fundamentadas especialmente em Paulo Freire.

O resgate memorístico das experiências de minha formação escolar, docente e militante feito inicialmente provocou um diálogo entre prática e teoria em decorrência da problematização das categorias empíricas. A análise da formação desenvolvida nas experiências da greve da UERN entre 2017 e 2018 foi permitida pela observação participante e pela leitura de textos jornalísticos informativos produzidos pela ADUERN.

Minha leitura sobre Paulo Freire estava latente quando da minha chegada ao Mestrado, mas não totalmente compreendida sua contribuição para a construção da dissertação, algo que passou a tomar forma a partir de outras leituras feitas deste texto em função das provocações da banca de avaliação da dissertação. O conhecimento elaborado sobre os conceitos e categorias teóricas após estas provocações permitiu a ampliação do diálogo com o autor principal deste estudo, resultando na produção reflexiva sobre minha formação e identidade docente e militante.

Assim, as obras estudadas conduziram a busca pela compreensão do processo de minha formação e prática docente entre a década de 1990 e os dias atuais. O exercício de ação-reflexão-ação realizado sobre docência e militância enquanto existência exigiu a (re) leitura deste arquétipo didático-pedagógico e a aproximação instigante com a obra freireana.

A problematização das situações-limite enfrentadas na realidade vivenciada por mim permitiu uma reflexão mais lúcida sobre as mudanças econômicas e políticas presentes nesta realidade e compreender como este processo reflexivo viabilizou um olhar sobre as situações-limites e seus inéditos viáveis.

A construção da alfabetização política se dá no estudo da realidade, vivenciada através das ações reflexivas possíveis uma vez que pensar política é reconhecer a vida social, reconhecer as necessidades dos homens e, fundamentalmente, entender que em sua existência reside seu processo de construção do conhecimento e conscientização.

Em meu percurso existencial vivenciei uma diáspora social de homens e mulheres oprimidos pela formação do tecido social que lhes restava, sem alternativas e experimentando a escassez de vida. Ao trazer à tona aquela realidade que não poderiam mais suportar e buscar alternativas para superá-la geraram um ato político e social relevante. Ou seja, a percepção da situação-limite referente à miséria em que se encontravam os fez refletir sobre como mudar aquela circunstância.

Compreendo, agora, que lhes seria necessário ir além, transformar aquela ação catártica em uma indignação mais sólida e permanente que lhes permite a ação-reflexão-ação coletiva e a sua reescrita do seu mundo. Eis a condição da ousadia do reconstruir que pode superar o medo.

Desta maneira, refletir agora sobre minha experiência de acompanhar a Marcha da fome representa um processo de aprendizagem política que deriva da percepção epistemológica da proporcionalidade dimensional daquele ato. Os achados em Paulo Freire proporcionados por esta pesquisa fortaleceram minha percepção sobre outras formas de resistência ao campo da desumanização para além de ações pontuais.

O processo de humanização permite a descoberta e a aprendizagem de novos caminhos por partir da premissa de que existem aqueles que se comprometem com os outros. Deste modo, a (re) leitura da Pedagogia do Oprimido leva a desejar um tempo de mudanças que desencadeie a humanização em novas formas da vida social.

Em seu livro *Conscientização* (1979, p.10), Freire reflete sobre os problemas de seu tempo, como por exemplo, a discussão acerca do subdesenvolvimento e da escassez das relações de trabalho do seu país e do momento político que viveu. A leitura de sua obra representa um exercício de atuação militante que remete à problematização das circunstâncias atuais nas quais a democracia social, a formação humana, os direitos e a liberdade de pensar são postos em xeque.

As reflexões aqui desenvolvidas acontecem num momento em que a educação no Brasil responde a uma plataforma de ajustes às novas relações de trabalho. Neste íterim em que a educação e a escola são novas ferramentas das referências mundializadas da preparação para o

trabalho, urge a vontade de conhecer um interlocutor que não simboliza o silêncio, que não deixa permear a falta de liberdade, mas, “à sombra da mangueira”, aponta possibilidades de ser mais.

Portanto, a reflexão sobre a construção política desenvolvida na minha formação humana, docente e militante deixou o imaginário do relato memorístico para conduzir o processo de reelaboração de minha identidade docente. Os reflexos desta construção do conhecimento não se esgotarão durante o processo de minha existência pelas aprendizagens que continuarei construindo com o outro.

O Mestrado em Educação mudou meu olhar sobre a docência e contribuiu pra a conscientização de que os parâmetros da atuação docente a serem considerados necessitam compreender a realidade do docente e dos discentes. Esta compreensão perpassa o olhar sobre pensar e fazer ciência, uma vez que implica no conhecimento e no aprofundamento de teorias antes distantes da minha ação pedagógica.

Este exercício de conscientização é que permitirá, em minhas atuações pedagógicas a partir de agora, que eu possa reconhecer cada vez mais a autonomia discente e contribuir para sua compreensão acerca da construção de princípios éticos e políticos necessários à problematização de situações-limites encontradas na realidade dentro e fora da sala de aula. Em decorrência, contribuirá para a convivência com os discentes na direção do trabalho pedagógico.

Esta é a maneira mais lúcida para pensar o que representa esta forma de enxergar a realidade de minha formação que perpassa a construção desta dissertação e nela está o inédito-viável de meu processo de conscientização que não termina aqui.

A leitura desta dissertação poderá proporcionar à formação inicial e permanente uma reflexão sobre o conhecimento adquirido na singeleza da luta, para aproximar a profissão professor da construção da realidade vivenciada, da complexa formação do diálogo entre o homem e o mundo.

REFERÊNCIAS

ADUERN. Assessoria de Comunicação. **Informativo**. Andes, Artigos, Destaque, Notícias. Disponível em <<https://aduern.org.br/2017/11/27>> Acesso em: 13 de dez. De 2018

ADUERN. Assessoria de Comunicação. **Informativo**. Andes, Artigos, Destaque, Notícias. <https://aduern.org.br/2018/01/29> Acesso em 13 de dez. De 2018

BOURDIEU, Pierre. **Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

DAMO, Andreisa; MOURA, Danieli Veleza; CRUZ, Ricardo Gauterio. Conscientização em Paulo Freire: consciência, transformação e liberdade. *In: Contribuciones a las Ciencias Sociales*, janeiro, 2011. <http://www.eumed.net/rev/cccss/11>

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 10. ed., 5ª reimp. (1.ed., 1984).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Mores, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JASPER, James M. **Protesto**: uma introdução aos movimentos sociais. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

LIMA, Hélio Júnior Rocha de; ABREU, Vera Lúcia de; DUARTE, Diana Dayane Amaro de Oliveira. O inacabado e a existência: a raiz e a seiva da educação. In SOUSA, Ana Teresa Silva; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; GUEDES, Neide Cavalcante (org.). **Investigação em Educação**. Teresina/Fortaleza: Impresse, 2015. p.p. 228-237

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação**: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2011.

_____; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Junior Rocha de. O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. In RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; AMORIM, Giovana Carla Cardoso; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. (Orgs) **Docência e formação**: perspectivas plurais na pesquisa em educação. São Paulo: Ed. CRV, 2017. p. 51-66

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2006.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; AMORIM, Giovana Carla Cardoso;
NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. (Orgs) **Docência e formação**: perspectivas plurais na pesquisa em educação. São Paulo: Ed. CRV, 2017. 256p

SAUL, Alexandre; MARTINS, Geovedi Valter. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v, 14, n. 01, p. 211-233, jan./mar. 2016.