



***FORMAÇÃO POLÍTICA E COMPETÊNCIA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DAS MULHERES: UM OLHAR SOBRE AS PROFESSORAS ATIVISTAS DA MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES EM CARUARU-PE<sup>1</sup>.***

***FORMACIÓN POLÍTICA Y COMPETENCIA TÉCNICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MUJERES: UNA MIRADA A LAS MAESTRAS ACTIVISTAS DE LA MARCHA MUNDIAL DE LAS MUJERES EN CARUARU-PE.***

***POLITICAL FORMATION AND TECHNICAL COMPETENCE IN WOMEN'S HIGHER EDUCATION: A LOOK AT THE ACTIVIST TEACHERS OF THE WORLD MARCH OF WOMEN IN CARUARU-PE.***

*Allene Lage<sup>2</sup>*

*Perycles Macêdo<sup>3</sup>*

**RESUMO**

Este artigo objetiva compreender de que maneira a formação política e a competência técnica têm influenciado a trajetória profissional das professoras ativistas da Marcha Mundial das Mulheres em Caruaru-PE. No marco teórico, pretendemos distinguir competência técnica de tecnicismo a partir das contribuições de Dermeval Saviani, bem como apresentar as reflexões de Florestan Fernandes sobre a formação política de docentes. O estudo de campo se deu a partir de uma abordagem qualitativa e usou a entrevista semi-estruturada para levantamento dos dados empíricos, que foram

<sup>1</sup> Esse artigo é parte de uma pesquisa de três anos financiada pelo CNPq, intitulada Desdobramentos Da Educação Superior da Mulher dentro dos Movimentos Feminista e LGBT. Percursos políticos e pedagógicos de ativistas da Marcha Mundial das Mulheres e do Lutas e Cores em Caruaru – PE.

<sup>2</sup> Pós-doutora em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE. Pós-doutora em Educação na UFRGS. Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Professora do Curso de Pedagogia, e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea e do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

<sup>3</sup> Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea PPGEDUC na UFPE-CAA. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UFPE-CAA. Integrante do grupo de estudos Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina da UFPE-CAA. E

trabalhados através da Análise do Conteúdo. Os resultados da pesquisa mostram que a formação política dessas professoras, construída a partir de marcos teóricos e imersões nos movimentos sociais, pode resultar em uma *práxis* docente insurgente e não acomodada, que procura antecipar o progresso social ao invés de esperá-lo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Marcha Mundial das Mulheres. Formação Política. Competência Técnica. Educação.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo la formación política y la competencia técnica han influido en la trayectoria de las docentes activistas de la Marcha Mundial de las Mujeres en Caruaru-PE. En el marco teórico pretendemos distinguir la competencia técnica del tecnicismo a partir de los aportes de Dermeval Saviani, así como presentar las reflexiones de Florestan Fernandes sobre la formación política de los docentes. El estudio de campo se realizó a través de un enfoque cualitativo y utilizó la entrevista semiestructurada para adquirir los datos empíricos que se trabajaron a través del análisis de contenido. Los resultados de la investigación muestran que la formación política de estos docentes, construida a partir de marcos teóricos e inmersiones en movimientos sociales, puede resultar en una *praxis* docente insurgente e inconforme que busca anticipar el progreso social en lugar de esperarlo.

**PALABRAS-CLAVE:** Marcha Mundial de las Mujeres. Formación política. Competencia Técnica. Educación.

## ABSTRACT

This article aims to understand how political formation and technical competence influence the professional trajectory of activist teachers of the World March of Women in Caruaru-PE. We intend to distinguish technical competence from technicality based on the contributions of Dermeval Saviani and present Florestan Fernandes' reflections on the political formation of teachers. The field study was based on a qualitative approach and used the semi-structured interview to acquire the empirical data worked through content analysis. Search result shows that the political formation of these teachers, constructed through theoretical references and immersions in social movements, it can result in an insurgent and non-conformed teaching *praxis*, which intends to anticipate social progress instead of waiting for it.

**KEYWORDS:** World March of Women. Political formation. Technical competence. Education.

\*\*\*

## Introdução

A concepção vigente de educação superior, sinalizada pelo art. 43 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), determina que esta deve ser uma experiência educacional destinada não somente à formação profissional, mas também uma etapa da educação formal que dê conta de incitar o espírito científico e o

pensamento reflexivo, além de estimular o conhecimento dos problemas contemporâneos. Contudo, olhando em retrospectiva a trajetória da educação superior no Brasil, é possível dizer que ela pode ser lida principalmente através de uma outra formulação: uma educação reservada a poucos, centrada em interesses de uma minoria detentora de poder e destinada à formação das elites econômicas (GISI, 2006).

A universidade brasileira foi oficialmente inaugurada na década de 1920 (OLIVEN, 2002) e até recentemente, não era possível dizer que a heterogenia – do ponto de vista discente – tenha sido um de seus elementos centrais. Ao contrário disso, sua história assinala o quanto essas instituições se caracterizaram, na maior parte de sua trajetória, como centros de formação de um único perfil, se configurando, por conseguinte, como instituições marcadamente desiguais e excludentes e, conseqüentemente, em franco desacordo com sua função social – a formação profissional e humana.

Essas desigualdades podem ser identificadas ainda de maneira mais acentuadas se pensarmos na história da educação das mulheres em nosso país. Somente na segunda metade do século XIX, ganham espaço as primeiras reivindicações feministas por acesso à educação formal. As primeiras leis a esse respeito datam de 1827, mas é preciso salientar que, o que se compreendia por educação das mulheres, nos referidos contextos, como lembra Hahner (2003), tinha mais a ver com agulha e costura que com papel e caneta. Nas palavras da historiadora, o acesso à educação formal e a ideia de emancipação pela via educativa seriam pautas de luta constante na historiografia dos feminismos brasileiros desde sua aurora até os dias atuais.

A longa jornada protagonizada pelas mulheres pela conquista ao direito da educação formal em todos os níveis, lentamente começa a mostrar resultados expressivos. Assim, na década de 1980, tivemos a superação do hiato de gênero na educação<sup>4</sup>. Para alguns estudiosos/as, como Alves e Beltrão (2009), a reversão do hiato, fruto da luta organizada das mulheres, pode ser lida como a maior conquista das brasileiras no século passado. Isso porque, em termos de civilização, é impensável que o progresso ocorra à margem de uma parcela tão significativa da população.

Contudo, mesmo conquistas como essas parecem postas em questão se percebermos que, ainda no início do milênio, vinte anos após a superação do hiato, os cursos que mais contavam com a presença feminina eram aqueles cujas áreas foram

---

<sup>4</sup> Hiato de gênero na educação, ou *gender gap*, foram os nomes dados à superada diferença nos níveis educacionais de homens e mulheres (ALVEZ; BELTRÃO, 2009).

historicamente designadas como “áreas destinadas à atuação feminina”, quais sejam: nutrição, serviço social, secretariado, pedagogia, enfermagem, etc. (GISI, 2006; MEC/INEP, 2003). Esse tipo de constatação aponta para a existência de um embate que já não é institucional, mas cultural. Bourdieu e Passeron (2003) também apontaram para o fato de que embora as mulheres constituíssem a maior parte da educação superior, encontravam-se nos cursos de menor remuneração e menor prestígio social, fato que assinala a necessidade de dar segmento às estratégias de desvelamento dos mecanismos de exclusão e à necessidade de pensarmos uma educação superior que não somente ofereça uma formação pautada na competência técnica, mas que fomente também o desenvolvimento da consciência política.

Ao falarmos de educação superior, é preciso ressaltar que não estamos pensando em uma organização destinada a resolver todos os problemas individuais e coletivos, não a representamos aqui como uma pedra de salvação que oferecerá respostas a todos os anseios sociais e humanos. A educação superior é um direito fundamental, garantido pelo art. 6º da CF/88 (CEZNE, 2006),<sup>5</sup> que deve ser capaz de oferecer, por um lado, formação profissional qualificada e, por outro lado, possibilitar o desenvolvimento de uma sofisticada reflexão sobre si e sobre o mundo.

Contudo, é importante, dada a reflexão que propomos, compreender o que significa para qualquer sujeito – em especial as mulheres – em um país situado na periferia do capitalismo, e marcado por tantos processos de exclusão como o Brasil, ter acesso a uma formação profissional de qualidade, principalmente se advinda da educação superior – realidade ainda não acessível à maior parte da população. Um número elevado de estudos<sup>6</sup> sustenta que a massiva atuação das mulheres no mercado de trabalho, na atualidade, estabelece relações com o elevado índice de escolarização por elas apresentado. No nível individual, vale lembrar, a competência técnica e a diplomação superior, asseguram à mulher a forja de um perfil competitivo dentro mercado de trabalho e possibilidade de sustentar a si própria e/ou à sua família, transformando suas trajetórias e podendo romper, assim, com os modelos machistas ainda hoje vigentes que pretendem encerrá-las no espaço do lar.

Portanto, intencionando compreender sobretudo a realidade de profissionais da educação, no que concerne a seus aspectos formativos, a pergunta que norteia nossa

---

<sup>5</sup> Para a referida autora, ainda que um direito assegurado, a educação superior é um direito de frágil proteção.

<sup>6</sup> Para citar dois (QUIRINO, 2012; BARRETO, 2014).

pesquisa é:

De que maneira, a formação política e a competência técnica, construídas a partir da educação superior, têm influenciado a trajetória profissional das professoras ativistas da Marcha Mundial das Mulheres (MMM) em Caruaru-PE?

Nesse sentido, o que objetivamos é compreender de que maneira a formação política e a competência técnica, conquistadas a partir da educação superior, têm influenciado a trajetória profissional das professoras ativistas da MMM em Caruaru-PE. Para atender esse objetivo, lançamos mão dos seguintes objetivos específicos: (1) Identificar as principais formações políticas vivenciadas na educação superior das ativistas da MMM em Caruaru-PE; (2) descrever as principais mudanças ocorridas na consciência política das ativistas da MMM em Caruaru-PE e, (3) apresentar algumas das estratégias utilizadas pelas ativistas para conciliar suas carreiras docentes e seu ativismo social.

### **Competência técnica**

Tem sido constante na história da pedagogia a tendência a dicotomizar a educação formal, de modo a colocar em lados opostos, numa relação de oposição excludente, a formação profissional e a formação humana. Mario Alighiero Manacorda (2010), assim como o também historiador da educação Dermeval Saviani (2007), mostram o quanto, desde a antiguidade até os dias atuais, essa suposta dicotomia tem se apresentado de variadas formas – do falar *versus* o fazer no Egito, passando pelo discurso e as obras no mundo grego, até as artes liberais e a aprendizagem para o trabalho nas oficinas da antiga Roma.

Os princípios da cisão entre uma formação para o pensar e uma formação para o fazer, na realidade, podem ser encontrados a partir do momento em que, já nas sociedades primitivas os seres humanos passam a dividir-se em classes. Pois “[...] configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários [...]” (SAVIANI, 2007, p.156). Essa divisão em classes, por sua vez, acaba por engendrar uma divisão também na educação. Constituímos assim, uma educação para a classe proprietária e outra diferente para a classe dos escravos, sendo a primeira centrada nas atividades intelectuais e a segunda nas atividades manuais. Estabelecida a cisão, a educação intelectual passou a ser compreendida como educação propriamente dita, perpetrando com isso um

distanciamento de sua parte para com o mundo do trabalho. O filósofo e historiador segue nos mostrando que, posteriormente, já no curso da modernidade tardia “[...] o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção [...]” (SAVIANI, 2007, p.159). Esse impacto acabou por resultar em uma escola centrada no trabalho, para a classe proletária e uma escola de ciências e humanidades, para os futuros dirigentes. Dos desdobramentos teóricos e das exigências dessa modernidade industriosa e capitalista, é que surge a pedagogia tecnicista.

Entre boa parte dos estudiosos e estudiosas mais chegados às pedagogias críticas, o termo “competência técnica” remete diretamente às conhecidas e pretensamente superadas pedagogias tecnicistas, oriundas da segunda metade do século XX. Esse ideário pedagógico punha acento sobre os aspectos técnico instrumentais da educação, no intuito de suprir as demandas por mão de obra especializada, principalmente, para atender aos interesses dos sistemas fabris, e acabava por comprometer a integralidade da formação humana. Em seu clássico *Escola e Democracia*, Dermeval Saviani sustenta que:

[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetividade do trabalho pedagógico [...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas com enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. [...] (SAVIANI, 2010, p. 11-12).

Contudo, por mais que o termo “competência técnica” possa evocar o tecnicismo que marca essa pedagogia da alienação e da marginalização, é preciso que pontuemos que a excelência profissional e a preocupação com a formação para o trabalho ou, em outras palavras, a competência técnica, constitui-se preocupação central dentre as teorias e as pedagogias críticas desde a aurora do marxismo. Franco Cambi mostra que entre as principais preocupações dos pioneiros da pedagogia marxista destaca-se, junto com o primado da reflexão política, “[...] a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas [...]” (CAMBI, 1999, p. 556). Esse cuidado se justificava já em seu tempo e se justifica ainda hoje. Para isso, basta admitirmos que o

trabalho é um fenômeno incontornável, uma categoria ontológica<sup>7</sup>, e que, sem uma formação que o contemple, torna-se improvável o exercício laborativo que garante o sustento e que, em alguns casos, pode garantir também a realização pessoal, social e humana.

Delineados os principais contornos dessa pedagogia tecnicista, da qual pretendemos nos distanciar, podemos a partir de agora demarcar o que chamamos de competência técnica. No interior de um polêmico debate travado por dois de seus orientandos e posto em curso no decorrer da década de 1980, Saviani (2013) assume o compromisso de aprofundar a discussão sobre competência técnica e o compromisso político na carreira docente. Enquanto lê a obra de Mello<sup>8</sup> (1982), cujo teor deu início ao debate em questão, o estudioso brasileiro aponta que para essa autora, a competência técnica na formação docente abarca os seguintes pontos:

[...] em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido [...] em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática [...] em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de suas ações [...] em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade [...] (MELLO, 1982 apud SAVIANI, 2013, p. 24-25).

Detendo-nos no sentido do que é defendido pela autora, é possível perceber que, o que é posto em questão aqui, não pode ser compreendido como tecnicismo, nem mesmo como neotecnicismo, como apontaram seus críticos, pois diz respeito ao domínio “[...] teórico e prático dos princípios e regimentos que regem a instituição escolar [...]” (SAVIANI, 2013, p.26), ou seja, ao próprio fazer bem da docência. Em outros termos, diz respeito a priorizar e garantir a possibilidade de aprendizado àquelas e aqueles que precisam aprender. Tem a ver, pois, com a própria segurança com relação aos saberes escolares. Esses saberes, por sua vez, precisam encontrar na figura docente a competência necessária para que possam ser transmitidos<sup>9</sup>. Com efeito, o que tratamos aqui diz respeito ao adequado manejo das diversas problemáticas que atravessam a sua prática e, enfim, à compreensão que devem ter os e as docentes sobre os possíveis resultados de sua *práxis* transformadora.

No rastro dessa argumentação, torna-se claro que a competência técnica reveste-

<sup>7</sup> SAVIANI, 2007.

<sup>8</sup> Obra intitulada “Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político”.

<sup>9</sup> Essa palavra (transmissão) também costuma gerar desconforto entre estudiosas/os de pedagogia. Uma justificativa sobre o uso do termo pode ser encontrada em “Sobre a natureza e especificidade da educação” primeiro artigo do livro *Pedagogia histórico-crítica*, de Dermeval Saviani (2013).

se de um sentido político – já que tem a ver com a excelência exigida para elaboração do conhecimento transformador ou, em caso de ausência desta, com sua sonegação. Os autores assumem a questão de saber como a escola pode dar sua contribuição no que concerne à formação da consciência política, e chegam à conclusão que, nesse sentido, a competência técnica assume um papel de mediação, através da qual, cumpre-se o sentido em si da educação escolar<sup>10</sup>. É preciso destacar que, embora não seja suficiente nela mesma, a competência técnica constitui-se como condição necessária para a realização desse sentido político da *práxis* docente. Haja visto que, é através dessa categoria que se torna possível a passagem do horizonte político – isto é, a responsabilidade política ainda como possibilidade não concretizada – para o compromisso político – assumido na prática transformadora vivenciada cotidianamente por professoras e professores comprometidas.

Se é como dissemos, por qual motivo a mera menção à competência técnica tem causado desconforto e desconfiança em tantos estudiosas e estudiosos comprometidos? E, finalmente, pergunta-se o autor brasileiro: quem tem medo da competência técnica? Obviamente, não a temem nem a classe trabalhadora, uma vez que se beneficia dela, nem intelectuais comprometidos com a transformação social, já que compreendem ser ela condição de sua *práxis*. Ele nos responde da seguinte maneira:

[...] temem a competência técnica aqueles que, embora procurem assumir esse tipo de compromisso político, encontram-se ainda sob a influência dominante das teorias educacionais que convencionei chamar de crítico-reprodutivistas [...] teorias (que) captando de modo mecânico e unidirecional a determinação da sociedade sobre a educação, acabam por dissolver a especificidade da educação e, por insuficiência dialética, eliminam as contradições do interior da escola [...] (SAVIANI, 2013, p. 35-36).

Não havendo, pois, segundo o pensador brasileiro, motivo para evitar ou mesmo desprezar os aspectos instrumentais da educação, compreendendo que entre a formação técnica e a formação humana não precisa haver nenhuma dicotomia, é preciso que assumamos o elemento contraditório da sociedade em que estamos imersos e pensemos sobre que tipo de educação pretendemos vivenciar e oferecer às gerações que nos chegam. A partir da superação desse tipo de falsa dicotomia, poderemos então elaborar

<sup>10</sup> Sobre o sentido da escola para o autor: “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar [...]” (SAVIANI, 2013, p. 14).

um fazer pedagógico que não apenas descortine as sujeições e os processos de subalternização, mas que trabalhe por superá-los.

### **Formação política na educação superior**

Como dissemos anteriormente, a ideia que sustenta a educação superior apenas como o lugar da construção do pensamento científico, como espaço de reflexão sobre os problemas do mundo e de busca por sua superação, não encontra lastro histórico em que se apoiar. Se considerarmos os marcos históricos da educação superior no Brasil, apresentador por Arabela Campos Oliven (2002), iremos concluir que, durante a maior parte de sua história, esteve restrita a atender os interesses das classes dominantes. Vê-se que, na maioria das vezes, as universidades surgem no Brasil para satisfazer as necessidades desta mesma classe. Portanto, é preciso que reconheçamos também que “[...] a educação superior no país se caracteriza como uma educação para poucos [...] a raiz do problema se encontra na sociedade que se divide entre quem tem capital econômico, social e cultural e aqueles que não têm [...]” (GUIZI, 2006, p. 13).

Alguns marcos da história da educação superior podem ajudar a delinear esse caráter elitista e excludente que tentamos pôr em destaque. Para falar de alguns desses marcos, note-se que, com a chegada da família real no Rio de Janeiro, essa cidade recebe não somente a Escola de Cirurgia e as Academias Militares, mas também a Escola de Belas Artes, o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. Perceba-se que as primeiras faculdades brasileiras, ainda no curso do século XIX, que ofereciam os cursos de Medicina, Direito e Politécnica, eram independentes umas das outras e situadas em importantes cidades, onde concentravam-se as classes de maior poder aquisitivo. A Universidade de São Paulo, criada em 1934 e ainda hoje um dos maiores centros de pesquisa da América Latina, é fruto da tentativa de reconquistar a hegemonia política para este estado que era o mais rico do país (OLIVEN, 2002, p.25-30). Esse caráter elitista e excludente do ensino superior no Brasil, cumpre dizer, permaneceu como um dos elementos centrais dessa modalidade de ensino até o final da década de 1990 – década na qual, apesar de algumas iniciativas tímidas para dinamizar o acesso a esta modalidade de ensino, o setor da educação que mais cresceu foi justamente o privado, passando a compor cerca de 87% do total de Instituições de Ensino Superior (IES) (CUNHA, 2003).

Inauguradas a partir do século XX<sup>11</sup>, as elitistas universidades brasileiras herdaram várias das concepções que persuadiram e ainda persuadem tanto a produção do conhecimento, quanto das ciências de modo geral. Dentre essas heranças, destacamos o fantasma da neutralidade científica. A suposta neutralidade da ciência e do conhecimento, apregoada pelo positivismo e posta em cheque principalmente a partir dos desdobramentos epistemológicos do materialismo histórico dialético, tentou sustentar, por muito tempo, a possibilidade de uma construção do saber que não fosse política e/ou ideologicamente posicionada. A noção positivista da educação dizia-se, pois, estar “[...] voltada em particular para a noção de pedagogia como ciência, por um lado, e por outro, para uma redefinição dos currículos formativos, colocando em seu centro a ciência, vista como conhecimento típico e central do mundo moderno [...]” (CAMBI, 1999, p. 467). Se hoje a falácia do conhecimento neutro é amplamente conhecida por parte daqueles e daquelas que lidam diretamente com ciências, essa mesma neutralidade impossível ainda é apregoada como se fosse não apenas uma possibilidade, mas um valor caro, necessário e, por isso, uma meta a ser perseguida. Tal pode ser averiguado se pensarmos em projetos de lei como o PL 7180/14, chamado Escola Sem Partido – proposta apresentada no ano de 2014 e não aprovada, que teoricamente ambicionava destituir a escola de seus contornos político-ideológicos, mas que na realidade, estava muito mais próxima de uma tentativa de dotar a escola de um viés político-ideológico unilateral, sem espaço para o diálogo e, por conseguinte, partidária e ideológica.

Contudo, somente nos anos que se seguiram à década de 1930, conforme mostram Okumora e Novaes (2019), a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, é que passamos a refletir mais detidamente sobre a necessidade de pensarmos um sistema educativo que desse conta de atender às transformações postas pelo advento da República e pelo desenvolvimento do capitalismo. Por conseguinte, passamos a compreender a necessidade de afirmarmos a formação política para profissionais docentes. Os referidos autores, em seu estudo sobre o pensamento educacional de Florestan Fernandes, nos contam que:

[...] mesmo com os grandes ideais vindos dos pioneiros da educação, a formação política do professor sempre ficou aquém do desejado. Na formação do professor abordava-se psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, didática geral, biologia educacional,

<sup>11</sup> Apesar de existirem cursos de educação superior mais antigos no Brasil, a primeira universidade brasileira é criada no ano de 1920, fruto do decreto nº.14.343, no Rio de Janeiro (OLIVEN, 2002).

administração escolar etc., mas a formação política do profissional docente não foi incorporada ao seu itinerário formativo [...] o professor, quanto mais inocente sobre essas coisas, seria mais acomodável e acomodado [...] (OKUMORA, NOVAES, 2019, p.37).

A denúncia em questão aponta para as lacunas de uma educação superior que, enquanto for alijada de seus aspectos políticos, não será capaz de oferecer subsídios intelectuais suficientes para propor uma reflexão robusta sobre uma carreira que, por ser intimamente relacionada com a construção, desconstrução e reconstrução do mundo e de seus valores, é, inerentemente, política. Tomando como ponto de partida as reflexões pedagógicas de Florestan Fernandes, os autores em questão assinalam que os professores e professoras são, antes de tudo, cidadãos e cidadãs. Esse é um traço essencial à carreira docente – ser cidadão ou cidadã, ou, em outras palavras, ter consciência da cidadania e estar imerso ou imersa nas contradições do mundo é pré-requisito para que haja a possibilidade de compreender as contradições sociais a partir de seu interior, e não a partir de um ponto distante e supostamente neutro, como queria a ciência positivista.

Com efeito, o professor-cidadão, como chama Fernandes (2019), deve ser compreendido como um ator que age no sentido de transformar a sociedade, seja por via institucional ou não. E, por esse motivo, é indispensável que seja capaz de se pensar politicamente – daí decorre a necessidade de defendermos uma formação política da figura docente em seu trajeto pela educação superior. Esse professor-cidadão é, ao mesmo tempo cidadão e intelectual transformador, ou seja, sente na própria pele o impacto das contradições sociais em que está imerso e pode ver em sua atuação – que é profissional e política – a possibilidade de antecipar as mudanças necessárias. É nesse sentido que Florestan Fernandes compreende que os professores (e as professoras, dizemos nós) não precisam esperar as mudanças, mas devem antecipá-las e, para tanto, é preciso admitir que “[...] se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente. Não basta que disponha de uma pitada de sociologia, uma outra de psicologia, ou de biologia educacional [...]” (FERNANDES, 2019, p. 77).

Se deslocamos o eixo dessa discussão para o âmbito da formação docente no Brasil, a urgência, no que concerne à compreensão do caráter político desse papel, torna-se ainda mais visível, já que as contrastantes desigualdades que marcam o Brasil podem ser vistas a olho nu nas salas de aula das redes públicas de ensino. Não partimos aqui do pressuposto de que basta passar por uma formação política e assumirão a responsabilidade de trabalhar em prol da transformação social – é preciso levar em

conta também a constituição subjetiva de cada indivíduo. E é nesse mesmo sentido que Fernandes escreve:

[...] assim é possível arrolar vários problemas e temas que mostram a necessidade de o professor, no seu cotidiano, ter uma consciência política aguda e aguçada, firme e exemplar. Não que ele deva se tornar um Quixote ou um espadachim. Mas ele precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante dessa realidade, desenvolver uma nova prática que vá além da escola [...] (FERNANDES, 2019, p. 81).

O que dizemos pois, em consonância com o sociólogo brasileiro, é que não é razoável que pensemos a formação de profissionais docentes sem a reflexão política. É muito improvável que a postura crítica diante das contradições do mundo e o compromisso com o nível da coletividade surjam espontaneamente e sejam assumidos pelos sujeitos já tão imersos em suas cotidianidades. Assim, afirmar a formação política no ensino superior, sobretudo quando nos referimos às carreiras docentes, é sustentar a não sonegação de um aspecto de importância incontornável na experiência do ser humano em sociedade: o aspecto político.

### **Procedimentos Metodológicos**

Neste artigo, optamos por utilizar uma abordagem qualitativa, isso porque esta é a abordagem mais apropriada para o estudo que empreendemos. Como se sabe, a pesquisa social se ocupa de aspectos referentes à subjetividade, não sendo por isso passíveis de mensuração numérica. Conforme salienta Minayo (2008, p.21) a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...].

Nosso estudo ocorreu nos moldes de uma pesquisa exploratória (GIL, 2002). O método que escolhemos para o desenvolvimento da pesquisa foi o Método do Caso Alargado, que se origina na antropologia social e baseia-se no estudo de uma realidade determinada, um caso, ao qual alargamos os contornos que lhe são próprios, para daí então buscar compreender outras realidades. Para Santos (1993, p. 11), o Método do Caso Alargado:

[...] em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de

diferente ou de único. A riqueza do caso não está no que nele é generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade das interações que o constituem [...].

Nosso estudo toma como colaboradoras as mulheres professoras e ativistas organizadas na Marcha Mundial das Mulheres (MMM) – núcleo agreste de Pernambuco. A MMM é um movimento social feminista de caráter contra hegemônico e internacional, presente em mais de 60 países, que nasceu no ano de 1998, com o intuito de unir os diversos coletivos feministas em prol da construção de uma nova identidade coletiva das mulheres e de seu autorreconhecimento (SOF, 2019):

[...] A inspiração para a criação da Marcha Mundial das Mulheres (MMM) partiu de uma manifestação realizada em 1995, em Quebec, no Canadá, quando 850 mulheres marcharam 200 quilômetros, pedindo, simbolicamente, “Pão e Rosas”. No final dessa ação, diversas conquistas foram alcançadas, como o aumento do salário mínimo, mais direitos para as mulheres imigrantes e apoio à economia solidária [...] (SOF, 2019, p. 3).

O primeiro encontro internacional ocorreu ainda no Quebec, no final da década de 1990 e teve a participação de 145 mulheres de 65 países diferentes. Nesse caso, as participantes elaboraram uma plataforma com dezessete reivindicações referentes à eliminação da pobreza e da violência sofridas pelas mulheres (SOF, 2019).

No Brasil, a primeira reunião ocorreu em 1999 e resultou no grande ajuntamento sucedido no ano seguinte, contando com a presença de vinte mil mulheres, fato que tornou o evento o mais significativo do ano de 2000. Em Caruaru-PE, a MMM dá início às suas atividades a partir de um grupo de alunas que estavam no final do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Estas ativistas estavam envolvidas com o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste - MMTR-NE e entraram em contato com as representantes da MMM na cidade de Recife recebendo delas os primeiros passos para a instalação da MMM – Núcleo agreste de Pernambuco. Dessa forma, a partir do dia três de maio de 2014, a cidade de Caruaru-PE passa a contar com a presença da MMM (LAGE, 2018).

Na nossa coleta de dados contamos com a colaboração das seguintes participantes:

4 mulheres professoras e ativistas organizadas na MMM – Núcleo do agreste de Pernambuco. Dessas, três cursaram Licenciatura em Pedagogia na UFPE-CAA, e uma

curso Licenciatura em Matemática no mesmo campus. A essas ativistas nos referiremos por Ativista MMM 1, 2, 3 e 4.

Optamos pela entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de dados em nosso estudo. Essas entrevistas foram realizadas entre setembro de 2019 e dezembro de 2020. Escolhemos essa ferramenta por considerar que ela tenha maior eficácia em oferecer uma ampla variedade de dados referentes à vida social das participantes (GATTI, 2010).

Para a sistematização dos dados, decidimo-nos pela Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016). Esse instrumento metodológico conta com três etapas. A fase inicial é a fase da pré-análise, onde organizamos os dados e temos o primeiro contato com os documentos. A segunda etapa é a fase da exploração do material, essa geralmente é mais demorada, pois objetiva administrar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise. Por último, a terceira, é o tratamento dos dados, aqui são constituídas as inferências e a interpretação dos dados trabalhados.

### **Competência técnica no caso das ativistas da Marcha Mundial das Mulheres em Caruaru-PE**

Certas/os de que a competência aqui defendida não se aproxima de uma eficiência moldada a partir dos pressupostos da racionalidade técnico-científica da pedagogia tecnicista, é preciso que analisemos como essa categoria (aqui, apresentada como excelência profissional, que se constitui enquanto mediação que possibilita o empreendimento de um compromisso político) é construída e vivenciada na trajetória das professoras ativistas organizadas na MMM em Caruaru-PE.

Em nossas entrevistas, percebemos que os aspectos que destacamos a respeito da competência técnica<sup>12</sup> perpassam muitas das falas das ativistas. Em algumas dessas falas, esse conjunto de aptidões aparece como algo que foi construído a partir de pressupostos teóricos, através de leituras e discussões em sala de aula, como uma preocupação presente na própria construção curricular. Em outras falas, surge muito mais como construções possíveis, que ocorreram fora da sala de aula e que, não necessariamente figuravam entre as preocupações do currículo, mas que partiram de

---

<sup>12</sup> A título de memória, esses aspectos são: o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, uma visão relativamente integrada e articulada daqueles aspectos relevantes mais imediatos de sua prática, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de suas ações e uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade.

uma volição da estudante.

Durante o período das entrevistas, a Ativista MMM 1 cursava mestrado e trabalhava como professora substituta do curso de matemática da UFPE-CAA. Ela nos aponta que quando vivenciou sua formação na educação superior, sentiu falta de disciplinas que a preparassem para os diversos embates que ultrapassam a matemática propriamente dita, mas que vicejam em cada uma das salas de aula. Segundo o extrato que apresentamos logo abaixo, é possível perceber que, num primeiro momento, a competência construída em sua formação se limitava ao primeiro ponto por nós destacado – o domínio do saber escolar a ser transmitido, não podendo, por isso, constituir-se ainda como pré-requisito para o empreendimento de um compromisso político.

[...] minha turma é a quarta. O curso tem dez anos. Quando eu cursei, senti falta dessas discussões políticas, de me perceber nesse lugar de escola, de me perceber nesse lugar de contradição, porque o curso de matemática é um curso muito técnico, eu preciso saber matemática, preciso entender de avaliação. [Agora] tem mudado, mas faço essa crítica ao curso. Mas o que contribuiu do estudo, acho que a disciplina, se ver nesse lugar de explicar um conceito feminista com mais tranquilidade, mais especificamente da docência do que propriamente do curso (Ativista MMM 1, Entrevista: 17/09/2019).

Contudo, outra fala da mesma ativista nos mostra que, apesar da grade curricular do seu curso se limitar, no que diz respeito a determinados aspectos técnicos, outras vivências no âmbito da educação superior, buscadas pela própria aluna, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e outras pesquisas de campo (cujo tema costuma ser de escolha do ou da estudante), lhe ofereceram formações dinâmicas e em maior conversação com as diversas instâncias que atravessam o fenômeno educativo, inclusive, em seu diálogo com os movimentos sociais. Essas outras vivências acadêmicas, segundo compreendemos, foram as responsáveis por trabalhar os demais aspectos da competência técnica que destacamos e que, somente em conjunto, são capazes de se constituírem como condição para o empreendimento do compromisso político. Note-se que, quando perguntada sobre quando e como ela passou a se organizar em movimentos sociais, a ativista aponta que sua organização e seu processo de amadurecimento político ocorreram no contexto da educação superior, mesmo que a partir de investimentos pessoais. Ela nos responde:

[...] Em 2010.2, quando eu entrei na universidade, conheci o diretório acadêmico e fiquei muito próxima deles e comecei a participar do movimento estudantil. Fui a muitos eventos ligados à UNE, que é a representação nacional dos estudantes, fui para alguns eventos nacionais. Em 2011, eu fiz minha pesquisa ligada à educação do campo e isso se liga a vários outros

movimentos do campo, pequenos agricultores, o MST, os trabalhadores e trabalhadoras sem-terra. Então desde 2011, eu tenho acesso a esses movimentos sociais do campo [...] (Ativista MMM 1, Entrevista: 17/09/2019).

A Ativista MMM 2 – uma das fundadoras da MMM em Caruaru-PE, diferente da Ativista MMM 1, experienciou uma educação superior mais comprometida com os demais aspectos da competência técnica que destacamos, não a partir de uma volição exclusivamente sua, mas porque esses eram quesitos que figuravam entre as preocupações da grade curricular do seu curso. Essa ativista nos revela que, ao cursar o terceiro e o quarto períodos do curso de Licenciatura em Pedagogia, vivenciou uma imersão nos movimentos sociais. Nesse contexto, ela teve a oportunidade de construir uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, assim como uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu e os resultados de suas ações e, ainda, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade. Isto é, exatamente o conjunto de aptidões que temos até aqui chamado de competência técnica. Vejamos em detalhes uma transcrição da fala da ativista:

Lembro que, no terceiro e quarto período, estudamos as disciplinas de Movimentos Sociais e Pesquisa e Prática Pedagógica em Movimentos Sociais, que é (esta última) uma disciplina dentro de um movimento social. Foi muito importante essa disciplina [...] porque eu pude me perceber e me encontrar nos movimentos negros, movimentos antiglobalização, camponês, indígena. Então essa disciplina foi permitindo que eu passasse a compreender essas pessoas organizadas contra essas estruturas de poder e esse sistema que está dado. Dentro desses outros movimentos sociais, nos estudamos os movimentos feministas. Então, eu fui me entendendo nesse processo e percebendo que o feminismo é extremamente necessário (Ativista MMM 2, Entrevista: 20/09/2019).

A transcrição a seguir, também da Ativista MMM 2, mostra como essa competência técnica, experienciada enquanto compromisso político, é capaz de possibilitar também outros espaços de ativismo, que não somente aqueles espaços conquistados pelos movimentos sociais. Questionada sobre as dificuldades em administrar sua agenda, dividida entre o trabalho e o ativismo, ela responde da seguinte maneira:

[...] não tem como eu dizer “\*\*\*\* professora e \*\*\*\*<sup>13</sup> militante fora da escola” isso é impossível. Ou eu sou revolucionária todo o tempo ou eu não sou revolucionária. Não é possível eu ser uma coisa agora e uma coisa depois, só se você tivesse máscaras pra colocar na sua cara, ou uma roupa “agora eu vou vestir a professora, agora eu vou vestir a militante”. Isso não

<sup>13</sup> Nessa passagem a entrevistada fala seu nome. Suprimimos os nomes das ativistas para preservar suas identidades.

existe! Eu vou construindo no meu próprio fazer profissional o meu fazer militante. Eu sou essa pessoa que sou a luta e sou a professora [...] (Ativista-  
MMM 2, Entrevista: 20/09/2019).

Esse mesmo aspecto pode ser encontrado no relato da Ativista MMM 3. Também professora dos anos iniciais, mestranda e organizada na MMM-Caruaru-PE, essa ativista compreende que o curso de Licenciatura em Pedagogia lhe ofereceu muitos instrumentos caros ao seu fazer que é ao mesmo tempo profissional e militante. Ela, como a ativista anterior, também reconhece que os elementos anteriormente citados a instrumentalizaram para um exercício da politizado da docência. “[...] quando a gente trabalha, a gente entende que a militância está conosco todos os momentos, se eu estou na sala de aula eu estou fazendo uma militância, porque eu estou debatendo temas que são importantes, tanto pra mim quanto pra todo mundo que está ali [...]” (Ativista MMM 4, Entrevista: 04/12/2020).

### **Formação política no caso das ativistas da Marcha Mundial das Mulheres em Caruaru-PE**

A compreensão de “formação política”, que adotamos nesse estudo, assinala a importância que adquire uma formação comprometida com as transformações sociais na trajetória de profissionais que vivenciam uma experiência profissional que é política – profissionais da docência. No interior dessa compreensão, a necessidade desse tipo de formação se justifica por ser a docência uma profissão que não deve esperar que as transformações sociais ocorram espontaneamente, mas antecipá-las, profissão que não deve perceber-se situada para além das contradições sociais, mas justamente imersa nelas. Nesse sentido, a análise das falas das mulheres ativistas organizadas na MMM em Caruaru-PE, nos possibilita, não apenas perceber se essa preocupação com a formação política na educação superior tem sido vivenciada enquanto projeto político pedagógico, mas também se tal projeção tem se concretizado em seus fazeres profissionais.

No extrato transcrito abaixo, da fala da Ativista MMM 3, é possível perceber elementos que apontam para a existência dessa preocupação com os aspectos políticos que, segundo Fernandes (2019), são indispensáveis à formação docente. A ativista em questão nos conta que já tinha uma formação política construída no âmbito familiar, mas que ao ingressar na educação superior encontra nele terreno fértil para um

aprofundamento do diálogo sobre as problemáticas sociais que já a mobilizavam antes da universidade.

[...] quando eu entro na universidade, eu me encontro com esse terreno progressista em construção aí no interior. Porque eu fui da quinta turma do curso de pedagogia do campus interiorizado, pela política de interiorização do governo do PT, e também porque o curso foi construído numa perspectiva mais ampla, saindo um pouco do que eram os cursos de pedagogia tradicionalmente [...] Então, antes da universidade eu tinha uma formação em construção que a universidade fortalece em seguida [...] (Ativista MMM 3, Entrevista: 03/12/2020).

Em seguida, a mesma ativista nos relata que, em sua trajetória na educação superior, pode experimentar uma formação em que se articulavam os conhecimentos teóricos e as experiências práticas nos movimentos sociais. Esse dado é significativo para pensarmos que tais vivências podem ser importantes estratégias para fomentar o desenvolvimento da consciência política das alunas e dos alunos de graduação, uma vez que oferece um olhar concreto sobre as contradições sociais. A importância formativa desse tipo de olhar, no interior de um processo educativo, reside justamente no fato de que, embora embasado teoricamente, ele tem as cores e a densidade da própria vida. E são justamente à experiências como essa, em que as contradições são vistas a olho nu, que ela atribui parte do êxito que encontra em sua jornada intelectual enquanto pesquisadora. Sobre esse tipo de articulação entre a teorização e a concretude da vida, a Ativista MMM 3 nos conta:

[...] acho que uma grande articulação que se reflete nessa ação de ensino superior e movimento feminista é a possibilidade que a gente tem, no momento que está estudando teoricamente aquilo que está vivendo, quanto viver aquilo que está estudando. Essa foi a relação fundamental. Enquanto a gente estudava na universidade temas e afetos, organizações populares, mulheres, luta, movimento social, a gente tinha a oportunidade de viver aquilo e, na medida que a gente vivia as situações na rua, a gente levava para a universidade e estudava também [...] então é isso, as coisas pra mim deram certo porque a gente tinha essa relação de teoria e prática bem equilibrada [...] (Ativista MMM 3, Entrevista: 03/12/2020).

Em casos como o da Ativista MMM 4, a formação política vivenciada no âmbito da educação superior, pode ser interpretada como o momento em que se compreende que, as contradições e mesmo os abusos vividos pelos sujeitos no campo do individual, fazem parte de uma trama maior, que não diz respeito exclusivamente a eles ou elas, mas são estruturas históricas de opressão. No relato dessa ativista, podemos perceber que foi através de sua incursão na educação superior que ela percebeu que as opressões a que estava exposta tinham um nome e faziam parte de um sistema de outras opressões, bem como que existiam organizações que se pautam no enfrentamento desses sistemas. E é a partir disso, que ela decide se organizar na MMM.

[...] eu já tinha, de certa forma, uma visão do que eu não queria pra mim como mulher. Mas eu só vim entender o feminismo, as pautas e as lutas, depois que eu entrei no ensino superior. Eu vivi em casa violência doméstica com a minha mãe, então, eu sabia que aquilo, era uma violência contra ela, mas eu não sabia que o feminismo lutava para combater aquilo. Então, eu só vim entender o feminismo, tudo que realmente eu já lutava, mas não sabia realmente qual era minha luta, e que estava ali no movimento feminista, quando eu cursei a disciplina de movimentos sociais [...] foi ali que eu comecei a entender o que era o movimento feminista, as pautas e lutas, os nossos direitos como mulheres, foi no ensino superior [...] (Ativista MMM 4, Entrevista: 04/12/2020).

Com efeito, a partir dos extratos apresentados, é possível dizer que a educação superior, se abraça a tarefa de formar também politicamente os sujeitos, possibilita que estes sejam capazes de interpretar o mundo a partir de uma perspectiva coletiva, isto é, do ponto de vista macro, dos sistemas e não apenas dos indivíduos. Nesse sentido, o recorte da fala da Ativista MMM 1, apresentado abaixo, parece alinhada com a perspectiva de uma educação superior que tem a possibilidade de apresentar as contradições sociais de maneira bem delineada. Vejamos o que ela nos diz:

[...] a diferença é que, antes da universidade eu não sabia o nome das coisas. Percebia, mas não sabia o nome, não entendia o porquê das coisas, não entendia o contexto geral, não entendia do ponto de vista macro, mas aquilo me inquietava e são as inquietações que movem a gente [...] Então, antes da universidade, eu não sabia o nome das coisas, que esse problema é o machismo, que atinge todas as mulheres de forma diferente, seja no oriente ou no ocidente, não sabia o nome, mas sabia que havia um problema e que esse problema era de todas [...] (Ativista MMM 1, Entrevista: 17/09/2019).

O resultado de uma formação política na formação de docentes é, como já apontamos, a possibilidade de uma prática educacional de fato comprometida com a transformação social – uma *práxis* docente insurgente e não acomodada. Percebemos em nosso estudo que as quatro professoras/ativistas entrevistadas compreendem, em suas atividades profissionais e em suas pesquisas acadêmicas, que a tarefa docente não deve se limitar às paredes da escola, mas estender-se pela comunidade propondo ações, transformações e conhecimento. Vejamos as falas transcritas a seguir:

[...] como eu sou professora de matemática, pode-se pensar “impossível associar política dentro da sala de aula”. Não, [é possível]. Me posicionando diante de falas racistas, misóginas, LGBTfóbicas, piadinhas. [...] No primeiro ano em que trabalhei na escola privada, eu era mais acanhada. Era o meu primeiro trabalho, eu tinha medo da perseguição, mas eu sempre consegui conduzir de forma mais salutar [...] todo tempo vago eu estava construindo espaços de militância. Se eu trabalhasse dois dias, três dias eu estava na militância (Ativista MMM 1, Entrevistas: 17/09/2019).

Na minha graduação inteira eu trabalhei como professora de educação infantil [...] depois disso eu fiz mestrado, que também é um mestrado para a militância, mas atrelado a isso fazia outros trabalhos para a militância [...]

desde o meu doutorado eu pesquiso feminismo [...] eu fiz da militância o meu trabalho (Ativista MMM 3, Entrevista: 03/12/2020).

Nas duas falas apresentadas acima, além das já assinaladas, podemos perceber que, para essas ativistas, a formação política encontra na própria concretude da atividade docente terreno para exercer-se como propositora de mudanças.

### **Análise**

Articulando o campo teórico e o empírico, podemos inferir como essas categorias se relacionam no interior do fenômeno que estudamos. Nossa primeira categoria de análise, competência técnica, pode, através da teorização de Dermeval Saviani (2013), ser compreendida como um conjunto de técnicas que objetivam a excelência profissional e que se constitui enquanto mediação que possibilita o empreendimento de um compromisso político. Contudo, na imersão que realizamos no campo empírico, percebemos que, além disso, essa competência técnica se apresenta como um conjunto de competências que, em alguns casos, é construído a partir de pressupostos teóricos que figuram entre os interesses apresentados pelo currículo. Já em outros casos, são construções que partem da volição das próprias estudantes e só se tornam possíveis graças a possibilidade de outras vivências acadêmicas.

Como síntese, podemos sinalizar que essa competência técnica é um conjunto de habilidades que diz respeito à excelência profissional e se refere ao domínio adequado do saber a ser transmitido. Tem a ver com o entendimento das relações entre a escola e a sociedade. É, portanto, uma competência prática, já que aponta uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade. É, por conseguinte, pré-requisito para o empreendimento do exercício político. Pode ser construída a partir de uma preocupação curricular previamente pensada, ou ser fruto de outras vivências acadêmicas que ofereçam essa visão da integralidade da educação e, acaba, finalmente, por constituir outros espaços de ativismo.

Nossa segunda categoria de análise, formação política na educação superior, a partir das elaborações de Fernandes (2019), sinaliza a necessidade de uma educação política na formação de docentes. Já que o ser docente é um sujeito que deve ser capaz de antecipar as mudanças sociais e não apenas esperá-las, é preciso que empreenda um movimento intelectual que lhe possibilite compreender criticamente seu papel de ator transformador. No material empírico levantado em campo, essa formação política

aparece como uma experiência formativa em que se articulam a teoria estudada nas salas de aula à concretude experienciada no próprio chão dos movimentos sociais. É um tipo de formação capaz de propor um olhar sobre o mundo a partir da lógica do coletivo e tem a característica de imprimir contorno às contradições sociais de modo a lhes dar nome e a fomentar uma *práxis* docente insurgente e não acomodada.

Como síntese, é possível apontar que a formação política na educação superior, através de discussões teóricas, mas também de experiências empíricas junto aos movimentos sociais, instrumentaliza os e as docentes em formação de modo a torná-las/os capazes de refletir conceitualmente sobre os desdobramentos de suas ações profissionais e a compreender os desafios de sua carreira. Prepara os professores e professoras em formação não para esperar as mudanças, mas provocá-las através de uma *práxis* docente insurgente e não acomodada.

### **Considerações finais**

Retomando a pergunta que mobiliza nossa pesquisa: de que maneira a formação política e a competência técnica, construídas a partir da educação superior, tem influenciado a trajetória profissional das professoras ativistas da Marcha Mundial das Mulheres (MMM) em Caruaru-PE, podemos dizer o seguinte:

Perseguindo nosso primeiro objetivo – identificar as principais formações políticas vivenciadas na educação superior das ativistas da MMM em Caruaru-PE – percebemos que o compromisso com uma formação política de profissionais docentes, apesar de possível, não é uma prioridade observada em todos os cursos de formação docente que estudamos. As Ativistas 2, 3 e 4, que cursaram Licenciatura em Pedagogia, apontam que na grade curricular de seus cursos, o compromisso com a formação política podia ser observado através de experiências teóricas, através da leitura de textos científicos e através de experiências de imersão nos próprios movimentos sociais.

Já a Ativista MMM 1, formada em Licenciatura em Matemática, nos afirma que a formação política a que teve acesso no ensino superior, apesar de possibilitada pela Universidade, foi fruto de uma volição que partiu dela própria – isto é, não figurava necessariamente entre os interesses curriculares do curso. Essa formação ocorreu através de disciplinas em que a discente teve maior poder decisório, como o TCC, que envolve uma pesquisa de campo e cujo tema é decidido pela estudante. E também

através de sua proximidade com os movimentos estudantis, onde os/as estudantes se articulam politicamente em torno de diversas causas. Desse modo, é possível dizer que as principais formações políticas vivenciadas pelas professoras ativistas da MMM em Caruru-PE, na maioria dos casos, partem de uma leitura teórica e se articulam com as imersões em campo experienciadas nos próprios movimentos sociais e, em outros casos, apesar de não figurarem necessariamente no currículo, tornam-se possíveis mediante o que chamamos de outras vivências acadêmicas.

Ao debruçarmo-nos sobre nosso segundo objetivo – descrever as principais mudanças ocorridas na consciência política das ativistas da MMM em Caruaru-PE – foi possível inferir que, nesse sentido, destacam-se os atos de despertar e nomear. A Ativista MMM 4 relata que vivenciou em sua casa situações de violência doméstica e foi no contexto do ensino superior, na disciplina de Movimentos Sociais, que ela descobriu que o enfrentamento a esse tipo de situação era protagonizado por um grupo histórico de mulheres: os movimentos feministas. O que nos leva a compreender que, apesar de ela já perceber as contradições nas quais estava imersa, é no contexto do ensino superior que desperta para a possibilidade de engajar-se numa luta coletiva. Por sua vez, a Ativista MMM 1 afirma que, mesmo já percebendo as incongruências sociais, foi no ensino superior, através de sua imersão nos movimentos sociais, que descobriu “o nome das coisas”. É importante destacar que, tratar os fenômenos de maneira inominada acaba por destituir-lhes dos contornos que lhe são próprios, ou seja, resulta por diluir suas especificidades junto a outras opressões, de modo a invisibiliza-las ou a naturaliza-las. Nesse sentido, dar nome aos fenômenos é um ato que pode ser lido como um dos primeiros passos para o despertar de uma consciência política engajada coletivamente, uma vez que permite delimitar as características de um fenômeno de modo circunscrito.

Por último, o resultado do nosso terceiro objetivo – apresentar algumas estratégias utilizadas pelas ativistas para conciliar suas carreiras docentes e seu ativismo social – nos mostra que as professoras ativistas da MMM, munidas de formação política (FERNANDES, 2019) e competência técnica (SAVIANE, 2013) têm criado outros espaços de ativismo que não aquele já consolidado no interior dos movimentos sociais. Essas ativistas, conforme percebemos, encontraram no seu fazer docente também um campo de exercício de sua *práxis* transformadora. Esse movimento, segundo nos revelam os extratos transcritos de suas falas, se materializam na desconstrução de ideias machistas e misóginas nas salas de aula, no descortinamento das opressões estruturais e na socialização de um saber crítico e socialmente referenciado. É nesse sentido que a

Ativista MMM 2 revela que vai construído, no próprio fazer profissional, seu fazer militante.

Essas afirmações, tiradas de seu contexto, podem parecer inapropriadas – dadas as inúmeras injúrias baseadas em pânico moral, de que têm sido alvo professoras e professores signatários das perspectivas críticas da educação. Contudo, é preciso rememorar que a transformação social, nestas referidas abordagens críticas da educação, é justamente um dos pilares da educação escolar e que, seu contrário, seria uma educação para a conformação diante da contradição e não para sua superação. Ainda nesse sentido, é possível depreender que a prática docente dessas professoras ativistas, se encontra alinhada com as perspectivas teóricas que adotamos. Isso porque, a compreensão que demonstram ter sobre os mecanismos da sociedade como um todo se estende para além do que ocorre dentro dos muros da escola (SAVIANI, 2013) e porque elas não esperam que as mudanças sociais ocorram espontaneamente, mas desejam antecipá-las (FERNANDES, 2019), experienciando assim, como já apontamos, uma *práxis* docente insurgente e não acomodada.

Desse modo, a formação política e a competência técnica, construídas a partir da educação superior, têm influenciado a trajetória profissional das professoras ativistas da MMM em Caruaru-PE, propondo-lhes um exercício profissional engajado e comprometido com a transformação social. Resultando em uma docência que, ao invés de diluir as incongruências, dá-lhes nome e contorno, possibilitando que tais contradições sejam reconhecidas ao invés de apagadas. Finalmente, é possível reconhecer o caráter antecipador de mudanças na *práxis* docente dessas professoras. Já que, ao invés de limitar-se ao espaço conquistado pelos movimentos sociais, tal *práxis* leva a importância das lutas coletivas para o interior das salas de aula, onde pode ser assimilada por um número maior de pessoas e, desse modo, empreender não a conformação da sociedade, mas sua transformação.

## Referências

- ALVES, Josué. E. D; BELTRÃO, Kaizô. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; São Paulo: Editora Autores associados, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 13 de maio 2021

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CEZNE, Andrea Nárriman. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Educação**. Santa Maria, v. 31 - n. 01, p. 115-132, 2006. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1532>>

CUNHA, Luís Fernando. A educação superior no octênio de FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/abstract/?lang=pt>>

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. 1ª ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter desigual do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

HAHNER, June. E. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: UDINESC, 2003.

LAGE, Allene. **Desdobramentos da educação superior da mulher dentro dos movimentos feminista e LGBT**. Percursos políticos e pedagógicos de ativistas da Marcha Mundial das Mulheres e do Lutas e Cores em Caruaru – PE: 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/projetoPesquisa/viewProjetoPesquisa.xhtml?popup=true&idProjeto=560158> Acesso em: Acesso em 13 de maio 2021

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, Guiomar Namó. de. **Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político**. Campinas, SP: Cortez/Autores Associados, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INEP. **Censo da Educação Superior de 2003**. Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 13 de maio 2021.

OKUMARA, Júlio Hideyshi; NOVAES, Henrique Tahan. Democracia, educação e revolução: o pensamento pedagógico de Florestan Fernandes nas décadas de 1980-90. In: **A formação política e o trabalho do professor**. FERNANDES, Florestan. 1ª ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. (SOARES, Maria Susana Arroza (Coord). **A Educação Superior no Brasil. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas, 2002**). Disponível em:  
<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf> Acesso em 13 de maio 2021.

QUIRINO, Raquel, Trabalho da mulher no Brasil nos últimos 40 anos. **Revista Tecnologia e Sociedade**. 2ª Edição, p. 90-102. 2012. Disponível em:  
<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2596/0> Acesso em 13 de maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conflitos urbanos no Recife: o caso “Skylad”**. Revista Crítican. nº11, maio, Coimbra, 9-59, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

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

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 13 de maio 2021.

SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA (SOF). **Feminismo em Movimento: Caderno de apresentação da Marcha Mundial da Mulheres**. São Paulo: abril de 2019.

Recebido em setembro de 2021.  
Aprovado em maio de 2022.