

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A NATUREZA E O PAPEL DOS FUNDAMENTOS
TEÓRICOS NA FORMAÇÃO
DO EDUCADOR.**

Silvina Pimentel Silva

Maio - 1992

UFC/BU/ BH

26 Mai 1997



R600830
C346497

A natureza e o papel dos fundamentos teo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

I	–	PERCURSO METODOLÓGICO.....	17
II	–	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR; UMA BREVE RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA.....	26
		1. Rastros do Ensino Superior.....	26
		2. Movimento de Reformulação das Licenciaturas.....	39
		3. Momento Atual.....	47
III	–	A EDUCAÇÃO: EM DIREÇÃO AO PODER CONTRA-IDEOLÓGICO.....	52
IV	–	O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DOS EDUCADORES.....	73
V	–	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112

BIBLIOGRAFIA CITADA

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANEXOS

Esta dissertação foi submetida a aprovação como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Educação e outorgado pela Universidade Federal do Ceará e será colocada à disposição dos interessados na Biblioteca Central da citada Universidade.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas da ética científica.

Silvina Pimentel Silva

Dissertação Aprovada em ____ / ____ / 1992

Prof^ª. Suzana V. Jimenez, Ph.D
Orientadora

Prof^ª. M^ª Mercedes C. Alvite - MS
Co-orientadora

Prof^ª. M^ª Lúcia Lopes Dallago, Ph.D
Co-orientadora

AGRADECIMENTOS

Aos mestres e colegas do Mestrado de Educação, pelas influências exercidas neste processo conjunto de busca e de construção do conhecimento.

As professoras: Suzana Jimenez, Mercedes Alvite e Lúcia Dallago meus orientadores, que com competência e solidariedade ajudaram-me a alcançar os resultados desta pesquisa, digo-lhes sinceramente, OBRIGADA.

DEDICO

Aos professores da escola pública elementar,
pelo compromisso que assumam ou venham assumir, na
tarefa de resgate do verdadeiro sentido da práxis social
em função do direito pleno à cidadania.

Ao Raimundo José, Tibério, Caio e Carolina,
pela paciência e renúncia quando ausente precisei estar de
um convívio que tanto gostamos.

Capítulo dos Fundamentos Teóricos

A teoria por si só não transforma o mundo real, torna-se prática quando penetra na consciência dos homens" (LÉVINEZ).

(O trabalho de dissertação de mestrado)

na área de ensino

de ensino de matemática

“A fim de se conseguir, mesmo em circunstâncias difíceis uma sociedade harmônica e um povo dócil, nada melhor do que a existência de um grande número de analfabetos e de pobres; os conhecimentos alargam e multiplicam os desejos, e quanto menos coisas uma pessoa desejar, mais fácil lhe será obtê-las”.

Bernard de Mandeville

AN/1976

RESUMO

Título – A Natureza e o Papel dos Fundamentos Teóricos na Formação do Educador.

“...a teoria por si só não transforma o mundo real, torna-se prática quando penetra na consciência dos homens” (VÁSQUEZ).

O trabalho de dissertação realizado, teve como objeto de estudo o Curso de Pedagogia, mais especificamente, refletir sobre a base de sustentação ideológica da matriz teórica preponderante na formação do educador, dentro desses cursos.

As idéias levantadas e/ou confirmadas, no decorrer desta pesquisa, permitiram fortalecer a crença no poder contra-ideológico da educação. Entendendo-se portanto, a educação como possibilidade de influenciar na organização dos elementos práticos indispensáveis, ao se colocar em ação o plano do pensamento, que venham acelerar e fortalecer, as bases do processo histórico que consolida o poder econômico e social que interessa à humanidade.

Partindo desta ótica, a autora argumenta sobre a necessidade de que os Cursos Pedagógicos trabalhem teorias que se identifiquem com um projeto de sociedade alternativa que queira alcançar. Acredita, porém, que esta possibilidade se tornará real, quando a consciência dos homens introjetar teorias que se proponham atingir uma prática nesta direção.

DU / 1157

SUMMARY

Title – The Nature and the Role of the Theoretical Bases in the Educacionalist's Formation.

"... the theory by itself doesn't change the real world it becomes practical when it gets into the men's conscience" (VÁSQUEZ).

The job dissertation realized had as aim of study the Pedagogy Course, more specifically, reflecting about the ideological support base of the theoretical source predominant in the educacionalist's formation, inside these courses.

The ideas questioned and/or confirmed, in the happening oh this research, allowed it to streng then the belief in the ideological-against educational power. Therefore, understanding the education as a possibility to influence in the organization of the essential practical elements, putting in action the plan of the historical process that consolidates the social and economical power that interests the human being.

Arisingfrom this optics, the author argues about the necessity that Pedagogy Courses work with theories that identify with an alternative society project that it wants to reach. However, it believes, this possibility becomes real, when the men's conscience introduce theories that intend to reach a practice in this direction.

INTRODUÇÃO

“ O sujeito que pensa aprende a pensar dentro da sociedade em que se encontra, antes mesmo de se descobrir como ser pensante.”

(M. LIMOEIRO)

A prática quotidiana tem sugerido ao educador refletir e questionar aspectos inerentes à própria atividade pedagógica.

É lamentável que se tenha jogado excessivamente às costas do educador, duras e rigorosas críticas diante da ineficácia da escola, particularmente, das escolas públicas.

A pressa em identificar os responsáveis pelos vícios de uma prática pedagógica fragmentada, não conseqüente, portanto, incapaz de diagnosticar os reais motivos da não aprendizagem dos alunos, distorceria, entretanto, a compreensão dessa problemática.

Ressalte-se, porém, que a prática pedagógica desta autora teve início em 1967. A partir de então, exerceu suas atividades em escolas públicas da periferia rural e urbana. Neste decorrer sedimentou-se a preocupação em transmitir para seus alunos um saber que ressonasse positivamente em suas vidas.

Logo no início de suas atividades profissionais surgiu a experiência de trabalhar em sala de aula multi-seriada, cujos alunos eram trabalhadores da atividade pesqueira. Estes, chegavam à escola cansados, tendo o rosto marcado pelo trabalho árduo que o dia lhes reservara.

Contudo, quase vencidos pelo cansaço, buscavam um saber que pudesse alterar o ritmo pesado de vida que enfrentavam. Acreditava-se que pensavam encontrar na escola os elementos que lhes possibilitariam trocar o remo pesado da jangada pela leveza da pena o que significaria para eles uma atividade mais rendosa no sentido de subsistência.

Isto preocupou certamente. Na verdade, já se sentia que tais aspirações não se concretizariam exclusivamente, quando cumprida a tarefa da escola.

A decorrência dos anos a envolvera mais diretamente com os filhos da classe trabalhadora surgindo, então, uma nova preocupação. Era fundamental ver os alunos discutindo, refletindo, fazendo críticas, e, não apenas estudando conteúdos como se fossem dados prontos e acabados, não passíveis de contestação.

Toda essa problemática favorecia a indagar se, a prática do educador teria ressonância, caso não extrapolasse os muros da instituição escolar para pensar, e lutar também fora dela, por uma sociedade justa.

Percebendo estas questões, outras iam aflorando. Indagava, então, se a nível de formação do educador estaria se estabelecendo um discurso que contemplasse de forma clara uma teoria, capaz de questionar os problemas decorrentes da estrutura social, sem a qual, as verdades que desmistificam as relações de poder estabelecidas na sociedade permaneceriam intocadas ou ignoradas, seja intencionalmente, seja por omissão, ou ainda, porque o educador estaria arraigado a uma tendência conservadora. Assim pautaria seu pensar pelo compromisso com a minoria favorecida pelo modo de produção vigente.

As diversas dificuldades decorrentes da prática pedagógica desta autora, não iam se resolvendo mesmo submetendo-se a novos estudos. Curso de Pedagogia, Curso de Especialização, Mestrado em Educação. Cada momento deste processo intensificava a vontade de refletir sobre o tipo de formação a que os educadores têm se submetido.

Todas essas inquietações levaram-na, finalmente, a decidir que a pesquisa a ser realizada, à guisa de conclusão do Curso de Mestrado em Educação se inscreveria dentro do tema Formação do educador. Isto significaria, em última instância, refletir sobre a análise de uma prática. Esta se guiaria por uma preocupação marcante, que seria a de descobrir a base de sustentação ideológica da matriz teórica preponderante na formação do educador, nos Cursos de Pedagogia.

Por essa via, entendia ser possível perceber se os conhecimentos veiculados por esses cursos, favoreciam ao aluno assimilar idéias que, teoricamente, poderiam orientar a manutenção da identidade e/ou, um rompimento com a classe que sustenta a exploração/servidão.

É este, então, o sentido deste trabalho.

Os capítulos que o compõem guardam uma ligação íntima, por isso mesmo, se complementam entre si.

Como etapa preliminar, pareceu imprescindível recuperar alguns aspectos da evolução do Ensino Superior no Brasil. São alguns “flash” dessa história.

Entendia que, trazendo à tona momentos da evolução histórica desse processo, se estaria não apenas avivando esse fato às memórias, mas, também,

favorecendo a análise que põe em julgamento a eficácia da prática, exclusivamente a partir de decisões determinadas por instrumentos legais.

Resolveu, então, incluir nesta mesma etapa, uma discussão a cerca da Reformulação dos Cursos de Licenciatura, mais especificamente, dos Cursos de Pedagogia. Tal procedimento prende-se a uma razão: acreditar, encontrar nesse espaço, explicações para avanços e recuos desse processo, levando-se em conta, a ingerência do poder Estatal, bem como, a ação da sociedade civil, inclusa a comunidade acadêmica.

O tempo destinado a esta reflexão é considerado suficiente para o entendimento de que foi um período marcado por indefinições. As resoluções e pareceres fartamente propostos tiveram, porém, trâmite legal duradouro. Poucos se transformaram em leis. E, quando assim aconteceu, distantes estiveram de alterar, substancialmente, a sobrevivência real da escola pública, ou ainda, de acarretar melhorias na qualificação profissional para o exercício do magistério.

O pensamento educacional de certo modo, manteve-se à margem deste processo. Só uma minoria nele engajou-se efetivamente. Os demais, não se davam conta dos acontecimentos. Mantinham-se, portanto, omissos, não só às decisões governamentais, mas aos processos de luta da classe trabalhadora sempre que esta reivindicava garantir ao cidadão o direito à escola, determinação esta da própria constituição do país. Na verdade, são exemplos do descompromisso do educador, ou, do não entendimento da importância de usufruir do espaço da escola, de

explorar o potencial do saber escolar, como instrumento de acesso ao saber universal, entre outros.

Por outro lado, o discurso pedagógico, ignorara o conteúdo político da educação escolar, por isso mesmo, supervalorizou a forma, os métodos, as técnicas em detrimento da totalidade do processo de ensino-aprendizagem. De certo, alheou-se às exigências da realidade em que o indivíduo se insere, não explorando as relações, que estabelecem a nível do econômico-social e político.

Difunde-se porém, a discussão sobre o poder contra-ideológico da educação. Isto ensejou diversos posicionamento em termos desta questão. E ainda hoje, há divergências.

Por influência destas idéias e pelas dificuldades em torno de sua compreensão resolveu-se, na segunda etapa desta pesquisa, discutir sobre o caráter contra-ideológico da educação, considerando-se, o poder (mesmo limitado) que a escola dispõe para trabalhar os elementos representativos da classe dominada, adversamente ao referencial defendido pela classe dominante.

É necessário esclarecer que isto não será o suficiente, pois serão inúmeras as dificuldades para se trabalhar idéias que se oponham à ordem instalada. A condição de abstração representada pela busca de uma sociedade alternativa, frente às indagações, ao medo que o novo representa ou viria representar não deixa de ser um adversário na formação das consciências em direção de novas relações sociais.

Contudo, tentar-se-á explicar, mesmo com certas dificuldades, mas auxiliada pelos ensinamentos de Marx, que os indivíduos ao produzirem suas

condições de existência estarão assim, produzindo sua própria consciência. Consciência esta, produto e produtora de novas relações sociais.

Da mesma forma, estar-se-á atento, à ação educativa em prática visando identificar se, ou até que ponto, esta já comporta qualquer entendimento nesta direção. Caso contrário, é provável a conclusão de que quase obstruídos estariam os canais para que de imediato ou a curto prazo, se assumisse posturas mais progressistas que favorecem a produção de uma nova consciência.

Na articulação de esforços para alcançar a prática, resolveu-se indagar de como estão sendo preparados os educadores para o exercício de tão complexa tarefa - trabalhar na escola em busca de novos rumos, ou seja, de uma sociedade alternativa. Sem dúvida, em relação ao que se afirma, talvez se possa dizer ser pura ilusão, pensar uma escola por esta ótica. Ou seja, que assuma o compromisso de colocar-se a serviço dos direitos plenos e irrestritos do homem, entendidos como justiça e igualdade.

Não se poderia negar ser esta uma dificuldade da práxis educativa e será necessário que se tenha a audácia, a persistência e a coragem para enfrentar tal situação. Acredita-se, também, não ser possível recuar diante do entendimento de que a escola existe enquanto possibilidade concreta de influir para criar uma concepção de mundo diferente da imposta.

Na verdade, as preocupações de que se partiu, também tiveram seus fundamentos na convivência com uma escola que não vem cumprindo seu papel, porque vem se realizando em condições precárias e/ou porque não tem se

preocupado em desenvolver uma prática que se contrapõe ao discurso ideológico hegemônico.

A prática das escolas de um modo geral, não pode negar as razões daqueles que a criticam. A baixa qualidade que as caracterizam têm sido motivo de severas críticas. E mesmo assim, pouco tem sido feito para alterar essa condição.

Os mestres que atuam nesta escola também não estão imunes às críticas. A eles, atribuem-se responsabilidades decorrentes da própria organização social. Na verdade, até mesmo as análises de cunho mais crítico comportam esse entendimento.

Seria, porém ingenuidade atribuir somente aos educadores, as responsabilidades pela desqualificação do ensino, ou pelas tantas mazelas enfrentadas pela instituição escolar. Este proceder inocentaria o Estado, excluindo a profissão como atividade historicamente determinada pelos processos organizativos dessa mesma sociedade e do modo de produção nela vigente.

Por outro lado, seria necessário ainda, jogar ao esquecimento que os reais determinantes deste processo se acentuam, nas condições materiais da escola, nas relações de trabalho que aí se estabelecem, política salarial, condição econômica dos alunos, vontade política dos governantes, etc., isentando-os de responsabilidade que a eles se deve imputar e reconhecer.

Constitui, então, a quarta etapa deste trabalho, uma análise sobre a formação teórico-prática dos educadores.

Considerou-se ser necessário analisar o problema perguntando-se sobre as variadas dimensões que compõem a concepção de mundo dos alunos e egressos de Pedagogia, que constituíram a amostra, tomada nesta pesquisa.

A reflexão que se faz, neste sentido, prioriza a fala dos alunos ou ex-alunos dos cursos de Pedagogia da UFC e UECE.

Entende-se que a compreensão que daí decorrerá, permitirá confirmar ou infirmar questionamentos dos quais se partiu.

A riqueza dos depoimentos obtidos garantiu a posse de elementos significativos para o alcance dos objetivos propostos.

Cumprе ressaltar que, no decorrer deste trabalho, recorrer-se-à fartamente a Gramsci, uma vez que este “teórico da super estrutura” atribui à escola e a outras instituições da sociedade civil uma “dupla função estratégica” (função dialética): conservar e minar as estruturas capitalistas, bem como, favorecer a instalação de uma nova ordem social, fonte primária de preocupações.

Diante desta preocupação entende-se ainda, que o alcance de uma nova ordem social supõe clareza para que se perceba as etapas alcançadas pela dominação burguesa, representando contra-senso, as posturas que querem negá-las, ignorá-las, ou mesmo, extirpá-las da história. Isto porque, concretamente, elas vêm existindo e precisam ser compreendidas para que se operem quaisquer mudanças a nível de realidade.

A aceitação desta afirmativa implica em entendimento de que tal domínio inviabilizou a igualdade real entre os homens, concorrendo para que não se

percebesse no movimento histórico do real que essa igualdade só seria possível, superando-se a ordem tradicional.

De igual modo, deve-se chegar à conclusão de que seria através da consciência que não se subordina à ordem vigente que se tenderia a contribuir para criar os elementos de uma nova ordem social.

Alcançada essa compreensão, não mais se suportará, passivamente, o domínio, a injustiça social, próprios deste modo de produção que até então, tem feito da maioria dos homens, escravos de uma minoria.

O exercício de uma postura de vigilância em relação à prática é essencial para não pôr em risco a eficácia da ação educativa, quando, então, tornar-se-ia improdutiva para colocar-se a serviço do processo de organização da classe trabalhadora. Condição concreta, ao não favorecimento da manutenção da ordem social imposta pelo modo de produção preponderante.

A discussão sobre o poder contra-ideológico da educação tem sentido de evidenciar as possibilidades reais da mesma.

Acredita-se que favorecidos por essas compreensões os educadores e educandos vão criando a consciência de que dispõe da capacidade, de conjuntamente, realizarem a descoberta do real concreto, rompendo com a consciência mística existente em cada indivíduo, particularmente.

I - PERCURSO METODOLÓGICO

Ao pensar a formação do educador tentar-se-á manter fidelidade a um referencial que se funde na concepção materialista da história.

O não convencimento pelas revelações mais imediatas que se teria sobre o processo de formação do educador impulsionou a se buscar explicações de questões que hipoteticamente levantou-se e que põem em dúvida o horizonte epistemológico em que se pautam os Cursos de Pedagogia.

Reconhecendo-se a influência marcante da corrente positivista na formação do educador, tem sido difícil pensar a sociedade humana, a vida social, econômica e política longe da idéia que a sociedade se rege por leis naturais, conseqüentemente, invariáveis.

Não se estando de acordo com os apelos dessa concepção, far-se-á o possível para se falar do homem como ser histórico, “ser-no-mundo”, ou seja, entendê-lo, como interpreta Oliveira: dentro “de uma totalidade concreta determinada, numa configuração específica de coisas, instituições, saberes, constituída num complexíssimo processo de interação que constitui seu processo de gestação histórica. O homem é o permanente movimento de seu produzir-se, assim, gênese incessante, tarefa renovada”. (Oliveira, t.m., 02)

No seu processo de produzir-se, o homem estabelece relação com o objeto do seu pensar. Descobre relativa e transitoriamente a verdade que por assim se

apresentar, exige um constante repensar e um esforço vigoroso do sujeito para que cada nova etapa de descoberta da verdade cada vez mais, nos aproxime do real.

É importante, porém, que se defina a verdade como,

“ Correspondência entre o conhecimento e a realidade, a adequação entre o intelecto e a realidade (adaequatio inter intellectum et rem). Uma afirmação em si mesma, de fato, é assim como é afirmada na posição... A verdade se contrapõe de modo absoluto ao erro à falsidade, (RABUSK, 1976,78).

Por outro lado, o pensar sobre verdades já descobertas, possibilita alcançar seus limites, descortinar sua possível parcialidade e fazer novas descobertas.

Levando-se em conta esse raciocínio tentar-se-á alcançar os fundamentos teóricos que orientam o pensar e a prática dos educadores que a Universidade vem formando, mais especificamente, em Cursos de Pedagogia.

Ressalta-se, porém, o reconhecimento do caráter transitório que poderão assumir as verdades que, juntos, se chegue a construir. Uma vez que as afirmações verdadeiras sobre a verdade não esgotam a riqueza da realidade conhecida. “Podem ser superficial, ‘desvelar’ pouco”(Idem).

As denúncias, as críticas, ou formulações teóricas que se façam sobre o Curso de Pedagogia servirão, certamente, para refletir e repensar sobre as práticas, das quais se tem sido produto e produtores.

Outrossim, deve-se esclarecer que, ao analisar a problemática da formação do educador frente a determinantes históricos, econômicos e sociais, em momento algum, se deve desconhecer que tantos outros educadores têm tratado do tema Formação do Educador. Desse modo, há uma vasta literatura acerca dessa área.

Entende-se ainda, que o objetivo primordial neste trabalho não será discutir o novo. Contudo, haverá plena satisfação se a discussão aqui ensejada, pelo menos, for capaz de abalar o velho, cristalizado nas nossas consciências.

Paralelamente há um compromisso assumido: o de que se consiga explicitar com fidedignidade as reflexões oferecidas pelos alunos de Pedagogia a respeito de como vem se exercendo o seu processo de formação.

É interessante notar que os caminhos percorridos até se chegar aos resultados desta pesquisa, não foram os traçados ao iniciá-la.

As experiências desenvolvidas foram delineando suas etapas, indicando alterações necessárias, sugerindo que alguns dos aspectos, que a princípio se pensava discutir, cedessem lugar a outros que se evidenciaram como mais relevantes.

Na coleta de dados empíricos quatro momentos efetivamente direcionaram os resultados, hoje alcançados.

Registra-se assim, como primeiro momento, a análise dos questionários que a Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - (UFC), em 1985, aplicara junto ao alunado de Pedagogia, com o objetivo de avaliar a prática do referido curso. Das informações obtidas, se traçaria um novo perfil para o currículo a ser reestruturado.

A segunda etapa, concretizou-se quando o Mestrado em Educação ofereceu a disciplina, O Ensino de 1º Grau.

A programação pensada para essa disciplina e discutida com os alunos, entre as quais esta autora se incluía, sugeriu que se pensasse os meios que garantissem o exercício de uma possível articulação entre a teoria - prática.

Na época, a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Fortaleza (SECM) discutia a elaboração do seu plano operativo. Diversos encontros foram realizados neste sentido. Deles participaram um grupo de técnicos da SECM, professores, mestrados em Educação da UFC, e, também, uma minoria de alunos do Curso de Pedagogia.

Implantava-se, desse modo, uma rica experiência que iria garantir não apenas uma aproximação entre Universidade e Escola de 1^ª Grau, mas, também a articulação teoria - prática, questão bastante discutida a nível acadêmico.

Durante esse processo de discussão, nascera, então uma nova idéia. Entendera-se como necessário que a elaboração de um novo Currículo para as escolas de 1^ª Grau do município de Fortaleza fosse precedida de um programa de capacitação de professores.

A idéia nascente tomara corpo de imediato. Decidira-se pela realização do treinamento proposto. Compreendera-se que a não aceitação desse apelo poderia inviabilizar as idéias de se ter um Currículo que se propusesse trabalhar uma visão de mundo na perspectiva da transformação, ou seja, que comportasse os interesses da classe trabalhadora assalariada a partir de suas necessidades concretas.

Todos os esforços voltaram-se nesta direção.

A Secretaria de Educação e Cultura do Município seria o carro chefe desta empreitada na participação de seus técnicos, contando com a colaboração de alguns alunos do Mestrado em Educação, identificados com a proposta de constituição coletiva de um novo Currículo para as escolas administrativas pela SECM, assumindo, juntos, o compromisso da organização deste treinamento e de sua execução.

Diversos momentos antecederam as etapas de realização propriamente dita deste programa de capacitação de professores.

Antes de definir-se por uma metodologia para o referido treinamento fora reconhecida a necessidade de uma reciclagem para os técnicos da SECM e alunos que coordenariam e/ou ministrariam o treinamento. Optou-se, portanto, pela realização deste evento e que foi chamado de Treinamento “preparatório para capacitadores”.

Concluído este momento, resolvera-se proceder uma ampla consulta aos professores municipais, indagando-lhes de seus interesses em participar do Seminário de Capacitação. As respostas a consulta foram favoráveis a sua realização.

O esgotamento de todas as etapas e avaliação dos critérios previamente definidos por ocasião do planejamento, sinalisavam para se dar início em DEZ/89 a esse evento, contando-se com a aceitação e participação expressiva destes professores. Dado ao que, foi necessário distribuí-los em duas (02) turmas, nos períodos da manhã e tarde, para atender a um total de 648 participantes.

A metodologia escolhida pela equipe para o treinamento fora auxiliada pela exibição de filmes, poesias, músicas, mas que tomara como base o texto “Como se dá a exploração” do livro “Classe contra Classe”.

Este texto apesar da linguagem aparentemente fácil continha, essencialmente, conceitos que deveriam ter sido contemplados pelos ensinamentos da Economia Política, Sociologia e Filosofia. No entanto, a pouca familiaridade com conteúdos desta natureza, exigiu dos professores que participaram do treinamento, esforço e atenção redobrados. Tornavam-se, assim, mais consistentes as evidências das dificuldades da maioria desses professores em discutir conteúdos que exigissem uma base filosófica, sociológica ou política.

Os conteúdos discutidos, na opinião dos participantes do treinamento, inauguraram um momento singular do seu processo de formação, vindo preencher uma lacuna, o que favorecia a leitura da realidade, até então desconhecida, ou melhor, não compreendida.

Não causaram, porém, estranheza, as manifestações da deficiência teórica do processo de formação Educador, confirmando-se, conseqüentemente, as suspeitas, de que o currículo escolar não vem dando conta de um saber explicativo da realidade social, em suas múltiplas determinações.

Esse fato reforçou a convicção de que este momento se constituiria em forte argumento para respaldar as questões, objeto deste tema de dissertação.

Resolveu-se, então, incluir no questionário de avaliação deste treinamento, algumas perguntas, cujas respostas diretamente oferecessem subsídios a este estudo.

Os resultados obtidos nesta avaliação serão discutidos quando mais consistentemente se tome a análise sobre a prática dos Cursos de Pedagogia.

A análise do treinamento para professores da SECM. é tema de dissertação, estando ali analisado esse processo em sua totalidade¹.

Concluído o processo de capacitação de professores do município, o Centro Acadêmico Paulo Freire - UFC face à repercussão que este treinamento tivera, propôs à equipe do Mestrado de Educação, envolvida nesta experiência, que o referido seminário fosse estendido a alunos do Curso de Pedagogia e Centros Acadêmicos que, espontaneamente, por ele se interessassem. Esta proposta, foi prontamente aceita pelos Mestrandos.

A realização do seminário para alunos da Pedagogia contou com a aceitação de um número significativo de participantes. E, com 20 (vinte) deles se aplicou os questionários de avaliação referentes ao processo de formação a que estavam vivenciando no Curso de Pedagogia. Os resultados são analisados neste trabalho.

A análise da prática do Curso de Pedagogia foi buscada essencialmente em três momentos específicos e, em épocas distintas, aqui referenciadas. Mesmo assim, sentiu-se a necessidade de voltar outra vez ao Curso de Pedagogia e indagar

¹ Dissertação de Ana Maria Dovta - A Difícil Tarefa de Construir o Futuro. DEZ/90

dos alunos que, na época, estivessem realizando/ou concluindo o Curso, sobre o que dele pensavam.

Em resumo, conta-se com depoimentos de :

- alunos cursando de II ao VII semestre;
- Alunos de semestres diversos com alguma participação em movimento social organizado;
- ex-alunos, hoje educadores;
- Alunos em fase de conclusão do curso, ou que a ele retornaram para cumprir especialização a nível de pós-graduação.

Todo esse “detour” fora julgado essencial, haja visto, que o trabalho de investigação é difícil e complexo. Além do que, para se chegar às explicações que nos tornariam conhecedores do objeto que seria fundamental utilizar

“ as teorias e as experiências anteriores, tentando ultrapassá-las e as múltiplas formas do seu reconhecimento, através do estabelecimento do fato científico e do tratamento rigoroso dado a sua relação com ele”.

(M. LIMOEIRO, 66)

Realizar este trabalho de dissertação, que tem como objeto de estudo o Curso de Pedagogia, mais especificamente, a natureza e papel dos fundamentos teóricos que orientam a formação do educador dentro deste curso, exigiu que se mantivesse “espírito em aberto, em atenção vigilante e metódica”, como recomenda Limoeiro, no texto mencionado acima.

Não se nega, porém, a interferência decisiva da cultura, dos valores, das concepções de que seja portador, e do peso que elas representam no conjunto dessa construção teórica.

Tendo isto em conta, não se deve, porém, esperar uma atitude de neutralidade sobre o que se discute. Parte-se de uma concepção dialética do conhecimento, empenhando-se em desenvolver uma postura crítica, voltada para buscar explicações sobre o objeto que se propõe estudar.

Por outro lado, é bom advertir que cada sujeito que participou desta construção teórica “é portador de uma cultura - que lhe dita hábitos, as maneiras de proceder, as normas a seguir, as preferências, etc., de uma linguagem que lhe estrutura o pensamento”, determinando ou influenciando os resultados que se possa alcançar. (Idem, 67)

Ressalta-se, porém, que o compromisso maior será construir explicações precisas do real, buscando verdades que dêem conta da possibilidade de superação do projeto burguês mesmo reconhecendo-as transitórias e históricas.

II - A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR:

Uma breve reconstituição histórica.

1. Rastros do Ensino Superior.

“ Em 169 anos, o Brasil já teve 163 Ministros de Educação, e em 90 anos o país já passou por 90 reformas educacionais”

(Ed. J. o Povo, 19/05/91)

Analisando-se a prática de Cursos de Pedagogia, julgou-se conveniente reservar momentos deste estudo à reflexão de como estes se têm conduzido, no âmbito da Universidade e/ou, face às exigências legais para o exercício do magistério.

Antes, porém, considerou-se procedente fazer uma retrospectiva, mesmo sumária, da história do ensino superior no Brasil, limitando-se ao exame do que se considerou os fatos mais significativos dessa história.

Optou-se por esse caminho por acreditar ser necessário buscar nos impasses/obstáculos ou divergências decorrentes da correlação de forças entre os interesses do Estado versus atores envolvidos nesse processo, as explicações para o atraso cultural das licenciaturas no Brasil, e, conseqüentemente, do ensino como um todo.

Entendeu-se ainda que, para se ter uma compreensão mais lúcida desse processo, se deva caminhar nessa análise, partindo da reflexão sobre os seguintes pontos:

- 1 - Ao examinar a prática Universitária em cursos de Pedagogia, identificam-se problemas que, em sua maioria, decorreram de uma estrutura-política-econômico-social, onde a vontade dos governantes foi negligente ao pensar ou agilizar a organização do ensino;
- 2 - A escola, desde sua origem, não se destinou ao trabalhador e sim, ao atendimento prioritário dos interesses da classe dominante gerando instrumentos perversos e prejudiciais à maioria;
- 3 - A morosidade, o descaso e, por que não dizer, o modelo desastroso de como foram pensadas e estruturadas as políticas educacionais para o ensino médio e superior, implicaram em atraso cultural e na existência de Universidades falidas originariamente.

Mediando-se por esse entendimento, seria possível perceber que a análise das variáveis, daí decorrentes, dará possíveis explicações sobre os impasses no transcurso da discutível história da implantação das primeiras Universidades no Brasil.

É interessante ainda, se buscar em fatos dessa mesma história, o entendimento dos reais motivos que transformaram em inglórias ou frustradas diversas tentativas de criação de uma política de ensino durante tanto tempo.

Segundo Azevedo,

A formação da elite cultural Brasileira era obtida na Universidade de Coimbra desde que não se dispunha de escolas desse grau de ensino, e, assim, durante um longo período o Brasil manteve-se submisso à sua condição de país dependente. (1963, 524).

Nos períodos Colonial e Monárquico estão explicações fundamentais que caracterizam eminentemente a dependência cultural e econômica a condição de colônia de Portugal, de acordo com o que informa Fávero (1977, 20).

As diversas reformas que efervesciam à época, na verdade mostraram-se insignificantes em termos de mudanças no quadro educacional vigente. Situação esta que só tendera a agravar-se, uma vez que, nem mesmo as reformas Pombalinas, de instrução pública, que modificaram consideravelmente o ensino na metrópole foram capazes de transferir para o Brasil

“ O conjunto de transformações que ocorreram na sociedade portuguesa, e isto porque Portugal entravava o processo de crescimento cultural da colônia, e a aristocracia senhorial, posteriormente, tratou o Brasil como a antiga coroa: fechou os horizontes. De modo que a grande tradição cultural Brasileira é de um elitismo cultural fechado, cerrado, numa sociedade na qual se cultivou, sempre, o conhecimento, o livro e até a filosofia da ilustração”.
(FLORESTAN, 1986, 15).

É evidente que a posição de Portugal em relação ao ensino superior no Brasil, marcou-se, fortemente, por essas idéias, resultando dessa postura, consequências negativas incalculáveis à formação cultural de uma Nação que, ao findar a década de 20, só contava com vinte escolas de nível superior não dispendo ainda, de Universidades.

Tal situação divergia do que acontecia no Ocidente. Por lá, desde a antiguidade, principalmente, a Grécia e Roma já dispunham de escolas de Medicina, Filosofia, Retórica e Direito. E mais, escolas essas, de alto nível.

De um modo geral, os movimentos que discutiram e pensaram a possibilidade de criação das primeiras Universidades no Brasil foram terrivelmente limitados e lentos. Razão, entre quais, no final de 1879, o “país dispunha de seis estabelecimentos civis de ensino superior e nenhuma Universidade”. (Fávero, 1977, 26).

Efetivamente, a primeira Universidade pensada para o nosso país data de 1920 - a do Rio de Janeiro. Este fato não chegou a constituir motivo de júbilo ou satisfação, pois os comentários da época nos dão conta de que a existência dessa Universidade tivera caráter apenas nominal e não saíra do papel por um longo período.

Considere-se que os motivos que impulsionaram a criação da Universidade do Rio de Janeiro ligaram-se, prioritariamente, ao programa comemorativo da Independência do Brasil, como afirmam Fávero (1980), e outros autores. Viria ao Brasil o Rei da Bélgica, Alberto I, a quem seria outorgado o título de “Doutor Honoris Causa”. Por essa razão, Epitácio Pessoa, presidente do Brasil à época, para dar cumprimento às programações, bem como, demonstrar “status cultural”, anunciara numa atitude que se poderia chamar, talvez, de irresponsável a criação da Universidade do Rio de Janeiro uma vez que, “o rei foi embora, passou

poucos dias aqui, e a Universidade do Rio de Janeiro foi fechada: já tinha cumprido seu papel”. (AZEVEDO, 1973).

Daí, até a criação real de outras Universidades, várias tentativas foram inglórias, frustradas.

O surgimento de novas Universidades só se concretizou na década de 30/40, algumas das quais, nasceram para atender à preocupação do momento: preparar professores para o ensino secundário.

Indiscutivelmente, as idéias de criação de diversas Universidades atendiam a projetos políticos diferentes, e ao interesse e expressão de “políticas educacionais distintas e até mesmo opostas: a autoritária, prevalecendo na esfera do governo central e a liberal (em seus diferentes matizes), predominante na esfera de alguns governos estaduais...” (CANDAU, 1987, 11).

A partir de 1931, identificam-se alguns avanços no processo de organização das Universidades. O governo provisório promulgou o estudo das Universidades brasileiras, estabelecendo um padrão de organização para o ensino superior. A Universidade do Rio de Janeiro, foi forçada a reformular seu regimento com a forma de adequar-se às exigências desse estatuto.

Em 1934 surgiu a experiência da Universidade de São Paulo (USP). Nascida no seio das “oligarquias paulistas” com a missão de “constituir-se em centro de renovação” e “formação das elites culturais e políticas”, o que se fará, principalmente, a partir da faculdade de filosofia, que se cria” (idem, 12).

O projeto original da USP incluía além da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, uma Faculdade de Educação, entendida como centro de formação de professores para o ensino secundário.

Cumpra lembrar que a “USP não dispunha de modelo próprio e, que, até mesmo seus professores, em sua maioria, foram trazidos de Portugal”. (CARNEIRO, 1968, 330).

Enquanto isso, em 1973, como afirma Candau, a Universidade do Rio de Janeiro era submetida a novo processo de organização, transformando-se em Universidade do Brasil e constituindo-se em modelo padrão que deveria ser adotado pelos demais cursos superiores e Universidade. (1987, 13)

O mesmo decreto que tratou da organização da Universidade do Rio de Janeiro, dispõe também que a referida instituição implantasse a faculdade da Educação Ciências e Letras que teria como objetivo:

“ ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários no exercício do magistério”.

(CUNHA, 1980, 286).

Entretanto, a idéia de se criar uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras não chegou a se tornar concreta.

Com a nova reforma setorial, 1939, na vigência do Estado Novo, transformou-se a “Faculdade de Educação em duas seções da Faculdade de Filosofia: a seção de Pedagogia, criando-se um curso bacharelado nessa especialidade, e seção especial de Didática que habilitava os licenciados a lecionar no ensino secundário” (CANDAU, 1987, 13).

As alterações mais acentuadas no sistema educacional como um todo, resultaram do período politicamente agitado, marcado por transformações também de ordem econômica e social, que se instalara no país, nesta década.

O processo de industrialização, a explosão demográfica, o crescente processo de urbanização mudaram as preocupações com a expansão do sistema educacional brasileiro, particularmente com a formação profissional.

De acordo com o que afirma Moreira, antes de 30, as preocupações com a questão da formação profissional estiveram restritas a nível do 2^o grau, mais especificamente, ao curso normal.

E diz ainda,

“ antes, talvez por razões sócio-econômico-culturais vigentes, profissionais não necessariamente habilitados no campo pedagógico trabalhavam no magistério, desenvolviam e desempenhavam de modo razoável as suas atividades”.

(ICBE, 1981, 211).

Porém, com o crescimento do número de matrículas nas escolas, impostas estavam novas exigências, a nível de recursos financeiros e estrutura didática, fortificando-se o pensamento em defesa de uma melhor qualificação profissional para o exercício do magistério.

Uma pequena visão histórica mostra que, de fato, as exigências do processo industrial e os avanços tecnológicos trouxeram uma nova prioridade: a de melhor preparar a força de trabalho para atender às necessidades de um modelo econômico desenvolvimentista que o modo de produção visava implementar. Mas, a prioridade de se investir em função de uma mão-de-obra melhor qualificada para

o trabalho, tão enfatizada nos discursos governamentais, não fora ainda capaz de alterar, de fato, a política educacional. Na verdade, inexisiam dotações orçamentárias que garantissem, na prática, as condições de estruturação do ensino Universitário, exigência esta para que se pudesse preparar cientistas e técnicos que a retomada do desenvolvimento estava a reclamar.

As idéias de valorização de uma formação profissional em cursos de 3ª grau difundiam-se na sociedade. Paradoxalmente, as oportunidades de acesso às escolas de ensino superior em nada se alteraram. Havia carência desse tipo de escola. As poucas existentes primavam pela manutenção do caráter seletivo que a lei lhes atribuía. Fato este inegável, pois se tomarmos o documento que acompanhou o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado à Presidência da República em 1949 pelo então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, período de 7/12/46 a 15/05/50, deparamo-nos com o argumento de que:

“ É ponto hoje tanto quanto possível pacífico que nem todos os indivíduos são aptos aos estudos universitários ou superiores e só isto justificou as medidas propostas. Ocorre, porém, entre nós, que longe estamos de poder oferecer a todos os alunos ensino dessa classe. Tudo aconselha, pois, a que entre os que se candidatam, escolhamos os melhores, para com eles enriquecer os quadros nacionais com profissionais de elevado quilate. O processo de seleção de alunos para o ensino superior, através do colégio universitário, e o rigor estabelecidos na realização desses cursos, fundam-se, assim, em princípios de ordem doutrinária e prática virão, por certo, evitar que formem tantos e tantos doutores que, longe de representarem um ativo para a nação, vem a constituir um dos seus pesados passivos, alimentando, em substancial, o melancólico e paradoxal grupo de ‘educados’ incapazes e parasitários, que tanto contribuem para generalizada falta de fé na educação.” (pub. na Rev. Bras. Est. Pedagógicos, 160, 636).

R.600830✓

BCH-UFG

PERGAMUM
BCH/UFG

Entenda-se que o trecho destacado é parte do documento que nortearia as bases da educação nacional que, conforme Constituição de 1946, caberia à União instituí-las.

A sociedade civil, no entanto, demonstrava insatisfação com toda a confusão reinante na política educacional. O governo, para arrefecer os conflitos, autoriza a criação de uma comissão que teria a finalidade de estudar e propor uma nova legislação para a educação brasileira.

Assim, em 29/04/47, a comissão de Educação e Cultura estava composta. As recomendações, quando da sua criação, orientavam estudos em caráter de urgência. Por isso mesmo, o processo de elaboração dessa legislação foi rápido e logo estava pronto o projeto a ser encaminhado ao Congresso para apreciação e aprovação.

Tomando a análise feita por Saviani, entender-se-á que no congresso, esse não contou com a mesma disposição para à sua aprovação. No Senado, também, seu trâmite se deu lentamente. Recebeu “238 emendas, além do substitutivo de Nogueira Gama”. (1987, 59).

A mobilização em torno da aprovação desse projeto, porém, não esteve restrita à correlação de forças travadas no âmbito político partidário. Extrapolando-o, alcançou “os mais diferentes agrupamentos da sociedade civil” que se fizeram presentes na discussão das Diretrizes e Bases da Educação. (Idem, 56).

As expectativas dos trabalhadores e educação, em torno da nova lei, se aguçavam. Estavam esperançosos de encontrar na legislação que nascia as

diretrizes, os princípios e os meios que garantissem a estrutura e organização da educação pública a nível nacional.

A decepção não demorou. Sancionada a Lei 4024/61 estava posta uma LDB que favorecia a expansão da escola privada mantendo a estrutura tradicional do ensino, regulando seu funcionamento sem, contudo, alterá-lo.

Deve-se acrescentar porém, que de uma leitura apressada da 4024/61 dificilmente, chegar-se-ia a essas conclusões. Haja vista que, não examinadas suas linhas e entrelinhas com cuidado e atenção poder-se-ia dizer que, realmente, a LDB favorece à obrigatoriedade do ensino básico “para todos”, assegurado pelo poder público e “pela liberdade da iniciativa privada” de ministrarem o ensino em todos os graus, e mais, porque a LDB afirmava ser:

“ Obrigação do Estado de favorecer os recursos indispensáveis para que a família e, na falta da desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios de modo que sejam assegurados iguais oportunidades a todos” (Art. 3º LDB).

Os possíveis equívocos que podem advir de um entendimento apressados da LDB se desfazem, se comparados às práticas exercidas na área educacional. Ao contrário da garantia de oportunidades educacionais, grande parte da população continuou marginalizada das conquistas culturais.

É preciso também lembrar que, o caráter elitista e excludente da LDB não consegue ser camuflado, pois aí está extremamente acentuado.

Tomando-se o seu Art. 38, a exemplo do que se argumenta, esta afirmação de que:

“ O ensino superior ministrado em prosseguimento ao ensino médio é destinado exclusivamente aos que possuem nível intelectual e aptidões adequadas”. (art. 38 LDB).

Certamente, não há dificuldades para se entender que, nem “todos” estariam aptos para atender, na concepção proposta, os requisitos definidos por esta legislação. Pois a grande maioria, por sua origem de classe já é marcadamente discriminada, continuando, portanto, fora da escola.

Os destinos da educação brasileira foram muito marcados pela 4.024/61. Todavia, nem a lei 4.024 nem a sua sucessora, a Lei 5.692/71, foram capazes de alterar os rumos da educação de modo a favorecer a democratização de ensino ou garantir os direitos de cidadania por ela “definidos”.

Establet, analista francês, afirma que:

“ O que acontece na escola é absolutamente ‘essencial’ para o aparelho escolar inteiro”.

Não há dúvidas quanto à afirmação. Do que também se pode entender que as suas desigualdades educacionais enfrentadas pela classe dominada lhes são determinadas pelo modo de produção em que está inserida. Assim sendo, o ensino básico garantido a essa camada da população não poderia deixar de reger-se por um sistema senão indiferente, ineficaz e deficiente, mesmo que isso constitua um atentado aos direitos essenciais da cidadania.

Os poucos períodos de credibilidade vivenciados pela legislação em questão não foram suficientes para arrefecer as críticas e a organização de movimentos que visassem alterar o papel conservador da educação.

Muitos movimentos estudantis eclodiram à época, juntado-se aos movimentos sociais organizados, ou em fase de organização, empunhando a bandeira em favor da garantia real de acesso à escola pública, compreendendo também a universidade.

As escolas de ensino superior, por sua vez, muito proliferaram nessa década de 60. Só que a expansão de tais escolas dava-se contraditoriamente aos interesses populares em virtude de, na maioria, nascerem sob os auspícios da rede de escolas privada.

As faculdades de filosofia “expandiam-se desordenadamente”. A multiplicação do número dessas instituições acontecia sem critérios rigorosos, tornando-as incapazes de orientarem para pesquisa científica e a alta cultura, pois os cursos por elas oferecidos apresentavam “duvidosa qualidade e, em geral, de ensino puramente expositivo”. (TEIXEIRA, 1969, 67).

A prática dessas faculdades se exercia precariamente, penalizando a qualidade do ensino por elas ministrado. Assim, não foram capazes de “realizar, nem o objetivo de alta cultura científica, nem desempenhar honestamente a missão de preparar professores que a expansão da escola média está a exigir”. (SUCUPIRA, 1969, 279).

A escola superior de um modo geral, quase em sua totalidade, se erigiu com essas características. Erguendo-se precariamente, sem objetivos previamente definidos, ou dentro de padrões que a tornassem centro de difusão de cultura e do saber, ou que fosse ainda, capaz de acolher todo o contingente que a buscava.

Atrelada aos interesses de grupos dominantes pois, em sua existência não caberia prejudicar esses grupos, não guardava, porém, preocupação de esconder seu caráter elitista e excludente para com o segmento menos favorecido da população.

A citação de La Cholotais na França em 1766, descreve com sabedoria, tal situação:

“ Nunca houve tantos estudantes como hoje. Inclusive gente do povo quer estudar... Ensinam a ler e escrever a gente que só deveria aprender a manejar instrumentos... O bem da sociedade exige que o conhecimento das gentes não vá mais longe do que é necessário para sua própria ocupação diária. Todo homem que saiba além de sua rotina diária, não será nunca capaz de continuar paciente e atentamente esta rotina”. (in: GUARESCHI, 1985, 70).

O tratamento dado ao ensino parece próprio daquelas sociedades que não tem interesse de que a “gente do povo” aprenda além do que seja necessário para sua rotina diária.

No momento atual, as políticas que tratam dos destinos da educação, via escola, pouco divergem. O barco é o mesmo. Os dirigentes desse processo não demonstram interesse de remá-lo diferentemente.

O caráter democrático da escola que se pretensamente se difundiu, tem sido falacioso e desnuda-se diante de sua prática anti-democrática.

As reivindicações da classe operária já não são as mesmas, mudaram. São mais conscientes, ameaçando certamente a manutenção de interesses da classe dominante, que por serem antagônicos, são inconciliáveis com os interesses da classe operária.

O fortalecimento desta classe, sem dúvida, refletirá inexoravelmente, para que se exerça mais plenamente a função política da educação. Alterando-se possivelmente, as políticas que não comportem os interesses dos trabalhadores, ou que não venham reforçar as base de uma sociedade justa e igualitária.

2. Movimento de Reformulação das Licenciaturas

Havia-se, até então, tratado de antecedentes do ensino superior no Brasil.

A retrospectiva, mesmo breve, sobre os antecedentes dessa história, tomou momentos que se considerou expressivos do entendimento do que fora este processo.

Essa história já foi contada diversas vezes sendo as publicações, neste sentido, vastas e consideráveis. Entretanto, mesmo concordando-se com tais afirmações, não convencem de que se pudesse descartar um retorno a esse debate. Acredita-se e entende-se que se deva revê-lo tantas vezes quantas se julgar necessário, como condição de desmistificação das falsas explicações ou justificativas infundadas, que a ideologia hegemônica propõe-se a defender e difundir em nome, tão somente, dos interesses do Estado.

Por outro lado, as constatações que se possam fazer, mediadas pela experiência, provavelmente, permitirão aflorar sentimentos contidos pela ignorância, aclarando a consciência. Consciência esta de que, não apenas a

condição de classe, mas o descaso com essa classe, influiu para o atraso cultural de que fomos tomados, frente à indefinição com relação aos destinos da escola pública.

É bom lembrar que as escolas são reflexos das “limitações do nosso ambiente cultural e as nossas tradições de ensino. A situação atual dessas escolas é o reflexo do estado geral do ensino superior brasileiro”. (Sucupira. 1969, p. 269).

Na verdade, as reformas educacionais ocorridas, tanto na escola quanto nas universidades, não representaram, substancialmente, alterações no processo educacional brasileiro. As mudanças, de fato, aconteceram por conta das pressões exercidas pelos diversos segmentos sociais, alterando as decisões governamentais.

Na tentativa de reverter o quadro de prioridades sociais e econômicas, a sociedade civil, no final da década de 70, começou a reorganizar-se.

A legislação em vigor que se ocuparia da política educacional para as escolas de 1ª e 2ª graus, exigia o repensar de novas propostas para reformulação da área da formação do educador.

Com o advento da Lei 5.692/71, que alterou a estrutura didática, estariam postas as exigências para se buscar as alternativas de uma “nova escola e um novo tipo de professor e um novo tipo de especialista em educação”. (ICBE, 1981, 211).

O Conselho Federal de Educação (CFE), face às exigências preconizadas pela citada Lei, se sentiu forçado a intervir e designou o conselheiro Valnir Chagas, a estudar e propor normas que regulamentassem os cursos de formação de Educadores.

Mais tarde, nascia a então chamada proposta Valnir Chagas. Constituíam-se de várias indicações, algumas, transformadas em pareceres sem, contudo, terem chegado a ser homologadas.

De todo o “pacote Valnir Chagas” considerou-se merecer destaque, alguns aspectos da Resolução 30/74. Esta, propunha um modelo único para a formação dos professores, estabelecendo que as licenciaturas na área de ciências deveriam ser precedidas de uma licenciatura curta em ciências. É curioso notar que, enquanto a licenciatura por ela proposta, abreviava o tempo de formação do educador, inexplicavelmente, determinava a ampliação do currículo, ao instituir a inclusão das “Ciências Naturais e Exatas”. A mesma Resolução propunha o ensino da “ciência integrada”, além de estabelecer distinção entre professores e pesquisadores. Assim como ocorrera com outros estudos, a citada Resolução não servira aos objetivos a que se propusera. Se mérito houve este foi o de ensejar um movimento articulado entre as diversas comunidades científicas, ao se mobilizarem na busca de mecanismos que garantissem a rejeição da própria Resolução.

As sociedades científicas como, a Sociedade Brasileira de Física (SBF), Sociedade Brasileira de Química (SBQ), Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), e a Sociedade Brasileira para o Progresso das Ciências (SBPC), organizaram-se para apresentarem ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), documento onde reagiam ao sistema de formação que fora imposto.

A luta para rejeitar a Resolução 30/74, levou os participantes da reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), 1975, a priorizarem a

discussão sobre a formação do educador. Nesta mesma reunião, foram apresentadas moções contrárias ao modelo defendido por esta Resolução.

Porém, as investidas junto aos membros do CFE, para sustar o modelo único na formação dos professores, só obteve resultados positivos em 1978, quando a Resolução N^o 05 revogou a Resolução 37/75, adiando a implantação da 30/74. Assim adiada, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC, criou a Comissão de Especialistas em Estudo de Ciências (CEEC) com a finalidade de preparar o substitutivo da Resolução 30/74.

É interessante notar que os resultados apresentados pela CEEC pouco distinguiram-se da proposta que viria substituir.

As discordâncias entre os membros da CEEC e o afastamento de membro desta Comissão, obrigaram o MEC a comprometer-se em fazer “uma extensa consulta nacional às universidades e sociedades científicas”. (CANDAU, et alli, 1987, 26).

Assim, o MEC encaminhou à SBPC, em agosto/80, os documentos que foram produzidos pela CEEC, compreendendo: “minuta da Resolução” e a indicação sobre a Resolução n^o 30, com a solicitação de que fosse realizada uma apreciação crítica desses documentos”. (idem)

Atendendo à solicitação do MEC, a SBPC organizou uma Comissão independente, com representação Nacional, a qual deveria oferecer sugestões para formação de professores da área científica para as escolas de 1^o e 2^o graus.

Essa comissão independente, em 1981, enviava à Secretaria do Ensino Superior (SESU) o documento com sugestões. Aí se criticava a idéia de licenciatura polivalente e o modelo único proposto. Chamava a atenção para o descompasso que gerara entre o currículo previsto pela Resolução e, “a exigüidade de tempo disponível para sua integralização”. (ANAIS, 1981, 371).

O SESU/MEC de posse do documento elaborado na SBPC, remeteu aos estabelecimentos de ensino superior que mantinham cursos de licenciatura/bacharelado na área de ciências, um questionário para que as IES com base nas indagações feitas, opinassem, criticassem ou sugerissem propostas e pareceres, sobre os documentos produzidos pela CEEC e SBPC.

Foram consultadas 253 instituições. Delas, responderam à consulta 128. Os resultados dessa consulta evidenciaram a preferência pela proposta da SBPC. O MEC, porém, manteve-se indiferente não oferecendo qualquer pronunciamento sobre os resultados dessa consulta. (HAMBURGER, 1984, 55)

A insatisfação com o “pacote Valnir Chagas” era geral.

Não demorou tanto e também as escolas particulares começaram a dar o grito, contestando o caráter autoritário do “pacote”, de vez que, os proprietários de Faculdades de Filosofia e Educação viam ameaça à existência de seus cursos de Pedagogia e Filosofia, por isso, estavam a rebelar-se contra determinações “nele” contidas.

Em consequência do fracasso em que se constituía este modelo de formação educador, infiltravam-se na sociedade civil as idéias de repúdio à

centralização, em âmbito oficial, das decisões da política governamental a que estivera submetida a educação durante os 20 anos de ditadura militar.

Por outro lado, já se poderia sentir que inevitavelmente, surgiriam idéias que concorreriam para a desestabilização das atitudes conformistas, passivas, diante das decisões que sempre haviam sido tomadas à revelia dos atores desse processo.

Os movimentos que eclodiam nesse período, se fortaleciam com a realização dos diversos seminários, simpósios, conferências, programados para discutir e reivindicar uma participação nas decisões dos destinos da educação escolar.

Mediante a postura assumida pelos educadores, a 1^ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em 1980, em São Paulo, reunindo comunidades científicas das diversas áreas, decide tomar como tema central - Política Educacional, onde vários painéis, trataram da formação do educador.

Na verdade, a CBE tivera como objetivo mais específico, garantir e usufruir do espaço que permitisse “ampla discussão a respeito dos problemas educacionais brasileiros, de suas possíveis soluções, e das formas de ação e participação de educadores e educandos no delineamento dessas soluções”. (Anais de ICBE, 1980, 6).

Analisando-se os resultantes finais do que foi a Conferência, sente-se a importância do espaço por ela criado.

Os documentos, então elaborados, compreendiam: defesa do ensino público e gratuito em todos os níveis; melhores condições de trabalho para os professores, mais verbas para a educação. Tais documentos foram remetidos aos órgãos do governo, com a recomendação de que recebessem uma ampla divulgação.

Também nessa CBE constituiu-se a Comissão Pró-Formação de Educador. Esta deveria articular a formação de “grupos interessados por uma educação eficaz para a população, representando vários setores do país, com comunicações recíprocas e constantes”. (ICBE, 1980, 412). Compostos os grupos, esses deveriam promover a articulação a nível nacional de atividades que voltassem essencialmente para resolver a problemática da formação do educador não apenas, em Cursos de Pedagogia, mas, compreendendo os cursos de licenciatura em geral.

As demais CBE's que se seguiram, continuaram reservando espaço para avaliação e revitalização de ações inerentes à reformulação dos cursos que formassem profissionais para o magistério.

O MEC/SESU sentindo que os debates tomavam vulto interfere novamente. Resolve agilizar vários encontros para discutir a questão. A Comissão Pró-Formação do Educador, neles sempre se fizera representar. Até então, não se conseguira avanços significativos. A importância dessa problemática exigia a abertura de amplos debates, organização de grupos para discutir mais cuidadosamente sobre o assunto, cabendo às Comissões Estaduais coordená-los. Da existência desses grupos, posteriormente, foram escolhidos os representantes

(alunos e professores) que, mais tarde, participariam do chamado Encontro de Belo Horizonte, realizado em novembro de 1983, onde, mais amplamente, seria analisada a questão da reformulação dos cursos de Formação de Educadores.

Estamos diante de um dos momentos mais significativos desse processo. Nele fora elaborado um documento que, mesmo com a recomendação de que não deveria se constituir em legislação imediata, estava propondo que:

- 1 – as licenciaturas específicas deveriam pautar-se por uma Base Comum Nacional, não concebida como currículo mínimo, mais com “concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo do conhecimento fundamental”. (doc B. Horizonte, p.6).
- 2 – a formação do educador deveria comportar “uma integração entre a área específica e a área pedagógica, e esta deveria ser repensada, ampliando-se a carga horária para se tornar mais sólida e menos fragmentada”. (idem, p.8).

Assim, entre os princípios gerais do documento de Belo Horizonte estava presente a recomendação de extinção imediata das licenciaturas (curta e plena) em estudos sociais, bem como, da discriminação existente entre bacharelado e licenciaturas. Entre as demais recomendações, sugeria-se outrossim, que a relação teoria-prática fosse observada durante todo curso em todas as disciplinas. Também orientava a programação de estágios supervisionados a serem cumpridos, de preferência, em escolas públicas dentro de um plano integrado, compreendendo as Instituições de Ensino Superior (IES) e a instituição onde o estágio deveria se

realizar. As “recomendações de reformulação dos cursos de licenciatura foram cedendo lugar às ações concretas alterando a prática das licenciaturas. (IBIDEM, 1983).

Por outro lado, crescia entre educadores e educandos a consciência de não mais admitirem que o processo da política de Formação do Educador tivesse decisões resolvidas, estritamente, na instância governamental.

Todo debate chamou à reflexão e à tomada de decisões, pois, com a criação dessa Comissão

“ ficava-se mais uma estaca de resistência dos educadores e educandos, que tendo consciência da importância da reflexão e do debate mais amplo sobre a formação do educador, desejavam partir para a implantação de experiências renovadoras dos cursos de licenciaturas, como meio de evitar uma reforma de ensino legal e prematura que apenas viesse turbar ainda mais o já conturbado panorama da Educação Nacional”. (ANAIS da IV CBE, 1986, 422).

3. O Momento Atual

Recentemente, em 1989, realizou-se em Brasília a VI CBE. Naquela ocasião a Comissão Nacional de Reformulação de Curso de Formação de Educadores promoveu o seu III encontro. Contando com a participação de representantes de 17 estados da União organizou-se um documento conclusivo, aprovando diretrizes e recomendações em torno de tópicos dos quais se tentará destacar os aspectos mais significativos.

A princípio, o grupo de estudos decidiu pela continuidade do movimento por considerar importante aprofundar temas ou discutir problemas, inerentes às possíveis formas de organização dos cursos que formam os profissionais da educação.

Reafirmou, também, a decisão de ser necessário participar conjuntamente com as demais entidades nacionais, da discussão da nova legislação que, no momento, está sendo repensada de modo a garantir mais concretamente a participação dos educadores nas decisões que alteram a política educacional.

Num segundo tópico, a Comissão discutiu a autonomia do movimento, mas não desconheceu a importância de manter-se articulada com as demais entidades que participam desse processo.

No terceiro tópico, discutiu-se o papel e as atividades da Comissão em articular e fortalecer o movimento a nível regional e estadual. Considerando como fundamental manter-se informada de como vem se processando as experiências nas Instituições de Ensino Superior (IES) dos diversos estados. Ressaltou-se a necessidade desse intercâmbio, sem o qual, considerou-se difícil unir as diferentes forças sociais para solução do problema, ou até mesmo, continuar representando o movimento, pois, sem essa articulação vários seriam os entraves à criação de mecanismos políticos, técnicos e econômicos que pudessem garantir a viabilização dos eventos a serem realizados ou do desenvolvimento de ações que mereçam atenção especial.

Finalmente, propõe a retomada das discussões, animada pelos resultados de encontros anteriores e de pesquisas existentes. Propõe, ainda, uma articulação com as agências formadoras e com os segmentos representativos dos Governos Municipal, Estadual e Nacional.

Diante da análise realizada, dá para se perceber que o movimento em prol da reformulação das licenciaturas, até agora, tem enfrentado inúmeras dificuldades, embora já se apresentem avanços consideráveis. Contudo, é admissível esse estado de coisas, tanto pela complexibilidade do assunto, quanto por ser uma atividade interdisciplinar, exigindo disponibilidade dos que participam, além de contar “com a desvantagem de ser um exercício daqueles que estão aprendendo a fazê-lo”. (VI CBE, documento da Comissão, 1986). Feitas estas considerações resta-nos possíveis lições.

Até hoje, a educação tem estado na dependência de reformas educacionais ineficazes e de políticas governamentais vinculadas a interesses determinados.

A prioridade dada à educação em cada novo programa de governo não tem ultrapassado as raias das propostas eleitoreiras e se consomem fíada essa etapa.

As mudanças sugeridas pelos grupos e comissões organizadas para discutir e propor soluções, se dão na esfera acadêmica a quem não cabe determinar mudanças ou gerir recursos e meios para que a legislação se viabilize.

Outras mudanças, diriam os mais radicais, só se concretizariam com a alteração na constituição ou com a reestruturação do modo de produção capitalista.

No entanto, esse modo de pensar requer uma ação que se rebele e que não se conforme em permanecer passiva, por considerar-se impotente, para ir ao encontro de práticas renovadoras e que são mediadas, tanto quanto possível, pela decisão de superar tal impotência. Partindo-se para o radicalismo estar-se-á diante de “certos impasses que acabam levando ao imobilismo e a rejeição de eventuais alternativas estratégicas que permitam abrir o caminho para mudanças”. (CEDES, 1981, 02).

As soluções para educação, inexoravelmente, não virão de posturas radicais ou de se achar que só com mudanças radicais na estrutura capitalista da sociedade se mudará a educação.

O agravamento da péssimas condições materiais das escolas, das condições materiais de trabalho dos professores e a condição econômica dos alunos vão criando as condições objetivas para se cobrar, efetivamente, uma ação eficaz da esfera governamental a quem cabe a responsabilidade maior pela reversão desse quadro. Mas, de modo algum, se deve esquecer que a prática da escola só tem sentido se exercido, em função das relações que os homens mantêm entre si.

É preciso que se entenda ainda, que as mudanças legais ensejadas pela reformas educacionais não tem tido forças para alterar substancialmente a prática da escola. Até porque, a transformação fundamental necessária não é

“ tarefa de natureza jurídica, institucional, e de muito menos pedagógica, e sim, consiste na transformação de sua essência, convertendo-a de órgão socialmente alienado da realidade brasileira em fator progressista dessa mesma realidade”. (PINTO, 1986, 15).

A reversão da situação presente requer novas posturas por parte dos educadores, exigindo destes, além de um lastro filosófico e científico o compromisso coletivo de fazer educação na “direção plena do homem”.

III - EDUCAÇÃO: EM DIREÇÃO AO PODER

CONTRA-IDEOLÓGICO

As questões pertinentes à educação só têm sentido se pensadas apartir do homem, ou seja da realidade humana. Na verdade o homem a princípio, é um corpo. É a sua condição prévia de existência. Este corpo não é inerte, é vivo, articulado e funciona dando unidade a cada uma das partes.

Não significa só um corpo físico. É também um ser pensante, dotado de intelecto e vontade. Não está só no mundo. Insere-se numa cultura determinada e sofre dela as determinações. É o homem “deterministicamente determinado”, não sendo possível, assim, tratar as questões a ele inerentes, sem inserí-lo numa totalidade concreta. (Marx).

Tomando-se os ensinamentos de Oliveira, em notas de aula, entende-se que a ação do homem resulta do mundo que constrói e a construção desse mundo se dá na relação com outros homens. Isto acontece porque, distintamente dos demais animais ele guarda a capacidade de permanente projeção, numa busca constante de “efetivação do ser homem” o que o impulsiona para intervir na sua própria condição de existência. Também, por sua natureza, é um ser dotado de possibilidades, com capacidade de intervir, transformar situações, modificando-as ou rejeitando-as imprimindo assim, sua marca pessoal, seu cunho próprio. Mas, em todo esse processo, o homem não age sozinho. Sua ação se efetiva na relação com a

natureza e os outros homens. Também constrói sua historicidade, toma consciência, podendo questionar e duvidar.

Essa condição se objetiva, por ser o homem, como já se afirmou, dotando de intelecto e vontade o que o faz querer conhecer a verdade.

Rabuske nos ensina a esse respeito, que:

“ Os intelectualistas têm razão no seguinte: o intelecto precede a vontade, pois para querer algo, é preciso conhecê-lo primeiro... Isto é de grande importância cultural, p. ex. na educação. é preciso mostrar a realidade, fornecer informações, permitir um amplo acesso à realidade. A verdade vos tomará livres, diz a Bíblia.” (1986, 108).

O ato de conhecer pressupõe querer, descobrir os valores do que se quer conhecer.

Afirma ainda Rabuske, que a intervenção do homem na natureza é ato da vontade e do querer. É preciso, porém, entender que seu modo de pensar, a vontade, o querer são frutos das idéias, das representações e visões de mundo, gestadas nas reais condições de existência e determinadas pelo contexto sócio-econômico e político no qual está situado. (Idem, 106)

A esse respeito posiciona-se Oliveira, também em notas de aulas, que o homem produz sua totalidade concreta, na qual tem um lugar, impondo-se como sujeito da natureza, transformando-a em função de seus interesses de classe, tendo disso ou não, uma clara consciência, mesmo que, nem sempre, seja assim contada a história da humanidade. Contudo, “a vida humana não é só um processo constante de busca ou de conquista”. Há “uma outra possibilidade que enfrenta: a de alienar-se”. O que faz com que “perca sua liberdade possível”, caso não vislumbre as

condições de “superação dessa alienação dentro de sua práxis social, para atingir sua outra possibilidade a de emancipar-se”. (OLIVEIRA, N. a. 1989).

Por falar em liberdade, é comum se dizer que o homem é livre. Livre poder-se-ia afirmar: para aprisionar-se, ou livre para libertar-se. A sua escolha é fruto do mundo que constrói, que desvela. A realidade aí está para determinar a sua condição de ser homem. E ele , o homem, aí está para conformar-se ou opor resistência.

Entende-se, porém, que a realidade não é a aparência, nem o puro dado o imediato. É constituída. Resulta do homem objetivo e subjetivo que é capaz de ser, de constituir-se. As idéias que assimila em confronto com o real, desvenda esse algo que precisa ser revelado, pois, não é exagero afirmar, que está em suas reais condições de existência a condição para apreender a totalidade concreta.

No entendimento do processo da existência humana, também, não se pode negar que a atividade pessoal sofra influência das tradições culturais, dos costumes, dos valores, etc., de determinadas épocas, cuja herança é transferida através das experiências, dos modos de vida, enfim, do quotidiano.

Por isso mesmo, é fundamental ter clareza de que o conhecimento a ser transmitido deverá constituir-se em veículo vivo de um passado que já pereceu, mas que a história desse passado deverá ser contada sem dogmatismo, sem enganos, erros ou omissões.

Acontecendo isto, estaríamos falando de um conhecimento crítico, capaz de dar conta em sua totalidade de verdades já descobertas e constatadas. Sendo este

BH/UFG

conhecimento mensageiro de um saber responsável, científico, “saber do saber” que tendo consciência do que faz é capaz de levantar ou provocar explicações que mais se aproximem do real.

É necessário que se considere que o homem encara a realidade a partir de perspectivas culturais globais. Tais perspectivas são, porém, contraditórias, pois, as consciências se posicionam em função dos interesse de classe que pretendem consolidar ou refutar, reafirmando-se o caráter da não neutralidade do processo do conhecimento.

Reconhecida a não neutralidade do processo do conhecimento, poder-se-á igualmente entendê-lo como possibilidade de ser colocado tanto a serviço da supremacia da dominação, quanto a serviço da transgressão da condição de submissão, para sair na condição de constituir uma sociedade alternativa, isto é uma nova dinâmica social.

Fazer uso do conhecimento como possibilidade de transgressão é possível quando o indivíduo capta nas relações existentes na sociedade essa possibilidade. Assim acontece porque o indivíduo fora capaz de alterar o campo do pensar, fruto do entendimento de que a realidade é produto da práxis humana.

Esse raciocínio é fruto do entendimento de que a realidade é produto da práxis humana. Permite também compreender que, alterando o campo do pensar, abalar-se-ão as conceituações que, por ventura, ocupem a consciência do homem, estabelecendo-se novas idéias e comportamentos. Acredita-se ainda, que essa nova

consciência incitará e estimulará a criação de novas análises e sínteses favoráveis a uma possível difusão de idéias e práticas.

Sabe-se que as idéias ora defendidas, poderão ser interpretadas como representantes de um pensar otimista ou de pensar tendencialmente idealista. Antecipa-se afirmar não ser essa compreensão que se tem.

Explica-se: quando se refere ao advento de novas sínteses, difusão de novas idéias e práticas, usa-se como referencial o resultado de um trabalho possível nessa direção porque se estrutura, se erige, calcando-se nas categorias da práxis, nas reais condições de existência como condição facilitadora da organização de uma nova sociabilidade.

Esclarece-se mais, o sentido das explicações feitas partem da compreensão, de que o desenvolvimento do caráter contraditório do real irá fermentando a abertura de um campo propício para se alcançar fortes instrumentos teóricos, que orientarão o engajamento de cada um na luta de classes, em busca de uma superação da desigualdade vigente, característica da divisão social do trabalho.

Acredita-se, portanto, que as diversas categorias profissionais, através de seus intelectuais, se tomados por esta compreensão, teriam um papel definido para trabalhar os instrumentos teóricos que influenciam a prática do indivíduo na busca de relações sociais mais humanas.

A escola como lugar de divulgação do saber científico é responsável pela veracidade das diversas formas de saber por ela veiculados, devendo estar, acima de tudo, atenta ao conteúdo das diversas formas de saber que difunde. O saber não

é autônomo à existência do indivíduo. Ou seja, ao atingir o campo do pensar soma-se aos componentes da atividade da consciência reflexiva e crítica, tomando a forma de produto novo, mediado pelas experiências anteriores do indivíduo.

A atividade da consciência

“ enquanto atividade reflexiva e crítica é capaz de elaborar representações e conhecimentos portadores de índice de objetividade ou que, no mínimo, a consciência é tendencialmente apta a aprender o significado objetivo da realidade onde se insere e se desenvolve” (SEVERINO, 1986, 32).

Subsidiando-se nesse e em outros argumentos análogos, não poderia negar à educação valores que ultrapassem a condição de mera reprodutora das relações sociais hegemônicas.

Seguramente, a possibilidade que a educação guarda de colocar-se a serviço do processo de transformação social é garantida pela função contra-ideológica que possa exercer em favor da classe dominada.

Por outro lado, o real entendimento das possibilidades da educação no exercício de sua função contra-ideológica, resultar-se-á eficaz, mediante a capacidade que tenham os intelectuais envolvidos nesse processo de compreender e explicar o significado ideológico do processo educacional que o discurso pedagógico durante tanto tempo omitiu, esquivando-se discutir.

Severino em seu livro “Ideologia e Contra-Ideologia” pronuncia-se com muita sabedoria sobre tais questões.

Afirma não haver relação explícita, no decorrer da história, entre o processo educacional e o processo ideológico. Diz também ser isso explicável, até

certo ponto, pois a educação formal, escolar, fora compreendida como lugar de transmissão de um legado cultural, “neutro, puramente objetivo”, sendo como tal apropriado pelos sujeitos. (1986, 39)

Segundo este mesmo autor até, praticamente, o Século XIX as explicações de toda teoria educacional eram entendidas como uma filosofia da educação, fundada em conceitos filosóficos e quase sempre metafísicos; somente com o impacto das ciências modernas a “educação passou por um trabalho teórico da cientifização” donde as explicações para os fenômenos educacionais passaram a ser buscadas em leis específicas.

Entretanto, nem a “perspectiva filosófica tradicional, nem a perspectiva científica moderna se deram conta da dimensão ideológica da atividade da consciência humana e tão pouco do alcance ideológico do processo educacional”, diz ainda, este autor. (Idem, 41)

As preocupações voltadas, excessivamente, para a eficácia do processo educacional não comportavam o questionamento do seu sentido ideológico;

“ a história do pensamento pedagógico, deste ponto de vista, fica no plano da positividade, nunca ocorrendo a intervenção de um enfoque da negatividade”. (IBIDEM).

Mas a contraditoriedade do real, presente no processo educacional, foi criando as bases para a discussão do significado ideológico da educação. Além do mais, a educação fora perdendo seu caráter ingênuo e a própria filosofia da educação fora forçada a revisar “seus fundamentos e suas diretrizes políticas-educacionais.” (Ibidem)

A influência dos diversos pensadores contribuiu para alterar os rumos dessa história.

Concorda-se, também com Severino que Gramsci essencialmente, ofereceu uma contribuição relevante para que se operassem mudanças significativas no pensamento moderno educacional.

Com base na filosofia marxista elaborou uma filosofia da práxis. Ampliou a filosofia marxista,

“ articulando numa totalidade de sentido, as dimensões econômicas e as dimensões culturais da existência da sociedade, incluindo a educação cujo relacionamento com a ideologia aborda explicitamente”. (SEVERINO, 1986, 41).

É Gramsci que elabora a distinção entre ideologias orgânicas e arbitrárias. As primeiras, correspondem a determinada estrutura social e as ideologias arbitrárias àquelas puramente imaginadas pela consciência.

Entenda-se ainda, que a partir deste pensador é que se passa a considerar a consciência humana dentro de “uma visão integrativa”. Visão esta que pensa as atividades que o homem realiza, tanto no plano teórico quanto no plano das atividades concretas, formando um plano único na práxis real dos homens dentro de uma integração teoria/prática.

É possível considerar a concretude deste pensar uma vez que não há distinção entre os seres que pensam e os que trabalham. Mesmo porque, todo homem independente de sua área de atuação,

“ fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filosofo”, um artista, um homem de gosto, participa de

uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar, isto é, promover novas maneiras de pensar". (GRAMSCI, 1968, 7 e 8).

A educação, por meio de suas práticas, reproduz visões de mundo, inculcando ideologias. Uma ideologia, que, como afirma Gramsci, é fundamentalmente concepção de mundo manifesta em todas as práticas humanas, sejam elas, individuais ou coletivas.

Se examinarmos a função da educação em relação à ideologia uma das formas em que exerce é quando promove a articulação entre sociedade civil (campo do consenso, da adesão) e, sociedade política (campo da força, coesão estatal), que, articuladas, estão a garantir a harmonia da vida social da Nação.

Neste sentido, Gramsci chama atenção para o papel exercido pelos intelectuais. Inevitavelmente estes se tornam mediadores das funções de hegemonia e de comando, pois, por meio das instituições da sociedade civil podem transformar-se em instrumento valioso de um grupo social dominante, para favorecer sua hegemonia. Porém, o mesmo pensador, reconhece e defende que o intelectual não é necessariamente o elemento passivo para reprodução da dominação. Haja vista que não pode ser negada ao intelectual a condição, de que dispõe, de exercer um trabalho que venha a contribuir para alterar a ordem preponderante. A superação dessa ordem não acontecerá, porém, sob os auspícios da educação, disso sabemos, pois, é entendido que o alcance dessa ordem virá com a organização da classe subalterna a partir da necessidade ou desejo de que se modifiquem objetivamente as relações de produção.

Na verdade, interessa à ordem burguesa manter as idéias que camuflam o caráter contraditório inerente à educação. Por isso mesmo, divulgue e exalte soberbamente que os processos educacionais estão necessariamente vinculados aos processos educacionais de criação e transmissão da ideologia burguesa.

Essa idéia introjetada no pensamento educacional, chegou ao ponto de propor a extinção da escola.

Fora tanta a confusão a este respeito que, até mesmo àqueles que discutiam e defendiam uma educação popular, chegaram a admitir essa idéia na afirmativa de que a educação que servia às camadas populares deveria ser buscada fora dos muros da escola. Portanto, que a verdadeira educação, capaz de reforçar os interesses da classe trabalhadora, ocorreria em âmbito não escolar.

O certo é que, a maioria dos argumentos que defende a prática da escola estatal somente como reprodutora das relações sociais conseguia perceber que a escola pública

“ com todos os defeitos que ela possa ter, e com todas as injunções políticas e ideológicas que ela leva em si, ainda é a forma mais natural de educação do povo, e que sua reabilitação e revigoração deveria ser uma das principais reivindicações de quem se preocupa com educação popular, e de quem quer aliar-se e articular-se com a educação das camadas populares”. (CASTEJÓN, 1985, 58).

O momento atual já comporta novos entendimentos. No entanto, é inegável a importância da difusão das idéias reprodutivistas na definição do pensamento educacional. O que se explica, pois, ao invés de tão somente terem enaltecido e fortalecido o caráter reprodutor da escola em relação às idéias

hegemônicas, abriram espaços para se questionar o poder exacerbado que se tentava atribuir, exclusivamente a esta função.

Essas idéias haviam contaminado o pensamento educacional brasileiro, mais precisamente a partir da década de 70, pela influência dos caminhos seguidos por Althusser, Bourdieu, Passeron, sociólogos franceses, que concebiam a educação como instrumento de reprodução das relações sociais.

Diversos estudos se ocuparam deste discurso, divulgando a ideologia como força e como instrumento de dominação das sociedades capitalistas. Chegou-se a sugerir a extinção da escola dizendo-se que a educação escolar,

“ mesmo quando distribuída aos filhos dos proletários, através de suas práticas efetivas, está sempre em luta contra os interesses dos mesmos”. (SEVERINO, 1986, 49).

O repensar sobre a teorização do caráter reprodutivo da educação veio favorecer, desvelar, a significação subjacente à educação escolar em defesa da superação do fatalismo da reprodução. Despertando, por outro lado, que não caberia ao indivíduo, apenas submeter-se à ideologia imposta por uma cultura ideologizada que oculta suas reais intenções, isto porque, é do seu interesse a reprodução das relações de exploração que caracterizam as sociedades capitalistas.

Não é fácil para os educadores trabalharem a educação escolar que se afirme contrária ao pensamento hegemônico. Mas, esse trabalho fortalecer-se-á com a compreensão e compromisso político que a escola venha assumir na luta pela garantia dos direitos naturais do indivíduo.

Comprometido com a mudança social entender-se-á a importância do acesso da classe trabalhadora à cultura letrada e universal, como possibilidade de eliminar privilégios e de abalar valores quando da escolha de um projeto de classe que se opte defender e consolidar no poder.

O alcance desse projeto não se dará somente pela crítica, mesmo severa, à ideologia capitalista.

Nascerá, sem dúvidas, fundamentalmente, conseguindo-se desvendar como funciona a sociedade em que se vive, e pela organização da classe trabalhadora diante da perspectiva de alternativas viáveis que levem à construção de um novo modo de viver para a humanidade.

Cabe à educação escolar, por sua vez, garantir aos filhos da classe trabalhadora os elementos que lhes permitirão posicionar-se frente à realidade, desmistificando formas de alienação, de dominação.

A crítica a toda ideologia é vital para que se desfaça o “quadro invertido” que se tenha da realidade. Mas, não só isso! Seria necessário que as reflexões teóricas tivessem permitido esclarecer que a sociedade capitalista tem o interesse de se utilizar dos meios que lhe garante manter-se consistente no poder.

Analisar e criticar as formas ideológicas manifesta na sociedade, também, não é suficiente. Toda essa análise e crítica deve ser antecedida de um entendimento da evolução histórica do real, investigando e confrontando as múltiplas faces do real aparente.

Sabe-se que as sociedades capitalistas se mantêm graças aos argumentos que difundem como verdadeiros. É o modo de produção material que determina as relações que os homens estabelecem entre si.

A imagem dessa sociedade, porém, é vendida como imutável. Só caberia ao indivíduo adaptar-se às suas normas e regras. Nela, a educação segundo os princípios éticos que defende como válidos, deveria exercer-se para adaptar as novas gerações a conviverem passivamente com as condições de vida que regem as sociedades de igual natureza.

Sabe-se que a educação esteve durante muito tempo fiel a esses ideais. E, quando, a princípio, rebelou-se contra, ergueu-se em nome da corrente utopista que defendia ser capaz de promover a transformação total na vida do homem, pois afirmava que criando um homem novo, criaria um novo sistema social.

O caráter utópico que se tentou impor à educação não permaneceu submisso a esses ideais. O acirramento das condições de existência favoreceu o debate em torno da possibilidade de uma nova ordem social, alterando a concepção em relação às reais funções da educação escolar. Permitindo, também, perceber que

o

“ papel social da educação não deve fundamentar-se em algo utópico, alheio à realidade, como formação de um novo homem que deve constituir um novo sistema social, mas exata e cientificamente como formação do homem, adequada às necessidades e tarefas da sociedade socialista que se constitui e se desenvolve”. (SUCHOLDOSKI, 1976,16).

Isto é complexo na prática. Toda mudança, toda reforma social tem preço e não se dá passivamente. Pode desencadear lutas, sofrimentos e pode até mesmo chegar à violência. Requer, portanto, critérios e responsabilidade.

Rabuske nos chama a revisar algumas idéias simples. Uma reforma social

“ raras vezes vem ‘de cima’, dos detentores do poder econômico ou político, mas nasce ‘de baixo’, da classe desprivilegiada”.

E diz ainda,

“ naturalmente, devem surgir ‘intelectuais’ que ajudem o povo a conscientizar-se a superar o medo, a passividade. Outra constatação elementar é que o indivíduo sozinho consegue pouco; requer-se organização, formação de grupos de pressão”. (RABUSKE, 1986,198).

A dimensão de uma reforma social deve ser discutida partindo de uma concepção realista da sociedade.

Todas as idéias até então defendidas, exigem forçosamente que os educadores estejam atentos a explorar o potencial contra-ideológico da escola como condição de colocá-la a serviço do processo de transformação social.

A defesa otimista que se tem desenvolvido em relação a ação do educador e o poder de educação esbarra, porém, em empecilhos que não se pode ignorar e, recorre-se a Kant quando em seu livro, *Antropologie in Pragmatisher Hinsich* (*Antropologia no Aspecto Pragmático*), adverte:

“ ... O homem dever ser educado para o bem, mas quem o há de educar por sua vez é um homem que, no entanto, permanece na ignorância da natureza e ele próprio precisa de que vai efetuar”. (KANT, in SUCHOLDOSKI, 1976, 16).

Também Helvécio, entre os pensadores daquela época, apesar da sua crença no poder da educação não deixou de ter dúvidas a esse respeito quando afirmou:

“ a arte da formação dos homens está tão intimamente ligada ao sistema político que não é possível uma transformação essencial da educação popular sem uma correspondente modificação da Constituição do país. (Idem)

Nos escritos do Marx, esta questão não é ignorada. Em sua crítica a Owen indaga sobre quem educará o educador de relações humanas anteriores. A possibilidade de sair deste círculo vicioso só será possível através de ações revolucionárias capazes de constituírem essa tão discutida e esperada nova ordem social.

A respeito da idéias de Kant, entre outros pensadores, diria: a reflexão que tomar exclusivamente e, tão somente, esses ensinamentos se intimidaria tendendo ao desânimo e a perplexidade, em relação a pensar qualquer êxito que poderia ter o educador de tentar um “quer fazer pedagógico” que se voltasse para o horizonte da transformação.

Não é possível, na instância educacional, mudar a constituição, exercer ações revolucionárias, ou mudar radicalmente as consciências de quem educa o educador.

No entanto, reconhecer e utilizar-se do caráter dialético da educação poderá representar um forma diferente de fazer educação que fale dos interesses dos filhos da classe trabalhadora.

Estas idéias trazem otimismo e enchem de entusiasmo sendo possível apostar na influência que a Educação Escolar possa exercer para orientar práticas que visem a promoção e criação de uma sociedade alternativa.

Na sociedade atual a nível de instituição escolar caberia ao educadores favorecer para que a escola cumprisse sua tarefa fundamental. Ou seja,

“ ajudar os indivíduos a superar o velho na sua consciência e construir um mundo novo adequado à ciência e às necessidades das urgentes tarefas sociais”. (SUCHOLDOSKI, 1976, 61)

Neste sentido, cabe ainda ao educador ter em mente que se deve ensinar ao

“ homem a julgar, não segundo o que ele pensa de si próprio, mas segundo o que é realmente sua própria vida”. (Idem, 62).

Não deixa de ser complexa a luta para se alcançar um sociedade alternativa.

O exercício da vigilância, constante, a preocupação são também exigências face ao compromisso de se trabalhar em educação nesta direção tendo como princípio educativo - atingir a real história dos homens na construção de um novo modo de viver para a humanidade.

Esta atitude de vigilância sobre a prática, de que se fala, é também condição necessária para que o intelectual que se resolveu assumir não seja traído pelo intelectual, latente em cada indivíduo porque não existe independente da classe fundamental da qual se originou. Sabe-se que o intelectual origina-se em uma

classe social, dela podendo se tornar representante, pois aí se originou, tem vínculo orgânico, como argumenta Gramsci.

A ausência da atitude de vigilância de reflexão, e de compromisso que o intelectual possa ter para com os interesses da maioria, poderia torná-lo representante, no seio da superestrutura, da expressão ideológica de sua classe social, face à estreiteza do vínculo que com ele guarde.

Os intelectuais quando voltados para os interesses da classe dominante representarão real obstáculo para se fazer educação na perspectiva da transformação, pois, acabarão se tornando não apenas os “emissários” desse grupo dominante, mas também os elaboradores da ideologia dessa classe.

Sendo os intelectuais

“ as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em concepção de mundo que impregna todo corpo social” (PORTELLI, 1983, 87).

É, portanto, na difusão de concepções de mundo que a atividade do intelectual da educação se exerceria como elaborador e representante de teorias. Não se deve, porém, esquecer que, como diz Alvin Gouldner,

“ cada teoria social é também uma teoria pessoal que inevitavelmente expressa e coordena as experiências pessoais dos indivíduos que a propõem. Muito esforço do homem para conhecer o mundo ao seu redor resulta de um desejo de conhecer coisas que lhe são pessoalmente importantes”. (in ALVES, 1986, 29).

Acredita-se que a condução da atividade prática dos intelectuais da educação assume uma enorme importância para se estruturar as bases teóricas de uma sociedade igualitária que se encaminhe visando-se torná-la real.

A prática da escola, seus objetivos, devem estar calcados nas necessidades humanas que vão se sedimentando, de acordo com as manifestações do homem na direção de sua emancipação.

Os profissionais em geral têm uma responsabilidade social para a realização desse processo de emancipação. Os professores têm responsabilidades distintas dos demais profissionais. Cabe a estes favorecer a descoberta da verdade, e de valores, como a condição que facilitará ao indivíduo usufruir dos bens culturais e materiais garantidos pelas leis econômicas e pela justiça social.

Dotado de conhecimentos que explicam a realidade o homem será mais capaz

“ de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1986, 41).

A ação do educador deverá orientar-se nesta direção, preocupando-se, acima de tudo, em atingir os problemas da existência humana. O caráter contraditório da educação deverá ser explorado no sentido de abrir um campo propício à difusão de instrumentos teóricos que apontem as bases, que encaminharão à superação da ordem vigente.

Até então, se tem examinado a educação exaltando, seu poder contra-ideológico, o seu acontecer como possibilidade de favorecer a transformação social.

Porém, uma forte aliada desse processo precisa estar presente, é imprescindível ao se pensar os problemas da existência humana. Trata-se da filosofia desde que ela tem como objeto “os problemas que surgem na existência humana”. (SAVIANI, 1986, 34). Representando, assim, forte elemento na formação da consciência e na divulgação de concepções de mundo.

Não se trata, simplesmente de alcançar uma postura teórica, mas buscar os ensinamentos de correntes filosóficas que se proponham explicar a realidade. Deste ponto de vista, não é apenas qualquer teoria ligada a qualquer corrente filosófica. A teoria escolhida deverá dar conta da realidade social em sua totalidade.

Nesta escolha é importante que se observe o que Marx ensina:

“ num povo, a teoria só se realiza na medida em que é a realização de suas necessidades”. (MARX, in: VÁSQUEZ, 1977, 129).

Vê-se, portanto, que não é somente assumir uma postura teórica e filosófica. É necessário fundar-se nas idéias que expressam os desejos de um povo.

Se os homens não fazem de determinadas teorias o sustentáculo de sua práxis, estas não terão força e tornar-se-ão inoperantes.

“ A teoria por si só não transforma o mundo real, torná-se prática quando penetra na consciência dos homens” (VÁSQUEZ, 1977, 127).

A passagem, porém, de uma teoria ou concepção filosófica à realidade não é possível sem o elemento intermediador que é a práxis, ou seja, sem a ação concreta do indivíduo.

A atividade educacional é problemática. Por isso mesmo, se o educador não tiver desenvolvido sua

“ capacidade de refletir profundamente, rigorosamente e globalmente suas possibilidades de êxito estarão bastante diminuídas”. (SAVIANI, 1986, 30).

Optar por uma concepção filosófica representativa da vontade do povo é fundamental à prática.

A história nos mostra que

“ tanto o desenvolvimento das forças produtivas como a distribuição ou criação de determinadas relações sociais, tanto as relações econômicas como as políticas, são produto da atividade prática dos homens”. (VÁSQUEZ, 1977, 328).

Necessário se faz, por conseguinte, buscar teorias que se identifiquem com o projeto da história que se quer ver realizado. Se assim não acontece, a prática torná-se inoperante e perde-se no universo de um esforço que não terá peso no coletivo da humanidade.

As idéias levantadas inscrevem a educação como participante e contribuinte do processo de transformação social. No entanto, assim de exercerá se houver capacidade de compreendê-la como potencial ativo deste processo. Para tanto, teria que se exercer a partir dessa perspectiva apresentada e descrita.

Mas, a educação que não permite compreender a realidade social perderá a força de que dispõe. Tornando-se ineficaz, estéril porque não fora capaz de rebelar-se à estrutura da classe existente, ao poder autoritário do Estado para dar um novo crédito à formação profissional. Ou porque não favoreceu a se pensar o

engajamento na luta organizada por políticas sociais públicas que venham garantir o atendimento dos direitos elementares dos cidadãos.

IV - O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DOS EDUCADORES

As revisões empreendidas em capítulo anterior dão idéia das inúmeras dificuldades enfrentadas durante o processo de implantação do ensino Superior no Brasil.

De igual modo, esta análise se constitui em tentativa de revisar o debate em torno das experiências ou ações concretas para a reformulação dos cursos de Formação do Educador, mais especificamente dos Cursos de Pedagogia.

A compreensão alcançada pelo que se apresentou esse processo deixou algumas lições. Entre elas, a de que tanto a evolução do Ensino Superior quanto a Reformulação das licenciaturas no Brasil, acarretou atraso à formação cultural deste povo.

Dessas mesmas análises, é possível também entender que a preocupação em reformular os Cursos de Licenciatura só modificou-se mais concretamente, em 1983, com a organização da Comissão que fora instituída, cuja finalidade seria discutir e propor reformular os cursos de formação do Educador. Esta, por sua vez, chegou a sugerir mudanças, indicou alterações curriculares, sem contudo, regular o alcance de um projeto teórico-prático, definido.

Entende-se, ainda, que de um modo geral fora extremamente lento o pensar de uma política educacional para a realidade brasileira.

Só tardiamente vieram a se expandir os cursos de licenciatura. E, quando assim aconteceu, cresceram desordenadamente.

O Curso de Pedagogia não fugiu a este padrão. Multiplicara-se sem definir um corpo teórico que esclarecesse a noção de educação que defendia. Nem tão pouco, tivera as metas e diretrizes estabelecidas, que se propusessem explicar o fenômeno educacional em sua complexíssima totalidade.

A estrutura e funcionamento do ensino de um modo geral oscilavam frente à multiplicidade de atos legais e que, mesmo assim, pouco alteravam efetivamente a organização escolar deste país.

Na verdade, o curso das polêmicas que tratam deste assunto, marcou-se pela indefinição, pois não foi possível organizar e articular a implantação de um corpo teórico básico, como já se afirmou, que favorecesse aos educadores uma fundamentação teórica consistente e instrumentalização técnica, durante o processo de formação do educador na Academia.

Convém esclarecer que a formação acadêmica desta autora se deu marcadamente no Curso de Pedagogia. Sente-se portanto, autorizada a levantar considerações críticas tomando a prática desse Curso como referencial. Convindo dizer que a procedência de tais críticas está referendada pelo exercício de sua prática a qual se ressentia, pela ausência de conhecimentos ou subsídios que, obviamente, a formação que ali recebera, deveria ter garantido.

O texto do livro: “O Professor e o Combate à Alienação Imposta” de Ezequiel Theodoro é sensível a esta problemática. Ali se encontram resumidas as

dificuldades sentidas pelos educadores no exercício de suas práticas. Pela semelhança com as preocupações de tantos educadores, resolveu-se transcrever o trecho em que este autor afirma:

... “ senso comum x senso crítico, dialética, classe dominante x classe dominada, burguês x trabalhador, intelectual tradicional x intelectual orgânico, etc. Todos esses conceitos e conteúdos eram novidades para mim. Sozinho, sem a reflexão com meus companheiros de classe, eu jamais teria compreendido as incursões de Gramsci. Isto porque meu conhecimento de filosofia era extremamente limitado. As minhas leituras eram extremamente lentas: uma página de Gramsci custava-me muito suor, dedicação redobrada ... E mesmo sublinhando e reescrevendo minha interpretação, por falta de referência pré-adquiridas, era sempre parcial e curta”. (1989, 59).

Este é o depoimento de um professor Universitário. Poder-se-ia dizer que a problemática por ele enfrentada é comum a diversos educadores e não difere muito do processo de formação que a universidade vem garantindo e, a que aqueles que passam por ela têm se submetido.

A natureza das críticas oferecidas a decepção, atribuindo aos cursos que se tem frequentado, responsabilidades inegáveis haja vista, insiste-se, a fragilidade dos conhecimentos oferecidos e, que não estão permitindo uma autonomia teórica, quando se faz necessário decifrar a linguagem acadêmica mais complexa.

Contudo, no caso desta autora, a decepção com o processo de formação não fora suficientemente forte para superar o gosto pela educação. Resolvera, então, mais tarde, enfrentar o desafio de se realizar um novo Curso. Desta feita, de Especialização.

E, ao iniciá-lo, dava-se conta das inúmeras dificuldades que enfrentaria, pois, não estava sendo possível entender as abordagens teóricas, nem tão pouco, compreender satisfatoriamente as leituras recomendadas.

Por outro lado, percebia que, entre os demais participantes do Curso em referência, não eram tantos os que dominavam os textos indicados, sem grande esforço.

Tal fato era motivo de preocupação. Muitos comentários se faziam a esse respeito em um clima de incontida perplexidade. Assumia importância de tal forma, que este assunto passou a tomar vários espaços livres entre uma aula e outra.

Na verdade, as discussões feitas em torno do processo sobre o qual se está refletindo, indubitavelmente, remetiam ao processo de formação anterior, a que estiveram submetidos os alunos do Curso de Especialização em busca de explicações pretendidas. Depois de inúmeras reflexões, finalmente, chegara-se à conclusão de que muita das razões do problema existente, teriam sua gênese, entre outros fatores, no modelo de formação acadêmica a que foram submetidos.

Concluído o Curso de Especialização em Educação Não-Formal e, iniciado o Curso de Mestrado em Educação tomara-se a decisão de partir para uma reflexão mais criteriosa que apontasse mais significativamente as distorções da formação para o Magistério.

Em todas as constatações feitas, até então, mantinha-se como preocupação indagar:

– quem passa pela universidade não estaria devidamente qualificado ou preparado tanto para o exercício da profissão, no seu cotidiano mais imediato bem como, para proceder a análises teóricas, pelo menos, relativas aos problemas específicos de sua área de formação ?

– ou, seria necessário frequentar-se um curso de pós-graduação para se ter garantia do acesso aos fundamentos teóricos, explicativos da razão de ser da prática do educador ?

Essas indagações avivavam mais intensamente a chama em torno da análise de documentos que tratassem da prática de Cursos de Pedagogia.

Passou-se, então, a canalizar e intensificar estudos nesta direção. Nesse processo de investigação tomou-se conhecimento de uma avaliação que fora aplicada junto aos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - (UFC), referida anteriormente.

A análise posterior que se fez sobre os resultados da citada avaliação viriam confirmar a apreensão sentida. Ali se encontravam traduzidas as inquietações e insatisfações do alunado em relação às deficiências sentidas no decorrer do Curso de Pedagogia.

Destacou-se, então, esse documento, como importante para os resultados desta pesquisa. Por esta razão, bem como para facilitar a compreensão do que fora este processo considerou-se sugestivo se contar um pouco de sua história.

A Coordenação do Curso de Pedagogia, em Novembro de 1985, decidira aplicar junto aos estudantes de II a VIII semestre um questionário que consistia em

avaliar e identificar idéias para que a Universidade repensasse o Currículo do referido Curso. Essa decisão fora tomada, pois já era sentida a necessidade de oferecer aos pedagogos uma melhor orientação teórico-prática que visasse uma práxis mais conseqüente.

Naquele documento, a Coordenação do Curso argumentava: “Este questionário foi elaborado para ouvir sua opinião acerca deste assunto, pois julgamos que você por ser aluno deste curso é a pessoa mais indicada para criticar o Currículo vigente a sugerir mudanças que se façam necessárias” (Questionário aplicado visando sugestão para Reformulação do Currículo do C. de Pedagogia, 1985, p. 01).

Privilegiando a opinião dos alunos, a Coordenação desse Curso, decidiu levantar as seguintes questões:

- Perspectivas iniciais dos alunos, em relação ao Curso de Pedagogia e aos professores;
- O que esperavam encontrar e o que encontraram;
- Teorias aprendidas durante o curso e utilização de tais teorias;
- O papel da escola, função do educador, papel do Currículo no Curso de Pedagogia, críticas ao Currículo atual, outros comentários;
- Sugestão de disciplinas mais importantes e sugestão de atividades extra-escolares complementares.

Os questionários foram entregues aos alunos pela Coordenação, propondo que estes se organizassem em grupos para respondê-lo. Foram respondidos 66(sessenta e seis) questionários, compreendendo um total de 175 (cento e setenta e cinco) alunos.

Tabulados os resultados, estavam postas graves denúncias com relação ao nível de satisfação dos alunos com o curso que escolheram e/ou cursavam, assim como no que se refere ao desempenho de seus professores.

O documento em questão apresenta uma síntese das questões respondidas, e aqui transcrita, quando a coordenação do Curso de Pedagogia, da UFC, pesquisava a “*Satisfação de expectativas iniciais sobre o Curso de Pedagogia*”.

	<u>Questionários</u>	<u>Alunos</u>
Sim	06	09
Não	25	53
Parcialmente Satisfeita	19	55
Não Tinha Expectativa	11	50
Resposta Indefinida	<u>05</u>	<u>08</u>
Total	66	175

Os demais resultados constituintes da totalidade de análise deste documento, estão em anexo a este trabalho, para dirimir dúvidas ou facilitar a compreensão total que se precisa ter.

Desse documento, pinçou-se, porém, alguns depoimentos que se julgou necessário comentar.

Sobre o grau de insatisfação em relação ao Curso prevalecem depoimentos como o seguinte:

– O que esperavam do curso/professores ?

“ Esperava um curso que formasse um profissional capacitado a pensar os problemas da educação de forma científica. Alguém que conhecesse de forma crítica as diversas correntes do pensamento sociológico, psicológico, histórico-didático, metodológico, etc., para que, conscientemente, tivesse a condição de fazer sua escolha e colocá-la em prática. Dessa maneira, esperei encontrar um ambiente de amplo debate e confronto de idéias, de experiências trocadas, um ambiente universitário”. (sic).

Ainda com referência ao curso, os entrevistados dizem que ali se encontraram:

“ Disciplina sem ‘críticidade’ e sem vínculo com a realidade”.

“ Nem teoria nem prática, mas fragmentação de teorias”.

“ Professores meros reprodutores de teorias”.

“ Falta embasamento teórico para se fazer uma crítica à educação”.

“ Muitos capítulos lidos e poucos assimilados”.

“ Decepção com a universidade como um todo”.

“ Professores que não se posicionam frente as teorias”.

“ Teorias desvinculadas da prática”.

“ Conteúdos dados sem motivação ou criticidade”.

Estão, assim, estes depoimentos a confirmarem o que se põe em questão: **a fragilidade da fundamentação teórica dos cursos de Pedagogia mediante o**

descaso do discurso pedagógico, no sentido de preocupar-se em vincular teoria-prática.

Não há dúvida de que estes discursos traduzem uma visível insatisfação do alunado em relação à proposta curricular articulada pelo referido curso.

A queixa mais contundente se dá ao questionarem os conteúdos transmitidos, haja vista não estabelecerem estes, segundo os alunos, vínculo com a realidade. O mesmo acontece com as teorias. Estas são apresentadas sem qualquer identidade, pouco dizendo a que vieram ou a que se propõem.

O desempenho do corpo docente é, também, maciçamente questionado, recebendo inúmeras críticas. Mesmo assim, não se conseguiu perceber que os alunos estabelecessem uma distinção significativa entre os “bons” e os “maus” professores. Chamam a atenção e advertem para o pouco compromisso dos professores, seu despreparo, apontando ainda dificuldades no relacionamento professor/aluno.

Da mesma forma, os alunos lamentam o descompromisso por parte dos educadores com as verdadeiras questões da educação, do ensino e queixam-se da ênfase exacerbada que os professores dão aos conteúdos identificados por eles, como irreais ou irrelevantes.

Há, frequentemente, no fala desses mesmos alunos uma evidente preocupação com a crise do ensino atual e com o “como fazer” para trabalhar com essa problemática. Por isso também sentem-se apreensivos com a qualidade da sua formação.

Vale ressaltar que a preocupação dos alunos do Curso de Pedagogia com os aspectos de conteúdo e, entre eles, com as teorias que embasam a sua formação como educadores, é sentida a partir da dificuldade que têm de explicar e justificar teoricamente as funções da escola, ou de analisar a problemática educacional.

A natureza das queixas que se seguem constitui-se em gravíssima crítica, onde atribuem a quem os educou, responsabilidades por uma formação marcadamente mecanicista e que não comportou, como enfatizou um aluno, um “conhecimento objetivo dos fenômenos sociais”, e nem tão pouco contribuiu para desenvolver uma postura crítica necessária para os educadores.

Cada resultado, cada resposta aferida deste questionário confirmou receios e dúvidas por parte dos alunos, naquela época consultados, quanto à eficácia da formação do educador.

Ressalte-se, porém, que as dúvidas de que se partira ao iniciar a análise desta problemática, continuam não resolvidas. Razão para se insistir na investigação que buscará novas respostas que viriam infirmar ou confirmar o objeto que se está querendo alcançar.

Por outro lado, seria possível afirmar, a partir das constatações que se tinha feito até então, que a Universidade não vinha tendo competência para trabalhar com sabedoria e determinação os conteúdos culturais/didático-pedagógicos que devem embasar o “que-fazer” de educadores em formação.

Resolveu-se, assim, continuar tomando à prática da Universidade como fonte de análise. Diversos indicativos de que as coisas não vão muito bem, podem

ser notados, nos depoimentos destes mesmos alunos do Curso de Pedagogia, quando criticam as teorias e conteúdos estudados no decorrer do curso.

A esse respeito referem-se, em pronunciamentos como:

“ aprendemos passagens importantes mas não lembramos a que teorias estão ligadas”.

“ foi tanta teoria que não lembro de cabeça”.

“ aprendemos passagens importantes não nos permitindo desenvolver posicionamento e conhecimentos mais profundos”.

“ falta embasamento teórico para se fazer uma crítica a educação”.

“ muita teoria alinhavada”.

“ pobreza de conteúdo, entregando o conteúdo ao aluno em forma de seminário”.

“ professores com pouca teoria científica de muito “acho isso”, portanto, impondo idéias e atitudes”.

“ sinto-me insegura e não muito preparada para atuar na sala de aula”.

Os diversos depoimentos, levaram a indagar:

– Seria possível fazer uma articulação entre teoria x prática sem o necessário entendimento das bases teóricas da educação, ou sem se ultrapassar tamanha ingenuidade, e por que não se dizer, o caráter medíocre de que possam estar se revestindo os conteúdos que orientam a formação dos educadores?

– que práticas resultariam da não compreensão de uma teoria geral da educação?

O repensar de tais indagações é favorecido ao se tomar como parâmetro os ensinamentos de Vásquez quando afirma:

“ é na prática que prova e demonstra a verdade, ‘o caráter terreno’ do pensamento. Fora dela, não é verdadeiro nem falso, pois a verdade não

existe em si, no puro reino do pensamento, mas sim na prática".
(VÁSQUEZ, 1986, 156).

E continua-se indagando:

– Será que estas preocupações já encontram ressonância no pensar de quem educa o educador ?

Na tentativa de proceder uma análise a mais arrazoada possível do que se indaga, suspendeu-se a reflexão sobre o documento do Curso de Pedagogia com o qual se vinha trabalhando, e resolveu-se analisar outras práticas que, direta ou indiretamente, falassem de como andam as preocupações dos educadores com relação à educação escolar, e que possam a compreensão desses mesmos educadores, em relação à educação na perspectiva da transformação.

É chegado, assim, o momento de se tomar como fundamento desta análise as avaliações alcançadas no final do treinamento de que se participara, com professores da escola pública do 1^o grau, administrados pela Prefeitura Municipal de Fortaleza - (P.M.F.), experiência relatada anteriormente, neste trabalho.

Naquela ocasião concretizava-se o desejo de consultar a prática de professores com a atuação no dia a dia da escola. Razão pela qual inclui-se na avaliação do treinamento questões de interesse desta pesquisa.

Os resultados que serão analisados a seguir autorizam afirmar que não fora vã ou descabida tal idéia, face à riqueza daquele momento.

As impressões daqueles educadores sobre o processo de formação acadêmica a que se submeteram, carregam fortes indícios explicativos de sua ineficácia, razão porque lhe atribuem inúmeras responsabilidades.

Vivamente, não há indicativo de que a formação acadêmica venha contemplando a fundamentação teórica necessária, ao exercício de uma prática consequente.

Não sendo, também, difícil perceber que as verdadeiras explicações do real estariam sendo adquiridas distantes das salas de aula.

Tal suposição apresenta-se como verdadeira quando entre os professores entrevistados estão os que afirmam: *não dever muito ao seu processo de formação; dizendo ainda, na verdade o que me fez participar, com vontade e curiosidade de discutir sobre 'o mundo' foi a militância política.*

Também não faltam aqueles depoimentos em que aparecem críticas à escola, seja porque incentiva a competição, seja pela forma como a prática da mesma fomenta a adaptação do educando à ideologia dominante. Este ressentimento está claro na fala dessa educadora: *os meus professores eram limitados, não questionavam... preocupavam-se acima de tudo com a adaptação do educando ao sistema que o esmaga ideologicamente... promovendo o incentivo à competição, à não priorização do trabalho coletivo na escola.*

Criticam de forma irrestrita, o caráter extremamente autoritário das atitudes de seus professores no decorrer da prática escolar.

Posicionamentos a esse respeito são encontrados quando um professora afirma : *o excesso de autoritarismo ... me fez calar frente a muitas situações, o que interferiu não só no meu que fazer pedagógico, mas no que fazer da vida.*

Recriminam de outra forma o trato que tem sido dado à questão da liberdade, aos privilégios garantidos a alguns, e ao tratamento discriminatório exercido em nome da ordem e da disciplina da escola.

Veja-se o que afirma essa educadora: *a escola que estudei não deu oportunidade para expressar meu pensamento... a liberdade era limitada... eu era tachada de aluna de comportamento agressivo, listada como aluna mal educada e curiosa, pois não acatava a autoridade de meus superiores (referindo-se a seus professores).*

Ainda com relação aos depoimentos destes professores, ao serem indagados se o seu processo de formação fora suficiente para o pleno exercício da função de educador, não houve cerimônia para que falassem da escola que os “preparou” ou das dificuldades que têm no momento para desempenhar o ato de ensinar e, até mesmo, de aprender.

Entendem, outrossim, os reflexos negativos desta prática, reportando-se as seus mestres severamente, não os isentando de responsabilidades e/ou das influências exercidas sobre os seus comportamentos.

Não restam dúvidas de que nos diversos discursos que se vem analisando há modos distintos de perceber a prática da escola. Por isso, de um lado estão os que a criticam pelo papel que desempenha quanto à conservação da estrutura

vigente. Do outro, os que percebem, mesmo tenuamente, que a escola pode ter função adversa. Ou seja, por não estar imune à contradição, poderá servir a um coletivo maior.

Entre professores da escola pública, encontram-se, pois, estas duas realidades.

É minoria, no entanto, no meio do total de professores que foram consultados, os que reconhecem o poder contra-ideológico que a escola exerça ou que possa vir a exercer.

Talvez por estas razões não estejam ausentes os que ignoram o vínculo estreito, embora permeado de mediações entre escola e o processo produtivo.

Dai atribuírem à escola, essencialmente, as responsabilidades decorrentes mais especificamente da própria estrutura social.

Os equívocos não param por aqui. A questão da desigualdade social, da produção da marginalidade, dos desajustes decorrentes da problemática familiar e social, são atribuídos excessivamente à escola e aos seus mestres.

No depoimento que se segue está um desafio revelador desta incontestável confusão:

" Sou uma pessoa insegura. Culpo meus mestres porque nunca nenhum se aproximou... para conversar comigo, nunca me incentivaram a falar e nem se preocupavam em saber porque eu não falava. Eu era uma criança muito calada. Quando criança passei por uma situação difícilíssima. Havia muito desajuste no meu lar. Meu pai bebia, brigava com minha mãe e agente passava fome... isso até o curso normal. Tenho desgosto porque meus mestres não me ajudaram. Só se aproximavam daquela mais falante, mais bonita e que tinha mais condições. Eu notava tudo isso. Ainda hoje, alguns professores agem assim."

Com certeza, este tipo de depoimento se revelaria comum a muitos outros alunos da escola pública, caso a esse respeito viessem a ser consultados.

Sabe-se que a gama maior de dificuldades enfrentadas por esta professora quando aluna, resulta soberbamente das leis econômicas de uma sociedade classista. Contudo, é como afirma Sucholdoski:

“ a análise das leis econômicas demonstra que não são as leis das coisas, mas leis históricas de determinadas formações econômicas. (1978, 86).

É aí que se entende que caberia ao educador dar uma contribuição específica, sendo um intérprete severo dessas leis e gerenciador de uma prática que quebre a harmonia da imutabilidade das referidas leis.

A ele não caberia individualmente mudar o modo de produção. Ignorar as suas etapas de desenvolvimento também não é a solução. Difundir uma visão de mundo real, uma visão de mundo necessária que se oponha ao existente, sim. Enfim, buscar os caminhos de uma nova sociabilidade, que não comporta a realidade originária dos dilemas vivenciados no cotidiano da Escola Pública, essencialmente, por seu alunado.

As possibilidades que os educadores têm de difundir e ampliar uma visão de mundo oposta à que impregna hegemonicamente todo corpo social poderão ser facilitadas mediante o entendimento de que cada geração se forma com mentalidade diferente para enfrentar a realidade.

As diversas formas de ver e interpretar a realidade são distintas em cada ser individualmente.

A escola não poderia ignorar este fato. Precisaria outrossim, de atenção redobrada, orientada para esta tarefa. Rever a questão dos valores que difunde é fundamental. Igualmente não poderá descuidar-se de como fala do poder ou o exerce.

O domínio que o poder garante é muito forte e influencia a prática daqueles que, mesmo provisória e temporariamente, o detêm.

Os mecanismos de que a escola se utiliza e difunde se efetivam a partir de práticas.

É bom lembrar, que práticas alienadas, possessivas em nome do prazer do poder não favorecem a liberdade. (“O exercício do poder é quase sádico”).

Ressalto, porém, que questões levantadas até agora, constituem-se em tentativa de discutir momentos distintos do exercício da prática das escola.

Como foi visto, a análise vestibular deste capítulo tem sua referência nos depoimentos de alunos do Curso de Pedagogia em formação. Os dados foram colhidos, em 1985, mas, ainda hoje, certamente, continuam atuais.

E uma terceira a que se iniciará agora, comportando dois momentos. Um primeiro que foi buscado junto a um grupo de alunos do Curso de Pedagogia, que tinham livremente optado por realizar um Seminário que teria como eixo fundamental a discussão de conceitos básicos que poderia favorecer a uma melhor compreensão crítica da realidade social global. Refere-se, aqui, ao Seminário promovido pelo Centro Acadêmico Paulo Freire, mencionado no capítulo anterior.

No segundo momento, analisado posteriormente, apresentar-se-ão depoimentos de alunos da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE) que ainda estariam realizando o Curso de Pedagogia.

Mediante os diversos depoimentos alcançados nestas etapas, estamos diante do confronto de duas clientelas distintas, a saber:

1 – Aquela, que ofereceu seus depoimentos após discussões, debates, sobre conceitos fundamentais no âmbito do marxismo como infraestrutura, superestrutura, mais-valia (relativa e absoluta), ideologia, aparelhos ideológicos de Estado, entre outros.

2 – E a que ofereceu sua crítica embasada nos conhecimentos permitidos pelos programas do Curso que realizam e as interferências que tenham exercido sobre eles, os aparelhos ideológicos em geral.

Há, entre esses dois grupos uma identidade visível e que se está a considerar: as queixas e as insatisfações em relação ao caráter teórico-metodológico ensejados pelo discurso de seus professores e/ou pela falta de objetividade das teorias estudadas, como parte do conteúdo programático das disciplinas. Nos seus discursos não há claramente elogios à prática da escola que os vêm formando, o que é lamentável.

São inúmeras as críticas, apresentadas sobre o curso por ambos os grupos. Muitas das quais se resumem na afirmativa desta aluna, quando diz:

“ acredito que uma prática para possuir eficácia deve estar solidificada em teorias. Ambas se relacionam e devem convergir a um mesmo ponto para que o profissional seja coerente em sua maneira de pensar e agir.

Só podemos interferir na realidade de uma forma consciente, se soubermos explicá-la”.

Deste depoimento é possível abstrair o bom senso do educador, dirigido para a necessidade que tem do entendimento de conceitos explicativos da realidade social numa determinada etapa histórica.

Inquestionavelmente, é preciso admitir que muitas serão as dificuldades dos cursos de formação profissional no contexto das sociedades capitalistas em trabalhar com o discurso da chamada transição democrática ou de uma sociedade alternativa.

Trabalhar em oposição à ideologia hegemônica exige um profundo compromisso do educador junto a seus alunos em desvelar o modelo econômico instalado, além de ser extremamente difícil captar o real que o explica.

Portanto, o horizonte de compreensão da maioria dos educadores, nesse tipo de sociedade, em relação ao real, ainda é bastante caótico, difuso, logo, simplista e até mecânico para o alcance teórico de uma nova concepção de mundo.

A Universidade, como dizem seus alunos, é portadora dessas dificuldades pois não tem sido capaz de contribuir para a apreensão do movimento histórico tal como se processa. Esse acontecer gera-se do não cumprimento de seu papel: desvendar e divulgar verdades, tornando-as patrimônio coletivo.

Gramsci chama atenção para essa questão quando afirma:

“ o fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente, é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por

parte de um gênio “filosófico” de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais”. (GRAMSCI, 1986)

Em relação aos resultados colhidos junto ao grupo que participara do seminário supra-mencionado, vale observar que discutir com este grupo de alunos do Curso de Pedagogia as formas de dominação burguesa fora bem mais fácil, do que fazê-lo com as turmas de professores da SECM.

Disponha-se naquele grupo, de participantes que já haviam despertado para uma leitura da sociedade capitalista. Isto facilitou sobretudo, avançar as discussões. A intervenção destes nos trabalhos em equipe e nas discussões ajudou no entendimento menos doloroso de conceitos básicos que alguns não dominavam, visto que lhes faltavam os elementos primeiros para total compreensão destas questões.

Apesar do interesse em discutir e compreender como e porquê se dá a exploração na sociedade capitalista foram muitas as dificuldades para se alcançar este entendimento.

Estes alunos, então, manifestaram opiniões de repúdio aos fundamentos teóricos garantidos pelo curso que frequentavam, atribuindo-lhes, conseqüentemente as responsabilidades pelo pouco ou quase desconhecimento deste assunto.

Na avaliação que com eles foi realizada, no final do seminário, indagou-se: *o processo de formação à nível de curso tem comportado conteúdos que permitam uma compreensão viva e articulada com o real ?*

Chegou-se aos seguintes resultados. De um total de 20 alunos, 40% foram taxativos afirmando que não. Outros, 35% afirmou que sim, embora ressaltassem o caráter de superficialidade com que os conteúdos foram discutidos. Os demais, não se distanciaram muito dos primeiros. Somente 10% deles respondeu sim sem restrições, enquanto 15% disse às vezes.

Observa-se a necessidade que os alunos têm de se apropriarem de conhecimentos desta natureza, ou seja, de instrumentos teóricos que desmistifiquem as relações de exploração a que estão subjulgados. Enfatizam estes mesmos alunos que a Universidade através de seus cursos, não vem sendo eficaz quanto a proporcionar ao educador uma reflexão substancial sobre a problemática educacional. E que, nem tão pouco, venha sendo capaz de informar seguramente os elementos que orientam compreender o fenômeno educacional de forma integral.

A respeito dessa problemática, é interessante registrar quatro depoimentos:

“ somente algumas disciplinas enfocam esses conteúdos, embora de forma não aprofundada. A Faculdade de Educação carece elevar o nível das discussões travadas dentro e fora das salas de aula”.

“ ... é preciso que conteúdos como esses (referindo-se àqueles enfocados no seminário) sejam abordados com mais frequência, objetivando a compreensão da realidade (que muitas vezes passa despercebido aos alunos), a fim de que possam intervir na realidade politicamente.

Um compromisso com esses conteúdos, ao meu ver, independe de nossa origem social, mas do compromisso com a maioria da população que é expropriada dia a dia do fruto de seu trabalho”.

“ tive que buscar esses conteúdos aqui (neste curso) fora da Universidade. Os conceitos básicos que tivemos na 1ª parte “como se dá a exploração”, nunca foram repassados nas disciplinas curriculares”.

Estes depoimentos são reveladores da necessidade de que as disciplinas curriculares do Curso de Pedagogia, venham repassar conteúdos que garantam ao educador, dar-se conta da realidade face sua múltiplas determinações.

No entanto, o que se pode perceber é que a difusão de conhecimentos fragmentados, inconsequentes, continua sendo tônica do ensino universitário.

O que não é estranho. Entendendo-se, pois, que não deixa de ser complexo que sob os auspícios desta Universidade, reflexo da sociedade em que se insere, ser possível trabalhar largamente, e sem limites, e, ainda, de forma coerente, unitária, conceitos que se oponham a ideologia dominante, e que, pensam a lógica da transformação, do exercício pleno da cidadania.

Gramsci afirma, que se adquire a consciência da condição de classe também, no seio das ideologias e dos conflitos.

É percebendo o caráter contraditório do real, que o educador vai também entendendo que sua prática poderá ser portadora de mecanismos que reforcem ou legitimem a ideologia dominante (hegemônica) e, ou, que, dessa mesma prática, possa decorrer a difusão de uma nova sociabilidade, que tem como ponto de partida a superação do individualismo, da competitividade.

Esse entendimento repercute no pensar dos alunos do Curso de Pedagogia. Isso faz com que deponham questionando o caráter dos conteúdos, da linguagem, trabalhado por seus professores. Reconhecem, ainda, o pouco espaço destinado, por seus mestres, a crítica da problemática social. Portanto, os acusam por desprezarem os questionamentos que os alunos fazem e que se contraponham à orientação por

eles transmitidas. A exemplo, encontra-se a referência feita à disciplina Introdução à Economia, na afirmativa de que o professor dessa disciplina não abre espaço a questionamentos ou a discussões. *“Suas aulas eram baseadas na teoria de Keynes e numa linguagem totalmente técnica que ninguém compreendia. Linguagem esta que foi usada, aliás, elaborada e divulgada pelos teóricos burgueses em defesa dos mesmos”* e que este mestre transmitia, como se fosse “fac símile” da verdade.

Explicações outras, reportam-se à questão dos conteúdos. A estes, a referência é feita pelo caráter de superficialidade ou pelo caráter conservadorista com que são abordados.

Não são poucos os alunos que dizem: “os conteúdos são trabalhados muito superficialmente”, “lamentavelmente as cadeiras de fundamentos que foram oferecidas durante o curso (Pedagogia) foram ministradas por professores conservadores”. E retifica: “disse todos, mas agora lembrei: com exceção de uma professora a qual tem idéias progressistas”.

No corpo das análises, continuam os depoimentos neste sentido: “infelizmente, a maioria dos professores mascaram a realidade. A gente vem do 2º grau onde somos (sic) apenas “robôs” e deparamo-nos com um grupo de professores, os quais nos mostram apenas a ideologia burguesa. E quando se tenta questionar, os professores não aceitam e nos ameaçam”.

Os alunos que fizeram referência a conteúdos mais progressistas discutidos durante o curso, não conseguiram fazê-lo sem restrições. Referem-se, assim, à pouca fundamentação teórica com que são abordados além de que os

professores se limitaram a mera conceituação, definição de termos, sem contudo, aprofundá-los.

Há, ainda, uma angústia muito grande quanto ao mercado de trabalho que o aluno de Pedagogia terá quando concluído o curso. É o que expressa o depoimento desta aluna: *“lamento ter escolhido o Curso de Pedagogia. É muito ruim saber que após 4 anos dedicados a esta faculdade tenha apenas a opção de escolher entre ensinar nas séries iniciais (o que não me interessa nem um pouco, pois para isso seria suficiente ter feito apenas o Curso Normal), ou lecionar as disciplinas pedagógicas do Curso Normal (no meu caso; Fundamentos da Educação e Metodologia do Ensino de 1^a Grau)”*. E diz mais, *“é nesse sentido que tenho um arrependimento muito forte pela escolha desse curso. Acho até que se eu tivesse feito Geografia, ou Letras, ou mesmo História, teria condições de trabalho bem maiores. Poderia lecionar em qualquer série, do 1^a ou 2^a grau pois me habilitaria em disciplinas específicas”*.

Nota-se, assim, que a restrita área de atuação de pedagogo é para ela, decepção, e motivo de arrependimento por ter escolhido este Curso.

Indagou-se também do alunado de Pedagogia, sobre o significado de sua práxis, *da ausência ou presença de determinados conteúdos referentes à compreensão do social, visão de mundo, relação escola/sociedade*.

As respostas obtidas, não ofereceram muitas dúvidas de que os conhecimentos adquiridos no processo formativo sejam frágeis demais para referenciar uma compreensão clara da história dos homens.

É comum que se fale da ausência, durante o processo de formação, de conhecimentos que possam abalar a sustentação ideológica difundida, ou que levem à superação da subordinação ideológica.

Em outras palavras, é representativa a manifestação dos alunos entendedores de que a ausência destes conteúdos tem *“significado uma total alienação, gerando muitas indagações”*. *“Na época, a falta de um outro referencial teórico fazia-me pensar que a errada era eu”*, comentou um aluno.

Também não deixa de ser atribuída à ausência desse conhecimentos, o distanciamento na compreensão do mundo *“o fato de não saber, de não conhecer a urgência em que se encontra a situação atual (econômica-política), no sentido de transformação da realidade e também, de não se posicionar criticamente e não fazer brotar (em mim) a ânsia de mudar, mudar para melhor”*, diz outra aluna.

Reclamam, de igual modo, outros tantos alunos argüindo a necessidade de lidar com conteúdos que ofereçam precisão científica *“para ajudar a clarear e formar um projeto político próprio”*, desde que *“toda prática educativa está a serviço da manutenção do estabelecimento ou da transformação do mesmo”*.

Uma postura ou outra, advêm da concepção de mundo, de um projeto de sociedade e educação que se defenda. *“A existência desses projetos (sociedade e educação) norteiam toda a ação pedagógica e social. Um projeto educativo comprometido com o aluno da escola pública deve orientar o patamar de toda prática responsável”*, fala essa aluna.

Não há complacência com o tipo de prática e de conteúdos que o Curso de Pedagogia tem priorizado. Um aluno fala: “a ausência de tais conteúdos significa o descompromisso com uma educação conscientizadora”. Lembra também que a presença desses conteúdos são imprescindíveis porque a política governamental e econômica são fatores determinantes de uma sociedade, sendo do interesse de todos os membros da sociedade, conhecê-los profundamente para poder questioná-los e buscar soluções.

Esta posição encontra reforço no depoimento de outra aluna quando, ressentida, fala: “a ausência desses conhecimentos fez com que incorporasse sem questionar valores que valem para manter a ordem vigente”.

As dificuldades decorrentes da ausência de conteúdos, que os alunos já reconhecem como necessários para explicar a realidade, é questionada nos depoimentos tomados demonstrando a fragilidade deste curso para discutir a realidade social.

Observa-se, porém, que a maioria dos alunos não compreende a natureza da sociedade, nem o caráter do sistema capitalista nela vigente. Consequentemente não tem clareza que

“ antes da sociedade capitalista existiram vários outros tipos de sociedade, como a primitiva, a escravagista e a feudal. O capitalismo então é um fato histórico que como qualquer outro, apareceu, se desenvolveu e deverá desaparecer. A burguesia evidentemente não quer que isto aconteça e nega então por todos os meios, a possibilidade de a sociedade capitalista ser substituída por outro tipo de sociedade”.
(Classe contra Classe)

A compreensão que não seja compatível com esse entendimento poderia perceber um modo de produção capitalista como se fosse único e último da história da humanidade. O que não é verdadeiro.

Existiria, portanto, além de falsas representações e desinformação em relação, até mesmo, ao que, incontestavelmente, a história registra.

Entende-se, ainda, que a falta de esclarecimento de como se dão as relações de trabalho no modo de produção capitalista, reduz as possibilidades de luta para alteração radical das relações que se estabelecem entre capital e trabalho, até mesmo, porque se ignora a razão da desigualdade real entre os homens.

Ressalte-se, porém, que, embora os alunos não alcancem claramente esta compreensão, há uma minoria que desconfia da credibilidade total do modo de produção instalado. Isto permite que já se questione as relações de produção instaladas nesta sociedade. Podendo-se dizer que a concepção alcançada por esta minoria, se deu numa ótica adversa à que o poder hegemônico tentou consolidar. Porém, não é suficiente para que se ignore a existência daqueles que incorporaram e, por isso, defenderam a ideologia burguesa.

Na totalidade, entre os alunos que negam e entre os que defendem a ideologia burguesa um questão é clara; a de que os conhecimentos adquiridos sobre as questões econômicas não brotaram efetivamente dos bancos da Universidade.

É o que se pode perceber na fala (mesmo equivocada) de uma aluna: “todos nós possuímos uma compreensão de Economia Política, seja ela ingênua ou não. Meu conhecimento se constitui de informações da política nacional, jornal,

revistas, assim como, no que se refere ao marxismo, e concepções socialistas. Porém, meu conhecimento não é profundo e embora nacionalmente perceba-se verdadeiras eu não empatizo completamente (sic). A minha formação pequeno-burguesa foi muito forte. Na minha formação e prática continuo buscando outros caminhos”.

Indaga-se, então, seria este o depoimento de quem está plenamente satisfeito com as concepções introjetadas, ou com as verdades parcialmente descobertas ?

É indiscutível entre as declarações dos demais alunos, o quanto a ideologia hegemônica consegue se impor. Não significa, porém, que se possa negar que dúvidas existem para assumir a ideologia burguesa sem restrições. É o que se entende do depoimento supra citado, quando uma aluna assegura ser necessário buscar outros caminhos. O que denota, ainda, que não haja incorporação, sem contestação por parte do indivíduo, dos valores defendidos por teorias conservadoras ou progressistas o que, certamente, favorecerá superar ou manter os processos de alienação.

Não há como negar que a formação do educador sofra influências marcantes da concepção capitalista de sociedade e ideologia liberal.

O depoimento que se segue confirma a afirmação feita. A aluna diz: “a visão de mundo passada no curso é de que a sociedade fraterna, as pessoas iguais, não havendo discriminação nem dificuldades sociais”.

Se esta tem sido, realmente, a marca pessoal do discurso pedagógico, não se poderia negar, também, que tenha optado pelo discurso das teorias não críticas para falar de educação e sociedade. Não poderia, conseqüentemente, estar defendendo idéias que se contraponham à “sociedade como harmoniosa”, onde a questão da marginalidade é difundida como acidental.

Vale ressaltar que esta mesma aluna está inconformada e não aceita sem protesto essas idéias. É o que denota ao questionar, posicionando-se assim: “mas na realidade as coisas não acontecem dessa maneira”, reconhecendo ainda, a necessidade de se lutar para alterar substancialmente às políticas educacionais.

Não é nada paradoxal identificar-se a presença de educadores em potencial que enfrentam conflitos e por isso, reivindicam condições diferentes para a escola por já vislumbrarem a possibilidade de se trabalhar em oposição ao modelo de desenvolvimento excludente.

O caráter denunciador que possam assumir os depoimentos feitos, comporta, também, o falar sobre as ameaças que vem sofrendo o Ensino Público face os interesses do Estado, em detrimento dos interesses da classe trabalhadora.

É o que se poderá compreender do posicionamento desta educadora, quando diz: “de repente a gente começa a perceber tantas injustiças, tantas ameaças com relação ao ensino público... e se pergunta: Por que tudo isso ? Como explicar que uns têm tanto e outros não têm nada ? A ausência de um conhecimento mais profundo de nossa sociedade nos deixa em situação conflituosa. De repente a gente pergunta - quem está com a razão ?”

As dúvidas geradas pelas situações conflitantes acarretam novas preocupações. E no meio dos conflitos se sobressaem os alunos que conclamam a se “trabalhar uma educação popular para classe popular”, mas há também os que acreditam ser possível que a “harmonia entre o homem e os outros homens, entre o homem e a natureza, realmente aconteça”.

Estaria-se, assim, no liminar da consciência que oscila entre o entendimento e a ausência do entendimento de que, na sociedade dividida em classes, estão em jogo interesses antagônicos, portanto, inconciliáveis.

Mediante as constatações feitas, apresenta-se como inadiável a necessidade de revisar os fundamentos teórico-metodológico destes Cursos, na direção de um sonho possível. A questão está que tal revisão não estaria garantida somente por leis demagógicas que o Estado institua ou defenda.

Em nada seria coerente acreditar na eficácia de Cursos de Formação de Educadores, independente da concepção que venham advogar, quando portadores do pensamento, aqui reforçado por mais uma aluna quando afirma: “o curso é fragmentado, as aulas tendem preferencialmente ao modelo tecnicista, os conteúdos são ultrapassados, além de se respaldarem em teorias que existem para ocultar a realidade ou se exerça em nome de ideologias que servem exclusivamente ao sistema econômico vigente”.

Neste contexto é favorecida a compreensão de que não há satisfação plena com as concepções introjetadas, com as verdades já parcialmente descobertas. E mesmo que não haja por parte da maioria dos alunos, participantes desta pesquisa,

uma opinião favorável ou positiva sobre o Curso de Pedagogia, não é desconhecida totalmente, por alguns deles a urgência de se buscar uma práxis no sentido de sua transformação.

Evidentemente, não se poderia deixar de reconhecer os limites impostos ao poder da ação escolar para criar projetos e atos coletivos que orientem superar a ordem social vigente.

Todavia, as dificuldades de uma ação efetiva para alterar a ordem vigente não devem ser exercidas sinalizando para a impossibilidade de trabalhar nesta direção.

Os compromissos advindos deste entendimento, exigirão a superação de uma estrutura curricular carcomida pelo conservadorismo, por isso, indefinida e ineficaz para trabalhar as contradições decorrentes da própria dinâmica social. Condição necessária, para que o educador exerça um práxis consequente, optando por teorias que expliquem concretamente a realidade, teorias estas diferentes das já radicadas no cotidiano da escola.

Este não seria um empreendimento fácil. Trabalhar a escola dentro do modelo capitalista para contrapor-se aos domínios da sociedade que a gestou, é reconhecidamente uma tarefa complexa, difícil de ser realizada, mas nunca impossível.

Além do que, não se trata de criar

“ a consciência de um fato existente, mas sim derrubar o que existe, de transformar as coisas... Na verdade, não se pode desenvolver uma verdadeira ação real enquanto se confiar ilusoriamente no poder das

idéias e estas aparecem desvinculadas de seu verdadeiro fundamento econômico-social" (VÁSQUEZ, 1977, 164).

Esgotada a necessidade de continuar analisando os depoimentos do grupo de alunos do Curso de Pedagogia em número de (20) que haviam participado do Seminário solicitado pelo Centro Acadêmico a que se fez referência, sentiu-se que se deveria tomar os resultados dos outros grupos de alunos, do mesmo curso, matriculados do IV ao VIII Semestres (ainda em processo de formação).

Responderam a este questionário 53 alunos dos Cursos de Pedagogia da UFC e UECE., graças à valiosa colaboração de professores destes cursos, que cederam espaço em suas aulas, destinando-o à sua aplicação.

Naquele momento pediu-se aos alunos que se prontificaram a responder o questionário que a avaliação feita por eles tomasse como base seu processo de formação, no Curso de Pedagogia, melhor dizendo, que, tomando por base o apreendido no Curso de Pedagogia, analisassem as seguintes questões:

- Funções da escola;
- Tarefas da educação escolar;
- Interferência da ação do educador no processo de aprendizagem;
- A quem caberia as soluções para os impasses da educação brasileira.

SOBRE AS FUNÇÕES DA ESCOLA:

Quando o aluno de Pedagogia fala sobre as funções da escola, poder-se-ia abstrair que seu discurso resulta do entendimento que absorveu o fenômeno

educacional como possibilidade de reproduzir as relações sociais ou ainda, como capaz de promover a transformação social.

Acredita-se que essa forma de entendimento decorra do enfoque privilegiado por esses cursos. Ou seja, por ter priorizado o caráter reprodutivista da educação, não discutido sobre o caráter dialético inerente à educação escolar.

Igualmente se poderia entender o realce dado à educação na função de adaptação do indivíduo às exigências e objetivos de uma situação, sem oposições.

Com raras exceções se alcança o entendimento que articula o discurso pedagógico a partir da contradição, ou da possibilidade que indivíduo guarda de reelaborar os conhecimentos transmitidos, mediados pela consciência que o real lhe permite.

Percebe-se, ainda, que soberbamente, a educação escolar, sistematizada, tem sido pensada como possibilidade de promoção e ascensão social. Assim sendo, teria poderes de promover a transformação social, manter o “status quo” do indivíduo e mais, eliminar desigualdades sociais. É dentro desta ótica que pensa a maioria dos alunos entrevistados.

Porém, como falam Marx e Engels, apresentar o ensino como meio que se oferece a todos,

“ como oportunidade de subida social, oferecida no alvorecer da vida, independentemente de origem social dos indivíduos, é típico da abstrata e oca democracia burguesa e procede de uma dupla mistificação que só tem influência sobre os pequenos-burgueses que oscilam entre as classes exploradoras e classe explorada”. (MARX, ENGELS, 1936, 38).

Poder-se-ia dizer que essa forma de conceber a educação é própria do conhecimento que desabrochou em condições alienadas e que em relação à educação, as funções da escola não ultrapassou a esfera de teorias deterministas, individualistas ou teorias não-críticas que, por sua vez, não dão conta da realidade. Realidade esta que, por não ser o imediato, não está pronta, nem acabada.

Vale ressaltar que a relação pensamento-objeto

“ não é feita fundamentalmente a partir de cada ser pensante individual e específico com seu objeto mas está baseado na explicação parcial concretamente aceita pela sociedade ou pelo grupo social, conforme ela é assimilada pelo objeto, tendo importância particular a sua posição dentro dela ou deles”. (M. LIMOEIRO, T. d. p. 64).

É preciso considerar que o conhecimento quando alcança um grau superior de sofisticação, altera as formas de pensar o objeto. Este pensar, já alterado, poderá ser portador novas concepções de mundo, influenciando no processo de emancipação do homem, devendo ser essa emancipação, a nossa preocupação maior no ato de educar.

Da percepção dos alunos de Pedagogia, quando se pronunciam sobre as tarefas da educação-escolar, seria possível afirmar que sua compreensão em relação às reais tarefas da educação seja vaga, difusa, tendendo ao senso-comum.

A opinião deles, de acordo com os depoimentos que se analisou, não identifica nitidamente quais seriam as tarefas da educação escolar. Por conseguinte, não há posições definidas a esse respeito.

Se, para alguns, é possível compreender que a tarefa da educação escolar seria contribuir para criar novas relações sociais, para outros, paradoxalmente, é

comum dizer que a educação tem como tarefa preparar as novas gerações para conformar-se com as condições vigentes na sociedade.

O impasse, porém, não esbarra por aí, uma vez que não faltam, entre os alunos do Curso de Pedagogia, os que defendem que o homem, por meio da educação, seja capaz de promover uma transformação total em sua vida.

Acredita-se que isto assim acontece, porque fez parte do seu processo de formação a defesa de concepções que, erroneamente, atribuem à educação poderes demasiados.

Pensar a educação como possibilidade de exercer uma transformação total na vida do homem só seria possível se desconhecêssemos que as relações capital versus trabalho, na sociedade em que se vive, não são determinadas essencialmente por quem possui a força de trabalho, e sim, pela burguesia que usa a força de trabalho do proletariado para fazer funcionar seus meios de produção.

A capacidade que o indivíduo alcance para demonstrar este tipo de raciocínio, favorecerá compreender que a educação não representa a força geradora da acumulação do capital.

De outro modo, é preciso que se tenha compreendido que o processo de acumulação de riquezas, resulta da exploração da força de trabalho, do lucro extorquido por meio da mais-valia seja ela relativa ou absoluta.

Cabe esclarecer que, mesmo tenuamente, germina entre uma pequena parcela de educadores, idéias de se pensar a educação como possibilidade de ser colocada a serviço de forças sociais que busquem levantar uma nova ordem social,

construir uma nova cidadania. Assim pensa uma minoria. Na realidade, a maioria dos entrevistados nesta pesquisa, fala da educação escolar de forma confusa e não demonstra compreensão dos limites e possibilidades da educação, face a seus determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais, o que é lamentável.

A ausência dos elementos que favorecem uma análise concreta da realidade social; o não reconhecimento dos limites e possibilidades da prática educacional numa sociedade capitalista, favorecerá práticas alienadas e alienantes. Retardando, possivelmente, a identidade com um processo que vislumbre colocar a educação a serviço de uma sociedade que guarde como primados, a justiça e a igualdade.

Entre as questões que indagam das tarefas das funções da escola como tentativa de uma aproximação mais precisa com a matriz teórica que orienta a formação do educador, incluiu-se uma questão que deveria indagar de: *como o aluno de Pedagogia falaria das interferências positivas e negativas da ação do professor na aprendizagem.*

As respostas obtidas favoreciam a tese do fracasso escolar, de forma confusa, sem que dessem conta dos elementos essenciais explicativos dessa problemática.

A conotação assumida pela interpretação dada pelos alunos leva a uma certa preocupação, pois, não se nota que compreendam os verdadeiros fatores que interferem no rendimento escolar. Decidiu-se, então, que seria importante que se fizesse alguns comentários em torno desta questão.

As dificuldades apresentadas por estes alunos, estão postas em respostas vagas, mal colocadas, não apresentando consistência teórica favorecedora, a se pensar que as informações propiciadas pelo Curso de Pedagogia não estariam permitindo articular conteúdos e métodos que a prática dos educadores exigiria para lidar com os processos de avaliação escolar.

Entre os depoimentos, não se encontram quaisquer deles, que não se marquem pela imprecisão teórica. Não se constata, assim, que identifiquem precisamente as variáveis determinantes do não rendimento da aprendizagem.

Difícilmente neste nível de compreensão viriam perceber que estas variáveis resultam de seletividade a nível social a que se submetem os alunos, essencialmente, os provenientes das camadas populares.

Caberia, ainda, afirmar que estes alunos dispusessem de conhecimentos mais amplos e sólidos não estariam a ignorar que os processos de avaliação se regem por normas e procedimentos. E estes, por sua vez, devem ser entendidos mediante a correlação de forças entre ação do professor e alunos, programas, currículos e metodologia, entre outros. Compreendidos por um processo dinâmico onde devem ser considerados tanto os fatores intra-escolares, quanto os determinantes sociais.

O educador, por sua vez, precisa saber lidar com este fato. Faltando-lhe uma visão geral “de conhecimentos básicos das ciências do comportamento humano-social e individual” não haverá um entendimento do real significado das

questões do ensino e pouco alcançaria quanto às consequências decorrentes de práticas ineficazes.

Tomar de fato o desafio de trabalhar com o potencial que representa cada indivíduo implica em cuidar para que sua inteligência se desenvolva como fator de sobrevivência, e como possibilidade de criar novas formas de organização representativas do bem-estar coletivo.

É provável que ao se fazer uma avaliação da prática da escola pública ou privada, de um modo geral, aí estarão presentes comportamentos evidentes das influências que o educador sofreu, seja da prática de quem os educou, seja dos instrumentos de dominação ideológico (os meios de comunicação, as propagandas, as religiões conservadoras, provérbios populares, a loteria, os testes etc.). Estes, por sua vez, com maior ou menor peso difundem valores fundamentais da sociedade burguesa, afetando ou manipulando a consciência social dos indivíduos.

A distorção que se faça da realidade, mesmo sabendo-se ser esse um fenômeno decorrente do social, manteria o indivíduo alienado frente à realidade e sua prática abstrair-se-ia de intervir para alterar a realidade concreta.

A educação, na reversão deste processo, seria um elemento forte, tendo a filosofia como aliada para discutir criticamente os aspectos políticos, econômicos e sociais da realidade, coerentemente.

Não se poderia omitir que é reconhecida a impossibilidade de que, através da educação se modifiquem “o movimento histórico imediatamente verificável”. Por isso mesmo, não se poderia oscilar no devaneio utópico de pensar de outro

modo a esse respeito. Porém, não haveria dúvidas de que a modificação do movimento do real existe, enquanto possibilidade concreta, e a educação aí poderá se exercer enquanto instrumento de crítica dos problemas da existência humana.

Naturalmente, que uma configuração explícita dos elementos que favoreçam a organização e articulação de uma teoria geral da educação, ainda é muito frágil.

Os equívocos e interferências de uma formação não-crítica para analisar as questões pedagógicas estão presentes, demonstrados até mesmo, pela fragilidade teórica evidente em seus discursos. Na realidade, sendo esta condição verdadeira, a concepção de homem, de educação e sociedade tenderia a favorecer aos apelos da ideologia capitalista, porque não se criou, provavelmente, a consciência que propõe desafiá-la, desmascará-la, combatê-la.

Recrimina-se, ao se perceber que assim aconteça por conta de uma certa omissão do discurso pedagógico que orienta a formação dos educadores em relação a se trabalhar o discurso ideológico que a escola deve estar atenta.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

" ... a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade". (KOSIK)

Esta é a chamada etapa final deste tema de dissertação. Não é de forma alguma dele conclusiva. Até porque, com o passar dos tempos algumas das questões, ora discutidas, não mais darão conta da verdade que se perscruta, em sua totalidade. Ou, ainda, porque o conhecimento mais próximo da realidade, do fenômeno educativo resulta de um processo contínuo, incessante, onde se tornarão imperativas as alterações de posturas e práticas para enfrentar a realidade que se apresenta.

Os diversos momentos que se viva de descoberta relativa da verdade vão contribuindo e revigorando a autenticidade da prática.

Refletir sobre práticas é também um exercício de favorecimento para construção de uma nova identidade de acordo com novos tempos.

No alcance de novos tempos no contexto das sociedades capitalistas a educação tem uma tarefa que não é fácil. Contudo, vale dizer, que não é impossível. E quando se diz tarefa da educação, se quer dizer trabalhar a educação na direção de uma sociedade igualitária; supondo-se um educador que compreenda a necessidade de sua inserção no movimento político organizado, visando uma ruptura com os interesses de uma sociedade dividida em classes.

Entende-se assim, que a ação pedagógica deve estar embasada numa visão global de realidade, subsidiada por uma posição crítico-teórico, da relação intrínseca entre educação e sociedade. Requer, ainda, que se tenha uma concepção de mundo voltada para um projeto político de sociedade justa e igualitária.

Posturas e práticas mediadas por uma visão teórico-científica, para o enfrentamento do fenômeno educativo na sociedade capitalista, devem anteceder o direcionamento da ação educativa. Sem esta definição será dificultada a compreensão do valores éticos da sociedade e de outros elementos, decisivos, indispensáveis para se tornar efetivo o ato de ensinar e aprender.

Uma vez aceita como verdadeira esta afirmativa compreender-se-á que,

“ nenhuma prática, num sentido geral é possível sem uma certa teorização, mesmo que esta seja implícita, parcial, meramente doutrinária ou ideológica. Não existe uma ação absolutamente destituída de uma prévia direção”. (PAVIANI, 988, 21)

Por outro lado, a prática eficaz requer da parte do educador vigilância contínua. Entendida, também, como reflexão constante sobre a prática. Supõe, ainda, que toda prática seja pensada a partir das condições sociais e históricas, modificáveis, frente às exigências do contexto onde está implícito o projeto de educação que se quer construir.

O alcance desse projeto supõe a existência dos educadores dotados de espírito crítico, assumindo de modo consciente em favor da luta que garante o direito à escola pública, universal e gratuita tão proclamada pelo discurso burguês.

Pressupõe, igualmente, que se assumam compromissos com uma nova ordem social, onde seria exigido do educador, “postura ética, sensibilidade frente à realidade, conhecimentos científicos e razão crítica” que estimulassem o exercício de práticas que favorecessem superar o velho, falsamente cristalizado na consciência dos educadores e educandos. (Idem, 22)

Neste sentido, o objeto da ação educativa precisa ser intencional, ter metas previamente definidas a atingir tendo clareza da concepção de homem concreto e da sociedade que se quer alcançar.

Estas idéias aumentam a convicção de que a transformação necessária dos sistema educacional, onde estão inclusos os Cursos de Formação do educador,

“ exige e supõe a articulação com a própria mudança estrutural da sociedade em busca de condições de vida justas, democráticas, igualitárias e que esses cursos, deveriam formar o educador, entendido como profissional que domina determinado conteúdo científico e pedagógico que traduz seu compromisso ético e político com os interesses maiores da população”. (IV CBE, 1988, 474)

Articular este tipo de sociedade exige, de fato, dos educadores uma cosmovisão que comporte idéias claras da possibilidade de momentos históricos adversos aos vigentes nesta sociedade. Sem o que, dificilmente, assumiriam ser interpretes de teorias outras, que não sejam as já erradicadas no cotidiano a escola.

Portanto, não se modificando a falsa consciência da realidade pouco se contribuirá para que se capte na objetividade do real, teorias que se coloquem a serviço de uma transformação profunda na política educacional e na sociedade em geral. E vai-se mais além. Compreende-se que a prática sofre influências das

teorias que a orienta. Por conseguinte, adotar os princípios da “filosofia de práxis” como fundamento da visão de mundo e de compreensão da realidade, é o mínimo que se poderá fazer para trabalhar a educação.

A ausência da “filosofia de práxis” como explicação objetiva da realidade poderia tornar nebuloso o entendimento necessário das relações sociais que se estabelecem nas sociedades divididas em classes. Pretende-se com isso dizer que se considera a “filosofia de práxis” a que mais se aproximava da descoberta da verdade. Todavia, se outros caminhos surgirem ou forem identificados no campo filosófico, não resta dúvida, que devam ser avaliados para o processo de formação dos educadores.

Convém chamar atenção que não se fecha esta proposta em cima do argumento de que o Curso de Formação do Educador considerado ideal seria o que se pautasse exclusivamente por uma linha materialista do pensamento. O que importa, é que a formação do educador tenha uma linha teórica orientadora e que a esta se exerça no sentido de resgatar o direito a pensar e/ou de fornecer os elementos que garantam ao trabalhador acesso ao poder, condição que o conhecimento poderá lhes facilitar.

Defende-se, também, que se explore o espaço mesmo limitado da educação escolar, usufruindo do poder contra-ideológico da educação, divulgando-a e exercendo-a como ato político em favor da democratização da escola e de se poder contar uma nova história para humanidade, marcada pela sensibilidade social.

Entende-se, outrossim, que a luta somente pela democratização da escola, não é o suficiente.

Participar de uma luta mais ampla pela alteração de poderes e pela transformação das relações de produção é fundamental.

A ação do educador materializa-se nesta luta, pois não resultaria eficaz, se reduzida ao ato mecânico de ensinar, ou apenas, de contestar o ideológico que a sociedade vigente busca camuflar.

O Curso de Pedagogia, por sua vez, tem uma responsabilidade social a cumprir, cabendo-lhe favorecer aos pedagogos

“... o esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanidade da geração em desenvolvimento, consciente do fato de que seu saber da e para a educação é mediatizado pelo educador.” (SCHIMIED - KOWARZIK in: Anais da IV CBE, 1988, 462)

A educação por si mesma não interfere na práxis “Mas apenas mediante o educador colocado sobre o primado prático de suas tarefas educativas” (Idem)

É preciso, porém, que se compreenda como ser de possibilidades para realização desta tarefa. Na verdade o processo de formação do educador tem se constituído muito mais de uma educação escolar sem significado e sem objetividade. Por isso, os sujeitos e objetos desta educação não disporiam, pelo menos, de imediato, dos elementos que favoreceriam insurgirem-se na vida social concreta contra a exploração, ou de vencer a alienação de que possam ser possuidores.

Transformar cada educador em sujeito ativo do processo educacional seria necessário. Assim como ultrapassar o campo teórico ideológico entendendo que a verdade “se prova e se demonstra” na prática, como afirma Vásquez.

Dentro desta idéia deve ser encaminhada à organização dos elementos práticos indispensáveis a se ultrapassar o plano do pensamento, acelerando, através de uma prática coerente, as bases do processo histórico que consolida o projeto político que interessa à humanidade.

É possível se tomar como lição que a missão de cada educador se solidifica na construção coletiva de uma nova história da educação brasileira. Os avanços e os recuos nesta direção determinarão o seu acontecer.

A disposição de contribuir com esta tarefa, fortalecerá os laços em volta de interesses e compromissos que se exerçam no sentido adverso ao que tenha utilizado o processo educacional como instrumento de dominação.

No decorrer de toda esta reflexão outra lição é evidente - os Cursos de Formação de educadores não satisfazem, quando se exercem exclusivamente, legitimando os interesses dos grupos dominantes ou reproduzindo fielmente sua ideologia, pois, igualmente, a prática educativa teria responsabilidades de defender e divulgar as idéias das classes subalternas.

Lastima-se que predomine entre os depoimentos analisados a denúncia do grau de insatisfação do alunado em relação aos Cursos de Pedagogia oferecidos pela Universidade. Neste sentido as denúncias são fartas e contundentes, numa demonstração de que se constituem em elementos sinalizadores para se repensar

urgentemente os fundamentos teóricos e práticos da formação do educador. Mas, não se poderia negar que a formação dos alunos no Curso de Pedagogia já comporte mesmo que, sem a necessária consistência teórica, elementos explicativos da realidade histórica. Indício de que as experiências por eles vividas e explicitadas em suas falas poderiam ser bem piores, no sentido de favorecimento da manutenção da ordem.

Naturalmente, que uma configuração explícita dos elementos que favoreçam a organização e articulação de uma teoria geral da educação, entre os alunos, ainda é muito frágil para refazer a educação, reinventá-la, ou para “criar uma nova alternativa pedagógica”.

Os equívocos e interferências de uma formação não-crítica para analisar as questões pedagógicas estão presentes, demonstrados pela fragilidade teórica evidente em seus discursos. Na realidade, sendo esta condição verdadeira, a concepção de homem, de educação e sociedade tenderia a favorecer aos apelos da ideologia capitalista, porque não se criou, provavelmente, a consciência que propõe desafiá-la e desmascará-la.

Entende-se, portanto, que haja uma certa omissão do discurso pedagógico que orienta a formação dos educadores em relação a se trabalhar o discurso ideológico que a escola deve estar atenta desmistificar.

Contrapor-se a essa provável realidade é, porém, possível. O que será conseguido através do esforço concentrado e da vontade organizada da Comunidade Científica e Acadêmica, em desenvolver um saber que propõe a

garantia real do direito de igualdade, de justiça na apropriação e distribuição da riqueza que os homens constroem entre si.

Encerrando-se esta discursão mantém-se a crença na contribuição específica que poderá dar quem educa o educador com vistas à real democratização da sociedade brasileira. O educador, por sua vez, deverá ter contribuído para que o educando tome posse, como ensina Savianni, dos “instrumentos teóricos e práticos ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”.

Nas palavras deste autor,

“... tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos estão na dependência de sua transmissão direta ou indireta pelo professor” (1986, 74).

Lembra-se, ainda, que a criação de um “novo projeto social e político” não virá, como argumenta Fusani,

“ sob a forma de uma Lei ou de uma Reforma. Se ela for possível amanhã é somente porque hoje ela está sendo pensada pelos educadores, juntos, trabalhando coletivamente, se reeducando. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária”. (FUSANI, 1984, 35)

E finalmente, reafirmar-se a necessidade de se trabalhar para construir uma cidadania impregnada de grandes valores éticos marcada pela sensibilidade social, a serviço da vida de todos. Sem o que, a educação perde o seu sentido e a escola perde o seu espaço de ser o local de confronto do conhecimento, de ensinar a REALIDADE, de vivenciar a democracia.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALVES, Rubens. História de quem gosta de Ensinar. 15ª ed. Autores Associados, 1986, 29.
- Ind. Ibid., p. 43
- ANDRE, (promotora). I Conferência Brasileira da Educação. Anais. São Paulo: 1981, p. 6.
- AZEVEDO, Fernando. A CULTURA BRASILEIRA, 5ª ed. São Paulo. Melhoramento / Editora da USP, 1963, p. 524.
- CANDAU, Vera Maria F. (org.) Novos Rumos da Licenciatura. Brasília, PUC, 1987, p. 26-27.
- Ind. Ibid., p. 11-13.
- Ind. Ibid., p. 31.
- CAIANI, Denice Bárbara... [et. al.]. Universidade Escola e Formação de Professores. São Paulo. Brasiliense, 1986.
- CHAVES, Eduardo O. C. O Curso de Pedagogia. Caderno CEDES nº 02, Cortez - Autores Associados, 1981.
- Ind. Ibid., p. 12.
- Ind. Ibid., p. 13.
- CUNHA, Luis Antônio R. C. A Universidade Temporã. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1980, p. 32.
- GARCIA, Walter E. Educação (Visão Teórica e Prática Pedagógica). São Paulo, Mec Graw-Will do Brasil, 1977.
- GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da Cultura. 5ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1985.
- _____ . Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira S.A., 1986, p. 6-7.
- Ind. Ibid., p. 8.
- GUARESCHI, Pedrinho A. Sociologia Crítica 3ª ed. Porto Alegre, Mundo Jovem, 1985, p. 70.

- KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 3ª ed. 1976, p. 78
- FLORESTAN, Fernandes. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo, Dominus. Ed. da USP. 1986, p. 15.
- LIMOIRO, Mirian. O mito do Método. S. ed. T. mimemo., p. 66-67
- MOREIRA, Roberto. ICBE, 1981, p. 211.
- MARX, K. Engels, F. Crítica da Educação e do Ensino. Lisboa: Moraes, 1976, p. 38-121.
- OLIVEIRA, Manfredo A. A teoria da educação no conflito das nacionalidades. Fortaleza, Ce. s/ed. (Texto mimeo.).
- PAVIANNI, JAYME. Problemas de Filosofia da Educação. Petrópolis. R.J. Vozes Ltda., 1988, p. 21.
- Ind. Ibid. 1988.
- PORTELLI, Hugues. Gramsci e o bloco histórico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 87.
- RABUSKE, Edvino A. Antropologia Filosófica. 2ª Ed. Petrópolis. 1986, p. 58.
- Ind. Ibid., p. 49.
- Ind. Ibid., p. 106, 108, 198.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do Senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1980, p. 77.
- Ind. Ibid., p. 34.
- Ind. Ibid., p. 41.
- Ind. Ibid., p. 74.
- SAVIANI, Dermeval. Política em Educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1987, 56-59.
- SEVERINO, Antônio J. Educação e Crítica ideológica. São Paulo. E.P.V., 1986, 62.
- Ind. Ibid., p. 39.
- Ind. Ibid., p. 41
- Ind. Ibid., p. 49.

- SILVA, Ezequiel Theodoro da. O professor e o combate à alienação imposta. São Paulo. Cortez: Editores Associados, 1989, p. 59.
- SUCUPIRA, N. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 51(114) 279, abril/jun 1969. p. 39.
- Ind. Ibid., p. 269
- SUCHOLDOSKI, B. Teoria Marxista da Educação. Lisboa: Estampa, 1978, p.16-100.
- Ind. Ibid., p. 61/62.
- Ind. Ibid., p. 86.
- TEIXEIRA, A. Escolas de Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 51 (114): 6/,abr.jun. 1969.
- VASQUEZ, Adolfo Sanches. Filosofia do Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1986, p. 156.
- Ind. Ibid., 1986, p. 127.
- Ind. Ibid., p. 129.
- Ind. Ibid., p. 164.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANDE (promotora), I Conferência Brasileira de Educação. Anais, São Paulo, 1981.
- _____, II Conferência Brasileira de Educação. Belo Horizonte, 1982.
- ARROYO, Miguel G. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986.
- _____. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 1, 1990.
- BARBOSA, Leila M^a A. e Wilma C. Mangabeira. A incrível história dos homens e suas relações sociais. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) A Questão Política da Educação Popular. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. (org.) O Educador: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- FÁVERO, M^a de Lourdes de A. (coord.) Análise das práticas de formação do educador: Especialistas e Professores. Rio, PUC/RI, 1984.
- GIROUX, H. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis. Rio de Janeiro, Vozes, 1986.
- GOMES, Carlos Minago. [et al.]. Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo. Cortez. Autores Associados, 198/.
- JIMÉNEZ, Marco R. Meifa. Movimento Pedagógico, educación popular em la escuela y calidad de la educación. 1989. (texto s/ind. biobiog.)
- IANNI, Octavio (org.) Marx: Sociologia. São Paulo: Ática, 1984.
- LOWIN, M. Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista. São Paulo. Cortez, 1985.
- MARX, K. Crítica del Programa de Gotha. Impreso en la URSS. 1979.
- MORENTE, Manuel Garcia. Fundamentos de Filosofia. 2^a ed. São Paulo, Mestre Jov. 1964.

- MOSCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e Escola. São Paulo, Ática, 1988.
- PONCE, Anibal, Educação e Luta de Classes. São Paulo, 6ª Ed. 1986.
- SANTOS, Theotório. Forças produtivas e relações de produção. Petrópolis. 1984.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo. Cortez/Autores Associados. 1986.
- _____ . Política e Educação no Brasil. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1987.
- SOBRIÑO, Encarnación. Ideologia e Educação. São Paulo. Cortez/ Editores Associados, 1986.
- ROMANELLI, Otáisa de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973) Petrópolis. Voes, 1978.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO REALIZADO COM ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA - DA U.E.C.E. E U.F.C.

1 - Idade :

2 - Sexo :

3 - Naturalidade :

4 - Estado civil :

5 - Religião :

6 - Profissão :

7 - Exerce atividade de magistério

SIM

NÃO

8 - Nível de escolaridade (semestre) :

8.1 - Tem outro curso de nível superior :

SIM

NÃO

9 - Natureza das escolas que estudou :

PÚBLICA

PRIVADA

OUTRAS

10 - Que conceito você atribui :

10.1 - A seu curso de 1º grau

ÓTIMO BOM REGULAR INSATISFATÓRIO

10.2 - A seu curso de 2º grau

ÓTIMO BOM REGULAR INSATISFATÓRIO

11 – Caso dependesse “ inteiramente “ de sua escolha :

11.1 – Que curso superior teria escolhido.

12 – Você avalia que os conteúdos veiculados no curso de pedagogia tem contribuído (caso você já exerça atividade de magistério) ou poderão contribuir significativamente para sua prática pedagógica ?

SIM

NÃO

DIFICILMENTE

Comente sua resposta :

13 – Com relação as disciplinas (curriculares) do curso de pedagogia se possível indique :

13.1 – As disciplinas que você julga oferecerem mais subsídios para orientar sua prática :

13.2 – As disciplinas que você julga que poucos subsídios ofereceram para o exercício de sua prática :

Justifique :

14 – Cite as correntes filosóficas contemporâneas que foram estudadas no decorrer do seu curso de pedagogia.

15 – Considerando sua resposta anterior, que corrente ou correntes mais despertou (ram) seu interesse.

Justifique :

16 – Compreendemos que a tarefa básica da disciplina filosofia da educação seja :
“oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os
problemas educacionais, compreendendo sua complexidade e encaminhando a
solução de questões”. Você considera que esta disciplina conseguiu atender
este objetivo ?

SIM NÃO

17 – Caso sua resposta seja negativa, qual o objetivo que orientou a disciplina
filosofia da educação ?

18 – Caso seja possível, indique as fontes bibliográficas que foram estudadas na
disciplina filosofia da educação :

19 – Ao final da disciplina filosofia da educação você se considera mais capacitado
para analisar e propor soluções para os problemas educacionais brasileiros ?

SIM NÃO RAZOAVELMENTE PRECARIAMENTE

20 – Como você avalia a disciplina filosofia da educação :

ÓTIMA BOA REGULAR INSATISFATÓRIA

21 – A partir do que você aprendeu no curso de pedagogia assinale as assertivas
que você julga corretas :

21.1 – A educação :

- Contribui para manutenção do status quo
- Promove ascensão social
- Reproduz as relações sociais

- () Elimina desigualdades sociais
- () Promove a transformação social
- () Determina a posição que o homem ocupa na sociedade

21.2 – São tarefas da educação escolar

- () Preparar as novas gerações para criar novas relações sociais
- () Promover uma transformação total na vida do homem
- () Preparar as novas gerações para conformar-se as condições vigentes na sociedade.
- () Colocar-se a serviço das forças sociais que levantam uma nova ordem social.

21.3 – O fracasso escolar deve ser atribuído fundamentalmente :

- () A incompetência da escola (professor)
- () A falta de esforço do aluno
- () A fatores extra-escolares
- () A outros fatores

Comente sua resposta :

21.4 – As soluções dos principais impasses da educação brasileira contemporânea virão preponderantemente :

- () De uma maior competência técnica dos professores
- () De medidas governamentais eficientes
- () Da ação organizada das forças sociais
- () Da contribuição que cada um de nós, individualmente, esteja disposto a oferecer.

22 – De que movimentos sociais você participa :

- Movimento estudantil
- Associação de moradores
- Partido político
- Sindicato
- Associação profissional
- Outro

811/016

Especifique :

23 – Que confronto você faz entre o que você compreende da realidade social adquirida no bojo de sua prática social e a visão de mundo e de sociedade que lhe é passada no curso de pedagogia ?

24 – Você considera o curso de pedagogia :

- ÓTIMO BOM REGULAR INSATISFATÓRIO

25 – Que críticas ou elogios você tem a fazer ao seu curso de pedagogia.

ANEXO II

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL

AVALIAÇÃO

1 – Por que você resolveu fazer este Curso (além do conhecido chavão “aumentar meus conhecimentos”)?

2 – O curso conseguiu

Provocar (quais) descobertas?

Abalar (quais) certezas?

Incomodar (quais) sentimentos?

Reforçar (quais) convicções?

3 – O que fazer a partir daqui?

4 – Considerando que este curso será oferecido para outras turmas de professores, que aspectos e, ou procedimentos deveriam ser evitados?

5 – Observações pessoais

6 – Sua formação foi suficiente para o pleno exercício da função de educador?

7 – Como você avalia o processo de luta e organização de sua categoria profissional? Como tem sido sua participação nesse processo?

ANEXO III

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CENTRO ACADÊMICO PAULO FREIRE**

SEMINÁRIO PARA ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO

- 1 – Durante o seu processo de formação acadêmica, conteúdos de Economia Política foram contemplados?

- 2 – A nível de sua práxis pedagógica, a ausência ou presença de tais conteúdos o que significa (enquanto compreensão do social, visão de mundo, relação escola/sociedade)?

- 3 – O acesso aos referidos conteúdos se deu através de:
 - curso de graduação ()
 - auto-didata ()
 - militância política ()
 - outros (especifique) ()

- 4 – Comente os aspectos do seminário que você achar conveniente.