

FEV  
200  
PRETO

. A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO EDUCADOR E  
SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DAS CLASSES  
POPULARES

MARIA ILONI SEIBEL MACHADO

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

. A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO EDUCADOR E  
SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DAS CLASSES  
POPULARES

MARIA ILONI SEIBEL MACHADO *e*

Dissertação submetida como requisito  
parcial para a obtenção do grau de  
Mestre em Educação

RIO DE JANEIRO  
OUTUBRO DE 1986

## AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Augusto, Joana e Gabriel, que, com suas inquietações e esperanças, desafiam-me a compreender melhor o mundo em que vivemos.

Ao meu companheiro Ferrete, que, com o seu carinho e sua compreensão, soube fazer-se presente nos momentos de "altos" e "baixos" da produção deste trabalho.

Aos meus professores, aos meus colegas de trabalho e aos professores das escolas de 1º grau, que, com sua prática contraditória, ajudaram-me a descobrir as minhas próprias contradições e a refletir sobre elas.

Ao meu orientador, Gaudêncio, que, com seu apoio e estímulo, levou-me a perceber a importância da vontade política na reflexão e na prática educativa transformadora, desafiando-me a criar condições para concluir o presente trabalho.

À Teresa, que, com seu apoio efetivo, sua disponibilidade e seu "astral" marcou de modo decisivo o meu processo de trabalho.

À Denise, Célia, Rubens, Fernando e a todos os que me ajudaram na infra-estrutura deste trabalho, o meu muito obrigado.

## S U M Á R I O

Págs.

### CAPÍTULO I

1. OBJETO DE ESTUDO E PROBLEMÁTICA.....	01
2. ORIGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	14
2.1. <u>A experiência no centro de educação</u> .....	15
3. METODOLOGIA.....	28
3.1. <u>Da postura metodológica adotada</u> .....	28
3.2. <u>Procedimentos</u> .....	29

### CAPÍTULO II

1. A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO EDUCADOR: ALGUNS DELINEA- MENTOS BÁSICOS.....	32
2. A NATUREZA PECULIAR DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODU- ÇÃO CAPITALISTA E A PRÁTICA EDUCATIVA NO INTERIOR DESSAS RELAÇÕES.....	40
3. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E OS ARTIFÍCIOS DESTA PRODUÇÃO NO INTERIOR DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALIS- TA.....	47

4. ORIGEM E FUNÇÃO DOS INTELECTUAIS NO INTERIOR DO MO- DO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	54
5. AS AGÊNCIAS FORMADORAS DOS INTELECTUAIS   RESPONSÁ- VEIS PELA PRODUÇÃO E/OU TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO	68
6. A UNIVERSIDADE CONSEQUENTE (DA REFORMA).....	71
7. A UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA.....	76

### CAPÍTULO III

1. INTRODUÇÃO.....	83
1.1. <u>De como os dados são apresentados e analisados.</u>	86
2. O QUE INDICAM OS DADOS RELATIVOS AOS PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	89
2.1. <u>A formação do educador sob o ponto de vista do conhecimento</u> .....	89
2.2. <u>A formação do educador sob o ponto de vista do trabalho</u> .....	111
3. A PRÁTICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE 1º GRAU; O QUE REVELAM OS DADOS.....	126
3.1. <u>Âmbito da postura pedagógica</u> .....	126

Págs.

3.2. Âmbito do trabalho..... 144

3.3. Âmbito do conhecimento..... 157

#### CAPÍTULO IV

- A TÍTULO DE CONCLUSÕES..... 172

- BIBLIOGRAFIA..... 179

- ANEXOS..... 185

## R E S U M O

É no interior das relações sociais capitalistas que situamos e buscamos compreender a Formação e a Prática do Educador. Marcadas pelas contradições inerentes às relações de dominação, a Formação e a Prática do Educador refletem e expressam essas contradições. Assim, a formação que o educador recebe e a prática que ele desenvolve como trabalhador da educação, ao mesmo tempo em que reproduzem as relações de dominação, podem contribuir para a transformação dessas relações.

Partindo deste pressuposto, o nosso trabalho propõe uma reflexão sobre a interferência da formação do educador na sua prática diária junto às classes populares.

A suposição de que o instrumental teórico/metodológico veiculado pelos cursos de formação pouco contribui para o educador desenvolver e analisar a sua prática junto às classes populares e de que, assim, pode contribuir para o fracasso escolar dessas crianças foi trabalhada, tendo como base de informações a experiência de dois projetos educativos.

Um deles envolve o Curso de Pedagogia da Universidade Santa Úrsula, e o outro, o "MEC/USU", integrando a Universidade e escolas públicas de 1º grau no Município do Rio de Janeiro.

O processo de análise nos permitiu, por um lado, concluir que existe uma coerência, unificada pela ideologia do sistema, entre o tipo de formação alienada e diluída dos educadores e sua prática junto às classes populares, evidenciando que esta formação e esta prática contribuem para a reprodução do "*status quo*". Por outro lado, constatamos a presença de elementos indicadores de postura crítica, o que revela a existência de contradições no interior do curso de Pedagogia e das escolas de 1º grau, demonstrando a possibilidade de a Formação e a Prática do Educador contribuir para as transformações educacionais, sociais, políticas, econômicas e culturais no bojo das contradições do processo histórico, na medida em que estes indicadores forem trabalhados e reforçados.



## ABSTRACT

It is within capitalistic social relations that we find ourselves trying to understand the preparation and practice of the Educator. Marked by inherent contradictions, the relationships of domination, preparation and practice of the educator reflect these contradictions. The preparation that an educator receives and the practice that he develops as a worker in education, though at the same time reproducing the relationships of dominance, may contribute towards the transformation of these relations.

Beginning with this presupposition, our work intends to reflect about the interference of the preparation of the educator and his daily practice together with the lower socio-economic classes.

The supposition that the theoretic-methodological preparation connected with the course of professional preparation contributes toward the development and analysis of the educator's practice together with the lower economic classes and that this in itself contributes toward the failure of students in school, was studied according to the information and experiences of two educational projects.

One of these projects involves the Education Course of the University of Santa Ursula, and the other MEC/USU, which integrated the University and public elementary schools of the country of Rio de Janeiro.

The process of analysis permits us, from one side, to conclude that there exists a coherency, united by the ideology of the system, between the type of professional preparation that is alienated and diluted of the educator and his practice together with the lower economic classes, indicating that this practice contributes toward the reproduction of the "*Status Quo*". From another perspective, the presence of indicators of a critical posture was found, which indicates the existence of contradictions within the interior of the Education Course and the elementary schools, demonstrating the possibility that the professional preparation and practice of the educator contribute toward the educational, social, political economical, and cultural transformation within the contradictions of the historical process, to the degree that these indicators were worked and reinforced.

## CAPÍTULO I

### 1 - OBJETO DE ESTUDO E PROBLEMÁTICA

A educação das classes populares constituiu-se, para nós, uma preocupação muito antes de estabelecermos com tato mais direto com a educação formal.

"Moça você pode ler prã gente o que você escreveu aí na lousa porque aqui ninguém sabe ler, não. Mas o jornal zinho que você trouxe aí, a gente queria ficar com ele. A gente pede para o padre ler prã gente". Reação de um grupo de jovens do sertão cearense frente à sistematização, no quadro, da discussão que estava sendo feita sobre os seus problemas e os problemas de sua comunidade.

Isso aconteceu em janeiro de 1966. Participávamos, na época, da coordenação nacional de um movimento de juventude que tinha como objetivo a promoção dos jovens camponeses. Entendia-se por promoção o processo de descoberta e análise da realidade em que viviam, para nela intervir, tendo em vista a sua transformação.

Essa experiência nos permitiu constatar diversas e diferentes realidades do meio ruarl brasileiro e perceber a ausência da educação formal (ler, escrever e contar) como uma das determinações dificultadoras do avanço do processo de trabalho realizado pelos diferentes grupos.

Foi essa percepção que nos levou, quando as condições o permitiram, a ingressar no Curso de Pedagogia e estabelecer, posteriormente, a educação das classes populares como eixo central de nossa prática docente no próprio

curso de Pedagogia e de Licenciatura.

Esse eixo central constitui o pano de fundo, a preocupação, em última instância, do nosso objeto de estudo. Não nos referimos às camadas que não têm acesso à escola, mas àquelas que, estando na escola, não conseguem aprender, estabelecendo como uma das causas do seu insucesso a (de) formação do professor. A (de) formação do professor como um dos elementos causadores do fracasso escolar das crianças oriundas das classes populares foi sendo evidenciado no decorrer do trabalho realizado pelo projeto MEC/USU, mais especificamente, o subprojeto "*Participação de Estagiários de Licenciatura e Habilitações Pedagógicas em Atividades de Recuperação paralela em escolas de 1º Grau, da Periferia Urbana*", que nos permitiu constatar a prática educativa desenvolvida pelos professores de duas escolas, perceber as suas dificuldades e, assim, estabelecer uma relação entre a prática que eles realizam e o instrumental que receberam nos cursos de formação.

Definimos, então, como objeto de estudo, a formação e a prática do professor de 1º Grau que atua em escolas que atendem crianças das classes populares.

O alto grau de evasão e repetência dessas crianças tem sido objeto de preocupação, tanto por parte dos educadores, quanto dos órgãos oficiais, preocupação essa evidenciada por inúmeros estudos que tentam explicar o fenômeno do fracasso escolar.

Fatores intra e extra-escolares são apontados co

mo determinantes do fracasso. Entre as muitas causas apontadas podemos citar algumas:

- a) As condições de trabalho que limitam a prática educativa do professor em seus diferentes aspectos: trabalha com turmas de trinta a quarenta alunos, em um espaço físico inadequado e com um material básico e didático extremamente precário; o baixo salário que recebe leva muitos a exercerem a dupla regência (realidade hoje combatida pelos órgãos oficiais), e outros, a trabalharem em mais de uma escola, o que dificulta, quando não impede, o seu aperfeiçoamento através de bibliografia, cursos, etc.; a organização interna da escola dificulta a criação de espaço e de tempo para que o professor possa discutir, refletir e analisar o seu trabalho junto com os colegas professores e demais agentes educativos da escola. "O professor precisa de se reciclar constantemente, senão regrida. Quero fazer cursos, estudar, fazer pesquisa, mas não tenho condições. Fico presa a duas turmas, preciso disso porque o salário é baixo. Queremos romper com isso, mas como? O professor deveria ganhar mais e ficar o dia inteiro na escola, onde poderia também fazer reciclagem".\*

---

\* Os trechos aspeados referem-se a depoimentos de professores de 1º grau.

- b) A estrutura do sistema de ensino, que se traduz, na escola, pela centralização das decisões nas mãos da direção, burocratizando as relações e, assim, esvaziando a autonomia e a criatividade da escola e, em última instância, do professor. "Os superiores - Delegacias de Ensino - não confiam na escola, nem a direção nos professores, será medo de perder o controle? Em função disso, nos entregam mil papéis para preencher, gasta-se um tempo enorme e não levam a nada, o que dificulta, quando não impede, o professor de buscar saídas para os problemas que encontra".
- c) O conhecimento (conteúdo) que a escola transmite aos alunos: trata-se de um conhecimento pré-estabelecido, fragmentado e dissociado da realidade de vida dos alunos. "Acho que muita coisa que a escola ensina está por fora. Dizer para uma criança de 8 anos que casa é substantivo comum não quer dizer nada. A escola anda muito devagar num mundo que anda muito rápido. A infância está na TV, no rádio, nas notícias de jornal, e o que ensinamos tem muito pouco a ver com isso. Estamos sempre atrasados. Desta forma, o conteúdo passado difícilmente poderá ajudar para um futuro melhor destes alunos".

Esta dissociação se aprofunda pela forma de como o conteúdo é transmitido, uma vez que dificilmente o professor consegue estabelecer uma ligação entre aquilo que transmite e a experiência de vida, a linguagem e os valores culturais desses alunos. "O problema é que nós impomos a nossa visão, nossos valores e não levamos em conta a realidade deles. Quando conseguimos partir da realidade deles, a metade dos problemas estarão resolvidos". "O problema é que a experiência deles é vazia e, além disso, são incapazes de fazer a ponte entre esta experiência e o que ensinamos".

Os mecanismos de controle da transmissão do conhecimento, o planejamento e a avaliação também ignoram a experiência de vida dos alunos, o que significa dizer que a avaliação representa apenas a aferição da assimilação do conteúdo transmitido e não do que eles realmente sabem. "A supervisora deixa o plano de aula e as provas prontos para o professor. A gente que está na sala é que sabe o que precisa ser feito. É por isso que o planejamento é sempre furado".

Dessa forma, a dificuldade de aprendizagem que os alunos apresentam não leva ao questionamento do conteúdo - a quem e para quem serve e tão pouco da metodologia de transmis-

são desse conteúdo. "Uma professora comum, nas atuais circunstâncias, pode ser boa e a escola também, mas o aluno é muito imaturo, não aguenta ficar quieto na sala. Ele não sabe o que está aprendendo, porque chega completamente despreparado, não sabe nem se expressar quando chega à escola. A gente faz o que pode, mas os mais fracos vão sempre ficando porque precisamos atender os médios e fortes, aqueles que realmente se interessam".

- d) As condições sócio-econômicas e culturais das crianças das classes populares são, de acordo com muitos professores, causa fundamental do fracasso escolar dessas crianças. A percepção que os agentes educativos têm das condições de vida dessas crianças as estigmatiza *a priori* perante a escola. Esse estigma marca a prática educativa que a escola desenvolve, a tal ponto, que a própria criança o acaba introjetando. "(...) Querem estudar, mas não têm condições; são carentes, subnutridos e doentes. São brutos e agressivos. A vida solta que levam não dá noção de respeito, de horário e de responsabilidade a essas crianças. Além disso, elas têm dificuldade de raciocinar; têm preguiça mental. Os pais não ajudam, são completamente ausentes; bebem muito e não adianta chamar pai bêbado para a escola. Muitos



*precisam trabalhar e chegam cansados e o cansaço impede o progresso. A gente também cansa de ver isso e não tem solução. Talvez o que vence tenha um objetivo maior: subir na vida. Isso já vem com a pessoa, ela sente que tem capacidade para ir além".*

Assim, o aluno "carente" tem poucas chances de aprender. Ele apresenta carências afetivas, porque sua família é desintegrada; carências nutricionais, porque se alimentou mal na primeira infância; carências culturais, porque é agressivo, indisciplinado e não sabe se comportar na escola.

As condições sócio-econômicas situadas desta forma, não apenas obscurecem a apreensão das reais dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam, como também revela o viés ideológico assumido pela escola e seus professores frente à problemática da carência. O aluno é pobre, porque seus pais são ignorantes, sem qualificação profissional e, por isso, não conseguem se integrar no proceso produtivo. A marginalidade é assim compreendida como sinônimo de incompetência individual e não como produto de um processo econômico/político e social mais amplo.

Sem desconhecer as determinações infra-estruturais que delineiam o modo de produção da existência do aluno - determinante extra-escolar - a formação dos agentes educativos que atuam na escola é, a nosso ver, um dos pontos críticos do sistema de ensino, porque se articula, de imediato, com o tipo de trabalho que o professor desenvolve.

A formação que ele recebe direciona, não apenas a sua prática concreta, mas também informa a leitura que ele faz dessa prática, assim como condiciona a percepção que ele tem de seu aluno e das possibilidades e limites de sua própria atuação e da atuação da escola. Em outras palavras, a forma como o professor encara e enfrenta as suas condições de trabalho, as relações de poder instituídas na escola e a visão que tem de seu aluno e de si próprio como educador, bem como da problemática do fracasso são condicionadas pela sua visão de homem, de educação e de sociedade.

Esta colocação nos reporta à articulação imediata da formação do professor com o contexto social mais amplo e, assim, com os determinantes externos do fracasso escolar. A seletividade que a escola confirma e reforça é produzida pela própria sociedade. Precisa, portanto, ser situada em termos dos determinantes econômicos-sociais que, em última instância, são responsáveis pelo fato de alguns, mais do que os outros, serem bem sucedidos na escola. Dessa forma, as condições de aprendizagem das crianças das camadas populares precisam ser situadas e compreendidas dentro de suas condições de vida, o que, por sua vez, exige a compreensão dos mecanismos sociais geradores das condições de vida desiguais.

A explicação para essa desigualdade deve ser buscada nas relações existentes na sociedade capitalista, que se caracteriza pela divisão em classes de acordo com a força material que possuem. A força material da classe dominante consiste na posse dos bens materiais e culturais, im

primindo sua dominação sobre a classe expropriada. A expropriação desses bens materiais e culturais é efetivada através da forma de como a sociedade se organiza para produzir e distribuir aquilo que produz. A classe trabalhadora - classe despossuída - é, portanto, um produto histórico das relações de dominação concretizadas pelo tipo de organização da produção material e intelectual. A manutenção e/ou reprodução desse tipo de organização é, no entanto, condicionada pela correlação de forças entre as classes fundamentais. A forma de como a classe trabalhadora percebe a organização a que está submetida, a sua capacidade de articulação e organização imprimem uma dinâmica intra-classe que, por um lado, pode levar ao redimensionamento das forças dominantes e, por outro, aumentar o poder de barganha da classe dominada. Essa capacidade de organização e articulação é por sua vez condicionada pelo processo de desenvolvimento do próprio sistema capitalista de produção.

O processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que se vem caracterizando como capitalismo associado e intensivo, ou seja, a utilização maciça de tecnologia moderna, onde as máquinas e equipamentos sofisticados permitem aumentar a capacidade de produção com uma diminuição relativa da força-de-trabalho e/ou desqualificação do trabalho (Salm 1980, Frigotto, 1984), gera um aumento assustador do contingente de desempregados e subempregados. (Desemprego tecnológico e estrutural).

Como resultado desse processo, encontramos uma massa enorme de trabalhadores que, alijados do sistema de

produção, criam diversos e diferentes mecanismos para a sua sobrevivência: aqueles que buscam no mercado informal (biscates nas diferentes áreas de serviços, produção de pequenos objetos, etc.) uma forma de sobrevivência, e aqueles que, sem outras expectativas, lançam mão do furto e/ou roubo, aumentando gradativamente a sua condição de marginalidade. Essa realidade parece trazer uma nova dinâmica à luta da classe trabalhadora, que não mais se restringe à fábrica e às condições de trabalho como locus e bandeira exclusivos para a sua organização.

Outro dado que nos permite compreender mais de perto esse fenômeno é a constatação de que o processo de industrialização e o processo de urbanização brasileiros caminham de forma desarticulada, em função da priorização dos investimentos do Estado nas condições infra-estruturais para o funcionamento da indústria, em detrimento das condições de infra-estrutura para a força de trabalho. Assim, os problemas de habitação, saneamento básico, saúde, transporte, escolas, etc. fizeram emergir novas bandeiras de luta, gerando novas e diferentes formas de organização da classe trabalhadora, organização que se manifesta através das associações de bairros, de moradores, comunidades de base, etc., envolvendo diferentes categorias profissionais numa luta comum por melhores condições de vida.

Esses movimentos vêm-se projetando e envolvendo também outros setores da sociedade civil, especialmente as camadas médias da população, onde profissionais liberais, "intelectuais", estudantes, etc. expressam sua insatisfa-

ção frente à estrutura sócio-econômica e político-cultural do país, procurando abrir e ocupar espaços novos para uma participação efetiva na tomada de decisões.

Tal dinâmica vem colocando em questão, não apenas a organização econômica do país e concepção do Estado como provedor da sociedade, mas, especialmente, as instituições mantenedoras dessa organização. O questionamento da escola e de todo o sistema de ensino do país, inclusive das instituições formadoras dos educadores que atuam nas suas diferentes instâncias, se inscreve nessa dinâmica.

Neste trabalho, tendo presente essa realidade, ou seja, a forma orgânica do capital em nossa sociedade, vamos examinar especificamente a questão da formação do professor. A nossa perspectiva é analisar a interferência que tem a formação que o professor recebe no desenvolvimento de sua prática diária e na leitura que ele faz dessa prática e da "realidade rebelde" que o circunda, isto é, as condições objetivas de sua prática como educador.

Para orientar essa análise formulamos algumas suposições que se originaram na nossa prática, tanto a nível da Universidade, quanto na participação em um trabalho de ação junto às escolas de periferia urbana.

A suposição geral do trabalho que levantamos é a de que o conhecimento, o instrumental teórico/metodológico veiculado pelos cursos de formação pouco contribui para o desenvolvimento e análise da prática do professor e do contexto acima referido que a limita. Esta suposição se fun-

da na percepção de que o conhecimento transmitido nos cursos de formação é apresentado de forma desvinculada da prática real dos homens e das relações entre eles, ocultando, assim, a própria gênese do conhecimento. De acordo com Limoeiro\* "a produção de conhecimento responde sempre às necessidades. Necessidade que os homens têm de discenir, de explicar, de entender seu próprio mundo. Essas necessidades trazem a marca do social, caracterizando os problemas com que as sociedades se defrontam nos momentos particulares do seu desenvolvimento". (pág. 32)

O conhecimento é, portanto, resultado da prática dos homens e das relações que eles estabelecem entre si ao buscarem a satisfação de suas necessidades. Dessa forma o conhecimento se desenvolve paralelamente ao processo de desenvolvimento da produção material.

Apresentar o conhecimento de forma dissociada da prática real dos homens faz com que ele não consiga explicar a realidade concreta produzida por essa prática, limitando-se a explicar a realidade física e social. Assim, oculta as relações de dominação engendradas pela prática dos homens no decorrer de sua história.

Ocultando essas relações de dominação, o conhecimento não consegue representar um instrumento significativo para analisar e compreender a estrutura engendrada pelo

---

\* Limoeiro Miriam. Universidade e Estrutura de Poder. Revista Espaço nº 3. 1981. RJ.

modo de produção capitalista e, conseqüentemente, das práticas sociais que se processam no interior de nossa sociedade, entre elas a prática educativa.

A introjeção de "*teorias*" da Educação e de técnicas de ensino que se fundam numa visão de sociedade homogênea e igualitária dificulta a percepção da profunda desigualdade existente em nossa sociedade e que se faz presente na maioria das escolas freqüentadas pelas classes populares.

Estas considerações nos levam a supor que:

- A formação que o educador recebe no Curso de Pedagogia faz com que a sua prática junto às crianças das classes populares contribua, entre outros fatores, para o fracasso escolar dessas crianças;
- os instrumentais teórico/metodológicos veiculados nos Cursos de formação não subsidiam os educadores para a compreensão da realidade social em que se situa a escola e, conseqüentemente, de sua prática educativa;
- sua prática de educador reflete, então, nesse âmbito de análise, o tipo de formação que recebe.

A elaboração destas suposições se funda, por um lado, na experiência dos trabalhos mencionados e, por outro, na nossa visão de que a escola tem, efetivamente, uma

contribuição a dar às crianças oriundas das classes populares, na medida em que se colocar a serviço do seu processo educativo.

A escola representa para essas crianças um espaço, talvez o único, para adquirir um conhecimento sistematizado necessário à sua luta por melhores condições de vida. Aprender a ler, escrever e contar representam instrumentos fundamentais a essa luta. Mas ensinar a ler, escrever e contar implica não apenas o domínio do conteúdo a ser ensinado e uma metodologia de trabalho capaz de atingir aquela criança, como também, um dimensionamento político da marginalização dentro da sociedade brasileira, ou seja, a percepção e compreensão dos condicionantes extra-escolares do fracasso. É nesse sentido que apontamos a formação do educador com um dos fatores explicativos do insucesso do trabalho desse educador com as crianças das classes populares.

## 2 - ORIGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo foi sendo definido na sua organização imediata no interior de um processo de trabalho realizado na Universidade, mais especificamente, no Centro de Educação da Universidade Santa Úrsula e em duas escolas públicas de 1º grau que atendem crianças das classes populares, na cidade do Rio de Janeiro.



A nível do Centro de Educação, trata-se da experiência vivenciada como docente no Curso de Pedagogia e Licenciatura, desde 1978 e como participante do grupo responsável pelo Estudo de Acompanhamento dos alunos do Curso de Pedagogia, de 1980 a 1983, com o objetivo de acompanhar a implantação da reformulação curricular desse curso. A nível das escolas de 1º grau, refere-se ao trabalho realizado através do Projeto MEC/USU vinculado ao Programa de Integração da Universidade, com as escolas de 1º grau das periferias, com vista à melhoria do sistema de ensino oficial, programa desenvolvido pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação.

Situaremos, brevemente, as duas experiências de trabalho, visando a uma melhor compreensão do objeto de estudo e das suposições levantadas.

### 2.1. A experiência no Centro de Educação

Nossa experiência de trabalho no Centro de Educação inicia-se em 1978. Enquanto a sociedade experimenta o início de um processo de abertura política, após quase vinte anos de regime totalitário, no interior do Centro de Educação, começa a se instaurar um processo de discussão e análise, especialmente do Curso de Pedagogia com vista à revisão e reformulação do seu currículo.

Esse processo procurou envolver ex-alunos, professores e alunos do 6º, 7º e 8º períodos, objetivando, atra

vês de levantamentos, seminários e debates, reunir o máximo de dados, reflexões e questões que pudessem fundamentar e respaldar a reformulação curricular.

Três linhas básicas de orientação para a reformulação pretendida foram estabelecidas a partir das discussões e reflexões realizadas:

- "O desejo de enfatizar a formação básica do aluno, ao mesmo tempo em que se lhe ministram os elementos indispensáveis a cada qual das habilitações do Curso de Pedagogia";
- a tônica posta sobre as Ciências da Educação, situando-se a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação, a História da Educação e Economia da Educação no mesmo nível de desenvolvimento;
- a diminuição do número de disciplinas obrigatórias e o aumento da oferta de eletivas, a fim de permitir maior flexibilidade do currículo e possibilitar a participação do aluno na programação dos seus estudos (Relatório apresentado ao CONEP - agosto/1979).

Com vistas ao acompanhamento e realimentação do currículo reestruturado e implantado a partir de 1980, foi criado um pequeno grupo de trabalho.\* O grupo elaborou um projeto denominado Estudo de Acompanhamento dos alunos do Curso de Pedagogia - 1980 - 1983, com o objetivo de levantar dados referentes aos alunos que ingressam no Centro de Edu

\*Grupo responsável pelo "estudo de acompanhamento dos alunos do Curso de Pedagogia - 1983". Ver Anexo.

cação, no sentido de constatar suas expectativas com relação ao curso, sua concepção da realidade brasileira sob o ponto de vista das relações entre educação e sociedade, e realizar um acompanhamento do seu processo educativo no decorrer do Curso.

O projeto consta de três fases de trabalho:

1a. fase - Diagnóstico - conhecimento da clientela - Nesta fase, deu-se ênfase à percepção que o aluno tem de sua história. Do ponto de vista metodológico procurou-se conhecer as categorias explicitadas ao nível do discurso, que podem expressar, consciente ou inconscientemente, um universo de valores, resultante de sua inserção na sociedade.

A obtenção dos dados referentes se deu através de um questionário do CESGRANRIO, do qual foram selecionadas as perguntas que permitiam levantar o perfil do aluno e de uma redação individual sobre: Concepções e Problemas sobre a Realidade Educacional Brasileira, aplicada na primeira semana de aula.

2a. fase - Acompanhamento do processo educativo do aluno - Através de entrevistas individuais e informais tentou-se detectar, após a experiência de um semestre de curso, as expectativas dos alunos com relação: à opção feita, às disciplinas, ao próprio curso, e sua participação na vida universitária, a participação dos professores nesse processo e as relações entre a universidade e a realidade brasileira. Ao nível dos professores e dos alunos do curso

mo um todo, realizaram-se seminários para discutir os dados obtidos bem como as questões por eles sugeridas.

3a. fase - Análise do trabalho realizado e conclusões - Paralelamente ao processo de retomada e organização dos dados resultantes dos diversos instrumentos utilizados, foi proposta uma nova redação sobre o mesmo tema: Concepção e Problemas sobre a Realidade Educacional Brasileira, e realizadas entrevistas com alunos, professores, chefes de Departamento e Decano.\*

A análise dos dados foi extremamente prejudicada por problemas administrativos da Universidade e do Centro, resultando em um trabalho incompleto em termos de suas conclusões.

Cabe aqui ressaltar que as discussões, debates e reflexões realizadas com o objetivo de buscar subsídios para a reformulação curricular tiveram como objeto central o próprio currículo em vigência naquele momento, sem relacionar esse currículo e a prática educativa conseqüente ao projeto econômico/político implantado em 1964; implantação essa que implicou a intervenção do Estado em todos os setores da sociedade: o econômico, o jurídico, o político, o administrativo e o cultural, visando à adequação desses setores ao referido projeto.

A intervenção nas Universidades e escolas manifestou-se de duas formas distintas, mas complementares.

---

\* Fonte principal de onde extraímos os dados relativos ao nosso trabalho.

A primeira refere-se ao expurgo dos professores, pesquisadores e alunos que estavam engajados em movimentos, associações e organizações que pleiteavam reformas estruturais, inclusive da Universidade e do sistema de ensino como um todo, ainda no período anterior ao golpe e que foram sistematicamente suprimidas. Pretendia-se, desta forma, eradicar a possibilidade de contestação interna e externa.

A segunda diz respeito à implantação das reformas no sistema de ensino: a Universidade, em 1968 e a de 1º e 2º graus, em 1971. Essas reformas foram impostas de cima para baixo, elaboradas, em gabinetes fechados, por técnicos especialmente designados, sem a participação dos professores e estudantes interessados.

Os pressupostos que orientaram a reforma universitária referem-se à necessidade de *"sua eficácia, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país"* (Relatório do grupo de trabalho para a Reforma Universitária).

Realizar a reforma com o *"máximo rendimento"* e a *"mínima inversão"* evidencia que foi calcada nos mesmos critérios de racionalidade e produtividade que comandavam a política econômica monopolista do Estado pós-1964, que precisava transformar a Universidade em instrumento de reprodução da sua ideologia e de formação de mão-de-obra adequada aos interesses do capitalismo monopolista; garantir a manutenção da estrutura, do esquema de seleção, cooptar as camadas médias que constituiriam, mais tarde, o contingente

tecnocrático auxiliar do governo militar e a classe consumidora dos bens produzidos. Sem infra-estrutura para absorver o contingente de excedentes, o Estado incentivou e envolveu o setor privado no problema da ampliação de vagas. Dessa forma, o Estado, sem investimentos, amplia as vagas e, aparentemente, "democratiza", o ensino superior. Essa "democratização", preconizada pelo próprio ideário da Reforma, é, no entanto, absorvida pelos dispositivos autoritários que condicionaram a sua implantação.

Assim, a Reforma imposta pelo Estado procurou atender, também e simultaneamente, a interesses divergentes de facções da classe dominante e reivindicações de setores médios, ignorando, no entanto, os interesses fundamentais da sociedade. Dessa maneira, a Reforma manteve os padrões elitistas - indiferentes às novas exigências decorrentes das transformações sociais, questionados pelo movimento anterior ao golpe de 64. Continua, assim, conferindo à Universidade o papel de reprodutora social, caracterizando-a como *"transmissora de um saber indispensável ao domínio social"*.

A implantação das medidas preconizadas pela Reforma (departamentalização, matrícula por disciplina, unificação do vestibular por região, ingresso por classificação, etc.), através, da instituição de uma administração racionalizada e burocrática, à semelhança da empresa capitalista, efetiva as condições da dupla função que o Estado autoritário atribuiu à Universidade: eliminar a elaboração da consciência crítica e formar especialistas - técnicos

dóceis - para os diferentes setores do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a descontextualização da reformulação curricular do Curso de Pedagogia evidencia, por um lado, a eficácia dos mecanismos utilizados pelo governo para a implantação do seu projeto econômico/político e, por outro, a presença de contradições que permitiram a manifestação de forças críticas, embora tímidas, representadas por aqueles que iniciaram e levaram à frente esta reformulação.

A reformulação curricular empreendida representa, assim, o esforço possível naquele momento e, por isso mesmo, extremamente limitado. Tal limitação implicou a ausência de um questionamento profundo do modelo econômico/político vigente, da estrutura organizacional da Universidade decorrente desse modelo e do tipo de conhecimento transmitido. O não questionamento, especialmente do conhecimento transmitido (para que e para quem ele serve), dificultou a explicitação de uma proposta clara e definida do tipo de educador que se pretendia formar.

A percepção de um grupo de professores do Centro de Educação de que a definição da proposta de formação do educador deveria ser buscada fora dos muros da Universidade, em contato com as exigências da realidade e a prática educativa efetivada nas escolas de 1º e 2º graus, encontrou no Projeto MEC/USU uma oportunidade para a busca desta definição.

Os objetivos de trabalho estabelecidos por este projeto pretenderam atingir três níveis diferentes, mas in

terrelacionados:

- Incorporar a preocupação do MEC no que diz respeito à chamada população "*carente*", principalmente em função dos altos índices de evasão e repetência nas escolas oficiais, não necessariamente na mesma ótica de interpretação do MEC;
- revisar e fertilizar a proposta pedagógica do Centro de Educação da USU, que pretende, através de sua prática educativa, a formação de educadores comprometidos com a transformação da realidade educativa;
- compreender a realidade da escola de 1º grau, quanto à sua estrutura e condições de funcionamento, sua clientela e a prática pedagógica aí desenvolvida e, a partir daí, realizar atividades que permitam o encaminhamento de formas de superação dos problemas detectados.

A metodologia de trabalho adotada decorre das discussões realizadas em torno das diretrizes definidas pela SESU, ou seja, desenvolver projetos de ação junto às escolas de 1º grau das periferias urbanas com o objetivo de realizar em conjunto com os professores participantes, atividades que pudessem possibilitar o seu aperfeiçoamento e a revisão de sua prática pedagógica.

As discussões realizadas pelo grupo responsável levaram à conclusão de que o que caracteriza fundamentalmente um projeto-ação é a intervenção na realidade; e, con



siderando-se a distância existente entre a Universidade e a escola de 1º grau que iria "sof~~er~~er" a intervenção, colocou-se, como exigência básica, conhecer a realidade da escola. Isto evidenciou a impossibilidade de estabelecer planos de ação *a priori*, uma vez que estes deveriam ser decorrentes das necessidades concretas detectadas no contato com a realidade.

Assim, as atividades propostas buscaram encaminhamento e soluções para as questões e problemas que iam emergindo do processo de conhecimento da realidade que se apresenta em muitos aspectos de forma diferente de uma escola para outra.

O aperfeiçoamento do professor em escolas de 1º grau de periferias urbanas - definido pelo MEC/SESU como a meta central do trabalho - colocou outra exigência fundamental: conhecer a prática desse professor, entender a estrutura de seu trabalho no processo e na problemática mais ampla da sociedade brasileira hoje, o que significou, como ponto de partida, verificar o que o professor faz, de que forma ele está condicionado pela estrutura social, econômica e política e, os condicionamentos da própria estrutura do sistema educacional.

Considerando, ainda, tanto os limites do professor, quanto os condicionantes e restrições aos quais ele está submetido e as limitações do projeto para solucionar a problemática em questão - uma vez que esta situa-se num âmbito bem maior e mais complexo - procurou-se buscar alternativas possíveis de solução para os problemas que se apresentam como os mais urgentes e mais imediatos.

O trabalho do projeto MEC/USU foi iniciado, em 1982, com cinco subprojetos, dos quais dois não prosseguiram em 1983, por não se situarem nas prioridades estabelecidas pela SESU.

A nossa experiência refere-se à coordenação do subprojeto "*Participação de Estagiários de Licenciatura e Habilitações Pedagógicas em Atividades de Recuperação Paralela em Escolas de 1º Grau da Periferia Urbana*"\*, que atuou em duas escolas e, à participação das atividades promovidas pelo projeto como um todo, bem como daquelas das quais o projeto foi chamado a participar.

O desenvolvimento do trabalho do subprojeto em questão compreendeu três etapas e contou com uma equipe de três professores e cinco estagiários, alunos dos Cursos de Pedagogia, Psicologia, Letras e Matemática.

1a. etapa - Preparação para a entrada nas escolas;

2a. etapa - Entrada nas escolas - conhecimento da realidade;

3a. etapa - Intervenção nas escolas.

Uma breve síntese das 1a. e 2a. etapas torna-se necessária para melhor situar os dados referentes à prática do professor que será relatada e analisada no III Capítulo da dissertação.

A preparação para a entrada nas escolas colocou algumas exigências.

---

\*Grupo responsável pelo sub-projeto. Ver Anexo.

Após a definição dos critérios para a seleção dos estagiários, procedeu-se ao levantamento e seleção de bibliografia que pudesse fundamentar o trabalho a ser realizado. Os estudos feitos pelos professores e estagiários referiam-se, não apenas à problemática das relações entre educação e sociedade, escola e escola de periferia, como também à postura a ser adotada pela equipe frente às escolas.

A elaboração de um roteiro para orientar a observação da escola, para conhecê-la quanto à sua estrutura e organização, às características dos professores e alunos, à prática pedagógica e de avaliação aí desenvolvida, foi direcionada pelos estudos e debates realizados.

Nesta mesma dinâmica situam-se as discussões desenvolvidas em torno da questão da Recuperação Paralela. As leituras, reflexões e discussões com vistas à definição do Termo de Referência levaram o grupo a perceber a Recuperação Paralela como uma atividade inscrita no processo educativo global da escola. Criada com o objetivo de diminuir o índice de evasão e repetência, a Recuperação Paralela significa uma oportunidade de reforço para os alunos com dificuldade no processo ensino-aprendizagem. É dentro deste processo que ela deveria ser compreendida.

Colocá-la como uma atividade isolada, ou seja, centrar a atuação do subprojeto na recuperação paralela, poderia gerar uma percepção viesada do processo educativo desenvolvido e, principalmente, escamotear os reais motivos que levam ao fracasso escolar.

A partir dos objetivos gerais do projeto MEC/USU e da postura metodológica definida foram estabelecidos os objetivos do subprojeto:

- Integrar a universidade com escolas de 1º grau consideradas "*carentes*", por meio da compreensão da problemática existente no processo educativo e contribuir para a reformulação da prática pedagógica da escola e da universidade;
- identificar a filosofia, os objetivos, as relações entre o corpo docente/discente/direção, os recursos humanos e materiais existentes na escola, visando à compreensão e análise da prática educativa que aí ocorre;
- acompanhar o professor na sua prática diária, a fim de perceber os problemas e dificuldades que enfrenta, atentando especialmente para o processo de avaliação, a concepção da recuperação paralela, sua realização e dificuldades correspondentes;
- discutir com os agentes educativos da escola os problemas detectados, buscando juntos, possíveis alternativas de solução;
- instrumentalizar o professor metodologicamente em Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais e Iniciação a Ciências por meio de bibliografia, reuniões, encontros, seminários com especialistas destas áreas.

Contatadas as escolas indicadas pelos DECs, deu-se início à segunda etapa do trabalho. Inicialmente, realizaram-se reuniões entre a equipe do subprojeto e os agentes educativos da escola para discutir os objetivos e a proposta de trabalho. Além da participação em todas as atividades das escolas, tais como: conselho de classe, reuniões internas, reuniões com os pais, atividades dos alunos, empreendeu-se a observação da prática do professor em sala de aula e da rotina diária da escola. Quanto aos alunos, foram realizadas entrevistas com o objetivo de conhecer as suas condições de vida, a percepção que têm dessas condições e suas expectativas em relação à escola.

A construção de um quadro representativo da problemática, através das atividades citadas e da avaliação do trabalho nas escolas, conduziu ao estabelecimento de três eixos fundamentais de ação, em torno dos quais, se desenvolveu o trabalho referente à terceira etapa:

- Aprofundar, com o professor, a análise crítica da realidade social do aluno e da sua realidade como profissional da educação;
- fundamentar teoricamente e fornecer subsídios concretos que pudessem permitir a reformulação metodológica nas diferentes áreas do saber;
- analisar criticamente o sistema de avaliação e buscar critérios que possibilitem avaliar o processo educativo global.

A experiência vivenciada através do trabalho do subprojeto e as dificuldades encontradas a nível da universidade e das escolas para a sua efetivação, bem como as questões e reflexões colocadas pelo processo interno do Centro de Educação, nos levaram à formulação de nossa suposição de trabalho.

Acreditamos que o fato de a maior parte dos professores participantes do subprojeto terem formação superior, nos permite estabelecer alguns paralelos entre a prática cotidiana desse professor e a formação que ele recebeu, e, conseqüentemente, levantar elementos para a reformulação dos Cursos de Formação, no sentido de direcioná-los e comprometê-los com as necessidades educativas das classes populares. Dessa forma os dados coletados que subsidiaram a análise do presente trabalho sobre a formação e a prática do professor são extraídos desses dois projetos, dos quais fizemos parte integrante.

### 3- METODOLOGIA

#### 3.1. Da Postura Metodológica Adotada

A definição do problema, bem como a descrição do processo que nos permitiu a elaboração de nossas suposições de trabalho evidenciam já um direcionamento teórico para a análise da formação e da prática do educador.

Para que possamos estabelecer uma discussão teórica que corresponde a nossa necessidade de síntese, tendo em vista o nosso momento vivencial, apresentamos no capítulo II, o referencial teórico que fornecerá os subsídios necessários à análise dos dados levantados em função de nosso objeto de estudo.

### 3.2. Procedimentos

Importante torna-se frisar que a nossa análise da formação e da prática do educador está condicionada pelo processo de trabalho vivenciado e que os dados extraídos para a confirmação ou não de nossas suposições foram levantados no interior desse processo. Os dados que descreveremos, posteriormente, não representam a totalidade de informações obtidas no decorrer dos trabalhos. Estes se limitam às entrevistas realizadas com um grupo de professores e alunos do Centro de Educação e com os educadores das duas escolas participantes do Projeto, uma vez que a proposta dos dois trabalhos tem maior amplitude. A organização dos dados e a análise destes, é no entanto direcionada pelo processo por nós vivenciado.

Com relação ao Curso de Pedagogia, foram realizadas, dentro da terceira e última etapa do Estudo de Acompanhamento, entrevistas individuais com professores do Centro, e, entre eles, os dois chefes de Departamento, a coordenadora do curso e o decano da época e com alunos pertencentes à população inicial do Estudo de Acompanhamento e

que estavam se formando naquele período. As entrevistas foram orientadas por um roteiro elaborado pelo grupo responsável, que buscou reunir as questões fundamentais que se colocaram no decorrer do trabalho e que são pertinentes ao nosso objeto de estudo.

O roteiro, elaborado para orientar as entrevistas com os educadores de 1º grau, procurou detectar algumas relações entre a prática desses educadores e a sua formação, tentando-se, assim, não apenas sistematizar as principais questões que emergiram durante o processo de trabalho, mas, sobretudo, buscar elementos que pudessem subsidiar nossas suposições de trabalho. As entrevistas realizadas com os professores e alunos do Curso de Pedagogia tiveram como objetivo, entre outros, detectar a percepção que eles têm da proposta que fundamenta a reformulação curricular, implantada a partir do 1º semestre de 1980 e da efetivação dessa proposta através da prática educativa desenvolvida pelo Centro, de 1980 a 1983 e, assim, detectar o tipo de formação que aí se efetiva.

Ainda, em referência aos procedimentos adotados, cabe explicitar que a análise dos dados obtidos será norteada pela postura teórica por nós adotada, tendo-se em vista o objetivo e as suposições de trabalho estabelecidos e a forma de coleta de dados.

Se a educação das classes populares direcionou a nossa opção profissional, constituindo a meta central de nossa atuação profissional, o presente trabalho representa



um desafio a ser por nós enfrentado: compreender o processo de formação do educador, que na prática educativa da escola se revela incapaz de ensinar às crianças oriundas dessas classes.

Explicitar os mecanismos que impedem ou não a formação de um educador comprometido com as necessidades educacionais das classes populares possibilitando a reflexão sobre alternativas para uma formação necessária a esse compromisso constitui a meta que pretendemos perseguir no decorrer do estudo. Temos consciência da amplitude e complexidade do que nos propomos; acreditamos, no entanto, que possamos oferecer uma pequena contribuição para os educadores na medida em nosso estudo que representa um questionamento de nossa própria prática, uma vez que também participamos como agente do processo gerador deste estudo.

## CAPÍTULO II

- AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS, NO SEIO DAS QUAIS SE PRODUZ O TRABALHO ESCOLAR: DELINEAMENTO DE UM REFERENCIAL DE ANÁLISE.

### 1 - A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO EDUCADOR: ALGUNS DELINEAMENTOS BÁSICOS.

No capítulo anterior citamos algumas das causas atribuídas ao fracasso escolar das crianças provenientes das classes populares. Mencionamos: as condições de trabalho do professor e a sua baixa remuneração, a estrutura hierárquica do sistema de ensino, o conhecimento (conteúdo) transmitido e a metodologia de transmissão, bem como os mecanismos de controle dessa transmissão. Falamos, também, das condições sócio-econômicas das crianças das classes populares e da forma viesada de como a escola percebe e interpreta essas condições.

Dessa forma, apontamos fatores intra e extra-escolares como determinantes do fracasso escolar das crianças das classes populares.

Tendo presente esses fatores, mencionamos a (de) formação do educador como um dos pontos críticos do sistema de ensino, apontando-a como uma das causas do fracasso, na medida em que ela dificulta a percepção e análise dos determinantes acima enunciados. Em nossa visão, a formação que o educador recebe se relaciona diretamente com o trabalho que ele realiza, com a forma de como ele percebe, pen-

sa e avalia o seu trabalho no interior da escola e de como articula esse trabalho com as condições extra-escolares, ou seja, com o contexto social mais amplo, que, em última instância, interfere no processo educativo da escola, assim como determina as condições sócio/econômico/culturais dos alunos que ela atende.

Perceber as condições internas e externas que interferem no processo ensino-aprendizagem das crianças das classes populares implica perceber a função desempenhada pela escola e o lugar que essas classes ocupam na estrutura social brasileira.

Esta percepção, no entanto, decorre das categorias de análise que informam e orientam a leitura que o educador faz da realidade mais ampla que o circunda e, conseqüentemente, da escola e do seu aluno.

A dificuldade que os educadores têm de perceber as condições internas e externas sugere a incorporação por esses educadores de categorias que encobrem e dificultam a apreensão, explicação e compreensão da realidade social mais ampla, da realidade da escola, do aluno e da sua própria realidade como educador.

Partindo do pressuposto de que o tipo de formação que o educador recebe e o tipo de prática que ele desenvolve não é produto do acaso, mas uma resultante da estrutura social mais ampla, torna-se necessário compreender a função que as instituições de ensino desempenham nesta estrutura social, ter clareza quanto aos segmentos da socie-

dade que definem esta função, perceber os objetivos subjacentes à função definida e detectar os mecanismos utilizados para a realização desta função.

Conforme aponta Mèzzares,

*"A educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais, e mesmo em relação à consciência do indivíduo suas funções são julgadas de acordo com a sua razão de ser, identificável na sociedade como um todo. Nesse sentido, a crise atual da educação formal é apenas a 'ponta do iceberg'. O sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver de acordo com a estrutura educacional geral - isto é, com o sistema específico de 'interiorização efetiva' da sociedade. A crise da totalidade dos processos dos quais a educação formal é apenas uma parte. A questão central (...) não é simplesmente o 'tamanho das classes', a 'inadequação das instalações de pesquisa', etc.; mas a razão de ser da própria educação": (Mèzzares, Y. "Marx: A Teoria da Alienação". RJ. 1979, p. 272).*

Por outro lado, torna-se necessário detectar as contradições decorrentes da prática educativa que a Universidade e as escolas realizam e, a partir dessas contradições, apontar alguns veios que possam permitir o reforço da prática transformadora tanto ao nível da Universidade quanto da escola.

Compreender a função que as instituições educativas desempenham na sociedade atual requer que se façam algumas considerações a respeito desta sociedade.

Essas considerações, ao se referirem a estrutura sócio/econômico/política da sociedade, à produção do conhecimento no interior desta estrutura, bem como aos agentes de produção e transmissão do conhecimento aí produzido não

constituem o nosso objeto de estudo, mas situam-se no sentido de traçar o referencial teórico, o pano de fundo que nos permite compreender a formação e a prática do professor que atua com crianças das classes populares.

A sociedade atual é um produto histórico das relações que os homens estabelecem entre si, ao produzirem a sua vida material e espiritual. Essas relações são geradas e condicionadas por aquilo que os homens produzem, pela forma de como produzem e distribuem aquilo que produzem, pelas idéias e pelas formas de como representam aquilo que fazem, sabem e vivem.\*

- O trabalho - atividade produtiva do homem - é o elo de ligação do homem com a natureza e do homem com os outros homens. Nessa atividade prática, o homem se realiza como ser subjetivo, pois a realização da atividade prática, para satisfazer uma necessidade concreta, implica o estabelecimento de objetivos, a elaboração de uma finalidade de ideal, cuja realização se dá através da própria atividade de prática.

*"A finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade. Pelo fato de propor-se objetivos, o homem nega uma realidade efetiva e afirma outra que ainda não existe" (Vasquez, 1980).*

A negação pelo homem de uma realidade exige dele o conhecimento dessa realidade, e o estabelecimento de fi-

---

\* A análise que se segue estrutura-se tendo como base o trabalho de Frigotto G. "A produtividade da escola improdutiva" (1984), Vasquez e Marx.

nalidades ou objetivos, implica a projeção de uma nova realidade que ele pretende atingir. A transformação da realidade objetiva naquela idealizada, se realiza através da prática que concretiza as finalidades estabelecidas.

*"Afirmar a existência de um objetivo que se realiza, e ao qual o homem submete sua atuação e sua vontade, significa, portanto, admitir que o trabalho nada mais é do que a realização, materialização ou objetivação das finalidades de um sujeito. A objetividade de um produto é a expressão de sua atividade, de seu trabalho" (Vazques, 444).*

Podemos dizer, então, que a atividade humana existe quando o objeto sobre o qual ele atua foi idealizado e se traduz num produto concreto - houve uma transformação e que o resultado ideal - que é produto da consciência - é que define o caráter consciente da atividade humana. Tal consciência reside, exatamente, na adequação intencional do resultado real ao resultado ideal.

O resultado final (real) de sua atividade pode não corresponder ao ideal elaborado em função das interferências que o processo de realização sofre (meios, instrumentos, condições etc.), cuja dinâmica se sujeita ao curso da própria prática. É preciso, no entanto, que exista o resultado ideal - fim a atingir - e uma intenção de adequação.

O trabalho "a praxis produtiva é assim a praxis fundamental, porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado - objetos que satisfazem as necessidades humanas - que só podem ser traduzidas a partir das finalidades ou projetos humanos, como se produz, se forma, se

*transforma e se constrói como um devir histórico*" (Vasquez, 196).

A praxis social representa então, uma dimensão da praxis produtiva. A prática implica em atividades teóricas - da consciência - porque o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades são produtos da consciência. Esta consciência se modifica com o aprofundamento e ampliação do conhecimento da realidade, o que pode modificar também, as finalidades concretizadas pela prática, que por sua vez, interfere na atividade teórica.

Estabelece-se assim uma unidade entre a atividade de teórica e a atividade prática.

*"Teoria e prática são componentes indissolúveis da 'praxis' definida como 'atividade teórico-prática', ou seja, tem em lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que são artificialmente por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro", (Vasquez, 241).*

Mas essa unidade pressupõe necessariamente uma percepção da prática como *"atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social e não qualquer atividade subjetiva ainda que essa se oculte sob o nome de praxis, como faz o pragmatismo"* (Vasquez, 234).

Nessa relação de unidade, no entanto, a prática *"determina o desenvolvimento do conhecimento"* (Vasquez, 215) ou seja, *"prática é a fonte da teoria da qual se nutre como objetivo do conhecimento, interpretação e transformação"*\*

\*Relatório de pesquisa sobre *"análise das práticas de formação do Educador"* sob a coordenação de Maria de Lourdes Fâvero PUC, 1984, pág. 7.

A teoria tem assim como objeto o conhecimento da realidade e como finalidade a prática, no sentido da "an-tecipaçoão ideal de uma prática que ainda não existe" (Vas-quez 238).

Essa porém não se aplica de forma direta e, ime-diata pois "entre a teoria e a atividade prática transfor-madora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação, condição para o desenvolvimento de ações reais e efe-tivas" (Vazques 207).

Vimos então que a prática é fonte da teoria e que a efetivação da prática exige um conhecimento da realidade que ela transforma e das exigências que busca atender, sen-do esse conhecimento fornecido pela teoria o que significa que a prática tem elementos teóricos.

Assim sendo, não existe uma prática transformado-ra sem teoria transformadora, nem uma teoria transformado-ra sem uma prática transformadora que a alimente.

Temos então que, como sujeito/agente transforma-dor da natureza, e do social o homem se torna o sujeito (agen-te) de sua própria transformação, realidade encoberta e mas-carada pela concepção de homem abstrato, onde ele é defini-do por uma natureza humana dada, universal e a histórica.

"Apropriar-se da natureza e transformá-la pe-lo trabalho é, pois, uma condição para o ho-mem produzir-se enquanto tal. Tirar do homem a condição originária de se produzir enquan-to homem, ou seja, de todo homem poder apro-priar-se pelo trabalho, em relação com os de



*mais homens, da natureza para transformá-la em seu benefício - é tirar e eliminar as condições de existir do homem" (Frigotto, pág. 73).*

A possibilidade de o homem se produzir como homem é, no entanto, condicionada pelas relações por ele estabelecidas com a natureza e com os outros homens, para produzir sua sobrevivência, o que varia historicamente de acordo com a natureza e tipo de desenvolvimento das forças produtivas e dos instrumentos de trabalho utilizados.

No modo de produção capitalista, essas relações se caracterizam como relações de dominação e a prática educativa, nos seus diferentes níveis e instâncias, permeia e é permeada pelas relações de dominação.

No dizer de Marx, o modo de produção da existência não se restringe à simples reprodução física dos homens.

*"Trata-se antes de uma forma definida de expressar suas vidas, um definido modo de vida deles. Assim como os indivíduos expressam suas vidas, assim eles são. E o que eles são, portanto, coincide com sua produção, tanto com o que produzem, quanto como produzem. A natureza dos indivíduos, portanto, depende das condições materiais de sua produção" (Marx, K., 1977 b. p. 113).*

As condições materiais de produção e a percepção que o homem tem dessas condições modificam-se entretanto, mediante a intervenção consciente do próprio homem ao empreender uma prática transformadora o que pressupõe, conforme apontado anteriormente, a existência de uma teoria transformadora.

Nesta perspectiva, a prática educativa transformadora exige o conhecimento e análise da realidade (leis que regem a sociedade capitalista, a situação de opressão resultante, as diferentes práticas sociais/políticas que aí se manifestam, etc.), a presença de uma teoria transformadora e o estabelecimento de finalidades a serem perseguidas através do trabalho, da prática educativa, tendo em vista a construção da sociedade igualitária preconizada pela teoria.

## 2 - A NATUREZA PECULIAR DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO CAPITALISTAS E A PRÁTICA EDUCATIVA NO INTERIOR DESSAS RELAÇÕES

A expropriação, por alguns homens, da natureza e do produto do trabalho dos outros homens gerou as condições para o surgimento do modo de produção capitalista.

A expropriação da natureza permitiu a concentração da propriedade nas mãos de um grupo de homens que, deixando os demais sem propriedade, os transforma em trabalhadores "livres" (despossuídos), uma vez que passam a dispor apenas de sua força de trabalho.

É preciso que "o trabalhador apareça como trabalhador livre, como capacidade de trabalho puramente subjetiva, sem objetividade, enfrentando as condições objetivas da produção como a sua não propriedade, como propriedade alheia, como valor existente em si mesmo, como capital".

(Marx, K., 1977 b. p. 91-3) para que se estabeleça uma relação de troca entre a força de trabalho e o capital.

A relação de troca passa a se constituir em uma operação de compra e venda. O capitalista paga um salário ao trabalhador que vende a sua força de trabalho, transformando esta em uma mercadoria. A força de trabalho, transformada em mercadoria que o capitalista compra para produzir outras mercadorias, gera, por um lado, o aumento do capital e, por outro destitui o trabalhador das condições de se apropriar da natureza.

É essa uma das características fundamentais do modo de produção capitalista, que se traduz concretamente na formação de duas classes fundamentais e opostas quanto a seus interesses. Uma, possuidora dos meios e instrumentos de trabalho, outra, destituída da propriedade, possuidora apenas da sua força de trabalho, transformada em mercadoria que o capitalista adquire mediante o pagamento de um salário.

A divisão dos homens em proprietários e assalariados define, basicamente, o modo de produção capitalista e, como tal, estabelece o ponto de partida para a compreensão das relações sociais de produção e das diferentes práticas sociais, entre elas, a prática educativa.

Desta forma, a formação do professor, o tipo de prática que ele desenvolve, o fracasso escolar que se manifesta especialmente a nível das classes populares precisam ser analisados, compreendidos e explicados a partir da di-

visão da sociedade de classes.

Na sociedade de classes, o saber que o professor transmite é transformado em mercadoria e "a sua produção se gue padrão semelhante ao de toda produção de mercadoria, o que permite recrutar os produtores do saber como se recru-ta os demais produtores de mercadorias. Neste sentido a ca-pacidade para produzir saber corresponde a uma habilidade ou especialização específica na produção material, sendo tratada da mesma maneira que qualquer habilidade ou espe-cialização. Portanto, ainda que os proprietários dos meios de produção não sejam eles mesmos os pensadores, filósofos, artistas e cientistas, são eles que oferecem as condições para a produção destes, daí decorrendo a possibilidade de apropriação e de controle desta produção" (Limoeiro, p. 34).

Com esta colocação fica evidenciada a condição de assalariado do professor, submetido, portanto, às mesmas condições gerais de apropriação que a classe trabalhadora.

E o saber, transformado em mercadoria, adquirido por quem tem poder aquisitivo para tal, coloca o professor como agente da classe capitalista, uma vez que adquire e transmite o saber necessário à manutenção da sociedade de classes.

Um outro aspecto que caracteriza o modo de produção capitalista diz respeito à forma que assume o produto do trabalho humano. Originalmente, o homem, através do traba-lho, produz para satisfazer as suas necessidades de sobre-vivência. Produz, portanto, objetos que tenham utilidade

de para si e para os outros. Essa utilidade adquire uma outra dimensão dentro do processo de produção capitalista.

*"Uma característica que marca a especificidade social e histórica do modo de produção capitalista, que o difere de todos os modos de produção que o precederam, consiste em ser um modo de produção mercantil, onde a produção se organiza não mais em função do valor de uso, da utilidade, do consumo dos bens para seus produtores, mas em função do valor de troca, uma produção. A mercadoria constitui-se, então, na forma elementar que assumem os produtos do trabalho humano na sociedade mercantil (Frigotto, G. A Produtividade da Escola Improdutiva pág. 77).*

Assim, o processo de trabalho organizado e direcionado para a produção de valores (mercadorias), através da força de trabalho, absorve o trabalho concreto do trabalhador, transformando-o em trabalho abstrato, dissociado do sujeito que o idealiza e realiza.

Por isso, para os trabalhadores (produtores) as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem como "relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas, e não como relações sociais diretas entre indívíduos em seus trabalhos" (Marx, 82).

O processo de trabalho aparece, então, ao trabalhador como algo misterioso, onde o produto do seu trabalho diluído no trabalho coletivo e as relações sociais inerentes a esse trabalho coletivo se apresentam como exteriores, estranhos a ele, contribuindo para que ele se sinta alienado do seu próprio trabalho.

A história das relações entre capital e trabalho é a história da submissão do trabalho (trabalhador desposuído) ao capital (proprietário). Este grau de submissão se aprofunda paralelamente à evolução das forças produtivas e ao nível de organização e controle exercido pelo capital sobre o trabalho no processo de produção.

O nível de submissão do trabalhador, que antes elaborava a finalidade de sua atividade, utilizava o seu saber e seus instrumentos para a sua realização, mantendo um certo controle sobre o processo de produção, se aprofunda com a introdução da máquina, pertencente ao capital, quando o distancia do processo de produção, dispensa o seu saber, tirando-lhe efetivamente o controle deste processo.

*"É na maquinaria que vai ocorrer uma submissão real do processo de trabalho e do trabalhador ao capital. O instrumento de trabalho não mais pertence ao trabalhador, e de ferramenta manual se transforma em máquina — um autônomo. O trabalhador, com sua habilidade, sua qualificação, não passa mais a ser limite para o capital. O capital remove os limites que lhe são externos para a produção. O instrumento não está mais servindo de mediação entre o trabalho e a natureza.*

*Inverte-se a relação, ou seja, o sistema de máquinas é que age, agora diretamente sobre a natureza, e o trabalho (e trabalhador) serve de mediação"* (Frigotto, G. p. 81).

A máquina dispensa o saber do trabalhador e o submete. A sua resistência ao capital, possível pelo domínio dos instrumentos de trabalho, das técnicas, habilidades e saber necessário para operá-los, vai sendo minado à medida que o capital incorpora esses instrumentos. A incorporação dos instrumentos de trabalho, que vão se aperfeiçoando

e sofisticando, revela também a incorporação pelo capital da tecnologia e da ciência e, com isso, o processo tecnológico passa a determinar a produtividade do trabalho. Isto evidencia que o conhecimento científico é produzido nas próprias entranhas do processo produtivo e que, transformando-se em poder apenas do capital, vai gerando uma separação cada vez maior entre trabalho manual e trabalho intelectual.

*"A separação entre as forças intelectuais do processo de produção e o trabalho manual e a transformação delas em poderes de domínio do capital sobre o trabalho se tornam uma realidade consumada. Nesta realidade a habilidade especializada e restrita do trabalhador, individual, despojado, que lida com a máquina, desaparece. Como uma quantidade infinitesimal diante da ciência, das imensas forças naturais e da massa de trabalho social, incorporadas ao sistema de máquinas e formando com ele o poder do patrão" (Marx Capital L.V. 1 p. 505).*

Nesse processo, o trabalhador é expropriado gradativamente do seu poder concreto de resistência. Expropriado do seu saber, agora transferido à máquina, ele precisa apenas se adequar às exigências daquela máquina, que, dispensando o seu saber, o desqualifica e o aliena do seu próprio processo de trabalho.

A recuperação deste e o acesso ao saber socialmente produzido torna-se, portanto, uma das exigências para superar a dominação a que a classe trabalhadora foi submetida. A recuperação do saber pelo trabalhador passa por vários canais, principalmente pela sua organização e luta políticas, e o acesso ao saber socialmente produzido passa, inclusive, pela escola.

O sistema educacional pertence, conforme analisa, entre outros, Jaunay "...por seu objeto, que é transmissão das representações do real, à superestrutura. É dependente do real, endógeno às variações da estrutura econômica: relações dos homens com a natureza, no jogo das relações sociais determinadas".\*

Neste sentido as instituições de ensino, cuja especificidade é a produção e difusão do conhecimento, assumem um papel de fundamental importância. Podem contribuir para manter e reforçar essa dominação, assim como podem contribuir para a sua superação.

Situa-se aqui a função mediadora que o professor exerce dentro dessas instituições de ensino, mediação que favorece aquela classe a cujos interesses ela objetiva atender. A possibilidade de atender os interesses de uma ou de outra classe fundamental reside na própria contradição que caracteriza a situação do professor como mediador. Por um lado, ele é caracterizado como trabalhador, pois é assalariado e está submetido às mesmas condições gerais de trabalho, portanto de exploração que a classe trabalhadora, o que o define como integrante dessa classe. Por outro, constitui-se em agente da classe capitalista quando contribui para a produção e transmissão de um saber necessário à manutenção dessa classe. Esta contradição será retomada e aprofundada posteriormente, onde irá constituir o ponto de partida para a análise dos dados relativos à formação e a prática do professor.

Antes, é preciso situar a produção do conhecimento no interior do modo de produção capitalista e os mecanismos utilizados para a difusão e transmissão desse conhecimento para melhor compreender a forma de como as instituições de ensino contribuem para manter a dominação e de como podem reforçar a contribuição que busca a sua superação.

---

\* Jaunay Jean, "Elementos para uma Economia Política da Educação", in: Educação e Hegemonia de Classe, organizador José Carlos Garcia Duran. Ed. Zaahar, 1979. pág. 186.



### 3 - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E OS ARTIFÍCIOS DESTA PRODUÇÃO NO INTERIOR DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

O homem age conhecendo e conhece agindo. Isto significa dizer que o saber, o conhecimento sobre o mundo físico e social, é, ao mesmo tempo, resultado da atividade produtiva dos homens que têm por fim a satisfação de suas necessidades e meio para conhecer, orientar e impulsionar novas práticas exigidas pelo próprio processo de satisfação dessas necessidades.

Vimos, anteriormente, que a satisfação das necessidades está circunscrita à relação que os homens estabelecem entre si e dessas com a natureza, relações que vão se modificando historicamente. Assim, o conhecimento é produto destas relações.

No modo de produção capitalista o conhecimento é, portanto, produto das relações de classe, onde ele sofre o mesmo processo de expropriação sofrido pelo trabalho do operário.

A divisão social do trabalho conseqüente da incorporação da tecnologia e da ciência no processo de produção - tecnologia e ciência resultantes das exigências deste mesmo processo - aprofunda a divisão entre o trabalho manual e trabalho intelectual, na medida em que, por um lado, ela expropria o trabalhador das etapas subjetivas do processo de trabalho, portanto o seu saber, transformando-o em executor de tarefas cada vez mais parcelarizadas e específi-

cas. Por outro, permite à classe proprietária capitalista o domínio da dimensão subjetiva do trabalho, passando a assumir efetivamente as tarefas de conceber, projetar, controlar e racionalizar a produção.

Esse processo tornou possível a existência de pessoas que se dedicam exclusivamente a pensar, produzir conhecimento, enquanto outras executam o que foi concebido e pensado pelas primeiras.

A introdução da divisão social do trabalho no interior das instituições de ensino vai igualando professor e operário, no sentido de assumirem tarefas parcelarizadas, definidas por especialistas. Desta forma, o controle do professor sobre o seu processo de trabalho vai sendo minado, na tentativa de transformá-lo em mero executor e transmissor de idéias alheias.

O conhecimento torna-se, assim, um importante instrumento de poder da classe capitalista que, além de deter os meios e processos de produção, passa a deter o conhecimento e os meios de fazê-lo progredir.

Colocando a atividade intelectual a seu serviço, a classe capitalista direciona a produção de conhecimento de acordo com os seus interesses, o que evidencia a falsidade da autonomia que aparentemente o conhecimento adquire. Falando do vínculo estreito entre as ciências e o processo produtivo, Vasquez afirma:

*"Progridem mais rapidamente aquelas ciências cujos conhecimentos são exigidos pelo desenvolvimento e progresso técnico da produção. O desenvolvimento da tecnologia, novos instrumentos de trabalho, constitui o desafio de muitas ciências e a mediação indispensável entre a produção e as ciências". (Vasquez, 218)*

Evidenciando ainda mais a estreita ligação entre a produção científica e a produção material, Vasquez enfatiza:

*"A ciência não só serve à produção como uma força alheia a que esta recorre, como está em suas próprias entranhas, de seus instrumentos, de suas máquinas, como objetivação do teórico no processo produtivo. Deste modo, a teoria e a prática se unem e se fundem mutuamente" (Vasquez, 222).*

A apropriação, pela classe capitalista, do conhecimento produzido pela relação entre capital e trabalho, que ela apresenta como propriedade sua, e a criação no interior do processo produtivo de uma nova categoria de profissionais - os intelectuais - responsáveis pelo desenvolvimento deste conhecimento e sua redistribuição imprimem nova dinâmica ao processo de acumulação capitalista e, conseqüentemente, à sociedade como um todo.

Colocam-se, aí, duas questões de fundamental importância para a compreensão da gênese e da situação atual da prática do educador.

A primeira diz respeito à distribuição ou à redistribuição do conhecimento necessário à implementação do capitalismo moderno, quando são criados os sistemas nacionais de ensino e escolas técnicas para a formação de especialistas para o incremento da produção.

Tendo em vista a compreensão da prática educativa que as instituições atuais de ensino realizam, é importante perceber os objetivos, a filosofia orientadora da criação dos sistemas de ensino e o significado desta criação para a classe trabalhadora, para os próprios intelectuais e para os demais setores da sociedade.

A segunda, ligada à primeira, refere-se ao papel ou à função atribuída aos intelectuais, especialmente àqueles ligados à distribuição e difusão do conhecimento. Uma abordagem mais aprofundada desta questão será feita mais adiante.

No momento, tentaremos situar a questão da distribuição do conhecimento pela classe capitalista especialmente à classe trabalhadora, o que deverá permitir a indicação de alguns elementos necessários à compreensão da função atribuída aos intelectuais nesse processo.

Primeiramente, é importante destacar que, apesar da expropriação do saber do trabalhador realizado pela classe capitalista, não interessa a ela a supressão total da dimensão subjetiva e intelectual do trabalho, uma vez que o aperfeiçoamento técnico do processo de produção passa a exigir do trabalhador determinadas habilidades, atitudes e saberes específicos. Torna-se necessária, também, a aquisição pelo trabalhador de alguns conhecimentos gerais, tendo em vista a sua integração naquele processo de produção e no tipo de sociedade por ele engendrada, na medida que a escola cumpre a função ideológica e ao mesmo tempo que prepara para o trabalho.

Esta abordagem nos leva a perceber que o conhecimento, o saber a ser dispensado ao trabalhador, corresponde ao saber necessário à realização dos objetivos e interesses da classe capitalista; não se trata, portanto, do saber acumulado historicamente. Este, após passar por uma expropriação e privatização pela classe capitalista, é por ela devolvido de forma selecionada e ideologizada.

Para realizar a devolução deste saber, são criados os sistemas nacionais de ensino.

Conforme Namo de Mello:

*"... a escola é de fato a instância que a classe dominante encontra para realizar essa devolução sob seu controle e da forma que mais convém aos seus interesses. Uma dessas formas é a distorção, a fragmentação e o barateamento do saber que se transmite aos dominados". (21/22)*

Desta forma, a classe dominante busca garantir os interesses da reprodução da força de trabalho. Reprodução que implica não apenas a capacidade de realização/execução das tarefas concretas no processo produtivo, mas, sobretudo, a aceitação, o consenso do trabalhador em torno da forma e das condições em que realiza a sua tarefa neste processo.

Com o objetivo de produzir esse consenso, o conhecimento transmitido recebe um envólucro ideológico (a própria seleção e fragmentação do conhecimento é ideológica) quando transvestido pelos valores típicos à classe dominante que os apresenta como representativos do conjunto da so

cidade. Com a inculcação desses valores, a classe dominante busca o consenso em torno de sua hegemonia e, consequentemente da sua dominação.

No dizer de Marilena Chauí, que define a ideologia como um "Corpus" de representação e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir.

*"Este 'corpus' tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Assim a produção desse universal visa não só o particular generalizado, mas sobretudo ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade de classes". (Ideologia e Educação in Ed. Soc. nº 5)*

A eficácia da dominação consiste exatamente na interiorização pelos indivíduos deste "Corpus" - normas de conduta e códigos de interpretação do real - aceitos como verdade do pensar e do agir, o que significa a consagração de um moral da renúncia, da passividade e da submissão. Como resultado, teremos indivíduos preparados e trabalhados para ocuparem seus lugares na divisão social do trabalho, indivíduos que têm a ilusão de participarem igualmente da vida social, na medida em que supõem a ausência das contradições, pois as diferenças aparecem como aspectos integrantes de uma realidade homogênea.

Esta situação evidencia o poder que o conhecimento adquire quando a classe dominante o apresenta como algo desvinculado da prática real dos homens e das relações en-

tre eles. Apresentado desta forma, o conhecimento não consegue explicar esta prática, atendo-se apenas à explicação da realidade física e social.

De acordo com Namó de Mello, isto se dá quando o objeto do conhecimento passa a ser não a realidade objetiva, mas as idéias que os homens fazem dela. Neste caso, o conhecimento é apresentado apenas como atividade subjetiva e o movimento das idéias passa a substituir o movimento real das coisas. Ou então, quando a realidade como "*coisa*" e não como produto das relações entre os homens, e destes com a natureza, constitui o objeto do conhecimento e, assim, ele nada mais é que reflexo passivo de uma realidade imutável porque independente da subjetividade humana.

As duas perspectivas podem levar ao imobilismo porque excluem o movimento.

Na primeira, o conhecimento aparece como um conjunto de idéias a respeito da realidade que não necessariamente leva à ação.

*"O conhecimento em si não serve diretamente à atividade prática, transformadora: ele se põe em relação com ela através das finalidades". (Vasquez, 977)*

Na segunda, o conhecimento aparece como retratação de uma realidade já dada, imutável, portanto, o que exclui a possibilidade de nela intervir.

Apresentado e transmitido desta forma, o conhecimento deixa de ter um caráter transformador da realidade ob

jetiva e, por isso, a dominação pode ser ou negada apenas no plano das idéias, ou simplesmente constatada como natural e inexorável. (Mello, 1982)

Situando a produção do conhecimento no interior das relações sociais capitalistas, não se torna difícil perceber o papel político atribuído ao sistema escolar e aos agentes que nele atuam enquanto contribuição para manutenção destas relações.

#### 4 - ORIGEM E FUNÇÃO DOS INTELECTUAIS NO INTERIOR DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

É também no interior das relações sociais capitalistas que devemos situar a origem, a formação e a atuação dos intelectuais, bem como das agências formadoras destes intelectuais como agentes responsáveis pela produção, transmissão e divulgação do conhecimento necessário à manutenção dessas relações.

Mas, se por um lado o modo de produção capitalista, dentro da perspectiva marxista, evidencia o processo de expropriação do trabalho, do saber do trabalhador que a classe capitalista desenvolve de tal forma que ele possa contribuir para manter a sua hegemonia, por outro, evidencia também contradições inerentes a este modo de produção. Tais contradições trazem dentro de si a possibilidade de sua superação.



A utilização do conhecimento como contribuição para manter a dominação gera o seu contrário, isto é, a possibilidade de contribuir para a superação dessa dominação.

É nesta perspectiva que situamos a formação e a prática do educador que atua com as classes populares, formulando a seguinte questão: em que medida a formação e a prática do educador contribui para a manutenção e/ou superação da hegemonia dominante? A discussão desta questão deverá nos levar a uma segunda: que tipo de formação e que tipo de prática educativa precisam ser reforçadas para que o conhecimento transmitido possa significar efetivamente uma contribuição à luta das classes populares.

Tentaremos buscar na teoria Gramsciana a orientação necessária à compreensão e explicação das questões apontadas.

A opção por esta orientação se deve ao fato de Gramsci conceituar o intelectual, situando-o em termos das funções que exerce no interior das relações sociais capitalistas tanto para a manutenção e reprodução destas relações, quanto para a sua superação e pelo fato de percebermos a prática educativa como atividade fundamentalmente intelectual.

Gramsci define o intelectual a partir do lugar e da função que ele ocupa no conjunto das relações sociais e diz ser arbitrário o critério que parte da divisão da sociedade em trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais, por gerar uma visão distorcida, tanto de uma catego-

ria quanto de outra, pois, segundo ele, "em todo trabalho manual (mesmo o mais degradado, o mais 'taylorizado') existe um mínimo de conhecimento técnico e de atividades intelectuais e em todo trabalho intelectual (mesmo o mais 'espiritualizado') exige um mínimo de manipulação manual" (Piotti, 14).

A consequência direta da colocação de Gramsci é que o operário não pode ser caracterizado pelo caráter manual do trabalho que ele realiza mas pelo fato de ser, no modo de produção capitalista não proprietário dos meios de produção e produtor de valor e como tal, produtor de mais-valia. Tão pouco o capitalista pode ser caracterizado como intelectual (mesmo que sua função implique qualificações intelectuais) mas como capitalista, dada a sua função de ser proprietário dos meios de produção e extrator de mais-valia.

Na medida em que "todos homens são intelectuais - mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais", podemos dizer que o fato de o operário desenvolver uma atividade manual não exclui sua intervenção intelectual pois, "não se pode separar o homo faber do homo sapiens" e, além disso, o operário, fora de sua profissão, exerce atividades intelectuais como participante de diferentes grupos (familiares, sociais, culturais, políticos e recreativos), bem como de associações e organizações (de bairro, de classe, etc.).

Essa participação implica a compartilhãõ de uma concepção do mundo, a expressão de uma conduta moral que pode contribuir para manter ou modificar a concepção do mundo, ou seja, desencadear e desenvolver novas maneiras de pensar.

Isto evidencia que o operário, apesar de ser trabalhador manual e produtor de mais-valia, desenvolve também atividades intelectuais, podendo inclusive exercer uma função intelectual junto a sua classe, mecanismo que na visão Gramsciana é fundamental para a conquista da hegemonia operária, portanto de superação da dominação. Mais adiante retomaremos esse problema.

Nesta ótica, o capitalista, como proprietário e extrator de mais-valia, desenvolvendo atividades de organização e administração de sua empresa, atividades intelectuais, não necessariamente será considerado intelectual. Mas, enquanto participante das associações de classe, do partido, etc, pode exercer a função intelectual de sua classe.

Normalmente, as funções relativas à organização da hegemonia da classe capitalista na sociedade civil, e a organização da coerção que ela exerce, através do Estado, sobre as demais classes, são atividades intelectuais exercidas não por seus dirigentes e sim por seus agentes; pelos intelectuais orgânicos da classe capitalista.

É neste sentido que Gramsci diz que "cada grupo social, nascendo no terreno original duma função essencial,

no mundo da produção econômica, cria ao mesmo tempo, organicamente uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e a consciência de sua própria função, não unicamente no domínio econômico, mas também no domínio político e social".

Desta concepção de Gramsci podemos depreender que o intelectual orgânico é aquele indivíduo que exerce uma função intelectual a serviço da classe, a qual está organicamente ligado, ou seja, à classe cujos interesses atende através do trabalho intelectual que realiza. Isto significa dizer que o "orgânico" não se refere necessariamente a origem de classe daquele intelectual, isto é, um indivíduo pode ser um intelectual orgânico de uma classe social diferente da sua origem, pois o que o caracteriza como orgânico de uma classe é o serviço que a ela presta, é o seu comprometimento real com os interesses da classe a que serve e representa.

Transportando esse raciocínio para a prática educativa, tanto ao nível da formação do educador quanto de sua prática, percebemos que não é a origem social do trabalhador educador que direciona a sua prática, mas os interesses de classe que efetivamente atende através dessa prática.

Neste sentido a prática do educador pode reforçar os mecanismos de dominação da classe hegemônica como pode contribuir para a superação desta dominação, na medida em que a satisfação dos interesses das classes populares

constituem o eixo central de sua prática.

Situada desta forma, podemos dizer que a prática educativa é produto das relações de classe, mais precisamente, da luta de classes. Para melhor compreender o papel da prática educativa no interior dessas relações e direcioná-la para os interesses das classes populares, torna-se necessário entender a função que os intelectuais exercem na sociedade capitalista, tendo em vista a reprodução desta sociedade.

Na esfera econômica, ou no mundo da produção propriamente dito, cabe-lhe elaborar, criar, desenvolver e aperfeiçoar técnicas, instrumentos e mecanismos necessários ao controle e à produção de mercadorias, o que significa preservar, defender, viabilizar e atender aos interesses do capital, na medida em que cria as condições objetivas para o desenvolvimento do processo de acumulação capitalista.

Entende-se aqui a importância que as funções de administração, organização e planejamento desempenham no mundo da produção, uma vez que, através da articulação e aparente reunificação da divisão do trabalho, realizam o controle do processo de produção e assim tendem a garantir a reprodução da dominação capitalista. A estrutura organizacional e administrativa, fragmentada e hierarquizada das instituições de ensino, onde cada um dos agentes educativos exerce uma função particularizada, a utilização de mecanismos de controle destes agentes e do conhecimento por eles transmitido evidencia a introjecção, por essas instituições,

da mesma dinâmica empreendida no processo de produção material. A racionalidade que perpassa a escola gera, de acordo com Frigotto, a produtividade desta para o capital, produtividade que reside exatamente na improdutividade da escola, ou seja a sua incapacidade de ensinar, especialmente às classes populares.

Ao nível super estrutural, os intelectuais são portadores da função hegemônica que a classe dominante exerce na sociedade civil.

*"Trabalham nas diferentes organizações culturais (Sistema escolar, organismos de difusão-jornais, revistas rádio, cinema, etc.) e nos partidos da classe dominante, de maneira a assegurar o consentimento passivo, ou mesmo ativo, das classes à direção que imprime à sociedade a classe dominante". (Piotte, 17)*

É neste nível, o da hegemonia, que a classe trabalhadora, em função do lugar de oposição e submissão que ocupa no modo de produção capitalista, pode produzir os seus intelectuais, na medida em que tomar consciência do lugar que ocupa e da função que desempenha na sociedade e se organizar em torno de seus interesses que são opostos aos interesses da classe capitalista.

De acordo com Piotte é "por intermédio do partido, das escolas que cria, dos meios de difusão que emprega, pelo papel de educador dos seus militantes, que o proletariado ergue-se como adversário da hegemonia que exerce a burguesia, e tende a derrubá-la". (Piotte, 17, 18)

Na fala de um operário "A luta mais geral dos trabalhadores é a emancipação da classe trabalhadora. É a classe trabalhadora ser para si o poder da sua própria vida, o direito de determinar suas atividades em benefício da sua própria vida, em benefício da própria sociedade, da coletividade. E, para a luta se desenvolver e ganhar força, a classe trabalhadora tem que estar voltada para os seus proprios interesses, tem que estar pensando em si como um todo. E para saber quais são seus interesses, ela tem que estar sempre discutindo: quais são para si os problemas que realmente afetam a classe trabalhadora e qual seria a solução para esses problemas. Quer dizer, a nossa história vai mudar de forma tal que vai ter que se impor à outra classe; e durante todo o processo, ela se opõe à outra classe. A resposta que a gente tem que dar é aquilo que a gente estã mudando, aquilo que a gente estã evoluindo, e não simplesmente acatar as coisas que estão vindo de cima. É aquela história: a gente so vai andar em cima dos próprios pes. Para isso, é certo que temos que utilizar as armas que eles - os de cima - dão, mas se nos não fabricarmos as nossas proprias armas, nunca vamos conquistar uma ordem diferente, um poder novo". (Caderno de Educação Popular nº 2)

O depoimento acima demonstra que a inculcação ideológica, a cargo dos intelectuais homogeneizadores da classe capitalista, encontra seu limite na prática cotidiana das classes populares traduzida por um determinado grau de organização e de consciência que varia histórica e conjunturalmente.

Evidencia também a importância do acesso das classes populares às armas "de címa", tendo em vista a elaboração de suas próprias armas para a instauração de uma nova ordem.

Neste sentido, o acesso das classes populares ao conhecimento, ao saber dominante é de fundamental importância tanto para a busca de melhores condições de vida, quanto para a sua organização, pois se o conhecimento é um instrumento de poder nas mãos da classe capitalista, uma das condições para a organização e libertação das classes populares é a apropriação do saber que lhe foi negado ou expropriado.

Os depoimentos extraídos de "Os Peões do Grande ABC"\*, explicitam a importância mencionada.

"... eu tô tentando dā prus meu filho u máximo que eu pudē, pra vê si amanhã eles têm mêlhores condições. É pur isso que, todos aqui estudam. Homem sem estudo é um ignorante em todos os pontos falando, nê? Estudo serve para tudo no mundo. 'O que eles quisessem estudar eu gostaria, e que tivesse no nosso alcance. Atê se formar'. Si eu conseguisse, eu queria tê um tilho mêdico, mais pra ele fazer cum us outro que precisasse u qui fizero cum a gente. Gostaria de tê um filho ou filha mêdico prá esse fim". (pág. 188)

"hoje qualquer um tem que estudar. A gente sem estudo não consegue mais emprego nem de faxineiro. Tendo estudo, a gente pode atê exigir o salário da gente. Só que para isso eu terei que ou me aperfeiçoar naquilo que eu faço se já tenho uma profissão, ou se não tênho, procurar a conseguir uma. O profissional pode exigir porque ele zela pelo seu serviço... a peça, não sô para mim, mais prá

---

\* Rainho L.F. Vozes 1980.



*qualquer profissional é mesmo que se o retrato do profissional, entendeu? meu trabalho é meu espelho, é uma carta de apresentação. Meu trabalho me dá força para brigar com meu patrão". (págs. 190/191)*

Retomaremos essa questão quando tratarmos das instituições distribuidoras e difusoras do conhecimento e do papel "orgânico" que o trabalhador desempenha nesse processo de distribuição e difusão.

Antes queremos lembrar que a organização da hegemonia da classe capitalista pelos seus intelectuais orgânicos implica também a organização da coerção que ela exerce sobre as outras classes através do Estado. A função de coerção, exercida pelos ministros, deputados etc, que constituem os quadros do aparelho administrativo, político, judiciário e militar, se realiza paralelamente à função hegemônica, estabelecendo com ela uma relação de reciprocidade. Isto quer dizer que a função de coerção é determinada e/ou limitada pela maior ou menor eficácia da função homogeneizadora que, por sua vez, está circunscrita à correlação de forças entre as classes fundamentais. É o que explica a intervenção mais ou menos direta e mais ou menos violenta do Estado, em diferentes momentos históricos ou conjunturas específicas. Quando a hegemonia se encontra abalada e a correlação de forças estiver em desequilíbrio, o Estado, através de seus mecanismos de repressão, intervém pela força, com objetivo de reconstituí-la.\*

---

\*O golpe de 1964 e a implantação da ditadura militar por mais de duas décadas, e a emergência e fortalecimento no interior dessa mesma ditadura de movimento e organizações de oposição revelam e exemplificam a dinâmica acima descrita.

Retomamos a função homogeneizadora do intelectual citando "Piotte" - "O Intelectual tem também por função suscitar, entre os membros da classe à qual está organicamente ligado, uma tomada de consciência da sua comunidade de interesses, provocar no interior desta classe uma concepção do mundo homogênea e autônoma"(18).

A necessidade de homogeneizar a concepção do mundo deve-se ao fato de ela ser produto de várias determinações: do lugar mais ou menos autônomo que a classe ocupa, no seio de uma estrutura social, das características próprias à função que ela exerce no modo de produção e, do condicionamento, influência e deformação provenientes das concepções de outras classes sociais, sendo a classe dominante a mais influente.

Nas palavras de Piotte "A concepção do mundo duma classe é pois naturalmente uma amálgama heteroclita do que decorre diretamente da sua função no seio duma situação dada e do que resulta das experiências passadas que já não correspondem à situação atual e da influência ideológica exercida sobre ela pelas outras classes sociais".(19)

Cabe ao intelectual homogeneizar a concepção de mundo da classe à qual está organicamente ligado - fazer corresponder esta concepção à função objetiva desta classe naquela situação histórica, ou eliminar os elementos estranhos nela existentes, tornando-a autônoma.

O intelectual não é, pois, o reflexo da classe social; ele desempenha um papel para tornar mais homogênea a

concepção naturalmente heteróclita desta classe.

A homogenização da concepção do mundo implica, en tão, a recuperação histórica das diferentes influências que caracterizam a visão heteróclita. A classe operária só po derá obter uma consciência de si autônoma e homogênea se conhecer igualmente o presente e o passado das outras clas ses sociais.

*"Conhecer-se a si mesmo quer dizer ser-se o próprio, quer dizer patrão de si mesmo, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas de sua própria ordem e da sua própria disciplina. E não se conhecer também os outros, a sua história, a sucessão dos esforços que realizam para aquilo que são, para criarem a civilização que criaram e a qual queremos substituir a nossa". (Gramsci citado p. Piote, p. 20)*

A necessidade de a classe trabalhadora conhecer a sua história em interação com a história das outras clas ses como condição para a projeção e o assumir consciente de sua história, tendo em vista a construção de sua hegemonia, traz implicações concretas para a educação, o que nos leva a retomar o problema da difusão do conhecimento.

Sabemos que a classe capitalista, detentora do ca pital e do saber, tem condições objetivas de produzir inte lectuais especializados para todas as funções, condições, portanto, de gerar uma concepção do mundo mais ou menos ho mogênea, necessária à sua hegemonia. Os intelectuais, encarregados da produção do consenso, exercem a sua função a dois níveis: ao nível do saber e ao nível da difusão. Neste sentido, cabe-lhes dominar e difundir o conhecimento ne

cessário à manutenção da hegemonia capitalista.

Vimos, também, que a inculcação ideológica inerente à transmissão desse conhecimento é condicionada pelas relações de classe, isto é, a prática profissional, social, política e cultural daqueles que são o alvo da transmissão, tal como evidencia a fala do operário.

As instituições de ensino, encarregadas da distribuição e difusão do conhecimento, precisam ser entendidas dentro desta dinâmica. E o educador, trabalhador intelectual, precisa ser situado no interior da luta pela socialização da cultura, sob a hegemonia da classe capitalista e aquela necessária à busca da hegemonia da classe trabalhadora.

Piotte nos ajuda a entender esta dinâmica:

*"O lugar e a função das classes sociais limitam o enquadramento no qual se exerce a atividade dos intelectuais, mas estes, por sua vez, agem sobre este enquadramento e transformam-no. Isto é, a necessidade do lugar e da função das classes sociais está em relação dialética com a liberdade dos intelectuais ou, mais precisamente, este lugar e esta função situam e limitam esta liberdade sem a aniquilá-la". (Piotte, 22)*

Isto significa dizer que, se por um lado, as relações de produção são necessárias e independentes da vontade dos homens, por outro lado, a tomada de consciência desta necessidade e a vontade de transformá-la dependem unicamente das classes, dos seus intelectuais. Ter consciência das relações necessárias, diz Gramsci "(isto é conhecer mais ou menos a maneira como se pode modificá-las) modifica-as

*jã. As próprias relações necessárias, na medida em que são conhecidas na sua necessidade mudam de aspecto e de importância. Neste sentido, o conhecimento é poder".*

Conhecer a estrutura social, responsável pelas relações de dominação e ter vontade de transformá-la, conhecer o processo de produção do conhecimento no interior desta estrutura e ter consciência de sua utilidade para as classes fundamentais constituem as exigências básicas que se apresentam ao intelectual que pretende colocar este conhecimento a serviço dos interesses das classes populares, tendo em vista reforçar a luta da classe trabalhadora como um todo.

A possibilidade de satisfazer estas exigências e o comprometimento efetivo do intelectual com os interesses das classes populares estão condicionadas pelas instituições responsáveis pela sua formação e atuação.

As instituições de ensino - no caso a universidade e a escola - são organizações da sociedade civil, encarregadas, entre outras coisas, da produção, distribuição e difusão do conhecimento necessário à hegemonia dominante.

A capacidade de produzir e difundir um conhecimento crítico - útil às classes populares - exige, por um lado, condições conjunturais ao nível da sociedade civil e das condições internas das instituições - agências de formação e difusão - e, por outro, a necessidade de, no seu interior, superarem-se as visões positivistas e idealistas a respeito do homem, da sociedade e da educação.

Estas considerações evidenciam a necessidade de um conhecimento mais aprofundado a respeito das agências formadoras dos intelectuais transmissores e difusores do conhecimento nos seus diferentes níveis e instâncias, ou seja: o papel histórico e elas atribuído, a sua estrutura organizacional, o tipo de intelectuais que nelas atuam e a produção e difusão de conhecimento que nelas se processa.

## 5 - AS AGÊNCIAS FORMADORAS DOS INTELECTUAIS RESPONSÁVEIS PE LA PRODUÇÃO E/OU TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO

O papel fundamental que a Universidade vem exercendo, no decorrer de sua história, é o de servir às classes dirigentes. Criar e forjar as elites necessárias à sua continuidade e manutenção, ou seja, a reprodução de uma sociedade configurada pela existência de dirigentes e dirigidos.

Para cumprir o papel que lhe foi atribuído, conforme Limoeiro\*, a Universidade atua em dois níveis. Ao nível da formação/informação e ao nível da produção do conhecimento. Enquanto formadora e informadora, ela transmite cultura, difunde conhecimento, dá instrução geral e específica, desenvolve habilidades e ensina técnicas, além de transmitir uma concepção de vida, definir objetivos, inculcar valores, padrões e normas de conduta. Enquanto forma-

---

\* Limoeiro, Miriam - ESPAÇO - Cadernos de Cultura USU/1981.

dora, exercendo o mesmo papel que a escola, ela integra o indivíduo à produção e ao convívio social e, como tal, reproduz as relações sociais vigentes. A universidade, assim, pretende formar os quadros necessários ao processo de produção e reprodução da sociedade.

Para que ela tenha condições de formar esses quadros, é necessário que ela produza saber - saber para a produção material e para a reprodução das relações sociais, exercendo, desta forma, o segundo nível de atuação acima referido.

A atuação da Universidade, enquanto transmissora e produtora de saber, vai, no entanto, sendo redimensionada de acordo com as necessidades específicas dos diferentes estágios da evolução capitalista.

Desta forma, na sociedade contemporânea, onde o capitalismo monopolista detém o saber tecnológico e científico, transformando as ciências em força produtiva, a função da Universidade como produtora de conhecimento é redirecionada.

Segundo Giannotti, "As grandes empresas, auxiliadas pelo Estado, mantêm hoje o monopólio da capacidade de gerar novas tecnologias. O saber, enquanto saber novo que se faz máquina, tornou-se monopólio de alguns capitais que, desse modo, contam com a vantagem de produzir valores extras, ganhando sempre da margem duma produtividade do trabalho que nunca consegue se espalhar para o resto do sistema

ma produtivo"\*.

Este fenômeno é definido pelo autor como "a explosão do processo de individualização do capital" e, como tal, gerador da crise da sociedade contemporânea.

A colocação de Giannotti evidencia, por um lado, o estágio atual do capitalismo - centralização do capital - conseqüente do monopólio de alguns grupos enquanto detentores da tecnologia e da ciência e, por outro, desvenda a função que o Estado desempenha como administrador das crises geradas por esse fenômeno. O Estado se apresenta como unificador da sociedade, quando na realidade a sua intervenção nesta sociedade é direcionada no sentido de atender aos interesses privados, "sem lei maior que representasse os interesses do capital coletivo" (idem, p. 35).

Aponta, ainda, para o redimensionamento da função da Universidade enquanto produtora de saber, na medida em que o saber necessário ao desenvolvimento da produção, é produzido no interior das próprias empresas detentores da tecnologia, dispondo de pesquisadores especializados, cujos projetos, muitas vezes, são financiados por agências vinculadas ao Estado. Quanto à pesquisa sobre o social e o político, produzida na Universidade, são também reguladas pelo Estado, através do controle de recursos.

Como regulador e estabilizador das crises geradas pelo processo de acumulação capitalista, o Estado in-

---

\* Giannotti, José Arthur. "A Universidade e a Crise". Novos Estudos nº 10.



tervêm sempre para "rearrumar" os setores, cuja situação signifique alguma ameaça a esse processo.

Rearrumar o sistema de ensino, para adequá-lo ao modelo econômico/político implantado em 1964, constituiu o objetivo da intervenção do Estado, através de reformas implantadas em 1968 e 1971, conforme enunciado no capítulo introdutório.

Cabe aqui esclarecer que, para efeito do presente estudo, nos ateremos à análise da universidade resultante da intervenção acima referida.

Entendemos que a formação e a prática do educador hoje é profundamente marcada pelo modelo universitário imposto, através da reforma empreendida pelo governo autoritário, sem contudo desconhecer que esta imposição representa um marco definido por conjunturas anteriores.

## 6 - A UNIVERSIDADE CONSEQUENTE (DA REFORMA)

Tornar a universidade eficaz, moderna, flexível administrativamente, e formar recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país são os pressupostos que orientaram a reforma. Pressupostos que, na verdade, revelam as necessidades do capital naquele momento, e que, uma vez concretizados, produziram uma universidade que funciona para não funcionar no âmbito geral da sociedade.

A efetivação do novo estágio capitalista exigia a formação de mão-de-obra capaz de atender a sua demanda. Não se tratava de uma mão-de-obra qualquer, tratava-se de técnicos necessários aos diferentes setores propriamente produtivos, exigindo para cada um destes setores, outra gama de profissionais para o Setor de Serviços, cuja ampliação representa uma das características do capitalismo contemporâneo.

Sabemos que a universidade não tem condições objetivas de formar realmente os técnicos necessários, inclusive por que ela não detém o conhecimento tecnológico especializado que se constitui monopólio das grandes multinacionais.

Se a Universidade, no entanto, fornece conhecimentos técnicos básicos e uma cultura geral, a empresa, em um curto espaço de tempo, treina seus técnicos para as tarefas específicas que deverão desenvolver na empresa. Desta forma, a universidade apenas adentra a mão-de-obra e fornece força de trabalho para o capital.

Para isso era necessário eliminar a possibilidade de contestação, de elaboração de uma consciência crítica que, fatalmente, colocaria em questão não apenas o sistema em si, como iria dificultar a integração do profissional neste sistema, bem como a sua adaptação ao "fazer técnico" dele esperado.

Assim, a eficácia e a modernização administrativa preconizadas e concretizadas, através de medidas como a

departamentalização, sistema de créditos, curso básico, etc., tiveram como resultado uma estrutura centralizadora e burocrática que gerou total fragmentação entre os diferentes cursos e no interior de cada curso.

A política de privatização empreendida pelo Estado, reforçada por medidas como a unificação do vestibular por região e o ingresso por classificação, representou um eficiente mecanismo utilizado para atender às necessidades do capital naquele momento: atender às demandas por educação superior, atenuando, dessa forma, as tensões geradas pela ausência de vagas para aquelas camadas que "sobraram" com o processo de centralização capitalista e para as quais o acesso à universidade representava a única via de ascensão social, idéia reforçada pela necessidade de "técnicos de alto nível", para o mercado de trabalho. Daí o surgimento e multiplicação de cursos, especialmente nas áreas tecnológicas.

A proliferação de instituições privadas de ensino superior (representando atualmente cerca de 75% das vagas), com a inversão de gastos estatais relativamente baixos - o suficiente, no entanto, para mantê-las sob controle e adequá-las às injunções dos diferentes ciclos das conjunturas econômicas - permitiram uma ampliação significativa das oportunidades de acesso, especialmente para as camadas médias. Esta medida, aparentemente democratizadora, apresenta, no entanto, um mecanismo sutil de seletividade, agora, deslocado para o interior da universidade.

74

A "democratização", ou seja, ampliação de vagas, realizada sem a paralela inversão de recursos para ampliação de bibliotecas, laboratórios e para o desenvolvimento da pesquisa, aliada à contratação atropelada de professores desqualificados, sem oferecer-lhes oportunidade e condições de aperfeiçoamento contribuiu para maior desqualificação do ensino, produzindo uma universidade ainda mais distanciada dos reais problemas e interesses da sociedade como um todo, incapaz, portanto, de lhe propor soluções e alternativas.

Para a racionalidade capitalista, entretanto, é nessa incapacidade da universidade que reside a sua eficácia. Isto por que com a formação de grandes contingentes de "técnicos desqualificados", "incompetentes sociais e políticos" na expressão de Marilena Chauí, o capital procura, por um lado, selecionar alguns para o mercado de trabalho, mantendo, desta forma, um constante exército de reserva, o que, por sua vez, permite regular os salários e, por outro, garantir a manutenção das relações sociais vigentes.

As instituições privadas de ensino, constituídas nos mesmos moldes da empresa capitalista, concebem a educação como um negócio rentável, onde o conteúdo, o conhecimento e informações transmitidas, a existência ou não de pesquisa adquirem importância secundária. Assim, o tipo de ensino oferecido pouco importa, o que importa é o seu mercatejamento, tendo em vista a obtenção de lucro, objetivo inerente à qualquer empresa capitalista.

Constituída desta forma e atrelada no Estado através da inversão variável de recursos que este realiza, a unversidade está sujeita ao jogo do capital, direcionando, assim, o conhecimento que transmite e a produção científica que realiza para os interesses do capital.

Assim sendo, cabe à universidade "*administrada, no dizer de Marilena Chauí*", criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção.\*

A funcionalidade que o Capital espera da Universidade administrada consiste, portanto, na sua capacidade de formar "*técnicos dóceis*" para o mercado de trabalho, apontados nos pressupostos que orientaram a reforma, como os recursos humanos de alto nível necessários ao desenvolvimento do país.

Sabe-se, no entanto, que o processo de acumulação e concentração capitalista encontra seu limite nas contradições que lhe são inerentes e na correlação de forças resultante do jogo dessas contradições.

Este limite fica evidenciado quando no interior de um governo autoritário emergem diversos e diferentes tipos de organização popular forjados pela luta de oposição

---

\* Chauí, Marilena de Souza. Ventos do Progresso: A Universidade administrada, in Descaminhos da Educação Pós 68. 19

a esse autoritarismo. As instituições de ensino e demais instituições da sociedade civil também se inscrevem nesta dinâmica, o que significa dizer que a mesma universidade preparada para formar "*técnicos dóceis*" para o mercado de trabalho pode produzir "*técnicos rebeldes*", trabalhadores intelectuais comprometidos com a transformação da situação de opressão, bem como provocando a emergência de formas de organização, de luta tanto ao nível das reivindicações salariais quanto da organização do conhecimento, produzida pela reformulação do currículo, realização de seminários e debates, etc.

## 7 - A UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA

A Universidade Santa Úrsula é o espaço em que se realiza o processo educativo responsável pela formação de educadores que queremos discutir.

Trata-se de uma universidade privada inscrita, portanto, no contexto mencionado pelas considerações anteriores e, católica, o que lhe confere características desenhadas pela orientação decorrente do tipo de relação por ela desenvolvida com a Igreja no decorrer de sua história.

Constituída Universidade em 1975, a Santa Úrsula nasceu em pleno Estado autoritário. É dentro de um contexto autoritário que ela desincumbe-se da perspectiva de ensinar e, ao mesmo tempo, de sobreviver e subsidiar o sistema, que permitiu o seu surgimento. O preço de sua constituição equivale, assim, ao preço de sua manutenção. É, aliás, a lógica que a vem acompanhando desde sua criação como Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras em 1938.

De acordo com a pesquisa histórica realizada por Maria Aparecida\*, a Faculdade foi criada a partir de um "pedido expresso do Papa Pio XI às Ursulinas, tornando-se mais um serviço de Igreja para a formação de mães e educadores cristãs e vocações religiosas para o magistério. Naquele momento, a Igreja estava empenhada em fazer crescer sua presença junto à sociedade e colaborar com o governo na manutenção da autoridade constituída (governo ditatorial de Getúlio Vargas), vista como ameaçada pelo avanço das idéias democráticas liberalizantes e do comunismo".

Esses objetivos se coadunavam com o interesse do Estado, inclusive porque este necessitava formar professores para o ensino secundário, cuja expansão era exigida pela industrialização emergente.

"Foi num contexto de centralização ideológica e administrativa, autoritarismo, normatização crescente e rígida do sistema de inspeção de ensino, que a Faculdade Santa Ursula foi criada. Inseria-se, também, em linhas gerais, dentro da Universidade de elite, do estudo desinteressado, concepção defendida por seu mais expressivo teórico, Fernando Azevedo".

Nos anos 40 e 50, a Faculdade busca adequar seus ideais educativos de instituição católica e suas instalações às necessidades colocadas pelas transformações sociais e econômicas resultantes da crescente industrialização.

No final de 50 e início de 60, a Santa Ursula "reflete o vigor da participação política do movimento estu-

---

\* Franco, Maria Aparecida Ciavatta. A prática educativa da USU e suas interfaces com a evolução histórica da Sociedade Brasileira, 1982.

dantil, moldado pela política populista e pela renovação da Igreja pós-conciliar que transformava a questão social num objetivo fundamental de ação cristã".

No entanto, questões como a defesa da escola pública e leiga, da universidade como espaço de atuação social, comuns a teóricos como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Álvaro Vieira Pinto, não parecem ter encontrado eco na instituição.

A política de privatização do ensino superior em preendida pelo Governo pós-1964 leva a Santa Úrsula a se orientar no sentido da expansão e da modernização administrativo-pedagógica, conforme a Lei da Reforma Universitária.

Em 1975, transforma-se em Universidade, "um objetivo atingido sob os argumentos de uma necessária 'neutralidade' da prática educativa, de modernização e eficácia empresarial e da adaptação ao sistema social vigente para a produção da ciência, tecnologia e recursos humanos qualificados. No contexto de uma sociedade autoritária, são aliçados, como não legítimos, o caráter indagativo da proposta universitária, sua natureza reflexiva e utópica e sua reflexão histórica na busca de projetos alternativos".

No final da década de 70, com o relaxamento das medidas impostas pela "Segurança Nacional" inicia-se no interior da Universidade um processo de pequenas mudanças, entre elas a reformulação curricular do curso de Pedagogia empreendida pelo Centro de Educação, experiência que gerou os dados relativos a formação do educador que serão anali-



sados no Capítulo III, conforme enunciámos anteriormente.

Importante aqui registrar alguns elementos relativos ao corpo docente e as suas condições de trabalho na Universidade Santa Úrsula. Não pretendemos aprofundá-los, apenas situá-los com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão da prática educativa que aí se realiza.

De acordo com um pequeno estudo realizado por Gaudêncio Frigotto\*, a Santa Úrsula teve, desde a sua fundação, preocupação com a seleção do seu corpo docente. Fundada com um grupo ilustre de professores que também pertenciam ao quadro de outras Universidades, destacando-se a maior parte pela sua atuação nos meios católicos. A rápida ampliação desse quadro para atender à expansão da Universidade obrigou-a a estabelecer critérios de seleção menos rígidos, tanto em relação a maturidade profissional e produção intelectual quanto em relação à prática religiosa e católica.

Os cursos tradicionais como Letras, Filosofia, História, Biblioteconomia, Pedagogia, Biologia se organizaram com um grupo de professores, cuja maioria dedicava-se exclusivamente ao ensino. Os cursos mais novos como psicologia, arquitetura, engenharia, administração, ciências contábeis, direito, passaram a incorporar uma categoria própria de professores, o profissional daquela especialidade, que exerce um trabalho fora, geralmente com maior carga horária

---

\* Um perfil do professor da USU. A produção científica.

do que a carga de horas aula.

A Santa Úrsula constituiu assim um corpo docente cuja maioria exerce outra atividade profissional, dividindo seu tempo entre esta atividade e as aulas na universidade, muitos ainda exercem o magistério em uma ou mais instituições além da USU. Ela, conta atualmente, com um corpo de professores, cuja carga horária média semanal varia entre 8 e 12 horas.

Este argumento foi utilizado pela Reitoria para justificar o não atendimento à proposta de aumento salarial feita pela ADUSU - Associação de Docentes da Universidade Santa Úrsula, de acordo com a "nota da Vice-Reitoria Administrativa sobre reajuste salarial dos professores em setembro de 1985".

*"Observe-se que a carga horária de 11 h/a semanais representa normalmente uma parte de carga horária total do professor que leciona em mais de um estabelecimento. Portanto o professor de 11h/a semanais recebe da USU metade, ou 1/3 do seu salário total mensal. A comparação pois, com o salário mínimo, que supõe-se total, terá que ser feita multiplicando-se por 2 ou 3 o valor mensal recebido pelas 11h/a semanais".*

Esses dados demonstram conforme Frigotto, que para muitos professores o magistério constitui-se como uma atividade marginal aos seus interesses profissionais. Em consequência, o tempo dedicado a docência concentra-se nas atividades de ensino, muitas vezes sacrificadas nas suas exigências de atualização e renovação. É o que acontece também com os professores que exercem o magistério em diversas

instituições como forma de somar um salário cada vez mais aviltado conforme demonstra o quadro "Evolução do salário de um professor adjunto a partir de abril de 1982 - com uma carga horária de 16 hs semanais".

MES/ANO	SALÁRIO MÍNIMO	%	SALÁRIO* BRUTO	SALÁRIO** LÍQUIDO	%	EQUIVALÊNCIA C/SALÁRIO MÍNIMO
ABR/82	16.608	-	121.794	102.909	-	6.19 SM
NOV/82	23.568	41.91	177.707	154.850	50.47	6.57 SM
ABR/83	34.736	47.39	241.596	203.772	31.59	5.8 SM
NOV/83	57.120	64.44	383.931	316.631	55.38	5.5 SM
ABR/84	97.176	70.13	581.286	483.821	52.8	4.97 SM
NOV/84						

\* vencimentos de: salário + repouso remunerado

\*\* descontos de: Imposto de Renda  
IAPAS  
ADUSU

Esta realidade evidencia a dificuldade que o corpo docente encontra para se engajar no processo universitário, de produzir pesquisas, levantar questões e promover discussões relativas aos desafios que a sociedade coloca para a universidade neste momento, aos quais, a nível do discurso ela pretende responder. Quando, no entanto a universidade, em seu discurso, apregoa a sua preocupação com a formação de homens conscientes para atuar na sociedade sem definir uma política de pesquisa e sem alterar as condições de trabalho revela a contradição existente entre seu discurso e a prática que realiza.

A ausência de uma política de pesquisa, de aperfeiçoamento do corpo docente e de condições efetivas de trabalho, tendo em vista um ensino mais consequente, são bandeiras de luta da Associação de Docentes, Centros Acadêmicos etc.

A análise da formação de educadores que se efetiva no Curso de Pedagogia não pode prescindir dos elementos levantados, uma vez que caracterizam parte da realidade que condiciona e limita esta formação e como tal, representam pontos de estrangulamento que precisam ser superados tendo-se em vista a formação de educadores comprometidos com os interesses das classes populares.

### CAPÍTULO III

#### - A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO EDUCADOR: O QUE NOS DIZEM OS DADOS.

##### 1 - INTRODUÇÃO

Tomando-se a universidade em sua prática e na representação que seus "atores" (diretores, professores e alunos), têm dessa prática, as reflexões apontadas no Capítulo II assumem uma feição mais concreta. Ao passarmos dessa prática e de como ela se representa no interior da universidade para o trabalho a nível das escolas onde atuam egressos da universidade, poderemos perceber que o resultado da universidade administrada - a que se refere Chauí - que forma incompetentes sociais e políticos - se torna ainda mais visível.

Neste capítulo, tendo como referência as reflexões anteriores, vamos nos ater na análise dos dados fornecidos pelos professores e alunos da universidade e professores das escolas de 1º grau.

Os dados disponíveis serão trabalhados ao longo da discussão sobre a formação e a prática do educador a luz do referencial teórico explicitado nos capítulos anteriores.

Tanto na análise sobre a formação quanto sobre a prática do educador, (curso de formação e prática na escola de 1º grau) abordaremos dois enfoques distintos, porém,

interrelacionados e complementares, o primeiro referindo-se à sua formação e atuação enquanto trabalhador e o segundo enquanto transmissor de conhecimento.

A sua formação enquanto trabalhador se relaciona diretamente à expansão das relações capitalistas de produção para os demais setores da sociedade, conforme o enunciado no capítulo anterior.

Como trabalhador assalariado, submetido às mesmas relações e condições gerais de trabalho que os demais trabalhadores, o educador contribui para a realização de mais valia. Isto se dá porque, apesar de se caracterizar como predominantemente intelectual e, como tal, não tendo como resultado um produto concreto, ou seja, um produto a ser colocado no mercado, caracterizando-se neste sentido como trabalho improdutivo, o seu trabalho - produção e transmissão de conhecimento - é de fundamental importância para a sustentação e continuidade das relações de produção capitalistas.

A organização do trabalho educativo resultante do processo de modernização do sistema de ensino nos mesmos parâmetros que os da empresa capitalista, que se traduz nas escolas pela hierarquização de poder, pela divisão do trabalho especializado e não especializado, pelos mecanismos de controle deste trabalho, etc., objetiva a criação de condições para que o educador possa exercer a sua função de agente do sistema. Esta organização se faz presente tanto nos cursos de formação, quanto nas escolas.

Conforme diz Arroyo, "hã uma relaçaõ mûtua entre a divisãõ do trabalho na unidade escolar e a modernizaçaõ dos cursos de Pedagogia, entre a estrutura destes cursos como centros de titulaçaõ e qualificaçaõ de especialistas e as condições de exploraçaõ e a depreciaçaõ do trabalho do-cente".\*

Desta forma, estãõ dadas as condições para que o trabalho do educador tenha a eficãcia desejada pelo sistema, eficãcia que consiste, por um lado, na sua dificuldade de ensinar à classe trabalhadora a ler, escrever e contar e, por outro, na capacidade de, atravẽs das relações capitalistas do trabalho escolar, introjetar, inculcar e reproduzir essas relações.

Neste sentido, a organizaçaõ do trabalho educativo e as relações de trabalho aĩ travadas adquirem para o sistema maior produtividade do que a ideologia que reveste os conteûdos ensinados.

Ao reproduzir a organizaçaõ capitalista do trabalho, a expropriaçaõ do saber e poder do trabalhador e de seu possível controle sobre a ciẽncia, a tecnologia e o processo produtivo, a escola garante o essencial para o Capital: a manutençaõ do controle dos meios de produçaõ e a acumulaçaõ.

Deste modo, a eficãcia da escola para o Capital reside muito mais na sua capacidade de impedir que o traba

---

\* ARROYO, Miguel G. Operãrios e Educadores se identificam: Que rumos tomarã a Educaçaõ Brasileira. Educaçaõ e Socie-dade nº 5, 1980.

lhador seja ele mesmo do que na ideologia que veicula, pretendendo formar um determinado tipo de trabalhador.

Em relação ao conhecimento, nosso pressuposto é que as "*teorias*" veiculadas nos cursos de formação dizem respeito a um conhecimento "*dissociado*" da prática real dos homens, que, apresentado de forma descontextualizada e fragmentada, dificulta a construção de um referencial teórico capaz de contribuir para a compreensão e análise da realidade social, da escola e do próprio educador enquanto trabalhador. Desta forma, o conhecimento veiculado e a prática educativa conseqüente não estão direcionados para os interesses das classes populares, o que faz com que contribuam para a manutenção dos interesses dominantes.

Os dados aqui apresentados são agrupados e analisados em categorias de acordo com os pressupostos anteriormente explicitados.

Nesta perspectiva, a nossa análise tem como objetivo não apenas demonstrar que os depoimentos revelam que os educadores, através de sua formação e sua prática, ao mesmo tempo que reproduzem as relações sociais capitalistas, também explicitam as contradições inerentes à formação e à prática, uma vez que estas contradições revelam o processo de transformação desta formação e desta prática.

#### 1.1. De como os dados são apresentados e analisados

A forma de apresentação dos dados e conseqüente análise apresentam-se segundo duas amplas categorias, quais



sejam: do ponto de vista de FORMAÇÃO e do ponto de vista da PRÁTICA.

Enquanto FORMAÇÃO, consideramos fundamental evidenciar dois aspectos interligados: a formação no âmbito do TRABALHO e no âmbito do CONHECIMENTO. Os dados referem-se aos depoimentos dos professores e alunos do curso de formação.

No âmbito do TRABALHO, discriminamos a sua condição de assalariado e as condições objetivas em que atua como profissional, através dos seguintes aspectos:

- a) a estrutura e funcionamento do Centro de Educação;
- b) as condições de trabalho do professor;
- c) a postura política dos professores;
- d) a formação produzida no Centro de Educação.

No âmbito do CONHECIMENTO, julgamos pertinente evidenciar os seguintes aspectos dos depoimentos dos educadores e alunos, na medida em que revelam as suas posições:

- a) qual a percepção sobre a filosofia norteadora do currículo reformulado;
- b) como vêm a explicitação da filosofia, enquanto é operacionalizada sob o ponto de vista da formação geral e das especializações;
- c) como percebem a relação teoria-prática;
- d) quais as teorias veiculadas pelos professores, e como os alunos percebem essas teorias.

Quanto à análise dos dados relativos à PRÁTICA dos

professores a nível de 1º grau, as categorias elaboradas desdobram-se nos seguintes aspectos: da POSTURA PEDAGÓGICA, do TRABALHO e do CONHECIMENTO.

1) Em relação à POSTURA PEDAGÓGICA dos professores, torna-se relevante explicitar:

- a) a visão que têm de seus alunos, enquanto sujeitos pertencentes às classes populares;
- b) a percepção que têm das formas de aprendizagem desses alunos;
- c) como relacionam a questão pedagógica com os fatores intra e extra-escolares.

2) No âmbito do TRABALHO, da mesma forma, discriminamos a sua condição de assalariado e as condições objetivas em que realiza o seu trabalho, destacando-se a divisão do trabalho (professor versus especialista) no interior da escola, conforme os seguintes itens:

- a) as condições de trabalho do professor;
- b) a divisão de trabalho: professor versus especialista;
- c) da autonomia de trabalho do professor.

3) No âmbito do CONHECIMENTO, evidenciamos:

- a) a sua opinião em relação à teoria e à prática, a partir de sua própria prática;
- b) a forma como relacionam a formação que receberam e a prática que desenvolvem;
- c) a percepção que têm do conteúdo que transmitem.

Dessa forma, essas categorias serão analisadas a partir do referencial teórico por nós explicitado nos capítulos anteriores, buscando compreender a formação e a prática do professor enquanto profissional que responde e/ou contesta o sistema, no âmbito da sua formação e do seu trabalho.

## 2 - O QUE INDICAM OS DADOS RELATIVOS AOS PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.

Antes de descrever e analisar os dados relativos aos aspectos CONHECIMENTO e TRABALHO, âmbitos compreendidos dentro da categoria FORMAÇÃO, queremos lembrar que estes dados referem-se àqueles obtidos através de entrevistas realizadas com professores e alunos, na 3a. etapa do "Estudo de Acompanhamento dos Alunos do Curso de Pedagogia 1980-1983", USU, cujo objetivo era acompanhar e realimentar o currículo reestruturado e implantado em 1980, conforme enunciamos no Capítulo I.

### 2.1. A formação do educador sob o ponto de vista do conhecimento

No âmbito do CONHECIMENTO, evidenciamos quatro aspectos. O primeiro refere-se a:

#### a) Qual a percepção sobre a filosofia norteadora do currículo reformulado.

Sobre esta questão, alguns professores afirmaram

não ter conseguido entendê-la e/ou assimilá-la claramente. Grande parte dos entrevistados, no entanto, entende que a reformulação proposta não implica o rompimento com a proposta anterior, pautada no parecer 252/62, nem uma formação diferente, uma vez que mantêm o esquema de habilitações indicadas nesse parecer. Indicam como objetivo da reformulação a busca de uma "sólida" formação geral do especialista em Educação para que ele pudesse ler criticamente a realidade que o circunda e nela intervir, tendo em vista a sua transformação.

A maioria dos professores entrevistados, no entanto, percebeu, como objetivo da reformulação curricular, dar uma nova orientação ao Curso de Pedagogia que atendes-se à realidade do aluno, às suas condições de trabalho e às possibilidades do Centro de Educação.

Segundo os professores, a nova proposta se diferencia da contida no currículo anterior, que priorizava a formação técnica (habilitações) em detrimento da formação geral do educador, o que evidencia, de acordo com alguns, o estabelecimento de um corte entre a teoria e a prática educativa. Assim, para atender à diretriz filosófica da nova proposta, a reforma curricular implicaria a reestruturação das disciplinas. Daí, a introdução de novas disciplinas, especialmente na área de fundamentos e a exclusão de outras; o estabelecimento de pré-requisitos para algumas e a modificação ou redistribuição do conteúdo de outras, o que, de acordo com alguns professores, enriqueceu o currículo em si, abrindo, assim, um novo leque de opções para os alunos.

Para maiores esclarecimentos, anexo os dois currículos: o anterior a 1980 e o reformulado, com a respectiva exposição de motivos.

Alguns dos professores entrevistados criticam a desatualização da filosofia embasadora da reformulação curricular e justificam a sua opinião: o curso não atende às necessidades do mercado de trabalho; o curso deveria ser de pós-graduação; o curso, que está limitado à educação escolar, deveria estar voltado para a macro-educação, devido às condições políticas e econômicas atuais.

Por sua vez, os alunos entrevistados revelam diferentes percepções da proposta curricular implantada. Um número significativo afirma não ter percebido a filosofia constante da proposta. Um deles aponta o sistema de créditos como sendo a filosofia percebida, e dois dizem perceber uma filosofia de cunho político. Alguns explicitam a existência de uma linha crítica, especialmente na área de fundamentos, porém desvinculada da realidade, onde se faz a análise pela análise, uma vez que esta se dá de forma descontextualizada, apontando uma ausência de inter-relação entre a teoria e prática. Alguns ainda criticam a filosofia da Universidade, afirmando ser ela contraditória, já que prega uma participação democrática e vivencia uma prática autoritária e, através do discurso religioso, encobre seus fins lucrativos.

Os depoimentos evidenciam que grande parte dos professores e alunos não perceberam a filosofia norteadora

do novo currículo, o que leva a considerar, entre outras razões, que não existe uma proposta de formação claramente de finida.

A ambigüidade da filosofia do currículo reformulado expressa o momento da ambigüidade da Universidade, que corresponde ao processo social mais amplo daquele momento. As percepções dos professores relativas às questões da filosofia do currículo e à sua operacionalização vão de encontro a esse momento, uma vez que, ao mesmo tempo, profes sores e alunos ou denunciam essa ambigüidade ou eles pró- prios assumem essa postura ou, ainda, responsabilizam o cur rículo pela divisão do saber. Assim, não vinculam a sua análise à divisão social e técnica do saber e do trabalho decorrente do modo de produção capitalista que, a partir de 1964, foi acirrada pelo novo modelo concentrador de capital e associada à ideologia autoritária.

Os depoimentos dos professores e alunos sobre a questão da operacionalização do currículo a partir da filosofia norteadora evidenciam uma visão tautológica, na medi da em que permanecem no âmbito do próprio currículo, não es tabelecendo as ligações necessárias entre a reformulação do mesmo e as determinações do poder político e econômico em face de seus interesses.

Na nossa percepção, a formulação de uma proposta de formação de educadores decorre de uma análise crítica, com base nos parâmetros enunciados no Capítulo II, da realidade social em que estes educadores deverão atuar, da Uni

versidade na qual se insere o curso de formação e da prática educativa do próprio Curso de Formação até aquele momento.

Implica também a necessidade de explicitar uma postura política, decorrente da análise empreendida no sentido de evidenciar a que interesses pretende-se atender através da formação proposta, uma vez que a ambigüidade ou a suposta neutralidade de uma proposta de formação acabam sempre favorecendo os interesses dominantes.

As considerações abaixo parecem indicar a precariedade de análise, dentro da ótica acima apontada e, conseqüentemente, a ambigüidade e fluidez da proposta em questão.

Alguns professores apontam, como objetivo da reformulação curricular, uma "sólida" formação geral do especialista, que permitisse a sua intervenção na realidade, tendo em vista a sua transformação, objetivo a ser alcançado pela reestruturação das disciplinas e inclusão de novas, especialmente na área de Fundamentos. No entanto não explicitam de que realidade se trata e o que entendem por sólida formação geral, além de não analisarem as habilitações responsáveis por esta formação. Outros indicam a desatualização da filosofia embasadora da reformulação curricular, sem explicitar em que consiste esta desatualização.

Estas incongruências aparecem, também, nos depoimentos dos alunos, que, igualmente, apenas apontam algumas pistas indicadoras de linhas filosóficas adotadas no senti

do de evidenciar uma preocupação com o social, denunciando, ao mesmo, a "contradição" existente entre o discurso liberal da universidade e sua prática autoritária.

A percepção por parte dos alunos de linhas filosóficas constantes na proposta se dá, conforme seus depoimentos, a partir da prática dos professores em sala de aula, o que revela a existência de posições diferentes entre estes professores. A percepção de uma filosofia "contraditória" da Universidade, que "prega uma participação democrática e vivencia uma prática autoritária e, através do discurso religioso, encobre seus fins lucrativos", decorre da experiência vivencial deste aluno no interior da Universidade. Isto revela a luta existente entre o processo democrático levado pelas forças de oposição (DECs, CAS e Associação de Docentes) e o autoritarismo que rege a administração da Universidade, o que reproduz as demais instâncias da sociedade.

A preocupação com o social e o cunho político mencionado parece indicar que a proposta filosófica pretendia dar ao currículo uma consistência teórica capaz de permitir ao aluno uma compreensão da escola enquanto mediadora da educação dentro do contexto sócio-econômico-político e cultural. Assim, revela-se uma oposição à filosofia tradicional baseada em conceitos abstratos sobre a realidade educacional, dissociada do contexto social mais amplo.

Considerando, no entanto, os depoimentos dos professores e alunos, as linhas orientadoras da reformulação



curricular, quais sejam: a indefinição de "conceitos" tais como "sólida" formação geral do especialista e a percepção decorrente de nossa própria prática como docente no Curso de Pedagogia, somos levados a concluir que a proposta filosófica orientadora da reformulação curricular não está claramente definida.

Os depoimentos dos professores e alunos sobre a forma de como percebem a filosofia do currículo reformulado, nos faz considerar que, apesar de ter havido um processo de discussão e análise crítica do currículo anterior, através de "surveys", seminários junto aos professores e alunos do Centro, com vistas a esta reformulação, a ambigüidade da filosofia norteadora do currículo reflete as contradições inerentes àquele momento (1978/79), tanto no âmbito da Universidade, quanto no da sociedade brasileira.

b) Como os professores e alunos vêem a explicitação da filosofia, enquanto é operacionalizada sob o ponto de vista da formação geral e das especializações.

Para alguns professores, a proposta não foi operacionalizada, uma vez que não conseguiu produzir mudanças de mentalidade, pois "certos grupos não se desvincularam da filosofia tecnicista anterior", demonstrando que a proposta permaneceu ao nível do discurso.

Os professores entrevistados apontam duas causas para a não adesão à proposta por parte de muitos colegas. Um grupo atribui à incompreensão da proposta o não engaja-

mento dos colegas. Outro menciona a resistência destes para discutir uma proposta que ameaçava as diferentes posturas dos professores e a carga horária cristalizada no decorrer dos anos.

Muitos explicitaram a necessidade de vincular a organização curricular à formação de um determinado tipo de profissional e às condições efetivas da sua implantação. Lembraram os debates que precederam a mudança, onde se levantavam algumas novas linhas de formação, tais como a área da empresa, pré-escolar e outras que, no entanto, não foram incorporadas à reformulação, uma vez que se decidiu manter as áreas de magistério e especialistas em educação.

Apesar de considerar o currículo mais rico que o anterior, porque possibilita a ampliação dos conteúdos de Formação Geral, Filosofia e Economia da Educação, Política Educacional, Iniciação Pedagógica, Seminários de Educação, Arte na Educação, que situa no mesmo nível as ciências da educação e proporciona a aquisição de conhecimentos alternativos de novos campos da educação (pré-escolar, educação de adultos educação especial, *"pedagogia na empresa"*), alguns professores denunciam a falta de integração curricular, definindo-o como uma *"colcha de retalhos"*. Outros consideram que o currículo favorece o distanciamento entre as disciplinas de fundamentos e habilitações. *"Deu-se muita ênfase às disciplinas de fundamentos, mas a especialização não tem sido muito trabalhada"*.

O aumento das disciplinas, segundo eles, gerou uma superposição e repetição de disciplinas e de bibliografia

nelas utilizadas, além de favorecer uma postura imediatista do aluno, que procura as eletivas em função do preenchimento do seu horário, ou de acelerar a conclusão do Curso.

Alguns dos professores entrevistados afirmam que a concretização do currículo evidenciou, ainda mais, as diferenças ideológicas do corpo docente, estabelecendo um confronto onde se manifesta uma radicalização de posições que se reflete nas salas de aula. Esta situação, aliada ao desconhecimento que o aluno tem do currículo e seus objetivos, indica, segundo os professores, a dificuldade deste aluno para relacionar a formulação teórica com o instrumental técnico, o que demonstra, para alguns professores, que a operacionalização do currículo reformulado continua reproduzindo a dicotomia, teoria e prática, que ele propunha superar. Alguns professores dizem que, apesar disso, percebem haver maior seriedade dos alunos com relação ao Curso.

Na prática, afirmam alguns professores, não houve mudança, a fragmentação das habilitações não foi rompida e estas habilitações são falsas. Foram propostas, há mais de 14 anos e não correspondem à realidade escolar. *"A gente dá habilitação a quem não é professor, formamos o cardiologista antes do médico"*.

Os depoimentos acima nos permitem identificar, a grosso modo, duas posições distintas que os professores assumiram em relação à questão proposta.

A primeira questiona a operacionalização do currículo proposto, apresentando como justificativa a não com

preensão da proposta, a resistência de professores para discutir uma proposta que ameaçava as posturas diferentes e sua carga horária e o desvínculo da organização curricular à formação de determinado tipo de professor.

A segunda posição evidencia a percepção da concretização do novo currículo e aponta como resultado desta concretização: a radicalização das posturas ideológicas diferentes como produto do confronto estabelecido; a falta de integração curricular, resultando no que alguns definem como "*colcha de retalhos*" e o distanciamento entre as disciplinas de fundamentos e habilitações. Estes elementos demonstram, segundo alguns professores, que a operacionalização do currículo continua reproduzindo a dicotomia teoria-prática que vinha sendo contestada, admitindo, no entanto, se tratar de um currículo mais rico no sentido de oferecer maiores e melhores opções ao aluno.

Na justificativa dos professores para a dicotomia teoria-prática, parece confirmar-se o discurso tautológico mencionado, na medida em que, em sua análise, não fazem referência aos fatores econômico-político-sociais.

Como vimos, os professores percebem que o currículo tem como objetivo uma "*sólida formação geral do especialista*", e que na prática ocorre "... uma dicotomia entre teoria e prática que ele propunha superar" mas, não conseguem romper, na análise, este círculo entre proposta e prática, através de uma análise contextualizada.

Na opinião de alguns alunos, a organização curricular revela a falta de planejamento disciplinar e a ausência de seqüência e continuidade entre as várias disciplinas, afirmando serem estas responsáveis pela desorganização e superficialidade das idéias veiculadas.

Alguns apontam a existência de disciplinas que nada têm a ver com o Curso, indicando a relevância de outras, porque ajudam a prática. Enquanto isso, outros ressaltam a importância de disciplinas eletivas, tidas como essenciais, e que, segundo eles, demostram a existência de formação diversificada no Centro. Criticam, no entanto, a forma de como as disciplinas eletivas são oferecidas, o que as transforma, na prática, em disciplinas obrigatórias. Essa dinâmica organizacional, afirmam, não dá margem para o aluno fazer a sua própria organização curricular de acordo com os seus interesses, situação que se agrava com a ausência de professores orientadores.

Em relação às disciplinas do currículo como um todo, há, de acordo com a opinião de alguns alunos, uma grande diversificação de disciplinas sem ordenação, o que acarreta a repetição de conteúdos e bibliografias em muitas delas. As disciplinas do núcleo comum não representam nada, são consativas e repetitivas: "*Chegamos a estudar o mesmo texto em três matérias*". É importante salientar que as disciplinas do núcleo comum escapam do controle administrativo e pedagógico do Centro de Educação.

Quanto à organização curricular referente às ha-

bilitações, alguns alunos dizem não perceber a importância de certas disciplinas para a sua habilitação: "Há uma diferença brutal entre os fundamentos e as habilitações. Até a escolha da habilitação fica perdida. Deveria haver esclarecimentos sobre as habilitações e sobre a decisão a ser tomada, assim se evitaria o crédito perdido".

Alguns constataam a "separação" entre as habilitações e disciplinas básicas, atribuindo esta separação à existência de linhas filosóficas diferentes: uma crítica no sentido de analisar a validade dos conteúdos e outra idealista, no sentido de transmitir os conteúdos.

Outros dizem haver um inter-relacionamento entre as disciplinas de fundamentos e habilitações: "Tudo vai decorrer da outra disciplina, por exemplo, na habilitação, voltei a precisar de Sociologia e Filosofia". "Só após o ingresso nas habilitações é que se começa a perceber um elo entre as disciplinas".

Alguns alunos questionam a existência, na área da Orientação Educacional, de um grande número de disciplinas eletivas e o reduzido número de obrigatórias, constatando, ainda, que "a base teórica nesta área, deveria ser mais bem fundamentada".

As alunas dizem que, apesar da questão das habilitações ser muito discutida, e o papel do especialista ser questionado, acham até que "a gente tem um bom Curso porque a gente está saindo com uma visão de educador, e isso é muito importante, um trabalho visando à melhoria do aluno".

Com relação à habilitação Magistério, a opinião de um grupo de alunos é de que o Normal deveria ser pré-requisito: *"Quem fez Normal tem mais embasamento, porque os estágios apenas não bastam"*.

Quanto à metodologia, ela deveria ensinar como fazer o trabalho, sendo que alguns solicitam a volta das metodologias específicas.

A falta de integração curricular e a distância entre a formação geral e especializações apontada pelos professores, é confirmada pelo depoimento da maioria dos alunos, quando mencionam a falta de planejamento curricular, a ausência de seqüência e continuidade entre as disciplinas, gerando a repetição de conteúdos e bibliografias e a separação entre as habilitações e disciplinas de fundamentos, que alguns atribuem à existência de duas linhas filosóficas: *"uma crítica no sentido de analisar a validade dos conteúdos e outra idealista, no sentido de transmitir conteúdos"*.

Em relação à formação geral e especialização, admitem receber *"uma formação global, mas não profissional"*, pois apesar da questão das habilitações ser muito discutida, e o papel do especialista ser questionado, a gente tem um bom curso, porque está saindo com uma visão de educador.

Os depoimentos dos professores e alunos evidenciam a constatação de algumas contradições em relação à reestruturação curricular, tendo em vista a formação geral e as especializações. Essas contradições, na nossa visão, são

geradas pelo funcionalismo do próprio sistema.

Assim, concretizam-se as reformas educacionais de 1968/71. Através da organização dos Cursos de Formação, do Curso de Pedagogia efetiva-se a forma de preparação intencionada pelo MEC, respondendo às exigências do mercado de trabalho enquanto necessidade de mão-de-obra para as áreas prioritárias da produção.

No caso da escola, ao mesmo tempo que atende à escola enquanto organização de grandes grupos empresariais, vai reproduzir a divisão técnica e social do trabalho, reforçando as habilitações no âmbito do saber, agrupando-o por áreas (Ciências Sociais, Ciências Exatas, Comunicação e Expressão).

Os professores conseguem perceber que a reformulação curricular do Curso de Pedagogia representa um avanço em relação à Reforma de 1968, na medida em que tenta ampliar a formação geral. Os professores, porém, não conseguem perceber que os limites da proposta e da operacionalização não podem ser superados por estarem condicionados aos limites da estrutura universitária, por sua vez condicionada à estrutura de poder mais ampla.

Desta forma, a reformulação curricular não coloca em questão o sistema de créditos e a própria estrutura universitária, na medida em que essa proposta só pode surgir em decorrência de um movimento organizado de professores e alunos, que corresponde à organização de um movimento social mais amplo.



Neste sentido, a ausência de uma proposta filosófica claramente definida e a conseqüente indefinição do tipo de formação pretendida parecem revelar, por um lado, uma concepção predominantemente idealista da educação, desvinculada, portanto, da realidade social mais ampla e, conseqüentemente, das relações de dominação engendradas pelo modo de produção capitalista, que redimensiona as funções do sistema de ensino de acordo com as suas necessidades nos diferentes momentos históricos.

A preocupação com a formação geral do educador, concretizada pela introdução de disciplinas na área de fundamentos e a contratação de professores para esta área, alguns com competência profissional e com posturas ideológicas e teóricas definidas, parecem revelar, por outro lado, o desejo de formar educadores capazes de intervir na realidade social.

Da mesma forma, a manutenção das habilitações e a reestruturação do currículo sem um questionamento efetivo dessas habilitações e do sistema de créditos, indicam a introjeção da racionalidade econômica e política imposta pela Reforma Universitária, explicitando, também, a fragmentação inerente a esta racionalidade.

c) Como os professores e alunos percebem a relação teoria-prática.

Alguns dos professores dizem que a teoria se elabora a partir da prática, isto é, teoria como construção do

conhecimento. Os alunos, no entanto, dizem os professores, "não percebem esta inter-relação, porque não recebem um instrumental de análise adequado". Na opinião de outros professores, "a teoria deveria informar a prática e a prática confirmar, reformar ou romper com a teoria". Deste modo dizem: "a teoria sem base no real cai no vazio e o ato teórico são aparentemente é neutro. Parece, entretanto, que nem todos os colegas se dão conta do debate teórico que está por trás de qualquer prática".

Outros professores afirmam que a relação teoria-prática parece ser o nó central da reforma do currículo, mas a presença dessa relação no currículo implicaria a integração deste com as necessidades reais da sociedade, o que não acontece.

Neste sentido, alguns professores dizem haver disciplinas que trabalham a teoria e a pensam numa visão dialética, e outros, que há disciplinas que trabalham a prática e a pensam numa visão funcionalista. Uma das dificuldades de relacionar teoria-prática, afirmam os professores, "se deve ao fato de se trabalhar com instrumental teórico sem compreender a formulação teórica, o que leva muitas vezes à teorização da crítica, ou seja, o aluno recebe uma teoria já criticada pelo professor; o que faz com que esse aluno apenas consiga repetir esta teoria".

Um grupo significativo de professores constata a ausência da relação teoria-prática na prática do estágio. "O estágio é visto como culminância do Curso porque não é

*trabalhada a relação teoria-prática"; "O estágio, no currículo, é visto como uma disciplina sem 'pensar', como uma prática de ensino".*

A ausência desta relação se manifesta também nas habilitações. As teorias das disciplinas profissionalizantes são muitas vezes dadas sem referência à prática e, quando o aluno começa a trabalhar na escola, ele percebe uma defasagem entre as teorias aprendidas sem realidade e uma prática sem teoria. "Essa defasagem é uma reprodução do que ocorre com as disciplinas de fundamentos em relação às habilitações". Alguns professores apontam a experiência do Projeto MEC/USU como uma forma de relacionar teoria-prática.

Quanto à opinião das alunas, frente à questão proposta, um grupo compreende a teoria como orientação da prática e a prática como efetivação da teoria, mas, mesmo com referência à essa relação, uma delas alega que "não há inter-relação, porque as matérias teóricas não preparam para a compreensão da prática". Algumas afirmam perceber a teoria, a partir de sua situação de trabalho, do conhecimento da realidade da escola. "Neste sentido levam vantagem aquelas que já têm a prática de sala de aula". Algumas, ainda, entendem a relação teoria-prática como relação entre teoria e experiência vivida. Outras apresentam a teoria como estudo científico, a partir de alguns fatos e, com base nessa compreensão, criticam as disciplinas técnicas, nas quais não percebem conteúdos teóricos. Percebendo a teoria como forma de interpretar a prática, as alunas alegam que o dis

curso do professor não tem nada a ver com a prática lá de fora.

Algumas alunas entrevistadas consideram como teoria o que recebem das disciplinas.

Ainda em relação à teoria-prática, algumas alunas constataam que na sua habilitação recebem uma teoria voltada para determinada classe social. Algumas percebem a defasagem teoria-prática ao começarem o estágio. "A defasagem entre teoria-prática não acontece apenas na USU, é problema da própria educação". "Educação a gente estuda entre quatro paredes".

Várias alunas apontam o estágio como o momento da tomada de consciência da dicotomia teoria-prática. "Não há relação entre as matérias dadas teoricamente e prática do estágio, deveria haver mais contato entre a Universidade e a escola, porque a escola desconhece a formação do aluno, assim como o aluno desconhece a escola". Algumas dizem não compreender a função do professor de estágio e acham problemática a organização do estágio.

É importante aqui registrar que os entrevistados procuraram aprofundar a questão referente à teoria-prática, desdobrando as perguntas contidas no roteiro com o objetivo de extrair dos entrevistados a significação de teoria-prática.

Se entendemos a teoria como construção do conhecimento sobre a realidade objetiva, produto da prática dos ho

mens, prática que vai realimentando a teoria, que, é ao mesmo tempo, impulsionadora da prática na medida em que é capaz de prever e antecipar uma prática ainda inexistente; se entendemos que a unidade teoria-prática - a praxis - pressupõe, necessariamente, a percepção da prática como "*atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social*", parece-nos poder concluir que os depoimentos dos professores e alunos revelam uma percepção falsa da relação teoria-prática.

Na realidade, parece haver confusão entre filosofia, correntes de pensamentos e afirmações intelectuais categóricas com uma postura teórico-metodológica.

Se a filosofia do currículo não está clara, e se as especializações e a formação geral têm seu objeto definido pela organização curricular e pela introdução de novas disciplinas, o que se pode constatar é que a ideologia educacional veiculada pelo sistema perpassa os cursos de formação a nível da proposta e da sua operacionalização.

Essa ideologia mascara e oculta a racionalidade capitalista que se instalou de modo mais efetivo na Universidade e no Curso de Pedagogia via Reforma Universitária.

A Reforma veio aprofundar a divisão social do trabalho já existente, evidenciando a expansão das relações capitalistas de trabalho, quando dá ênfase às técnicas, ao planejamento e às especializações, o que reflete a hierarquização e burocratização inerentes à empresa capitalista.

Na realidade, existem uma ideologia e uma filosofia do sistema embutidas na proposta curricular do Curso de Pedagogia da USU e de outros cursos de formação.

As pressões por mudanças por parte dos diferentes setores da sociedade, que surgem no final da década de 70, refletem-se também no interior da Universidade. Essas mudanças se manifestam com o ressurgimento dos movimentos estudantis e dos professores e com a reformulação curricular empreendida. Daí, porque os professores e alunos começam a perceber a presença de linhas filosóficas diferentes. Existe aí na realidade um momento da praxis, revelado pelo contexto social mais amplo, pela reformulação curricular e pelas posturas diferentes que se manifestam.

d) Quais as teorias vinculadas pelos professores e como os alunos percebem estas teorias.

Com relação a esta questão, os professores entrevistados não explicitaram claramente as teorias que são trabalhadas nas diferentes disciplinas. O depoimento de alguns professores pode, no entanto, indicar a existência de linhas de pensamento diferentes. "Existem disciplinas que trabalham a teoria e pensam uma visão dialética; existem outras disciplinas que trabalham a prática e pensam numa visão funcionalista". "Certos grupos continuam atuando na perspectiva tecnicista especialmente nas habilitações".

Quanto aos alunos, também não explicitam quais as teorias trabalhadas nas diferentes disciplinas. Apresentam,

no entanto, alguns indicadores das tendências que perpassam o curso e apontam a ausência de teorias, especialmente nas habilitações e disciplinas técnicas e a precariedade de fundamentos teóricos em outras.

Mencionam, ademais, a existência de duas linhas filosóficas diferentes: uma "*crítica*" e outra "*idealista*". Um dos alunos faz, ainda, referência às teorias voltadas para uma determinada classe social, e outros se referem às posturas teóricas dos professores: "*Percebe-se uma radicalização dos professores para a direita e para a esquerda, de tal modo que o aluno perde a visão do todo*".

Procuramos compreender essa questão, reportando-nos ao contexto da época.

O ressurgimento de diferentes movimentos sociais, a reorganização das classes populares que aparece apresentando novas formas de organização, o reaparecimento de produção teórico/crítica e a introdução e estudo por alguns professores de teorias revolucionários (Gramsci p. ex.), no mundo acadêmico, são elementos que caracterizam o contexto social da época. Estes refletem-se, também, no interior da Universidade e dos cursos quando começam a surgir tendências filosófico/políticas diferentes, sem contudo ficarem explicitadas as ideologias e teorias a elas subjacentes.

A constatação, entre outros fatores, da presença de linhas filosóficas diferentes - uma linha funcional ao sistema e outra de tendência dialética - a grosso modo, a partir das diferentes posturas político-ideológicas dos pro

fessores explicitados através da concretização da reformulação curricular, parece evidenciar a não linearidade do processo educativo, portanto, a presença de óticas de classes distintas e a conseqüente luta pela hegemonia que ocorre no interior desse processo.

A não explicitação pelos entrevistados das teorias veiculadas pelo curso de Pedagogia é decorrente da falsa percepção e da não compreensão do significado de praxis. Estes revelam não ter clareza da sua própria postura teórica e de correntes de pensamento veiculados pelo sistema ou não.

Desta forma, os professores e alunos não poderiam explicitar quais as teorias veiculadas, mesmo aquelas por acaso presentes no curso.

A ideologia neo-liberal explicitada pelas Reformas educacionais, nas quais são defendidos os princípios de educação para todos, igualdade de condição e preparação para o mercado de trabalho, encobre as desigualdades sociais e educacionais e mascara a falsa dicotomia entre teoria e prática, na medida em que essa dicotomia não existe. O que existe, de fato, é um currículo que responde às necessidades reais do sistema educacional hierarquizado, diferenciado e perfeitamente adequado às necessidades do mercado de trabalho legitimado pela ideologia política.



## 2.2. A formação do educador sob o ponto de vista do trabalho.

Dentro deste aspecto, pretendemos discutir as condições objetivas em que o profissional da educação realiza o seu trabalho e a percepção que este profissional tem de sua condição de trabalhador na educação. É neste sentido que agrupamos os dados de acordo com os itens abaixo:

- a) Estrutura e funcionamento do Centro de Educação;
- b) As condições de trabalho do professor;
- c) A postura política dos professores;
- d) A formação produzida no Centro de Educação.

### a) Estrutura e Funcionamento do Centro de Educação.

A estrutura do Centro de Educação é definida por um grupo de professores como "*sobrecarregada*". Neste sentido, criticam a Universidade Santa Úrsula, que é constituída por sete centros, entre eles, o Centro de Educação, que é formado por dois Departamentos de um único Curso: Fundamentos da Educação, Psicologia e Orientação Educacionais e Planejamento, Administração e Métodos e Técnicas com seus respectivos chefes, uma Coordenação do Curso de Pedagogia e uma Decania.

A "*indefinição*", na prática, das funções dos Chefes de Departamento, Coordenação e Decania é apontada pelos professores como um dos pontos de estrangulamento do fun-

cionamento do Centro e, conseqüentemente, da prática educativa. O decano, dizem alguns professores, "não é executor do currículo, tem o papel de controlar o processo, isto é, articular o trabalho dos Departamentos". Ao coordenador, cabe "articular a execução do currículo, fornecendo os elementos para o Departamento" e aos chefes de Departamento, "articular os trabalhos dos professores no campo das disciplinas, relacionando teoria e prática".

Na realidade, dizem os professores, muitas vezes o Decano age como coordenador e o coordenador como chefe de Departamento, ficando este perdido no meio desse jogo.

Dentro dessa dinâmica, os Departamentos, segundo os professores, permanecem estanques, evidenciando que a reformulação curricular ocorre apenas ao nível formal da distribuição de disciplinas. "Assim, os alunos se inscrevem nas disciplinas eletivas, para preencher o tempo, impedindo que adquiram uma visão global do currículo e, conseqüentemente, do seu processo educativo".

Outro aspecto levantado pelos professores diz respeito à própria estrutura do Centro, enquanto parte do contexto econômico, político e burocrático da Universidade que, associada ao sistema de créditos, impossibilita uma estruturação mais coerente do Curso. O processo educativo é, desta forma, submetido às exigências burocráticas, à "falta de verba" e aos interesses políticos da Universidade.

Quanto ao depoimento dos alunos sobre os condicionamentos da prática educativa e, portanto, da sua forma

ção, começam dizendo que não conhecem a estrutura e o funcionamento do Centro e que tão pouco sentem a presença dos responsáveis pela sua administração.

Alguns apontam o sistema de créditos como um sistema irreal. *"Da forma como está estruturado, obriga o aluno a fazer as matérias estruturadas de acordo com o plano feito pelo Centro". "Nós não fazemos o nosso Curso, fazemos encaixamento de horário".* Neste sentido, dizem os alunos, *"o Centro tem uma posição manipuladora"*. Alguns criticam o não oferecimento das mesmas disciplinas nos dois turnos, o que, segundo eles, demonstra o caráter elitista da organização do Curso, *"somente os alunos que não precisam trabalhar dispõem de tempo para assistirem às aulas no turno diurno e no noturno"*.

Na nossa percepção, no entanto, apesar de os professores detectarem a estrutura burocrática do Centro, a *"falta de definição"*, na prática, das funções administrativas, o atrelamento ao sistema de créditos e a vinculação destes elementos à estrutura universitária, não conseguem ultrapassar, em sua análise, os limites da Universidade, no sentido de perceberem que a racionalidade administrativa, que resulta na fragmentação e desintegração apontadas, encontra sua funcionalidade, quando relacionada à organização empresarial da Universidade e ao contexto mais amplo da sociedade capitalista.

O limite desta análise reside, a nosso ver, na dificuldade que estes professores têm de perceber a função que

a Universidade e, conseqüentemente, o Centro de Educação de sempenham para a Universidade enquanto empresa e para o Capital em sua fase monopolista, o que, por sua vez, difficulta a avaliação do trabalho que realizam, no sentido de perceberem a que e a quem servem através deste trabalho.

Assim, eles não percebem que o critério definidor das turmas e das disciplinas a serem oferecidas na empresa privada de ensino é o sistema de créditos, ao invés de critérios pedagógicos.

O sistema de créditos, aliado à não incorporação ao nível da proposta dos cursos da produção teórica crítica, leva o aluno a buscar "créditos" e não disciplinas, tendo em vista um curso de formação, e o professor a considerar como não sendo de sua alçada trabalhar a análise social e política e, por outro lado, aquele que trabalha a análise a não trabalhar a prática. Na realidade, eles reproduzem a vinculação entre ideologia e mercado, que é traduzida pela falsa concepção de desvinculação entre teoria e prática.

O fato de os professores não denunciarem o autoritarismo que perpassa a estrutura universitária em todas as suas instâncias, o que parece indicar a introjeção por parte deles deste autoritarismo e de não perceberem a sua omissão em relação ao processo de luta política e salarial, parecendo revelar a alienação dos professores deste proceso, nos permite considerar que o trabalho educativo que muitos professores realizam é um trabalho descontextualizado,

incapaz, portanto, de atender aos interesses das classes populares.

Os alunos parecem indicar o estabelecimento da relação entre a Universidade e a realidade mais ampla, quando constata a ambigüidade da posição do Centro em relação à sua estrutura e funcionamento e à sua prática educativa. O Centro, dizem, ao atender às exigências legais, manifesta sua conivência com o sistema e *"reproduz um tipo de conhecimento formal, desligado da realidade"*, *"mas conta ao mesmo tempo com um grupo de professores voltados para os interesses dos alunos"*. Os alunos, no entanto, não explicitam que interesses são esses, nem o trabalho que os referidos professores realizam para atender a esses interesses.

Os depoimentos dos professores e alunos evidenciam a percepção da estrutura burocrática e fragmentada do Centro de Educação, que, para os professores, representa um entrave ao seu trabalho e para os alunos, à sua formação.

Na percepção de alguns professores, esta estrutura está vinculada e atrelada ao contexto econômico, político e burocrático da Universidade.

Esta estrutura, dizem, é a *"indefinição"* na prática das funções relativas a Decania, Coordenação e Chefias de Departamentos, associadas ao sistema de créditos, impossibilita a estruturação de um curso coerente, impedindo a realização de um trabalho integrado por parte dos professores e a aquisição de uma visão global do processo educativo por parte dos alunos, o que é demonstrado por eles, quan

do afirmam desconhecer a estrutura e o funcionamento do Centro.

Desta forma, afirma um grupo de professores, a reformulação curricular ficou restrita à redistribuição de disciplinas, que, dentro do sistema de crédito, permite aos alunos apenas fazer "*encaixamento de horários*".

Nos seus depoimentos, os professores demonstram perceber a contradição existente entre a proposta de reformulação curricular e as condições materiais para a sua viabilização.

#### b) As Condições de Trabalho do Professor.

As condições de trabalho no Centro de Educação são apontadas pelos professores como um dos fatores fundamentais que condicionam a prática educativa. No Centro de Educação, a totalidade dos professores trabalha em regime horista, sendo a média da carga horária de 10 horas semanais. Com exceção da Decania, chefias de Departamento e coordenação de estágio, a carga horária dos demais professores se limita, exclusivamente, a ministrar aulas. "*Hoje o contexto é para dar aulas apenas*". Isto implica a ausência quase total de atividades de estudos, pesquisa, professores orientadores, etc.

Os professores apontam, ainda, como condicionantes do trabalho que realizam o elevado número de alunos por turma, a inadequação de salas para algumas disciplinas específicas e a precariedade da biblioteca.

A falta de aprofundamento de algumas disciplinas, bem como de planejamento integrado por parte dos professores, resultando em cansativas repetições, é o aspecto fundamental levantado pelos alunos: "A questão da ideologia, por exemplo, vista na Filosofia, Economia e outras disciplinas". Um trabalho integrado, argumentam os alunos, talvez exigisse maior presença dos professores e alunos na Universidade.

"Em consequência da falta de tempo e de condições para se reunirem com os colegas não há entrosamento entre eles. Assim, não existe espaço para os professores realizarem, aprofundarem e ampliarem um trabalho mais qualitativo".

Tanto os professores quanto os alunos apontam, em seus depoimentos, as condições de trabalho como um dos condicionantes fundamentais da prática educativa que o Centro desenvolve.

Podemos perceber, no entanto, que estes dados, especialmente os referentes aos professores, se limitam à constatação dos fatos sem avaliar o significado destes para a prática educativa do Centro e para a sua atuação como trabalhadores da educação.

Os dados relativos às condições de trabalho (contratação dos professores por regime hora/aula, o elevado número de alunos por turma, a precariedade da biblioteca) parecem confirmar o que indicamos no Capítulo II, no sentido de a universidade se constituir nos mesmos moldes da empre

sa capitalista, o que significa conceber a educação como negócio e, como tal, precisando gerar lucro. A ausência de uma política de pesquisa e o regime hora/aula (pesquisa e pesquisador exige investimento) parecem encontrar nessa lôgica a sua explicação.

*"Hoje o contexto é para dar aulas apenas"*, o que significa a presença deste professor na Universidade o tempo estrito de sua aula. Esta afirmação é de professores que *"dão aulas apenas"*, em várias instituições, para poderem sobreviver como profissionais da educação.

Esta situação retrata a ausência quase total de espaço para discussão e reflexão sobre a prática educativa que o Centro realiza e a proposta de formação implícita nesta prática; sobre o conteúdo/conhecimento transmitido e sua validade ou não frente às necessidades que a realidade coloca; a postura político/ideológica dos professores que aí atuam e, evidentemente, a quase total ausência de pesquisa.

O discurso da direção da USU, entretanto, mascara essa realidade, quando convoca os professores à pesquisa: *"Vocês podem fazer pesquisa, eu quero que façam pesquisa"* frase dita pela direção em uma reunião com os professores do Centro de Educação, sem no entanto discutir as possibilidades e condições concretas para realizar esta pesquisa. Desta forma, a direção pode atribuir à mã vontade dos professores ou mesmo à incompetência destes a ausência de pesquisa, ocultando, assim, os motivos de uma não definição política para pesquisa no Centro de Educação.



Esta posição parece revelar, também, "uma concepção não profissional do trabalhador da educação, o que na prática leva ao ocultamento das relações de exploração às quais ele está submetido". Essa concepção, na nossa ótica, é introjetora por grande parte dos professores, que parece aceitar as condições de trabalho e de salário estabelecidas, na medida em que estas condições raramente são objeto de discussão e reflexão das reuniões dos Departamentos, normalmente mais envolvidas em questões administrativas. Essa posição também transparece, na medida em que poucos professores se envolvem em movimentos e Associação de Docentes, Entidades que constituem a melhoria das condições de trabalho e de salário como um de seus objetivos de luta.

A alienação de professores e alunos nesse processo de luta do ponto de vista econômico (melhores salários) e político (espaço de luta) parece estar ligada à defesa de sua posição de classe, coerente com o segmento da classe média a que pertencem.

É importante notar, também, que a participação e/ou alienação do processo de luta está relacionado a momentos conjunturais específicos. Neste sentido, pôde-se perceber no Centro de Educação, no período que segue à implantação do currículo reformulado, um avanço significativo do processo de democratização, coincidente com o fortalecimento político do movimento e organização do professorado, que eclodiu na greve realizada pela categoria em 1982.

Naquele período, realizaram-se no Centro de Educação constantes reuniões, seminários e dias de estudos que

contavam com expressiva presença de professores, apesar de sua participação nesses eventos não ser remunerada.

A gradativa perda salarial, em consequência do processo inflacionário crescente, que afetou também a empresa universitária; o recrudescimento do autoritarismo, que acompanhou a substituição da reitoria e o esvaziamento político do movimento docente e estudantil, parecem ter freado o processo de democratização em curso no Centro e na Universidade. A análise da situação do momento, no entanto, foge ao objetivo do nosso trabalho.

c) A Postura Política dos Professores.

A percepção da presença de diferentes tendências político/filosóficas no Centro de Educação perpassa o discurso dos professores e alunos entrevistados: "*Certos grupos não se desvincularam da filosofia tecnicista anterior*"; "*A concretização do currículo evidencia ainda mais as diferenças ideológicas do corpo docente*"; "...nem todos os colegas se dão conta do debate teórico que está por detrás de qualquer prática" (fala relativa à questão relação teoria-prática); "*Existem disciplinas que trabalham a teoria e pensam numa visão dialética, existem outras disciplinas que trabalham a prática e pensam numa visão funcionalista*". Os alunos mencionam a existência de duas linhas filosóficas: "*uma crítica e outra idealista*" e, ainda: "*Percebe-se uma radicalização dos professores para a direita e para a esquerda, de tal modo que o aluno perde a visão do todo*".

A existência de diferentes tendências político/filosóficas que alguns professores definem como "uma *luta hegemônica escamoteada, porque no fundo se trata de jogo de poder*" é apontada por eles como condicionante da prática educativa. É o que parece indicar, também, a fala dos alunos, quando mencionam "a *radicalização dos professores para a di*reita e para a esquerda, de tal modo que o aluno perde a visão do todo".

Antes de significar um condicionante da prática educativa, a existência de diferentes tendências político/filosóficas significa para nós a presença e a explicitação das contradições inerentes a qualquer prática social ou educativa, especialmente, quando esta se realiza em uma sociedade marcada pelas relações de classe.

A negação dessas contradições leva, na nossa percepção, à fuga do confronto entre as diferentes tendências e a conseqüente não aceitação explícita da luta pela hegemonia que se trava no interior do Centro de Educação, o que, na prática, favorece a manutenção do status quo. Entendemos, entretanto, que o estabelecimento do confronto, e o conseqüente embate teórico, quando se explicitam as diferentes posturas e o referencial teórico que as sustenta, representam um avanço do processo teórico-prático existente, condição fundamental para o fortalecimento do processo de formação direcionado para a transformação da sociedade.

Este avanço, entretanto, está condicionado por momentos conjunturais específicos, conforme dito no item an-

terior, pela estrutura e funcionamento do Centro e da Universidade, pelas condições de trabalho e salário e pela própria postura político/filosófica conservadora de alguns professores. Neste sentido, a constatação da presença das contradições e sua explicitação são de fundamental importância, uma vez que estas contradições revelam o processo de transformação destes condicionantes.

#### d) A Formação Produzida no Curso

Com referência à formação produzida pelo Centro de Educação, a maioria dos professores entrevistados diz ser inadequada. A partir da Reforma Universitária, o Curso de Pedagogia passou a profissionalizar técnicos de Educação para funções consideradas importantes para o funcionamento da escola, tais como, a supervisão, a orientação, a administração. A proposta do Curso é então: formar, na graduação, o especialista em Educação, além da opção para o magistério de 2º grau. Os professores perguntam: "Como especializar um profissional de área, sem que ele seja um profissional? Muitos alunos ingressam na Universidade sem experiência básica no campo educacional". "Assim 'habilitamos' diretores que não conhecem a realidade de uma escola; supervisores para orientar um processo que nunca viveram e orientadores que nunca trabalharam com crianças". Além disso, dizem os professores, "o mercado de trabalho para os especialistas está saturado, o que evidencia uma 'contradição' entre o Projeto do governo que pretendia dar prioridade aos técnicos em educação e a própria demanda. Com

um mercado de trabalho dinâmico", diz um dos professores, "não faz sentido preparar especificamente para o mercado de trabalho. Deveríamos preparar o educador e não o profissional de uma área específica. A Universidade está desligada da comunidade, desconhece as exigências do mercado de trabalho, daí porque não prepara para este mercado. Limita-se à escola de 1a. a 4a. série". Além disso, diz o professor, "a Pedagogia de Empresa é trabalhada sem questionar o adestramento necessário para o ingresso nessa empresa".

Na opinião de alguns dos alunos, o Curso de Pedagogia prepara para o mercado de trabalho apenas aqueles alunos que já têm experiência anterior.

"A Universidade sozinha não tem condições de preparar para o mercado de trabalho porque isso depende da experiência e do interesse do aluno e das coisas que acontecem aí fora". A maioria dos alunos, no entanto, afirma que o Curso não os prepara para o mercado de trabalho, o que alguns justificam pela falta de embasamento prático.

Os professores e alunos apontam algumas razões para explicar a inadequação da formação produzida pelo Curso de Pedagogia:

A primeira refere-se à implantação das habilitações que tinha, na visão dos professores, o objetivo de "formar técnicos para funções consideradas importantes para o funcionamento da escola", o que de acordo com eles apresenta uma "contradição": "Como especializar um profissional de área sem que ele seja um profissional"?

Os professores, no entanto, não dizem em que consiste a importância das funções técnicas para o funcionamento da escola, o que indica, de uma parte, a ausência de questionamento dessas funções e da outra, o não estabelecimento de relações entre a implantação das habilitações e a expansão das relações de trabalho capitalistas. A introdução das funções do supervisor, do administrador e do orientador representam, na verdade, o aprofundamento da divisão social do trabalho no interior das instituições de ensino. Tal divisão de trabalho trouxe, como resultado, a hierarquização do poder, a fragmentação do trabalho escolar, causando a perda, pelo professor do controle sobre o seu processo de trabalho, à semelhança do que ocorre com qualquer trabalhador, conforme enunciado no capítulo anterior.

Na mesma perspectiva situamos a "contradição" apontada entre a proposta do governo-priorizar a formação de técnicos - e a saturação do mercado de trabalho. Essa "contradição" parece antes indicar uma estratégia viabilizadora da expansão das relações de trabalho capitalistas, que atribui à Universidade a função de formar os técnicos necessários ao processo de expansão e de, ao mesmo tempo, absorver um contingente significativo das classes médias que "sobra ram" nesse processo, contribuindo, ainda, para a formação do "exército intelectual de reserva".

Outra razão apresentada para explicar a inadequação da formação produzida é a distância entre a Universidade e a realidade "ela desconhece as exigências do mercado de trabalho, daí porque não prepara para este mercado".

Evidencia-se pelos depoimentos, tanto dos alunos como dos professores, a introjeção da ideologia manifesta nas reformas educacionais (68/71), quanto à necessidade dos cursos de 1º, 2º e 3º graus preparar mão-de-obra nos diferentes níveis para o mercado de trabalho, incluindo-se aí os educadores, os "técnicos". Não se trata de uma questão de distância entre a Universidade e realidade, conforme dizem os entrevistados, mas a intenção é de adequar a formação aos interesses do capital naquele momento.

Se não existe uma intenção de educação voltada para as classes populares, de modo a atingí-las com a socialização do saber, nada mais conseqüente do que deixar encoberidos pela ideologia os objetivos reais de uma educação de elite.

Houve, no currículo reformulado, a inclusão de disciplinas como educação pré-escolar, educação de adultos e outras, que, se trabalhadas com clareza teórico/metodológica voltada para as classes populares, poderiam contribuir, entre outros fatores, para a formação de educadores comprometidos com os interesses educacionais das classes populares. Entretanto, conforme constatamos anteriormente, esta clareza teórico/metodológica não aparece nem na formulação da filosofia e objetivos do currículo, nem nos depoimentos dos entrevistados.

Isto significa dizer que a dicotomia teoria-prática, apontada anteriormente pelos professores e alunos, é uma falsa dicotomia, conforme já analisamos, pois, se a fi

losophia do currículo não está claramente manifesta, o mesmo ocorre em relação ao suposto teórico metodológico desse currículo. Logo, não há defasagem entre teoria e prática, uma vez que filosofia e teoria não estão claramente expressas, nem na exposição de motivos do currículo, nem no discurso de grande parte dos professores.

Os professores manifestam posturas político/ideológicas diferentes e, na realidade, existe a concretização de um currículo, cuja formação está, sobretudo, voltada para os interesses educacionais de uma minoria, o que representa a exclusão da educação voltada para os interesses das classes populares.

### 3 - A PRÁTICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE 1º GRAU: O QUE REVELAM OS DADOS

Como vimos, em relação aos depoimentos dos professores das escolas de 1º grau, elaboramos as seguintes categorias para análise dos dados: Postura Pedagógica, Trabalho e Conhecimento.

#### 3.1. Âmbito da postura pedagógica

No âmbito da postura pedagógica são analisados os seguintes aspectos:

- a) a visão que os professores têm de seus alunos, enquanto sujeitos pertencentes às classes populares;



- b) a percepção que os professores têm das formas de aprendizagem de seus alunos;
- c) como relacionam a questão pedagógica com os fatores intra e extra-escolares.

a) A visão que os professores têm de seus alunos enquanto sujeitos pertencentes às classes populares.

Em relação a essa questão, tivemos a preocupação de detectar a visão que os professores têm dos seus alunos enquanto sujeitos pertencentes às classes populares, no sentido de perceber como encaram as condições sócio-econômicas em que eles vivem.

Aqueles professores entrevistados que revelaram ter iniciado a sua carreira de magistério na zona rural do Rio de Janeiro, consideram que "os alunos da zona rural são humildes, pobres e educados, enquanto que os alunos da zona sul (favela) são mais liberados, mais esclarecidos e indisciplinados".

Quanto aos seus alunos atuais, cuja maioria é proveniente de favelas próximas à escola, expressam, grosso modo, três tendências que podem ser consideradas ramificações de uma mesma postura.

A primeira, a nosso ver, é extremamente preconceituosa e "estigmatizadora", visto que os professores afirmam:

- "São crianças revoltadas. Em cima do morro, a

realidade é uma e aqui é outra. Eles descem, vêm tudo e de sejam tudo que vêm. Elas são se comportam com a repressão, criança de morro gosta de ser reprimida, é assim que vivem: eles falam alto, são brutos e agressivos".

- "São uns EE\*, não prestam atenção, não se concentram na aula, são querem saber de brincar. A mãe já tem uma bagagem ruim, então ela não tem nada a oferecer a esse filho. O ideal para eles seria um ensino profissionalizante".

- "Há um aluno na minha sala que raciocina rāpido. Ele é trocador de ônibus. É a única família do morro que é inteligente. O raciocínio rāpido não é para eles. O maior problema é o QI baixo dessas crianças".

- "Existe de tudo aqui na escola. Existem aqueles que, antes de chegar na escola, trabalham e existem muitos que vêm para a escola e são querem jogar bola".

A segunda tendência parece revelar uma posição as sistencialista dos professores em relação às crianças das classes populares:

- "São crianças carentes, não têm afeto, não têm família e não têm comida. Eles são têm a escola. Vêm para a escola para merendar e brincar, mas também pelo interesse de estudar. São crianças trabalhadoras e prestativas que gostam da escola. Querem uma professora-mãe, que os incentive e ajude".

---

\*EE - sigla que significa Ensino Especial; por extensão o aluno é chamado EE.

- "São crianças que sentem falta das coisas que não têm, mas o maior problema é a carência afetiva. Eles te vêem mais como amigo, querem conversar".

- "Essas crianças faltam muito, são doentes, trabalham e não rendem na escola. Muitos tiram sozinhos sua carteira de trabalho, aos 12, 13 anos".

- "Trabalho aqui há muito anos e sinto que as crianças do morro começam a trabalhar cada vez mais cedo, adoe-cem mais cedo e perdem os dentes mais cedo". "Acho que eles não têm expectativa de vida, são muito conformados".

- "Trata-se de crianças participantes, que re-a-gem mais ou menos aos estímulos dependendo da maturidade. São espontâneas, mas são imaturas".

A terceira tendência mencionada parece indicar uma visão mais crítica dos professores em relação a seu aluno, à escola e a si próprias.

- "O aluno é carente, afetivo e trabalhador. A escola pode dar muito pouco a ele. Eu aqui vivo num mundo estranho a mim e eu não consigo me sintonizar com ele. É outro Brasil. Nós temos que saber como lidar com eles".

- "Eles não são agressivos. É o jeito deles. É a cultura deles. Eles se comunicam diferente. É assim que eles vivem. A solidariedade entre eles é que faz com que eles suportem o mundo aqui de baixo...".

De acordo com a maioria dos depoimentos, os professores evidenciam não perceberem as relações sociais capitalistas que caracterizam a nossa sociedade e, dessa forma, não conseguem situar historicamente os seus alunos em termos da classe a que pertencem. Um grupo de professores, cujos depoimentos caracterizam a terceira tendência mencionada, revela a percepção de dois mundos distintos - o do aluno e o seu - sem, no entanto, estabelecer aí uma relação de classe no sentido de evidenciar a origem e a razão da existência dos dois mundos.

A "rejeição" a "esse tipo de aluno" explicitada por um grupo de professores, cuja visão caracterizamos como sendo preconceituosa, ao ponto de negar a capacidade de raciocinar, pensar e aprender desse aluno, a visão daquele grupo que revela uma postura assistencialista: "*São crianças trabalhadoras, prestativas, carentes de alimentação, de saúde, de afeto, sobretudo de afeto que necessitam de ajuda*" - parece expressar a introjeção pelos professores da ideologia do sistema que perpassa a escola e a prática educativa que aí se realiza.

Trata-se da introjeção do "*corpus*" de representação e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir, a que se refere Chauí, conforme mencionado no capítulo anterior. É nesse sentido, que a absorção pelos professores, das normas de conduta e padrões de comportamento típicos à classe dominante resulta na discriminação do tipo de comportamento e dos valores evidenciados pelas crianças das classes popula

res.

A percepção por um grupo de professores da existência de dois mundos e o questionamento da validade da escola para o mundo do aluno, bem como, a necessidade de "saber como lidar com eles demonstram a existência de uma tendência à crítica da ideologia dominante, ressaltando-se, entretanto, a sua forma difusa".

Apesar, de tendências, ângulos distintos de uma mesma visão em relação às crianças das classes populares, parece que podemos confirmar uma de nossas suposições de trabalho, no sentido de considerar que os cursos de formação não instrumentalizam teórica e metodologicamente o educador para a compreensão da realidade social em que se situa a escola, o lugar que ocupam as classes populares nessa realidade e o papel que ele como educador aí desempenha, ou pode desempenhar.

b) A percepção que os professores têm das formas de aprendizagem de seus alunos.

Os professores levantam três aspectos referentes à aprendizagem de seus alunos, apontando-os como sendo os principais dificultadores dessa aprendizagem: a origem social, a imaturidade e a agressividade.

Em relação à origem social dos alunos, alguns professores observam:

- "Para a maioria das crianças, a falta de alimentação e o meio em que vivem faz com que a capacidade de

aprender vā-se reduzindo".

- "O problema ē que a experiēncia deles ē vazia, e eles nāo conseguem fazer a ponte entre essa experiēncia e o que ensinamos. Eles tēm as coisas, mas nāo tēm consciēcia delas".

- "E muito difīcil trabalhar com crianāa carente. Os meus alunos acabam aprendendo mas, eu massacro eles"!

- "Falta muito interesse pela escola, pelos estudos, tēm muitos problemas em casa, os pais nāo ajudam, sāo ausentes, bebem muito e as crianāas nāo tēm lugar para estudar".

- "A vida solta nāo dā noāo de respeito, de hōnrio a essas crianāas. Alēm disso, eles tēm dificuldade de raciocīnio, tēm preguiāa mental".

- "Os alunos faltam muito ās aulas porque precisam trabalhar e dar sustento em casa. Outros faltam por motivo de doenāa, eles sāo muito doentes porque sāo subnutridos. Quando chegam, chegam cansados e o cansaāo impede o progresso. A gente tambēm cansa de ver īsso e nāo ter soluāo".

Quanto ā imaturidade dos alunos, os professores consideram:

- "Eles nāo tēm a parte sensōrio-motora desenvolvida, falta escolaridade, falta percepāo, coordenaāo, falta tudo".

- "Essas crianças são superdotadas por causa da questão da sobrevivência. A vida dura amadureceu essas crianças em parte".

- "As crianças vêm para a escola sem muito interesse, sentem a escola como se fossem brincar na pracinha e na hora da prova ficam brincando de espada com a régua..."

- "Uma professora comum, nas atuais circunstâncias, pode ser boa, mas o aluno é muito imaturo, não aguenta ficar quieto na sala. Acho que talvez o carisma, so ese, poderá fazer algo".

- "A turma é fraca e estou tendo dificuldades de caminhar com a matéria pela falta de maturidade deles".

- "O aluno so adquire consciência de que a escola vai mudar sua vida na 4a. série. Os que não chegam lá arrependem-se mais tarde. É a partir da 7a. e 8a. série que eles passam pelo período de amadurecimento".

A maioria dos professores não define o que entende por imaturidade, alguns no entanto, dizem: "A imaturidade significa reagir sem querer discutir. É uma atitude espontânea, mas imatura".

Quanto ao problema da agressividade, os professores revelam opiniões distintas. Enquanto alguns dizem que "os alunos são brutos, agressivos e falam alto" outros afirmam que "os alunos mais quietinhos, mais bem comportados, os que são considerados os melhores, na realidade não o são", e ainda "...não são agressivos, é o jeito deles, é a cultu

ra deles". Tentando entender a origem da agressividade, alguns professores dizem que "as crianças estão muito agressivas porque o mundo em si está agressivo. O ensino está caindo, mas temos procurado melhorar, mostrando que a agressividade não leva a nada".

Alguns professores referem-se à agressividade e à falta de disciplina como resultantes do "conflito criado por uma prática de liberdade mais aberta". É na escola, na hora de lazer, que eles relaxam e "botam as coisas todas pra fora".

Os professores mencionam ainda alguns fatores intra-escolares que interferem na aprendizagem: a falta de material e de ambiente (indisciplina dos alunos e escassez de atividades nas escolas), o currículo, a formação dos educadores, resultando na utilização de metodologias inadequadas para "esse tipo de aluno".

Os professores, ao colocarem a origem social, a imaturidade e a agressividade do seu aluno como os problemas fundamentais que interferem em sua aprendizagem, revelam uma postura preconceituosa e discriminatória em relação às crianças das classes populares.

Essa postura parece evidenciar, por um lado, a incapacidade de os professores perceberem a "situação de classe dessas crianças e, por outro, a introjeção, pelos professores, de um modelo ideal" de aluno, que não se identifica com o aluno real que atendem.



O aluno "*ideal*", produto de uma visão abstrata do homem, da sociedade e da educação, gerado pela junção de fragmentos de diferentes áreas do conhecimento, onde o homem como ser econômico, social, psicológico, político, cultural etc. é tratado de forma descontextualizada e não-histórica adquire aqui sua "*produtividade*", especialmente quando colocado como modelo frente às crianças das classes populares.

A não identidade entre o modelo ideal e o aluno real acaba por justificar e encobrir a incapacidade de lidar com o aluno real, visto que, raramente, ele constitui-se em desafio a ser enfrentado pelo educador e pela escola, conforme demonstram os depoimentos dos professores.

Dessa forma, são generalizadas e absolutizadas determinadas "*informações científicas*" ou "*preconceitos*" que dificultam a percepção dos problemas reais de aprendizagem que essas crianças apresentam e, assim, justificam o seu fracasso na escola.

A subnutrição, por exemplo, percebida apenas enquanto justificativa do fracasso, oculta a discussão sobre essa subnutrição e sua relação com o processo ensino-aprendizagem; sobre as condições de nutrição e saúde desse aluno e sua relação com o meio em que ele vive e deste, com o contexto social mais amplo.

O professor, partindo do princípio de que a experiência de vida deles é vazia, dificilmente irá procurar conhecer a experiência de vida de seu aluno. O desconheci

mento da experiência de vida do aluno dificulta ao professor perceber a relação entre o que ele ensina e sua experiência e, conseqüentemente, perceber a função que a escola desempenha ou pode desempenhar junto às classes populares.

Neste sentido, problemas como a preguiça mental, a ausência da família e sua "desagregação", o desinteresse pela escola, o trabalho: "*o aluno precisa dar sustento em casa*", a imaturidade do aluno e sua agressividade representam apenas justificativa do fracasso escolar das crianças das classes populares, ao invés de questões a serem analisadas, discutidas e refletidas e, dessa forma, subsidiar o trabalho educativo que os professores realizam com essas crianças.

Apesar de secundarizarem os fatores intra-escolares que interferem na aprendizagem, os professores mencionam alguns: a falta de material e de professores para atividade extra-classe, o currículo e a má formação do educador no sentido de aquisição de metodologia inadequadas para "*esse tipo de aluno*". Chamamos atenção para o fato de que os professores, ao mencionarem os fatores intra-escolares, o fazem sem aprofundá-los e sem relacioná-los com os fatores extra-escolares, ou seja, com o contexto social maior amplo, conforme veremos adiante.

Os professores, através de seus depoimentos, manifestam algumas incongruências, tais como:

Ao mesmo tempo em que referem-se ao aluno como

imaturo (imaturidade vista no sentido do que lhe falta), afirmam, que esses alunos são superdotados por questão de sobrevivência.

Os professores falam da agressividade do aluno e admitem a escola como um espaço de lazer, onde "eles botam *prã fora as coisas*", mas, esse "botar *prã fora as coisas*" é encarado por alguns como agressão, violência, podendo ser rapidamente associado à imaturidade, enquanto que outros afirmam não se tratar de agressividade; pois "*ê o jeito de les, ê assim que eles se comunicam*" e "*a gente precisa descobrir como lidar com eles*".

As incongruências apontadas parecem indicar, por um lado, a presença na escola de professores que buscam superar o modelo ideal de aluno introjetado, quando tentam conhecer o seu aluno e descobrir como lidar com ele e, por outro, demonstrar e confirmar as tendências anteriormente mencionadas.

c) Como os professores relacionam a questão pedagógica com os fatores intra e extra-escolares.

Todos os professores manifestam preocupação com o alto índice de evasão (22%) e de repetência (50%) nas duas escolas em questão. Revelam, inclusive, conhecimento da dificuldade que os alunos encontram quando submetidos à competição do mercado de trabalho. "*Reprovar ou aprovar é uma questão séria, porque, quando eles fazem uma prova ou teste para trabalho, eles não passam*".

Os professores voltam a lembrar os "limites das crianças, "limites" que parecem constituir a razão fundamental dos índices de "evasão e repetência mencionados: Eles querem estudar, mas não têm condições. A criança carente é muito criativa e afetiva, é fundamental acreditar nela e no nosso trabalho, mas isso é muito difícil, pois aqui chegam crianças de 10 anos para cursar a 1ª série porque passaram a vida em trabalho braçal". Na realidade, afirma um dos professores "o aluno que não presta atenção na aula, não tem condições de ir bem na hora da prova, mesmo porque em casa não tem ninguém que lhe ajude nos estudos". Na percepção de outro professor, "a evasão é grande no 1º e 3º bimestre, em função do trabalho e da desagregação da família".

Quanto a um possível estereótipo em relação ao sucesso ou fracasso da criança "carente", os professores comentam:

- "Não existe estereótipo. O que repete tem aprendizagem lenta, mas acaba aprendendo; não há diferenças básicas".

- "Não há diferença específica entre o aluno reprovado e o de bom aproveitamento, exceto a deficiência mental e a condição social".

- "Não acho que a repetência tenha a ver com a origem social do aluno, mas é claro que a classe menos favorecida repete mais".

- "O nosso aluno não sabe o que está apreendendo. Ele tem dificuldade de aceitar os valores que impomos, a maneira como ensinamos e aquilo que ensinamos. A escola é para ele uma diversão".

- "O aluno que se dá bem, tem uma maneira de pensar igual à nossa; se dá mal aquele que fica solto o dia inteiro, que não sabe estudar sozinho".

- "O aluno que passa de ano é dedicado, presta atenção, faz os trabalhos, está sempre ocupado. O outro está sempre de brincadeira, trazendo problemas, não presta atenção, não copia o trabalho de casa. Estes deveriam estar ocupados com outras atividades - Educação Física, Artes - e passar mais tempo dentro da escola, porque essas crianças estão cheias de problemas. São traumatizadas e revoltadas. Ninguém é desatento porque quer".

- "Talvez o que vence tem um objetivo maior: Su-  
bir na vida. Isso já vem com a pessoa, ela sente que tem ca  
pacidade para ir além".

- "Não acho justo considerar o aluno reprovado um burro, um incompetente. O professor é que não respeita o seu ritmo..., é uma explicação mas não é uma justificativa".

- "Na realidade, a gente reprova alunos, porque não conseguem aprender coisas que não tem nada a ver e aprova outros que não sabem nada".

- "O problema da aprovação e da reprovação envol

ve todos os elementos interessados no processo educativo desse aluno, o professor, a família e o espaço cultural em que se vive, a questão é conseguir realizar isso".

Com relação ao significado da escola para os seus alunos, os professores observam:

- "As crianças precisam muito mais da escola pelo seu ambiente do que pelas informações que ela dá". "Aqui é a hora agradável, longe do trabalho, da mãe que não é boa-zinha, não. Ela põe o filho para trabalhar e bate nele".

- "Algumas famílias anseiam melhorar de vida, sair do barraco e dizem para os filhos: estuda, porque estudando você vai conseguir".

- "Eles vêm a escola em busca de subsídios para trabalhar. Essa é, em primeira instância, a expectativa da família".

A maioria dos professores, no entanto, considera que "a ajuda que a escola pode dar a essas crianças é muito limitada". "Ela não tem condições nem para ajudar o aluno com algum tipo de deficiência". Exemplificam os limites da escola dizendo "A recuperação cobrada pelo DEC é um dos problemas mais difíceis que enfrentamos. A escola precisa suprir tudo, porque eles não têm livros, não têm material nenhum, não têm família que possa ajudar. Não adianta chamar pai bêbado. Se a escola precisa suprir tudo, era preciso que a criança passasse mais na escola".

Ainda na opinião de alguns professores, o probleme

ma é "que a clientela mudou há muito tempo, mas a escola não mudou. Como a escola assim pode não reproduzir a realidade que está aí?" "Para outros, a realidade sócio-econômica do aluno funciona muitas vezes como desculpa para o fracasso".

Muitos dos professores entrevistados admitem, no entanto, conhecer pouco a realidade do aluno. "A gente não conhece a realidade do morro. Conhecemos alguma coisa através deles; mas era preciso conhecer melhor, porque precisamos fazer alguma coisa além de distribuir cobertores e sapatos velhos".

Na observação de um dos professores, "a escola precisa abrir espaço para que o aluno se expresse. Isto é fundamental para conhecer sua cultura, sua vivência e suas necessidades e assim proporcionar uma aprendizagem mais eficaz. É preciso, também, envolver a família na educação da criança, a mãe pode ser uma prostituta, mas ela tem que ser chamada à escola".

Os professores, em seus depoimentos, recolocam fundamentalmente fatores extra-escolares, vistos por eles como principais responsáveis pelo fracasso escolar de seus alunos. Apontam, também, alguns fatores intra-escolares, ao explicitarem os "limites" da escola frente a esse "tipo de aluno".

Os professores, ao apontarem fatores extra e intra-escolares, explicitam a percepção de que a "clientela mudou sem que a escola tenha mudado". Eles, no entanto, não

conseguem estabelecer as relações entre esses fatores. Repare-se que os fatores intra-escolares são colocados apenas em função das deficiências que os alunos trazem.

Alguns professores afirmam que essas deficiências, ou seja, a realidade sócio-econômica dos alunos, são utilizadas, muitas vezes como desculpa para o fracasso, mas a maioria dos professores admite conhecer pouco a realidade dos seus alunos.

Um dos professores, no entanto, menciona a necessidade de a escola abrir espaço para o aluno se expressar e, assim, poder conhecer a sua cultura, a sua vivência e suas necessidades, realizando, a partir daí, um trabalho educativo mais eficaz.

O contato mantido com os professores, no decorrer do trabalho realizado pelo Projeto MEC/USU, nos permitiu constatar que os professores conhecem a história de vida de muitos de seus alunos. Essas histórias são, muitas vezes, contadas por ocasião de conselhos de classe, onde, via de regra, recebem uma abordagem individualizada de tendência preconceituosa e/ou assistencialista.

Desta forma, essas histórias não representam uma oportunidade para melhor conhecer e compreender a realidade de vida de seus alunos e tão pouco constituem-se objeto de reflexão, no sentido de levar ao questionamento da prática educativa desenvolvida pelos professores e do papel que a escola desempenha junto aos alunos e à sua realidade.



Os depoimentos dos professores revelam uma percepção dissociada dos fatores intra e extra-escolares que interferem na aprendizagem de seus alunos.

O trabalho, por exemplo, faz parte integrante da realidade de vida dos alunos que se faz presente na escola de diferentes formas: *"O aluno trabalha, chega cansado na escola e não rende"; "ele precisa dar sustento em casa", "eles vêm à escola buscar subsídios para trabalhar e melhorar de vida, etc"*.

Os professores e a escola, porém, percebem e tratam a questão do trabalho, apenas como empecilho à aprendizagem e, apesar de se manifestarem angustiados e preocupados com a questão, não a colocam em discussão no sentido de perceberem porque a criança trabalha, que tipo, de trabalho faz, em que condições trabalha e qual a experiência resultante desse trabalho. Dessa maneira, os professores não conseguem relacionar e integrar a experiência de trabalho do aluno com a sua experiência escolar e tão pouco rever a prática educativa da escola frente à realidade de trabalho do aluno. Isso evidencia-se com casos de alunos que trabalham com venda de diferentes produtos, que exige dele um raciocínio matemático, pelo menos ao nível da soma e da subtração e que na escola não conseguem fazer uma conta por *"incapacidade de raciocínio ou preguiça mental"*.

A dissociação dos fatores intra e extra-escolares que os professores expressam indica a absorção por esses professores da ideologia do sistema e, neste sentido, ela pa-

rece confirmar nossas suposições em relação aos cursos de formação de que não possibilitam a aquisição de instrumental teórico-metodológico capaz de permitir o estabelecimento dessas relações.

O que o Curso de Formação poderia contribuir em relação à postura teórica do professor não é passado ao nível do discurso. Neste sentido, o que os professores das escolas de 1º grau revelam é a não clareza de sua postura funcionalista.

Se os alunos do Curso de Formação refletem essa postura, mas de alguma forma reproduzem os discursos aí existentes nas suas várias tendências, já os professores das escolas não revelam sequer o discurso.

### 3.2. Âmbito do Trabalho

No âmbito do trabalho, discriminamos as condições objetivas em que o professor realiza o seu trabalho no interior da escola e sua condição de assalariado, através dos seguintes aspectos:

- a) as condições de trabalho do professor;
- b) a divisão de trabalho: professor versus especialista;
- c) da autonomia do trabalho do professor.

#### a) As Condições de Trabalho do Professor.

Em relação às condições de trabalho, a maioria dos educadores aponta a estrutura hierárquica do sistema de

ensino como um dos fatores que mais interfere na prática educativa da escola: "Os superiores (Delegacias de Ensino) não confiam na escola, ou será medo de perder o controle? Em função disso, nos mandam mil papéis para preencher, gasta-se um tempo enorme com coisas que não levam a nada. Esses encargos extras fazem perder a paciência. O caos todo foi a Lei 5692, que deveria ter ficado engavetada. Foi feita por pessoas que estão fora da escola e da sala de aula. Durante anos, nas reuniões dos DECs fica-se cobrando a execução dessa Lei, sem nunca discutir-se a sua validade ou não, para a escola e para o trabalho do professor. Quando o professor coloca a sua opinião ou levanta alguma questão, acaba sendo chamado de burro. É por isso que a escola está nesse buraco".

Na opinião de alguns professores, a cobrança feita pelo DEC é reforçada na escola, através do supervisor, "pois muitos supervisores ao invés de se colocarem a serviço do professor e do seu trabalho em sala de aula, funcionam na realidade com fiscais dos DECs".

Alguns professores apontam a vinculação da escola a uma estrutura maior: "Faz parte do contexto sócio-econômico e social. A escola pode até se adaptar, mas é presa a uma estrutura maior". "A escola faz mais do que deveria fazer. Ela está acatando e querendo solucionar todos os problemas que a criança traz. Está formando, informando e tentando solucionar os problemas dos pais devido à estrutura dessas famílias hoje em dia".

Com referência às relações de trabalho on interior da escola, a maioria dos professores menciona "o ambiente de trabalho tranquilo, onde há muito coleguismo e respeito mútuo". De acordo com muitos professores, "há um bom entrosamento e a equipe é tranquila, convivem uns com os outros há algum tempo, então não existe motivo para desunião" e, "apesar da clientela, os professores são excelentes, mas cada um por si".

A maioria dos educadores reclama, ainda, da ausência de espaço e oportunidade para estudar. "O professor precisa reciclar se constantemente, se não regride. Quero fazer curso, estudar, fazer pesquisa, mas não tenho condições. Fico presa a duas turmas preciso disso porque o salário é baixo. Queremos romper com isso, mas como? O professor deveria também fazer reciclagem. É preciso criar um espaço no campo social para que o professor não se envergonhe de sua profissão, pois não somos valorizadas, nem pelo Estado. Cada governo que entra impõe um método diferente, isso funde a cabeça de qualquer um".

Reportam-se à época em que fizeram o curso normal (alguns por falta de opção, outros por gostarem de criança), "quando o professor ainda era visto como alguém que sabia, que detinha um grande saber, que tinha grande cultura e muito status". Atualmente, afirmam: "O professor vem perdendo cada vez mais espaço no campo social. Não lhe é atribuído o mesmo status que antigamente, porém a sua função continua sendo necessária e importante. O próprio professor, às vezes, não reconhece o seu valor, a questão sala-

rial chega a ser indigna. Uma melhoria salarial levaria à melhoria do ensino e, conseqüentemente, à valorização profissional".

Os professores mencionam, também, como dificuldade a falta de recursos humanos e materiais: professores para atividades de apoio, tais como: arte, esporte, lazer etc, e material de diversos tipos pois, "muitos alunos chegam aqui sem lápis, sem caderno, sem livro, sem nada. Quando se propõe uma atividade geral, com a participação de todas as turmas é 'um Deus nos acuda' para arrumar papel, cartolina etc; muitas vezes a gente acaba trazendo de casa". "É por isso que muitas vezes o professor se acomoda, não tem a quem recorrer. Cai tudo em cima dele".

A maioria dos professores aponta, ainda, o grande número de alunos por turma e o "próprio tipo de aluno" como um dos entraves a seu trabalho: "O professor agora tem dificuldades no relacionamento com o aluno, apesar disso todos têm um objetivo comum: dar o melhor de si para este aluno".

Alguns educadores tentam buscar saídas: "Se não são dadas condições de trabalho através de materiais, o professor deve ser criativo para atingir seus objetivos. O professor é desvalorizado, mas sem ele nada acontece".

Os professores, em seus depoimentos, apontam vários aspectos relativos às suas condições de trabalho. Esses aspectos são por eles abordados isoladamente, sem estabelecerem uma ligação entre eles e destes com a estrutura

social mais ampla e, quando fazem a ligação, esta se dá de forma unilateral, senão vejamos: Os professores indicam a estrutura hierárquica do sistema de ensino como um dos fatores que mais interfere na prática educativa da escola e mencionam o controle que os DECs procuram exercer sobre a escola, apontando, inclusive, o supervisor como agente desse controle.

Os professores, entretanto, parece não perceberem a presença dessa estrutura hierárquica dentro de sua própria escola em termos das relações de poder que aí se estabelecem, *"há muito coleguismo e respeito mútuos"*, *"há bom entrosamento e a equipe é tranquila"*.

Os professores apontam a vinculação da escola a uma estrutura maior, percebida por eles como pré-determinada e inatingível. Dessa forma, os professores *"fazem mais do que podem"* para solucionar os problemas das crianças e de suas famílias e fecham-se num círculo - escola e alunos - sem conseguirem ultrapassá-lo na medida em que não situam tanto o aluno quanto a escola no contexto e na dinâmica da estrutura maior mencionada.

Nos depoimentos, os professores evidenciam a necessidade de estudar e de fazer pesquisa e apontam o baixo salário como fator impeditivo. Associam a necessidade de *"reciclar-se para não regredir"* e o salário *"indigno"* que recebem apenas à desvalorização profissional.

A forma de como os professores se referem à des-

valorização profissional indica a ausência de um dimensionamento político e econômico da questão, ou seja, a necessidade de estudar não constitui objeto de luta por um espaço para estudar, e o baixo salário não consegue motivar o professor a participar dos canais de luta e reivindicações salariais próprios da categoria.

Na realidade, a percepção que os professores têm de suas condições de trabalho bem como a abordagem que fazem dessas condições, parece denunciar, mais uma vez, a ausência, por parte desses professores, de uma visão da situação de classe que caracteriza a nossa sociedade. Da mesma forma que não conseguem se encontrar e situar no segmento de classe do qual fazem parte.

Em não se percebendo enquanto segmento de classe, os professores não se dão conta de sua condição de assalariado - de salário "*indigno*" - e, como tal, pertencente à classe trabalhadora, revelando, dessa forma, uma postura paternalista enquanto manifestam a expectativa de que as melhorias em todos aspectos - salariais, pedagógicas etc. deverão vir prontas de cima ou de fora.

Dessa forma, os professores não conseguem perceber que a "*perda do status*" e a perda do "*domínio do saber*" precisam ser situadas e entendidas dentro do processo de ampliação das relações capitalistas de trabalho, e que a valorização profissional passa por uma luta mais ampla da classe trabalhadora, da qual o professor como trabalhador da educação faz parte.

b) A divisão de trabalho: professor versus especialista.

De acordo com a opinião dos educadores, "a mola mestra da escola é o professor, mas esta é dirigida e orientada pela equipe técnica".

Quanto à função do professor, esta "não é fundamentalmente transmitir conhecimentos, mas preparar para a vida, para a sobrevivência". Na opinião de alguns, "o professor é instrumento do saber, das informações. A equipe técnica funciona mais como assessoramento ao professor".

Para alguns, o "professor e os técnicos são indispensáveis, o problema é que muitos procuram cargos técnicos para saírem de turma, quando o objetivo comum deveria ser dar o melhor para o aluno. A supervisão tem um campo enorme para criar, mas cai na rotina, na burocracia".

Outros dizem não saber qual a função da supervisão. "A supervisora deixa o plano de aula e as provas prontas para o professor. A gente que está na sala é que sabe o que precisa ser feito. É por isso que o planejamento é sempre furado". É nesse sentido que alguns dizem: "O professor é um profissional que não opina, é uma máquina".

"Sou professora há 10 anos e sou supervisora. Você acha que tenho condições de aceitar a cobrança de uma pessoa sem experiência e que não procura se integrar no processo da escola? Ajuda eu aceito de quem for, mas cobrança por cobrança, não. Quem não tem competência não se es-



tabelece".

"A supervisão não funciona na maioria das escolas. Deveria funcionar em forma de rodízio interno, estabelecido pelo próprio grupo de professores da escola".

"A maioria das supervisoras se coloca na escola como fiscal, delegada do DEC, e não é isso que nós queremos. A estrutura do DEC e as cabeças desta estrutura é que precisam mudar".

Cabe aqui esclarecer que durante o período de atuação do Projeto MEC/USU nas escolas, nenhuma das duas escolas contava com o especialista em Orientação Educacional. Em uma delas, o orientador estava de licença e, na outra, o cargo estava vago em função da aposentadoria da orientadora anterior. Isso significa a ausência nos depoimentos da opinião desse profissional.

Nos depoimentos, todos os educadores referem-se ao professor como a *"mola mestra da escola"*. A função dessa *"mola mestra"* é, no entanto, percebida por eles de forma diferenciada. Enquanto alguns afirmam que o professor é o instrumento do saber, das informações, outros lhes atribuem como função principal, *"a preparação para a vida, para a sobrevivência"*.

O mesmo acontece com a percepção que os educadores têm em relação à equipe técnica. Para alguns, ela exerce uma função de direção, e orientação ao trabalho do professor e para outros, o de assessoria a esse trabalho.

Em relação à supervisão, os professores também expressam diferentes opiniões. Enquanto alguns dizem desconhecer o papel do supervisor, outros criticam a sua ausência ou seu tipo de atuação: *"Ela deixa o plano de aula e as provas prontas para o professor. A gente que está na sala de aula é que sabe o que precisa ser feito. É por isso que o planejamento está sempre furado"*. Alguns afirmam ainda que a supervisão cai na rotina, na burocracia, quando tem um campo enorme para criar. Um dos professores critica a forma como o supervisor é *"imposto"* aos professores e sugere que ele seja escolhido pelo grupo de professores da escola, em forma de rodízio.

Nos depoimentos, os educadores revelam ter percepções diferenciadas a respeito das funções do professor e da equipe técnica, o que parece indicar que eles não têm clareza da função que desempenham na escola e da função da própria escola frente às crianças das classes populares.

Os professores, ao afirmarem que a sua função principal não é a de transmitir conhecimento *"mas preparar para a vida, para a sobrevivência"* e ao não explicitarem o que entendem por *"preparação para a vida"*, dizendo, ao mesmo tempo, que *"a escola precisa suprir tudo, tendo em vista os problemas das crianças e de suas famílias"*, revelam uma visão assistencialista do seu trabalho e uma visão compensatória da escola.

Assim, os professores não conseguem perceber que à escola cabe ensinar e ao professor, como profissional da

educação, cabe transmitir conhecimentos, conteúdos para que o ensino se realize.

Ocultando o papel real da escola e do profissional da educação, a visão que o professor expressa o impede também de compreender o significado que o seu trabalho e a escola têm para as crianças das classes populares.

Na realidade essa "indefinição de funções" sugere a incorporação, pela escola e pelos professores, da racionalidade capitalista que, ao introduzir as funções técnicas na escola, amplia a divisão social do trabalho e, conseqüentemente, as relações de trabalho capitalistas.

A incorporação pelos educadores da ideologia do sistema parece evidenciar-se na medida em que eles não percebem que a introdução de novas técnicas de administração, supervisão e planejamento escolar, aparentemente unificado ras do processo educativo, na realidade, representam a fragmentação do trabalho e do saber concretizada pela hierarquização do poder e pela perda pelo professor do controle sobre seu processo de trabalho.

Se por um lado, o professor admite "*ser um profissional que não opina, uma máquina*" e expressa a necessidade de mudança da "*estrutura do DEC e das cabeças dessa estrutura*", por outro, ele revela a ausência de uma dimensão política capaz de lhe permitir a percepção da racionalidade capitalista apontada e a "*produtividade*" que a organização do trabalho, no interior da escola, adquire para o sistema social mais amplo. Assim, o professor acaba assu-

minho o papel de funcionário do sistema.

Neste sentido, a atuação do professor na escola e a percepção que ele tem de sua atuação parecem refletir a formação recebida. Se nos cursos de formação, as especializações, em termos de sua origem, função e utilidade são tratadas de forma pouco questionadora, e se a organização do trabalho educativo bem como o conhecimento veiculado não traduzem uma proposta clara no sentido de formar trabalhadores da educação comprometidos com a educação das classes populares, a atuação dos professores nas escolas torna-se coerente com a formação recebida.

c) Da autonomia do trabalho do professor.

Os professores entrevistados revelam posições bastante distintas em relação à autonomia de seu trabalho. Enquanto muitos dizem: "Ninguém tem autonomia nenhuma, nós somos o último degrau", outros, admitem a existência "de limites, ordens que precisam ser cumpridas" e parecem aceitar esses limites. "A autonomia é muito limitada, total autonomia não há, esta também poderia levar à desordem". Outros contestam: "Em determinadas ordens idiotas não temos autonomia".

Alguns professores, no entanto, discordam dizendo: "Sempre encontrei autonomia, mas o trabalho precisa ser feito em grupo, em clima de troca. A palavra final é minha, mas acho necessário ouvir as pessoas". Ou então: "Sempre tive autonomia, mas acho importante que os professores

possam escolher as séries em que querem trabalhar. A direção aceita novidades, tenho autonomia para criar, mas não tenho condições de levar adiante por falta de material".

"Temos autonomia total desde que realizemos o trabalho. Eu acho que na escola municipal você manda na sua sala de aula. Acho melhor que na escola particular, você pode ser mais criativo".

Um dos professores solicita que a autonomia seja colocada entre aspas, pois o "professor faz parte de um contexto, recebe ordens que precisam ser cumpridas". Apontando para a complexidade da questão afirma: "O seguimento do programa é introjetado pelo próprio professor e não pela cobrança da escola, então, em que consiste a autonomia de que tanto se fala?".

Alguns professores, no entanto, levantam a "necessidade de se conscientizar, adquirir fundamentos para criar e enfrentar o problema da autonomia do trabalho".

Os professores, em seus depoimentos, não explicitam o que entendem por autonomia de trabalho e revelam diferentes percepções em relação ao trabalho que realizam.

Aqueles que afirmam não ter autonomia nenhuma, "nós somos o último degrau", e aqueles que admitem a necessidade de cumprir ordens, tendo em vista a preservação da ordem, parecem evidenciar a introjeção do autoritarismo conseqüente da hierarquia de poder estabelecida no interior da escola que desapropria o professor de seu saber e, assim, do controle sobre o seu processo de trabalho. Essa introje

ção parece se confirmar, quando um dos professores admite que "o seguimento do programa é introjetado pelo próprio professor e não pela escola".

Quanto ao grupo de professores que afirma ter autonomia de trabalho, indicando, ao mesmo tempo, a presença de condicionantes: "mas o trabalho precisa ser feito em conjunto", "mas acho importante escolher a sêrie em que o professor que trabalhar", "desde que realizemos o trabalho", parece revelar a percepção de que o seu trabalho não é isolado, porém não explicita a proposta de trabalho que efetiva ou pretende efetivar, inclusive frente aos limites indicados.

Um terceiro grupo de professores levanta "a necessidade de se conscientizar, adquirir fundamentos para criar e enfrentar o problema da autonomia do trabalho".

Esse grupo parecer perceber que a autonomia de trabalho do professor está relacionada diretamente à postura que este professor tem diante de seu trabalho, na medida em que manifesta a necessidade de conscientizar-se e fundamentar-se para enfrentá-la.

Desta forma, ele revela, por um lado, que o professor não tem como prática a discussão e reflexão de sua própria prática e da prática da escola, tanto no interior da escola quanto fora dela.

A ausência do instrumental de análise, da "fundamentação necessária" para compreender o trabalho que faz,

que interesses atende através do que realiza e que pretende, "que finalidades" busca com o seu trabalho, evidencia, também, a precariedade do instrumental de análise, da fundamentação que este professor adquiriu no seu curso de formação.

Podemos perceber que a questão da autonomia é explicitada enquanto uma postura individual, seja para receber ordens, seja para atuar de forma independente. Em nenhum momento, autonomia significa, para estes professores, um processo de trabalho coletivo da categoria, que pode opor, propor, reivindicar, intervir e modificar.

À postura assistencialista associa-se o exacerba do individualismo decorrente da ideologia liberal.

Dessa forma, ele, indivíduo, existe com o direito de receber e/ou executar o que recebe, mas quase nunca aparece como ator no âmbito do seu trabalho, reforçando, assim, a sua desvalorização como profissional da educação, muitas vezes, ou como defesa, ou de forma inconsciente.

### 3.3. Âmbito do Conhecimento

No âmbito do conhecimento, abordamos os seguintes aspectos:

- a) sua opinião em relação à teoria e a prática, a partir de sua própria prática;
- b) como relacionam a formação que recebem e a prática que desenvolvem;
- c) como percebem o conteúdo que transmitem.

a) Sua opinião em relação à teoria e à prática a partir de sua própria prática.

Alguns dos educadores entrevistados entendem a teoria como "apenas a base", porque "por melhor que a teoria esteja estruturada, a prática é outra. Na teoria sempre falta alguma coisa, nunca é completa, e assim é preciso muita versatilidade para aplicá-la na prática".

"A teoria, na prática, é aquilo que você mesma faz, remexendo constantemente naquilo que você faz", acrescentam alguns dos educadores entrevistados.

Na opinião de outros, "é preciso ter uma boa base teórica para se sentir segura na prática, e é preciso questionar o que se faz. Vejo muita ênfase na prática, porque esta não foi calcada em uma teoria mais coerente".

"Nos ressentimos da falta de embasamento teórico para poder desenvolver uma prática mais coerente". "A teoria é essencial até para poder formular alguma coisa". "Costuma-se pedir mais prática, o que é também reflexo da falta de teoria", completam alguns.

Todos os educadores entrevistados revelam sentir uma defasagem entre teoria e prática, o que justificam de diferentes formas: enquanto alguns afirmam que "quem faz a teoria não está trabalhando na prática", "outros dizem não conseguir aplicar o que aprenderam por falta de domínio teórico". "Um terceiro grupo afirma ter dificuldade de aplicar a teoria por falta de prática".



Na opinião de alguns, "existe mais teoria do que prática", o que justificam dizendo "o mundo evoluiu muito, e a infância da criança está na TV, no rádio, nos jornais e nas revistas. A escola não acompanha todo esse progresso, porque continua presa aos currículos defasados; apesar disso, ela tem feito demais pelos problemas de seus alunos, que são mais sociais do que qualquer outra coisa".

Para superar a defasagem teoria e prática, os educadores consideram que "trabalhando é que se acaba com essa defasagem. É preciso juntar a teoria com sua experiência".

Os educadores, ao explicitarem a opinião que têm em relação à teoria e prática, a partir de sua própria prática, revelam percepções extremamente limitadas, parciais e confusas a respeito da teoria e da prática, o que os impede de estabelecer uma relação entre elas.

Na realidade, parecem confundir conteúdos específicos, abstrações, informações e experiência profissional com uma postura teórico-metodológica.

Isso fica evidenciado quando afirmam a existência de "mais teoria do que prática", entendendo por teoria o conteúdo e as informações veiculadas pelos meios de comunicação que "a escola não consegue acompanhar, porque continua presa aos currículos defasados, apesar de fazer demais pelos problemas de seus alunos".

Quanto à prática, os professores parecem revelar

uma visão utilitária e pragmatista, na medida em que a percebem como uma ação individualizada, um fazer voltado à transmissão de conteúdos pré-estabelecidos e prontos, cuja origem em termos de sua produção desconhecem e, portanto, não questionam.

Percebendo a prática como ação executora, o professor exclui desta ação a sua intervenção subjetiva, o que significa dizer que ele não se percebe como agente capaz de intervir e transformar a prática que desenvolve e, consequentemente, a realidade na qual se insere.

A não explicitação, por alguns professores, do que entendem por teoria e a visão daqueles que a percebem como conteúdos específicos, abstrações e informações, associada à sua concepção da prática nos permite concluir que a defasagem entre a teoria e prática que eles apontam é falsa.

Se a unidade teoria-prática pressupõe necessariamente a percepção da prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, tal como evidenciamos no Capítulo IV, a defasagem entre teoria e prática, apontada pelos professores, revela antes a existência de uma coerência perfeita entre o pensar e o agir desses professores com a ideologia educacional que perpassa o sistema de ensino.

Neste sentido, a percepção que os professores têm de seus alunos, enquanto sujeitos pertencentes às classes populares, a leitura que fazem dos problemas de aprendizagem desses alunos e do seu fracasso escolar e a percepção

que têm de seu trabalho como profissional da educação revelam a coerência mencionada porque expressam a presença, na escola, da ideologia liberal e a "produtividade" que esta adquire para o sistema, especialmente, quando essa escola e esse professor trabalham com crianças das classes populares.

A forma de como os professores percebem a questão teoria-prática e o que indicam como defasagem entre teoria e prática parecem sugerir a (de) formação destes professores, uma vez que fica evidenciada a ausência de categorias que lhes permitam fazer uma análise contextualizada do aluno, da escola e do seu trabalho e se revelam, tanto ao nível do discurso quanto da prática, sobretudo executores e não atores capazes de intervirem na realidade para transformá-la.

b) Como relacionam a formação que receberam e a prática que desenvolvem.

A maioria dos educadores entrevistados diz não se sentir preparada para assumir a sua própria prática, o que atribui à inadequação do seu curso de formação. Os educadores, no entanto, revelam formas diferentes de perceber esta inadequação, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

- "Não vejo nenhuma relação entre o curso que fiz e o meu trabalho na prática. O que mais contribuiu para a minha prática é a minha maneira de viver a vida".

- "O curso me completou em termos de informação. Fiz um curso muito bom, mas acho triste ver que, na realidade, não é nada daquilo. Na saída, é difícil entrosar a teoria com a prática. Depois vai-se adquirindo".

- "Não vejo relação alguma entre o curso que fiz e o trabalho que desenvolvo. Tive algumas contribuições, mas minha experiência está valendo mais. Acho melhor saber me nos coisas, mas sabê-las bem".

- "Minha formação se deu em função do aluno ideal, com todo o material, a sala decorada, etc. Não tem nada a ver com o meu trabalho de hoje".

- "Quanto entrei em turma como professora, percebi que a realidade era diferente daquilo que eu tinha aprendido".

- "Logo na saída da Escola Normal, senti muita díficuldade. Fui caminhando por acerto e erro, tateando. Não fui preparada para alfabetizar. Em Pedagogia, ganhei um díploma e a certeza que a formação dos professores está num buraco".

- "Aproveito o curso que fiz, em termos psicológicos, no sentido de entender mais as reações das crianças".

- "Os Cursos Normal e de Pedagogia formam mal os professores para o nosso tipo de escola. Aqui, precisamos ser psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, etc. Nos são atribuídas tantas outras funções que se esquecem que somos professores".

- "Tive uma boa base e, a partir daí, comecei a criar e sem medo. O problema é que a criatividade da minha geração foi cortada".

- "Recebi um embasamento cultural maravilhoso. O problema é que, hoje em dia, o bom professor foi tirado das turmas em função das especializações".

- "Meu curso de formação foi enriquecedor e forte. Dava experiência".

- "Na minha época, a família era outra, mãe não trabalhava fora. Hoje é preciso muita psicologia para melhor entender os problemas das crianças e melhor orientá-las. É preciso mais metodologias para se alcançar melhor todas as crianças e isso os cursos não dão".

Com relação à satisfação/frustração profissional as opiniões dos educadores são diversificadas.

- "Apesar das dificuldades encontradas, não senti frustração na profissão".

- "É hora de parar, do professor ter o seu lugar e não aceitar, simplesmente, as coisas impostas de cima para baixo".

- "A escola está em decadência. As pessoas com um pouco mais de instrução procuram outra atividade profissional que garanta a sua sobrevivência".

- "O professor de hoje não tem bagagem cultural e tem muitos problemas econômicos, daí a sua frustração".

Diante da pergunta sobre as transformações a serem operadas nos cursos de formação, os educadores apontam alguns aspectos como prioridades:

- "uma boa formação";
- "o desenvolvimento de uma metodologia moderna, adaptada à escola";
- "uma boa seleção das matérias";
- "firmeza no que se aprende".

A dificuldade que os professores têm de explicitarem em que consiste a sua (de) formação e as sugestões que fazem para a reformulação dos cursos de formação apontam a precariedade do instrumental teórico/metodológico por eles aprendido nos cursos de formação, conforme depoimentos em relação à teoria e prática, no sentido de não compreenderem as relações entre educação e sociedade e, conseqüentemente, a função que exercem como trabalhadores da educação.

Desta forma, os depoimentos confirmam a nossa suposição de trabalho de que os "instrumentais teórico/metodológicos veiculados nos cursos de formação não subsidiam os educadores para a compreensão da realidade social em que se situa a escola e, conseqüentemente, de sua prática educativa".

Na medida em que os Cursos de Pedagogia, em sua proposta e nos conteúdos transmitidos a partir da organização do Curso, esvaziam as possibilidades de análise crítica da estrutura social que possa permitir a vinculação teoria e prática em todos os níveis do sistema escolar, estes

curtos acabam produzindo educadores alienados da realidade social e das exigências educacionais que esta realidade coloca.

Se por um lado, existe uma literatura crítica sobre as relações entre educação e sociedade, embora precária, no sentido de subsidiar essa análise, por outro, esta produção crítica não está explícita na proposta dos cursos, embora alguns professores, em suas respectivas disciplinas, busquem adotar alguns procedimentos teórico/metodológicos como fundamentação de seus conteúdos.

Aquele professor que percebe que a sua formação se deu em função do "*aluno ideal*" e afirma que este nada tem a ver com o seu aluno, revela perceber as noções ideológicas passadas pelo curso com vistas à formação de um "*aluno ideal*" e, ao mesmo tempo, constatar que ela nada tem a ver com seu trabalho, embora não explicita em que consiste a realidade com a qual trabalha.

c) A percepção dos professores em relação ao conteúdo que transmitem.

Em relação a essa questão tivemos a preocupação de detectar a percepção que os professores têm a respeito do currículo e do conteúdo que transmitem, bem como do significado deste conteúdo para os seus alunos. Com referência ao currículo, os professores dizem:

- "A organização curricular é péssima. Dizer para uma criança de 8 anos que casa é substantivo comum não

quer dizer nada. O importante para esta criança é saber ler, escrever e raciocinar. Mas a escola não tem liberdade de organizar seu currículo. Acho, também, que temos que seguir as bases estabelecidas".

- "Há muita coisa sobrando no conteúdo, que talvez eles nunca venham a precisar; se pelo menos pudéssemos dar o básico, para o aluno seguir em frente... A maioria se contenta em carregar embrulho, e a minoria anseia trabalhar em escritório".

- "A organização curricular favorece as expectativas. Se apresentarmos um programa inferior, o aluno não quer. Ele faz questão e exige a aprendizagem formal para vencer, superar a pobreza".

- "Em termos de ensino, acho que tudo aqui é necessário. Mas é preciso ter um currículo bem dosado, pois, com a quantidade de problemas encontrados, não dá o programa todo e ter um bom rendimento".

- "Temos modificado o currículo, mas quanto menos conteúdos passamos para os alunos, mais baixamos o nível de ensino".

- "Sou contra cortar o programa, mas os nossos alunos têm menos chances do que os outros. Vão normalmente trabalhar de doméstica ou em supermercados".

- "Considero perigosa a idéia difundida de adequar o ensino ao aluno carente. Seria uma traição para com esse aluno, e se perderia a qualidade".



- "O aluno não quer teoria, ele quer meios de so breviver e ajudar a família. Você se sente impotente, por mais que dialogue, por mais que faça. Antigamente, o conteúdo era mais importante. Hoje em dia, a escola precisa estar mais voltada para a vida lá fora".

- "Gostaria de fazer um currículo onde se ensinasse um pouco mais. Poderia ensinar costurar, por exemplo, se as meninas quisessem. Como isto ainda não é possível, eli minamos as coisas inúteis para esses alunos, com exceção da que les poucos que chegam lá".

- "O conteúdo passado aos alunos não é o ideal".

"Alguns precisam de uma profissão, e isso deveria ser incluído no conteúdo. Da forma que vem sendo, no final, de tudo que ensinamos a eles apenas fica: operações, leitura e escrita".

- "O conteúdo da 4a. série precisa ser bem dado, para que o aluno possa passar para a 5a. série. Mas, para chegar à 4a. série, ele precisa dominar o conteúdo correspondente às séries anteriores; assim é impossível eliminar conteúdos. Acho que precisamos ser um pouco mais severos e exigir que os alunos estudem".

Quanto ao significado para o aluno do conteúdo que transmitem, alguns professores enfatizam:

- "Eu acho que nossa escola deveria jogar tudo fo ra e reformular tudo, fico desesperada sabendo que estou en sinando cultura inútil", ou então: "Acho que muita coisa

que a escola ensina está por fora. A escola anda muito de vagar num mundo que anda muito rápido. Estamos sempre atrasados, é por isso que não conseguimos dar as coisas que o aluno precisar usar".

Apesar disso, um dos professores acredita que "a escola tem melhorado, mas percebe-se, na cara das crianças, que não estão entendendo. Ultimamente, o que mais pesa e atrapalha é a dificuldade de raciocinar e a preguiça man-tal dos alunos".

Na opinião de outro professor, "a escola só evolui no sentido do aluno se sentir mais em casa. Não se con-segue mais alfabetizar uma turma".

Apontando ainda a mudança da escola, um dos professores diz: "A criança está sempre sorrindo e não mais brigando o tempo todo. Passou a aceitar se não foi capaz de ler no tempo cobrado dela".

Alguns educadores acreditam que a dificuldade de aprendizagem não se deve aos conteúdos, mas à forma de como esses conteúdos são passados.

- "O problema é que nós impomos a nossa visão, nossos valores e não levamos em conta a realidade deles. Quando partimos da realidade deles, a metade dos problemas estão resolvidos".

Outros consideram a necessidade de reformular, mu-dar e para isso dizem: "Seria preciso dar uma parada, visi-tar outras escolas e ver o trabalho dos outros colegas den-

*tro da própria escola. Da forma como está, o conteúdo passado dificilmente poderá ajudar para um futuro melhor destes alunos".*

Neste ítem, os depoimentos apresentados confirmam as análises dos ítems anteriores. Neste sentido, apontamos as incongruências no discurso dos professores, quando, ao mesmo tempo, falam sobre a imaturidade do aluno e defendem a necessidade de maior exigência em relação a sua aprendizagem.

Se por um lado explicitam haver de certa forma escasso comprometimento do professor e da escola com a necessidade de exigir que os alunos estudem "...acho que precisamos ser um pouco mais severos e exigir que eles estudem", por outro, esse discurso fica ambíguo na medida em que apontam as dificuldades desse aluno para aprender, pois "não tem família que os ajude e não tem lugar para estudar".

Ainda em relação à ambigüidade do discurso, os professores, apesar de perceberem a importância da preparação profissional pela escola, em nenhum momento, o trabalho que os alunos realizam como estratégia de sobrevivência representa um elemento constitutivo da prática pedagógica que a escola e os professores realizam, antes é visto como empecilho à aprendizagem.

As incongruências apontadas ficam mais evidentes, quando os professores estigmatizam o trabalho para os alunos, definindo como aspirações desses alunos apenas atividades socialmente consideradas subalternas, tais como: car

regador de embrulho, "boy" de supermercado e doméstica.

Na realidade, conforme vimos nas análises das questões anteriores, a ambigüidade constatada revela a visão preconceituosa do professor e da escola em relação às classes populares.

Outro aspecto levantado do conteúdo em termos de quantidade e qualidade, quando explicitam uma falsa oposição entre esses dois significados, revelando desconhecer, ao mesmo tempo, a origem histórica dessa falsa dicotomia que conforme vimos, é produzida pela ideologia liberal vinculada à sociedade de classe. Quando essa ideologia mistifica e encobre pelo discurso dualista os interesses diferenciados dos segmentos das classes sociais, acaba atendendo aos interesses daquela que detém o poder e, dessa forma, contribui para a manutenção desse poder.

A análise que apresentamos neste capítulo, referente aos dados fornecidos pelos professores e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Santa Úrsula e professores das escolas de 1º grau, nos leva à confirmação das suposições de nosso trabalho.

Do ponto de vista da Formação e da Prática dos educadores, os dados revelam uma similaridade de posições, tanto dos professores e alunos da Universidade, quanto professores das escolas de 1º grau, enquanto refletem, fundamentalmente, a postura ideológica veiculada pelas instituções de ensino.

Ao introjetar, difusamente, essa ideologia que se manifesta, tanto no discurso dos educadores, quanto na sua prática, eles reproduzem o processo de alienação, no âmbito da educação, em relação às classes populares, evidenciando, assim, a sua contribuição para o fracasso escolar dessas classes.

Dessa forma, a análise permite concluir que não existe defasagem entre teoria e prática, uma vez que não existe clareza de teoria, mas sim, uma coerência unificada pela ideologia entre o tipo de formação alienada e diluída dos profissionais de educação e sua prática junto às classes populares, cuja intenção é impedir a visão crítica do processo de alienação e aquisição de suportes teóricos/metodológicos direcionados aos interesses educacionais das classes populares.

## CAPÍTULO IV

### - A TÍTULO DE CONCLUSÕES

Inicialmente queremos registrar que na nossa percepção o termo conclusão veicula a idéia de fechamento, no sentido de dar como encerrada a discussão sobre uma determinada questão ou estudo que se realiza.

Neste sentido, entendemos que as colocações que seguem não correspondem ao significado atribuído a conclusões, visto tratar-se de um estudo que tem como proposta refletir sobre a Formação e a Prática do Educador e se, por um lado, acreditamos ter avançado nessa reflexão, por outro, essa mesma reflexão traz implícita a exigência de sua continuidade no sentido de ampliá-la e aprofundá-la.

Desta forma, as considerações que seguem pretendem significar uma retomada das questões fundamentais que se colocaram no decorrer do estudo, tendo em vista a constatação de nossas suposições de trabalho e a indicação de alguns "camínhos" que possam permitir o aprofundamento da reflexão realizada e, consqüentemente, contribuir para a transformação da formação e da prática do educador direcionada para o atendimento dos interesses educacionais das classes populares.

Do ponto de vista da formação do educador, o primeiro aspecto a ser retomado, refere-se à proposta dos cursos de formação, no caso, a proposta de formação do curso de Pedagogia da Universidade Santa Úrsula.

Conforme vimos em nossa análise, os depoimentos dos professores e alunos entrevistados, a exposição de motivos para a reformulação curricular realizada, a organização curricular decorrente e a nossa própria prática como docente no Curso de Pedagogia, apontam a fluidez e ambigüidade da filosofia norteadora da reformulação curricular.

Se por um lado, a ambigüidade da proposta e sua não contextualização a nível da Universidade e da realidade social mais ampla, evidencia a presença da ideologia neoliberal dificultando dessa forma que o Curso de Pedagogia forme educadores comprometidos com a educação das classes populares, por outro, representa um avanço em relação à proposta anterior, não apenas ao nível da introdução de novas disciplinas e contratação de professores, alguns com postura político/filosófica definida e profissionalmente competentes, mas também pelo processo de discussão e análise crítica do currículo anterior e da prática educativa desenvolvida naquele período.

Nesse sentido, os limites da proposta curricular e de sua operacionalização, bem como o processo de discussão e análise crítica empreendido no Centro de Educação, reflete o contexto daquele momento, quando se inicia um pro-

cesso reformista, tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista político, cultural e educacional.

Do mesmo modo que a Presidência da República começa a falar de distensão social e que a crise econômica se agrava, ocorrendo pressões de diferentes tipos por parte das forças sociais oprimidas, também na Universidade começam a surgir pressões pela mudança de ensino, o que representa um avanço em relação ao período anterior.

Isto significa dizer que a formação que se processa neste momento no interior do Curso de Pedagogia, análise que extrapola o objeto de nosso estudo, precisa ser situada e comprometida dentro do contexto econômico e político atual.

Assim, podemos supor que, se o Curso incorporar em sua proposta a literatura crítica existente a respeito das relações entre a educação e sociedade, bem como as propostas alternativas emergentes, voltadas para a educação das classes populares; e, se ele se voltar para a problemática da escola de 1º grau, especialmente para a escola pública que atende às classes populares; e se atentar para os diferentes movimentos sociais, no sentido de captar os objetivos e interesses que movem as organizações sociais, de modo especial, as organizações populares; e se incorporar esses interesses à proposta de formação, certamente o Curso de Pedagogia poderá prestar uma contribuição mais efetiva para a educação das classes populares.



Chamamos, no entanto, a atenção para o fato de que a transformação do Curso de Pedagogia dentro dos aspectos acima mencionados, bem como a transformação da Universidade, requer por sua vez, uma alteração significativa da política educacional para todos os níveis do sistema de ensino, desde o pré-escolar à pós-graduação.

Neste sentido, as políticas sociais e econômicas enunciadas e/ou empreendidas pelo atual Governo, embora sabendo que elas representam uma "rearrumação" necessária ao capitalismo em sua fase atual, significam, também, um avanço do processo democrático, na medida em que as forças sociais oprimidas sejam capazes de conquistar efetivos espaços em direção ao atendimento de seus interesses fazendo valer os seus direitos de cidadãos.

A organização dos movimentos estudantis e dos trabalhadores da educação, seja em associações, sindicatos e/ou outras formas de organização que possam surgir em decorrência do processo social mais amplo, adquire aqui fundamental importância na medida em que a luta, por melhores condições de trabalho, de salário e de ensino esteja direcionada para o atendimento dos interesses educacionais da maioria da população, ou seja, das classes populares.

Queremos com isso dizer que não aceitamos o pressuposto de que a educação reproduz a sociedade e nem que ela, por si só, a transforma. O que defendemos é o pressuposto de que ao mesmo tempo em que a educação reproduz a so

cidade, ela pode contribuir para as transformações educacionais, sociais, políticas e econômicas no bojo das contradições do processo histórico.

É nesse sentido, que defendemos, dentro do processo histórico atual, a necessidade de discutir e analisar a formação e a prática do trabalhador da educação, tendo em vista a sua reversão, de modo a atender aos interesses educacionais das classes populares.

Se por um lado a análise dos dados nos permite concluir que não existe defasagem entre teoria e prática, visto não existir clareza de teoria em função da coerência, unificada pela ideologia, entre o tipo de formação alienada e diluída dos educadores e sua prática junto às classes populares, por outro, podemos constatar a presença de elementos indicadores de postura crítica, uma tentativa de praxis indicando que a ideologia homogeneizadora não se apresenta em bloco, evidenciando assim a existência de contradições no interior do curso de Pedagogia e nas escolas de 1º grau.

Quando, por exemplo, os alunos do Centro de Educação apontam a presença de linhas filosóficas diferentes *"uma para a direita e outra para a esquerda"* e os professores mencionam a luta pela hegemonia no interior do Centro e apontam o Projeto MEC/USU como um trabalho que pode esta

belecer a relação teoria-prática; quando os alunos engajados no Projeto MEC/USU começam a questionar a prática de estágio do Centro de Educação a partir de sua experiência vivenciada nas escolas de 1º grau e quando os professores das escolas afirmam que a sua formação nada tem a ver com a realidade em que trabalham e mencionam a necessidade de descobrir formas de atuação para atingir o seu aluno e a necessidade de mudança "*das cabeças dos DECs*", ficam evidenciadas as contradições no interior do Curso de Pedagogia e nas escolas, refletindo as contradições do sistema educacional e do contexto social mais amplo.

Neste sentido, chamamos a atenção para as diferentes formas de luta que se processam no sistema educacional, expressando e refletindo o processo de luta assumido pelos diferentes segmentos sociais.

A nível do conhecimento lembramos a proliferação da produção crítica voltada para a discussão e explicitação das relações entre a educação e sociedade, observável não apenas enquanto literatura, mas enquanto realizações tais como seminários, debates e discussões que fazem dessas realizações o seu objeto.

A nível do trabalho, podemos constatar o crescimento da luta política e econômica dos trabalhadores da educação, que se organizam para buscar melhores condições de

trabalho e de salário visando um melhor ensino.

A nível da prática docente, verificamos o surgimento de alternativas educacionais, voltadas para as classes populares, normalmente empreendidas por pequenos grupos de educadores no interior ou fora do sistema educacional, bem como a busca de alternativas quando os educadores começam a buscar espaços para a discussão, análise e questionamento de sua prática.

Essas diferentes formas de luta, ao mesmo tempo em que evidenciam e expressam as contradições existentes no interior da sociedade capitalista, revelam elementos da unidade teoria-prática - a praxis - indicando a transformação das relações sociais capitalista.

## 5 - BIBLIOGRAFIA

## FONTES PRIMÁRIAS

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. *A Prática Educativa da USU e suas Interfaces com a Evolução Histórica da Sociedade Brasileira*. Universidade Santa Úrsula, Vice-Reitoria Comunitária, Rio de Janeiro, 1982 (relatório).

SESU/MEC e USU/CENTRO DE EDUCAÇÃO. *Projeto Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau. Relatório 1982 e Propostas de Continuidade para 1983*. Rio de Janeiro, 1982.

\_\_\_\_\_. *Relatório 1983 e Propostas de Continuidade para 1984*. Rio de Janeiro, 1983.

USU/CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA. *Estudo de Acompanhamento dos Alunos do curso de Pedagogia - 1980/1983 - Relatórios Parciais e Sínteses de Dados Preliminares*. Rio de Janeiro, 1980/81/82/83.

SESU/MEC. *Seminário sobre Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação. Documentos*. Rio de Janeiro, PUC, set./1981.

## FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ANDE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *A formação do Educador*. Documentos, São Paulo, 1980.

ANDES - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DOCENTES. O Poder e o Saber; a Universidade em Debate. Rio de Janeiro - Ed. Marco Zero.

ARROYO, Miguel. A Reforma na Prática. A experiência pedagógica do mestrado da FAE-UFMG. *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez (11):106, 32 - 1982.

ARROYO, Miguel G. Operários e Educadores se identificam: Que rumos tomará a Educação Brasileira in *Educação & Sociedade* nº 5, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) *Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Z., BAETA, A.M., ROCHA, A. Evasão e Repetência no Brasil. In: *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. O Educador: Vida e Morte. Rio de Janeiro, 1982.

CADERNOS DO CEDES. *A Formação do Educador em debate*. São Paulo, Cortez, 2, 1984.

\_\_\_\_\_. *Educação e Política: Gramsci e o problema da hegemonia*. São Paulo, Cortez, 3, 1984.

CADERNOS DE DEBATE. *Descaminhos da Educação pós 68*. São Paulo, Brasiliense, 8, 1980.

LIMOEIRO, Miriam C. Universidade e Estrutura do Poder. *USU - ESPAÇO. Cadernos de Cultura*. Rio de Janeiro, 3: 30-43, 1981.

- CARR, Edward H. *O que é História?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- CARRAHER, Terezinha Nunes e outros. Na vida, dez, na Escola, zero. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo 42:79-86. ago./1982.
- CHAUÍ, Marilena. Crítica e Ideologia. *Cadernos SEAF*. Rio de Janeiro. 1(1):17-32, ago./1978.
- \_\_\_\_\_. Ventos do Progresso: A Universidade Administrada. In: *Descaminhos da Educação Pós-68*, São Paulo, Brasiliense, 8, 1980.
- CUNHA, Luis Antonio. *A Universidade Crítica*. São Paulo, PUC, 1981.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista*. São Paulo, Cortez, 1984.
- FELIX, M.F.C. *Administração Escolar: Um problema Educativo ou Empresarial*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.
- GIANNOTTI, José Artur. *A Universidade e a Crise*. Novos Estudos. São Paulo, 10, out./1984.
- GORZ, A. *Crítica da Divisão do Trabalho*. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- GRAMSCI, A. *A Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura.

Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LAUNAY, J. Elementos para uma Economia Política da Educação, in Educação e Hegemonia de Classe, organizador José Carlos Garcia Durand. Ed. Zahar, 1979, pág. 186.

MARX, K. Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

IANNI, O. A Ditadura do Grande Capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982.

MOISES, J.A. O Estado, As Contradições Urbanas e os Movimentos Sociais, in Cidade, Povo e Poder. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

OLIVEIRA, F. Elegia para uma Re(li)gião. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

PIOTE, J.M. O Pensamento Político de Gramsci. Tradução Arnaldo Jorge Fleming. Edições Afrontamento - Porto - Portugal.



RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus. São Paulo, Cortez, 1984.

RODRIGUES, Neidson. Lições do Príncipe e outras Lições. São Paulo, Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Estado e Educação no Brasil - in: Educação & Sociedade, nº 10, 1981.

RAINHO, J.F. Os Peões do Grande ABC. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1980.

SAVIANI, D. Educação: do Senso Comum à Competência Filosófica. São Paulo, Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1982.

\_\_\_\_\_. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 1983.

SNYDERS, G. Escola, Classes e Luta de Classes. São Paulo, Morsés, 1981.

SARUP, M. Marxismo e Educação, Zahar Ed. 1980.

SCHAFF, A. História e Verdade. São Paulo, Martins Fontes, 1971.

THIOLLENT, Michel. Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária. São Paulo, Editora Pólis, 1983.

UHLE, A.B. O isolamento Social da Universidade In: Educação & Sociedade, nº 3, 1984.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIEITEZ, Cândido Giraldez. Os Professores e a Organização da Escola: a nova Hegemonia na Escola. São Paulo, Cortez, 1982.

UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURRÍCULO PLENO - 1977

DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS	CRED.	EQUIVALÊNCIAS
<u>CEG - COMUM</u>			
Metodologia Científica		4	
Est. de Probl. Bras. I		2	
Est. de Probl. Bras. II		2	
Sociologia Geral		4	
Exp. Oral e Escrita I		3	
<u>CEG - DIFERENCIADO</u>			
Sociologia da Educação	Soc. Geral	4	
Psicologia da Educação I		4	
Psic. da Educação II	Psic. Educ. I	3	
Psic. da Educação III	Psic. Educ. I	4	
Psic. da Educação IV	Psic. Educ. I	4	
Hist. da Educação I		4	
Hist. da Educação II		4	
Filos. da Educação I		4	
Filos. da Educação II		4	
Estatística Apl. Educ. I		3	
Estatística Apl. Educ. II	Est. Apl. Educ. I	3	
Medidas Educacionais	Est. Apl. Educ. I	4	
Educação Brasileira		3	
Met. Téc. Pesq. Pedagógicas		4	
E.F.E. 1º Grau		4	
E.F.E. 2º Grau		4	
Didática		4	
Prática de Ens. de 2º Grau	Didática	4	
Avaliação Escolar		3	
<u>HABILITAÇÃO ENSINO</u>			
Met. Ens. 1º Gr. I (Ex. Com)		2	
Met. Esh. 1º Gr. II (Est. Soc.)		2	
Met. Ens. 1º Gr. III (Ciências)		2	
Met. Ens. 1º Gr. IV (Matem.)		2	
Currículos e Programas I		4	
Quest. At. da Educação		3	
Prát. Ens. de 1º Gr. (Est. Sup.)		4	

Continua...

UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURRÍCULO PLENO - 1979  
TOTAL DE CRÉDITOS:

DISCIPLINAS	PRÉ REQUISITO	CRED.	DISCIPLINAS	PRÉ REQUISITO	CRED.
<u>COMUM</u>			<u>HAB.ADM. ESCOLAR</u>		
Met.Cient.		04	PMAE I		04
E.P.B. I		02	PMAE II	PMAE I	04
E.P.B. II		02	Curric.Progr.I		04
Soc.Geral		04	Planej.Educ.I		04
Expr.Oral e Escrita		03	Quest.At.Educ.		03
P.F.R.H.C.		04	Est.Sup.Adm.Esc.I	PMAE I	04
Humanismos	PFRHC	02	Est.Sup.Adm.Esc.II	ESAE I	04
Teologia II		02	Eletivas		
Teologia III		02			
Teologia IV		02			
<u>OBRIGATÓRIAS</u>			<u>HAB.SUPERV.ESCOLAR</u>		
Sociol.da Educ. I	Socio.Geral	04	PMSE I		04
Psic.Educ. I		04	PMSE II	PMSE I	04
Psic.Educ. I	Psic.Educ. I	04	Curric.Progr. I		04
Psic.Educ. III	Psic.Educ. I	04	Curric.Progr. II		02
Psic.Educ. IV	Psic.Educ. I	04	Rel.Hum.Escola		03
Hist.Educ. I			Psic.Social III		03
Hist.Educ. II			Est.Sup.Sup.Esc. I	PMSE I	04
Fil.da Educ. I			Est.Sup.Sup.Esc. II	ESSE I	04
Fil.da Educ. II			Eletivas		
Est.Apl.Educ. I		03			
Est.Apl.Educ. II	Est.Apl.Ed.I	03			
Medidas Educ.	Est.Apl.Ed.I	04			
Educ.Bras.		03			
Met.Téc.Pesq.Ped.		04			
E.F.E. 1º Grau		04			
E.F.E. 2º Grau		04			
Didática		04			
Prat.Ens.2º Grau	Didática	04			
Avaliação Escolar		03			
<u>HAB. DE ENSINO</u>			<u>HAB.ORIENT: EDUCACIONAL</u>		
Met.Ens.1ºGr.I(Exp.Com)		02	PMOE I		04
Met.Ens.1ºGr.II(ES)		02	PMOE II	PMOE I	04
Met.Ens.1ºGr.III(Cien.)		02	PMOE III	PMOE I	04
Met.Ens.1ºGr.IV(Mat.)		02	Orient.Vocac.		04
Currículos Progr. I		04	Téc.Ex.Psic.VII		04
Quest.At.Educ.		03	Elem.Psicop.Geral		04
Prat.Ens.1ºGr.(ES)		04	Dinâmica de Grupo		04
			Est.Sup.Orient.Ed.I	PMOE II	04
			Est.Sup.Orient.Ed.II	ESOE I	04
			ELETIVAS		

Continuação...

DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS	CRED.	EQUIVALÊNCIAS
<u>HAB. ORIENT. EDUCACIONAL</u>			
PMOE I		4	
PMOE II	PMOE I	4	
PMOE III	PMOE I	3	
Orient. Vocacional		4	
Téc. Ex. Psicológico VII		4	
Elem. Psicopatologia Geral		4	
Dinâmica de Grupo		4	
Est. Sup. de O. Ed. I		4	
Est. Sup. de O. Ed. II	Est. Sup. O. Ed. I	4	
<u>HAB. ADMIN. ESCOLAR</u>			
PMAE I		4	
PMAE II	PMAE I	4	
Currículos Programas I		4	
Plan. da Educação I		4	
Quest. At. Educação		3	
Est. Sup. de Admin. Esc. I		4	
Est. Sup. de Admin. Esc. II	Est. Sup. A. E. I	4	
<u>HAB. SUPERV. ESCOLAR</u>			
PMSE I		4	
PMSE II	PMSE I	4	
Currículos e Programas I		4	
Currículos e Programas II		2	
Rel. Hum. na Escola II		3	
Psicologia Social III		3	
Est. Sup. de S.E. I		4	
Est. Sup. de S.E. II	Est. Sup. de S.E. I	4	
<u>INST. TEOLOGIA</u>			
PFREC		4	
Teologia I		2	
Teologia II		2	
Teologia III		2	
Teologia IV		2	

ELETIVAS:

- O aluno poderá cursar, como eletivas as disciplinas das Habilitações que não estiver cursando, com exceção de Tec. de Ex. Psicológico.

OBSERVAÇÕES:

1. Todas as disciplinas aqui apresentadas são obrigatórias
2. O aluno deve perfazer um total de créditos
3. O aluno poderá cursar no máximo 08 disciplinas por período

## ANEXO III

UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURRÍCULO PLENO - A PARTIR DE 1980

total de crédito: 160  
tempo total: 2.535 horas

FORMAÇÃO GERAL (119 créditos)			
CÓDIGO	D I S C I P L I N A S	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS
	<u>Comuns</u> (29 créditos)		
FIL 135	Metodologia Científica		04
EST 103	Estudo de Problemas Brasileiro I		02
EST 104	Estudo de Problemas Brasileiro II		02
EST 146	Sociologia Geral I		04
LIN 170	Expressão Oral e Escrita		03
TEO 101	PFHHC		04
TEO 102	Humanos Antigos e Contemporâneos	PFRHC	02
	Teologia II		02
	Teologia III		02
	Teologia IV		02
EFU 121	Iniciação Pedagógica		02
	<u>Obrigatórias</u> (68 créditos)		
EFU 101	Sociologia da Educação I		04
EFU 102	Sociologia da Educação II	Soc. Educação I	04
EPO 108	Psicologia da Educação I		04
EPO 109	Psicologia da Educação II	Psic. Educação I	04
EPO 110	Psicologia da Educação III	Psic. Educação II	04
EFU 103	História da Educação I		04
EFU 104	História da Educação II		04
EFU 106	Filosofia da Educação I		04
EFU 107	Filosofia da Educação II		04
EFU 108	Filosofia da Educação III		04
MAT 139	Estatística Aplicada à Educação I		04
EFU 119	Educação Brasileira I		04
EFU 120	Educação Brasileira II		04
EMP 134	Pesquisa Educacional		04
EAP 101	Estrutura e Func. de Ensino de 1º G. I		04
EAP 103	Estrutura e Func. de Ensino de 2º G. I		04
EMP 103	Didática I	Psic. Educação III	04
	<u>Eletivas</u> (18 créditos)		
EFU 111	Questões Atuais da Educação		04
EFU 112	Economia da Educação		04
EFU 114	Educação de Adultos		04
EFU 116	Educação Comparada		04
EFU 117	Seminário de Monografia		02
EFU 124	Política Educacional		04
EFU 122	Seminário de Educação		02
EPO 117	Dinâmica de Grupo em Educação I		02
EFU 105	História da Educação III		04

UNIVERSIDADE SANTA ÚSULA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURRÍCULO PLENO

HABILITAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CÓDIGO	D I S C I P L I N A S	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS
	<u>Obrigatórias</u> (22 créditos)		
EAP 108	P.M.A.E. I		04
EAP 109	P.M.A.E. II	P.M.A.E. I	04
EAP 106	Currículo e Programas I		04
EAP 119	E.S.A.E. I	P.M.A.E. II	03
EAP 120	E.S.A.E. II	E.S.A.E. I	03
EAP 124	Legislação de Ensino		02
MAT 140	Estatística Aplicada à Educação II	Estat. Apl. Educ. I	02
	<u>Eletivas</u> (14 créditos)		
EAP 105	E.E.E. Superior		04
EAP 123	Introdução ao Planejamento Educ.		04
EAP 116	Custos em Educação		02
EAP 121	Pedagogia na Empresa		04
EAP 112	Dinâmica Cog. em Educação		04
EFU 123	Educação Pré-Escolar		04
EMT 102	Avaliação Escolar		02
EMT 130	Introdução à Educação Especial		04
EFU 118	Arte na Educação		04
	<u>Eletivas de Cultura Geral</u> (6 créditos)		
ADM 101	Introdução à Economia		04
ADM 107	Administração de Pessoal I		04
ADM 135	Economia Brasileira		04
BIB 111	Seleção de Livros e Or. de Leitura		02
BIB 115	Bibliotecas Inf. e Juvenis		02
EHA 108	História da Arte		03
EST 107	Formação Econômica do Brasil		04
EST 138	Iniciação à Pesquisa Histórica		03
EST 143	Sociologia Apl. à Administração		04
EST 151	Ciência Política		04
EST 154	História do Desenv. Ec. do Brasil		04
FIL 132	Antropologia Filosófica e Cultural		03

Observações:

- Para iniciar a parte do currículo referente às habilitações específicas, o estudante de pedagogia deverá ter integralizado pelo menos, 75 créditos da parte da formação geral, incluindo-se nesse total de créditos correspondentes às disciplinas do 1º ciclo.
- Os portadores de outros diplomas de licenciatura poderão obter habilitações pedagógicas, mediante complementação pedagógica de estudos, cuja programação curricular atinja o total de 1500 horas ou 100 créditos, mais 6 créditos em disciplinas teológicas.
- Do total de créditos exigidos para a complementação pedagógica, 64 correspondem às disciplinas da parte de formação geral do Currículo do Curso de Pedagogia.
- Os portadores de outros diplomas de licenciatura devem receber orientação do Coordenador para a necessária adaptação do currículo.

UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURRÍCULO PLENO

HABILITAÇÃO: MAGISTÉRIO

CÓDIGO	D I S C I P L I N A S	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS
	<u>Obrigatórias</u> (20 créditos)		
EMT 131	Metodologia do Ensino de 1º G. I	Met. Ensino 1º G. I	04
EMT 132	Metodologia do Ensino de 1º G. II		02
EMT 128	Metodologia do Ensino de 2º Grau		04
EAP 106	Currículo e Programas I		04
EMT 114	Prática de Ensino de 1º Grau (Es.)	Didática I	03
EMT 115	Prática de Ensino de 2º Grau (Es.)	Didática I	03
	<u>Eletivas</u> (16 créditos)		
EAP 121	Pedagogia na Empresa		04
EFU 118	Arte na Educação		04
EFU 123	Educação Pré-Escolar		04
EMT 102	Avaliação Escolar		02
EMT 113	Métodos de Educação de Adultos		02
EMT 129	Introdução à Tecnologia Educacional		04
EMT 130	Introdução à Educação Especial		04
EMT 133	Recursos Audiovisuais em Educação		02
EPO 119	Problemas de Aprendizagem		02
	<u>Eletivas de Cultural Geral</u> (6 créd.)		
BIB 111	Seleção de Livros e Or. de Leitura		02
BIB 115	Bibliotecas Inf. e Juvenis		02
CIN 109	Introdução à Tec. da Pesq. Biblio.		04
EHA 103	História da Arte		03
EST 101	Antropologia Cultural		04
EST 107	Formação Econômica do Brasil		04
EST 154	História do Desenvolv. Econ. do Brasil		04
EST 155	História das Idéias Políticas e Soc.		04
FIL 101	Introdução à Filosofia		03
FIL 146	Epistemologia I		02
LIT 153	História da Literatura		04

Observações:

- Para iniciar a parte do currículo referente às habilitações específicas, o estudante de pedagogia deverá ter integralizado pelo menos, 75 créditos da parte da formação geral, incluindo-se nesse total de créditos, correspondentes às disciplinas do 1º ciclo.
- Os portadores de outros diplomas de licenciatura poderão obter habilitações pedagógicas, mediante complementação pedagógica de estudos, cuja programação curricular atinja o total de 1500 horas ou 100 créditos, mais 6 créditos em disciplinas teológicas.
- Do total de créditos exigidos para a complementação pedagógica, 64 correspondem às disciplinas da parte de formação geral do Currículo do Curso de Pedagogia.
- Os portadores de outros diplomas de licenciatura devem receber orientação do coordenador para a necessária adaptação do currículo.



UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURRÍCULO PLENO

HABILITAÇÃO: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

CÓDIGO	D I S C I P L I N A S	PRÉ- REQUISITO	CRÉDITOS
	<u>Obrigatórias (24 créditos)</u>		
EMT 101	Medidas Educacionais	Est. Apl. à Educ. I	04
EPO 101	P.M.O.E. I		04
EPO 102	P.M.O.E. II	P.M.O.E. I	04
EPO 115	Orientação Vocacional		04
EPO 118	Dinâmica de Grupo em Educação II		02
EPO 106	Est. Sup. Orientação Educacional I	P.M.O.E. II	03
EPO 107	Est. Sup. Orientação Educacioanl II	E.S.O.E. I	03
	<u>Eletivas (12 créditos)</u>		
EPO 103	P.M.O.E. III		03
EPO 111	Psicologia da Educação IV		04
EPO 133	Estudo de Caso em Orient. Educ.		03
EPO 119	Problemas de Aprendizagem		02
EPO 116	Orientação Vocacional II		02
PSC 103	Elementos de Psicopatologia Geral		04
PSC 125	Técnicas de Ex. Psicológico VII		04
EMT 102	Avaliação Escolar		02
EMT 130	Introdução à Educação Especial		04
EFU 123	Educação Pré-Escolar		04
	<u>Eletivas de Cultura Geral (6 créd.)</u>		
BIB 111	Seleção de Livros e Or. de Leitura		02
BIB 115	Bibliotecas Inf. e Juvenis		02
CIN 109	Introdução à Técnica da Pesq. Biblio.		04
EST 101	Antropologia Cultural		04
EST 107	Formação Econômica do Brasil		04
EST 143	Sociologia Aplicada à Administração		04
EST 145	Sociologia do Brasil		02
EST 155	História das Idéias Pol. e Sociais		04
FIL 101	Introdução à Filosofia		03
FIL 125	Filosofia da Cultura I		02

Observações:

- Para iniciar a parte do currículo referente às habilitações específicas, o estudante de pedagogia deverá ter integralizado pelo menos, 75 créditos da parte da formação geral, incluindo-se nesse total os créditos correspondentes às disciplinas no 1º ciclo.
- Os portadores de outros diplomas de licenciatura poderão obter habilitações pedagógicas, mediante complementação pedagógica de estudos, cuja programação curricular atinja o total de 1500 horas ou 100 créditos, mais 6 créditos em disciplinas teológicas.
- Do total de créditos exigidos para a complementação pedagógica, 64 correspondem às disciplinas da parte de formação geral do Currículo do Curso de Pedagogia.
- Os potadores de outros diplomas de licenciatura devem receber orientação do Coordenador para a necessária adaptação do currículo.

UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURRÍCULO PLENO

HABILITAÇÃO: SUPERVISÃO ESCOLAR

CÓDIGO	D I S C I P L I N A S	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS
	<u>Obrigatórias</u> (23 créditos)		
EAP 106	Currículos e Programas I		04
EAP 107	Currículos e Programas II	Cur. e Programa I	02
EAP 110	P.M.S.E.I		04
EAP 111	P.M.S.E.II	P.M.S.E.I	04
PSC 135	Relações Humanas na Escola		03
EAP 117	Estágio Sup.de Sup. Escolar I	P.M.S.E.II	03
EAP 118	Estágio Sup.de Sup. Escolar II	E.S.S.E.I	04
	<u>Eletivas</u> (13 créditos)		
EAP 105	E.F.E. Superior		04
EAP 121	Pedagogia na Empresa		04
EAP 123	Introdução ao Planejamento da Educ.		04
EAP 124	Legislação de Ensino		02
EFU 123	Educação Pré-Escolar		04
EMT 102	Avaliação Escolar		02
PSF 127	Psicologia Social III		03
EMT 130	Introdução à Educação Especial		04
EFU 118	Arte na Educação		04
EPO 119	Problemas de Aprendizagem		02
	<u>Eletivas de Cultura Geral</u> (6 crêd.)		
ADM 135	Economia Brasileira		04
BIB 111	Seleção de Livros e Orient.Leituras		02
BIB 115	Bibliotecas Inf. e Juvenis		02
EHA 108	História da Arte		03
EST 101	Antropologia Cultural		04
EST 107	Formação Econômica do Brasil		04
EST 154	História do Desenv. Econ. Brasil		04
FIL 125	Filosofia da Educação I		02

Observações:

- Para iniciar a parte do currículo referente às habilitações específicas, o estudante de pedagogia, deverá ter integralizado pelo menos 75 créditos da parte da formação geral, incluindo-se nesse total os créditos correspondentes às disciplinas do 1º ciclo.
- Os portadores de outros diplomas de licenciatura poderão obter habilitações pedagógicas, mediante complementação pedagógica de estudos, cuja programação curricular atinja o total de 1500 horas ou 100 créditos, mais 6 créditos em disciplinas teológicas.
- Do total de créditos exigidos para a complementação pedagógica, 64 correspondem às disciplinas da parte de formação geral do currículo do curso de Pedagogia.
- Os portadores de outros diplomas de licenciatura devem receber orientação do Coordenador para a necessária adaptação do currículo.

## ANEXO IV

- GRUPO RESPONSÁVEL PELO "ESTUDO DE ACOMPANHAMENTO DOS ALU  
NOS DO CURSO DE PEDAGOGIA 1980 - 1983"

- Gaudêncio Frigotto - Coordenador
- Teresa Martins de Oliveira
- Elane da Mota Damasceno
- Maria Iloni Seibel Machado
- Sheila Perla Mandel Butler - estagiária

## ANEXO V

- GRUPO RESPONSÁVEL PELO SUBPROJETO "PARTICIPAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA E HABILITAÇÃO PEDAGÓGICAS EM ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO PARALELA EM ESCOLAS DE 1º GRAU DA PERIFERIA URBANA" DO PROJETO MEC/USU.

## a) Professores

- . Maria Iloni Seibel Machado - Coordenadora
- . Nilza dos Reis Saroldi
- . Celina Maria Barreto Nossar (1982)
- . Sheila Perla Mandel Butter\* (1983)

## b) Estagiários de diferentes cursos, destacando-se:

- . Denise N. Bruno - Psicologia
- . Sandra Regina Figueiredo de Farias - Letras
- . Marlene dos Santos Cruz - Pedagogia
- . Schirlei Kohl - Pedagogia

\* Elaborou sua Dissertação intitulada "A (Des)Educação dos Educadores - Repensando a Relação Teoria/Prática dentro da própria Escola", defendida em 1985, tendo como base o trabalho realizado pelos mesmos projetos por nós abordados.