

1/IESAE
B 986d

FEV
20C
PRETO

A (DES)EDUCAÇÃO DOS EDUCADORES
Repensando a relação TEORIA/PRÁTICA
dentro da própria escola

SHEILA PERLA MANDEL BUTLER

A (DES)EDUCAÇÃO DOS EDUCADORES

Repensando a relação TEORIA/PRÁTICA
dentro da própria escola

SHEILA PERLA MANDEL BUTLER ^C

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA COMO REQUISITO
PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO

ORIENTADOR:

PROF. GAUDÊNCIO FRIGOTTO

55

RIO DE JANEIRO

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS

1985

"Nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava - o que ele pensava que havia acontecido, o que devia acontecer ou o que aconteceria, ou talvez apenas o que ele queria que os outros pensassem que ele pensava, ou mesmo apenas o que ele próprio pensava pensar. Nada disso significa alguma coisa até que se trabalhe sobre esse material e decifre-o."

(E. H. Carr)

AGRADECIMENTOS

Aos meus quatro filhos, Udi, Michael, Karen e Alan, que tanto têm me ensinado a compreender este mundo.

Ao meu companheiro Nick, que com seu amor e carinho tanto contribuiu nos momentos de "altos" e "baixos" da produção desse trabalho.

Aos meus pais, que mesmo nem sempre compreendendo o porquê, me deram condições de seguir o meu caminho, na busca de respostas à tantas interrogações que sempre me preocuparam.

Aos meus professores que, através de sua prática contraditória que, ao mesmo tempo, revela e oculta, me despertaram para refletir sobre eles.

Aos meus orientadores, Manoel (o de "antes") e Gaudêncio (o de "depois") pelo incentivo e apoio que me deram para não desistir de procurar compreender o que está por trás das aparências.

Aos colegas de equipe dos projetos por termos caminhado juntos nos avanços e retrocessos de nossa proposta de trabalho.

A todos que me ajudaram na infra-estrutura desse trabalho, meus agradecimentos,

sem todos vocês este trabalho não
teria se tornado realidade.

SUMÁRIO

	pág.
I - INTRODUÇÃO	
1. A contextualização do problema	1
2. Procedimentos e estruturação do trabalho	13
II - RECONSTITUINDO A PRÁTICA EDUCATIVA NA UNIVERSIDADE E NAS ESCOLAS: UMA LEITURA DE DOIS PROJETOS	18
1. Fatos que condicionam os rumos da Universidade e de sua Prática Educativa	19
2. Acompanhamento da Implantação do Currículo no Centro de Educação da Universidade Santa Úrsula: "Estudo de Acompanhamento do primeiro grupo de alunos que seguiria o Novo Currículo no período de 1980/1983"	28
2.1 Etapas/Procedimentos	32
2.2 Principais questões detectadas	49
3. Projeto MEC/USU - INTEGRAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O ENSINO DE 1º GRAU	67
3.1 SUB-PROJETO - "Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Supletivo"	75
a) O Trabalho nas Escolas	80
b) Principais Questões Detectadas	86
c) Considerações sobre a Prática Educativa das Escolas do Supletivo	91

3.2 SUB-PROJETO - "Participação de Estagiários de Licenciatura e Habilitações Pedagógicas em Atividades de Recuperação Paralela em Escolas de 1º Grau de Periferia Urbana"	97
a) O Trabalho nas Escolas	103
b) Principais Questões Detectadas	109
c) Considerações sobre a Prática Educativa do Professor	119
3.3 O que revelam os projetos sobre a prática educativa: a percepção de professores e alunos-estagiários	124
III - A (DES)EDUCAÇÃO DOS EDUCADORES: REPENSANDO A RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA DENTRO DA PRÓPRIA ESCOLA	133
IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
V - FONTES CONSULTADAS	179

RESUMO

Do reconhecimento de que a prática educativa tem uma especificidade no interior do conjunto das relações sociais, decorre a concepção de que a educação não pode ser encarada como um problema em si, mas articulada à realidade social em que se insere, enquanto uma prática contraditória que medeia interesses antagônicos.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho se propõe a refletir sobre a questão da formação dos educadores e, mais especificamente, a questão da prática educativa do educador, seus condicionamentos e suas contradições.

Para fazer um levantamento das questões e impasses que estão presentes na formação e na prática dos educadores, analisou-se os relatos das experiências de dois projetos educacionais; um envolvendo o Centro de Educação da Universidade Santa Úrsula e outro o "Projeto MEC/USU", nos sub-projetos integrando a Universidade e escolas de Ensino Supletivo e, em escolas de 1º grau da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Nesse processo, desvendou-se a função que a formação de educadores vem desempenhando, uma função de DES-EDUCAÇÃO, onde um dos pontos-chave e contraditórios da questão seria a relação entre teoria e prática. Propõe-se assim, um repensar desta relação dentro da escola.

Aponta-se para a necessidade de que a formação dos educadores forneça as ferramentas fundamentais para que o profissional da educação possa estabelecer os vínculos entre sua

prática e o conjunto das práticas sociais globais. Desta maneira entende-se a Escola como um "espaço" onde, pelo menos, o professor, deveria compreender a especificidade da educação na sociedade atual e as possibilidades reais da sua prática educativa, orientando-a na busca de sua transformação.

ABSTRACT

Considering that educational practice is intimately related to the social relationships in society, it is implied that education cannot be seen as a problem in itself but as an integral part of social reality even though a contradictory part which mediates between opposite interests.

From this standpoint, this study proposes to reflect on the professional preparation of teachers and, more specifically the educational practice of the teacher, its conditioning and contradictions.

In order to investigate the problems and incongruities which are present in the professional preparation and the educational practice of teachers, the results of two projects were analysed; one involved the Centre of Educational Studies of the University of Santa Ursula (USU) and the other the "Projeto MEC/USU" which, in two sub-projects, involved the university and schools offering adult education and primary schools of the city of Rio de Janeiro, Brazil.

From these results it was possible to discover that the function which the professional training of teachers has been performing, is one of DIS-EDUCATION, one of the key but contradictory aspects of this being the relationship between theory and practice. It is proposed that it is necessary to rethink this contradictory relationship within the school.

It is suggested that the professional preparation

of teachers needs to provide the fundamental tools for the teacher to establish the connection between his educational practice and society as a whole. In this way, it is possible to see the school as a 'space' where the teacher at the very least should understand the particularity of education in today's society and the real possibilities of his educational practice, looking at it with a view to transforming it.

I - INTRODUÇÃO

1. A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

"...Os fatos sociais não são coisas mas sim o produto de ações humanas. Os homens e as mulheres fazem a sociedade da mesma maneira que são feitas por ela. Somos atores e protagonistas de nossa história da mesma maneira que somos definidos e condicionados por ela. Dentro desta relação de interação, não há mais lugar para um pesquisador separado de seu objeto de pesquisa. O pesquisador é um homem ou uma mulher com uma inserção social determinada e com uma experiência de vida e de trabalho que condicionam sua visão do mundo, modelam o ponto de vista a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade. E é esta visão do mundo, este ponto de vista que vai determinar a intencionalidade de seus atos, a natureza e a finalidade de sua pesquisa, a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados." (OLIVEIRA, 1981, p. 24)

De minhas experiências em Educação (1), nasceu a idéia de realizar um trabalho sobre Educação como uma prática concreta. Mais especificamente, senti a necessidade de colocar em questão a prática educativa do educador no processo de formação de educadores.

O presente trabalho reflete o momento por que passa este processo de discussão e reflexão sobre a formação

(1) Como aluna do Curso de Pedagogia na Universidade Santa Úrsula, como estagiária no Centro de Educação desta Universidade, como aluna do Mestrado em Educação no Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) e, também, como professora de um Curso de Línguas.

do educador, procurando descrever e analisar alguns aspectos de sua prática educativa e compreender a realidade desta prática. Seus condicionamentos, suas contradições e suas consequências na formação de educadores.

Em vários centros educacionais se tem procurado debater a questão da formação do educador e da reformulação do Curso de Pedagogia.(2) Entretanto, constata-se não ser ainda suficientemente comum entre os professores deste curso, a preocupação de repensar os objetivos da educação. Sobretudo, quando se trata de refletir sobre a prática cotidiana dos próprios docentes. Em geral, se fala sobre a educação, sobre o curso, sobre o currículo, mas pouco se fala do professor como parte integrante do processo educativo e de sua função social como educador. A ênfase que se dá a valorização do professor, de uns tempos para cá, aborda quase que exclusivamente os aspectos econômico e financeiro.

Ainda assim, o atual processo de discussão sobre a educação abre espaço para se refletir sobre os problemas que a realidade educacional apresenta.(3) Diversos estudos,

-
- (2) O Conselho Federal de Educação promoveu seminários regionais sobre "Formação de Recursos Humanos para a Educação", cujo principal objetivo foi discutir propostas para a reformulação do Curso de Pedagogia. No Rio, este seminário foi realizado em setembro de 1981, com a participação de entidades do Rio e Espírito Santo.
- (3) Aqui no Brasil, por exemplo, alguns educadores e pessoas preocupadas com a educação têm demonstrado uma crescente preocupação em explicar o processo educativo de diferentes maneiras, dando ênfase a aspectos sociais, políticos, econômicos, psicológicos e filosóficos.

livros e artigos têm sido publicados (SAVIANI, CUNHA, GUIOMAR e outros), refletindo este processo de discussão e reflexão na busca de alternativas para a educação, especificamente para a educação brasileira. Como também, se têm tentado desvendar o modo pelo qual a educação se dá na sociedade, como uma prática social, ou seja, como define Vazquez, um tipo de praxis em que o homem é sujeito e objeto dela; (...). "Na medida em que sua atividade toma por objeto não um indivíduo isolado, mas sim, grupos ou classes sociais e inclusive a sociedade inteira, ela pode ser denominada práxis social". (VAZQUEZ, 1977, p. 200). É nesse sentido que se entende a educação como uma prática social e, como todas as práticas sociais, ela é, também, uma prática política.

Diante destas análises vejo a necessidade de aprofundar este estudo, buscando compreender a realidade da prática educativa. Colocando em questão as suas tendências que explicitam as contradições e antagonismos de uma sociedade capitalista determinada.

Para isso, faz-se necessário questionar a verdadeira origem e intencionalidade da prática educativa, não a partir de análises gerais que pensam a educação sem refletir sobre a realidade na qual ela se insere, mas através de uma análise concreta desta prática, que atinja não só a aparência, o reflexo e a consequência, mas, também, a problemática que está oculta, camuflada. Pois, para se produzir uma teoria, é preciso se estar atento ao momento da prática. "A teoria emerge da prática e a ela retorna. (...) A prática é

um momento de toda a teoria: momento primeiro e último, imediato inicial e retorno ao imediato." (LEFEBVRE, 1979, p.235)

Foi com estas preocupações que participei de duas experiências que foram se tornando fundamentais para o desenvolvimento do presente trabalho. Primeiramente, no Centro de Educação da Universidade Santa Úrsula, participei de um projeto iniciado com a reestruturação do currículo do Curso de Pedagogia neste Centro, e, que se propunha a fazer um "Estudo de Acompanhamento do Primeiro Grupo de Alunas que Seguiria o Novo Currículo, no Período de 1980/1983". E, neste processo, de uma segunda experiência que, à partir de 1982, se concretiza no "Projeto de Integração Universidade e Escolas de 1º Grau - Projeto MEC/USU."

O projeto de reestruturação do currículo no Centro de Educação da USU, adotou como pressuposto, que o currículo deve ser entendido em sua realidade dinâmica e deve estar sujeito a frequentes revisões, à partir da sua própria experimentação. O currículo não assumiu assim, uma visão tradicional e estática que vem comumente definindo-o como um "rol de matérias", sequer organizado dentro de uma sequência lógica. Neste sentido, uma das questões que orientou, por longo tempo, as discussões no próprio Centro foi: Que tipo de educador se quer formar?

Depois de uma série de estudos e pesquisas, optou-se por uma "orientação que procura privilegiar a formação geral (...), entendida como formação básica necessária à

formação do profissional. Por outro lado, procurou-se atender à exigência de que os egressos do Curso, nas diferentes habilitações, adquirissem um "saber-fazer" correspondente a cada uma delas, ou seja, um mínimo de competência profissional indispensável ao desempenho de tarefas na área de sua habilitação." (Documento apresentado ao Conselho de Ensino e Pesquisa da USU - agosto de 1979).

Em linhas gerais, foi com este pensamento que se estruturou o novo currículo. Esta filosofia foi que imprimiu direção ao currículo, a direção do trajeto pedagógico de educadores e educandos.

Paralelamente à implantação deste currículo em 1980, foi organizado um grupo de estudo que acompanhou o processo educativo da primeira turma que seguiu esta reformulação, desde o momento da sua entrada na Universidade até a conclusão do curso. O grupo de estudo, do qual fiz parte, atuou no sentido de analisar na prática a proposta curricular, ao longo do percurso destes alunos no Curso. E, também, forneceu subsídios concretos ao Centro na dinâmica de implantação de um projeto pedagógico diferente.

Muito embora os pressupostos implícitos na crítica à visão tradicional apontassem para um tipo de prática educativa mais consequente com a realidade, corria-se o risco de ficar no abstrato, de não se dar conta da realidade, quando se desconhece para que e para quem se formava o educador e em que contexto eles iriam atuar.

Após dois anos da implantação da nova proposta curricular, colocou-se como imprescindível a necessidade de analisar-se na prática o trabalho que estava sendo feito nas escolas. Foi com esse intuito que em 1982 se concretizou o projeto de "Integração Universidade e Escolas de 1º grau - Projeto MEC/USU". Este novo projeto composto de vários sub-projetos, contou com a participação de professores e alunos do Centro de Educação.

No primeiro momento, participei de uma experiência de trabalho com o Ensino Supletivo em Escolas Estaduais. No segundo momento, de um sub-projeto em Escolas Municipais de 1º grau que atendem alunos de periferia urbana. O relato destas duas experiências serão desenvolvidas no decorrer do trabalho.

Dentro das possibilidades do projeto, através do contato com os professores das escolas, procurou-se ver o que é a prática do professor, e que fatores condicionam esta prática. Procurou-se, através de observações da equipe, de seminários, de cursos e de participação nas reuniões da escola, analisar a prática educativa no seu cotidiano e discutir e aprofundar alguns aspectos da problemática detectada.

Procurou-se captar no trabalho nas escolas as questões que são enfrentadas no cotidiano da própria escola, na relação professor (representante do "mundo da escola") com o aluno (representante do "mundo da vida"), como também na relação interna da divisão de trabalho.

Considero estas duas experiências intensas e significativas pois conseguiram, de certa maneira, captar a dinâmica do que vem sendo realizado, no Centro de Educação, com grandes dificuldades, tanto a nível de sua proposta pedagógica quanto a nível de empecilhos administrativos da própria Universidade, e no trabalho desenvolvido nas escolas de Supletivo e de 1º grau do Município, que atendem a alunos das camadas populares.

O projeto foi bastante revelador, levantando questões para a reflexão sobre o profissional que está sendo formado e para se perceber onde se situa o impasse na formação do educador.

Este estudo reflete uma leitura de um processo, de avanços e retrocessos, de momentos de discussão, de observação e ação. É um registro de como a atividade intelectual e acadêmica, em descompasso com a realidade social está cumprindo uma função política e ideológica.

Desta maneira, procura captar a prática específica do educador no conjunto das práticas sociais, como uma prática contraditória, enquanto se efetiva no interior de relações sociais contraditórias, e mesmo antagônicas. O trabalho, portanto, se propõe a refletir sobre algumas questões.

Quem é este educador? Que tipo de trabalho realiza? Têm os educadores clara percepção da realidade e do processo educativo do qual são partes? Como protagonistas deste processo, de que modo estão eles discutindo e anali-

sando esta realidade e agindo sobre ela? Que espaço eles encontram para poderem desenvolver este tipo de reflexão?

A medida que estas e outras questões foram sendo formuladas, nasceu a necessidade de explicitar outros aspectos, que são instrumentos fundamentais para a compreensão do problema.

Como o educador produz e reproduz o processo educativo? Para responder esta questão, faz-se necessário refletir sobre a Universidade e sobre como o professor conduz sua prática de maneira fragmentada e idealista, faz-se necessário um repensar sobre a questão da produção do saber, procurando desvendar o real sentido da não-relação teoria/prática, enfatizando que não é um problema de índole exclusivamente didática - pedagógica, mas também cultural e política, no sentido mais amplo.

A prática educativa tem uma especificidade no conjunto das relações sociais, no nosso caso, capitalistas, e como tal precisa ser considerada. Ou seja, a análise da prática educativa deve ser feita articulando-a com a totalidade social na qual se insere. Neste sentido, a educação não pode ser considerada como um problema em si, separada das demais instâncias que compõem o sistema social da qual faz parte.

A Escola de hoje tem estreita relação com o mundo da produção e "no modo de produção capitalista ela passa a ter uma especificidade só inteligível no contexto das re-

lações sociais que são frutos dos conflitos das duas classes fundamentais e os trazem em si." (CURY, 1980, p. 7)

A educação é, pois, um elemento da realidade social e o "aparelho escolar enquanto produto histórico é inseparável do modo de produção capitalista." (ESTABLET e BAUDELOT, 1974, p. 125)

Para se entender esta relação, entre escola, estrutura social e o seu caráter específico, torna-se importante refletir sobre o papel da educação como elemento de mediação entre relações sociais contraditórias e antagônicas. Isto quer dizer que é básico compreender porque e como a educação ocupa papel fundamental na sustentação de uma determinada hegemonia política, como instrumento de direção cultural e ideológica que, através da obtenção de um consenso, visa legitimar a concepção de mundo das classes dominantes das sociedades capitalistas.

Assim, podemos dizer, como Gramsci, que é através da ideologia que uma classe exerce a hegemonia sobre outras classes, e que "toda relação de "hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica." (GRAMSCI, 1981, p. 37) Esta relação existe em toda a sociedade capitalista. E as funções coercitivas e econômicas do Estado se tornam inseparáveis de um certo papel adaptador - educador do próprio Estado.

O Estado capitalista, porém, não pode ser visto abstratamente e sim, objetivado nas instituições, e, dentre

elas, a Escola vem ocupar papel central na construção da hegemonia. São as instituições que contribuem, segundo Cury, na obtenção de um consenso que legitima a concepção de mundo da classe dominante pela explicação e (re)definição de idéias, valores, crenças consuetâneas a essa concepção, de tal forma que ganhem validade cognoscitiva e justificadora da ordem vigente. É aqui que a educação ocupa papel específico como mediação de uma hegemonia em curso. (CURY, 1980, p. 8)

Desta maneira - procurando entender o conjunto das relações de força no desenvolvimento do capitalismo, a função do Estado numa sociedade de classes; e o modo como a ideologia permeia todo o processo educativo - é que se faz possível entender o comprometimento de qualquer projeto educacional com o projeto político ideológico dominante em cada sociedade historicamente determinada. E, assim, perceber a estrutura da instituição escolar, as finalidades para as quais foi criada, enfim, a dinâmica de sua intencionalidade e realização.

Porém, ao mesmo tempo que contribui como instrumento de reprodução do sistema, a educação torna-se também um instrumento de transformação, na medida em que a prática educativa faz emergir as contradições da estrutura social e fomenta a dúvida e o questionamento. "... A educação reflete a estrutura social mas por outro lado, fermenta as contradições..." (CURY, 1980, p. 94) Neste sentido torna-se fundamental compreender o caráter contra-

ditório da educação e sua inserção no conjunto das relações sociais que é também contraditório.

São essas contradições que fazem com que se tenha no Brasil uma crescente preocupação com a realidade educacional, com seus problemas e perspectivas. São elas que têm levado o Curso de Pedagogia a debater sua própria estrutura e orientação levantando, consequentemente, problemas vinculados à realidade.

Porém, reconhecemos que repensar os problemas não é tudo. É fundamental repensar também os próprios educadores, que são objetos e sujeitos desse processo, sua visão de homem e de mundo, suas práticas sociais e os grupos sociais que compõem o corpo dos educadores, sua percepção do processo educativo e o seu engajamento neste processo.

Aqui, é preciso considerar uma outra problemática: a contextualização da situação do professor, e a maneira como ele atua, do ponto de vista teórico e prático.

No cotidiano da escola e do processo de formação, os professores não têm espaço para discutir os problemas que aparecem, nem espaço para socialização de dúvidas e questões.

Outro problema é o das condições de trabalho do professor. Aspecto que envolve problemas de ordem administrativa, econômica e financeira e até a própria divisão do

trabalho no sistema educacional.

Toda esta situação não estimula os professores a buscar soluções, a ter uma participação mais efetiva num projeto educacional que procure ir além do trabalho no interior da sala de aula.

O problema é complexo, pois uma prática educativa que tenha por finalidade a produção de novos conhecimentos e não sua simples transmissão, que tenha na construção de uma visão crítica um de seus momentos importantes, está buscando analisar e penetrar ativamente na realidade para transformá-la, não sendo assim, uma prática que tenta reduzir o dinamismo e a complexidade da realidade a uma visão simplista, estática e superficial.

Assim, vejo a necessidade de rever algumas questões, à partir da prática desenvolvida nas próprias escolas. Neste sentido, este trabalho, partindo das duas experiências, uma no Curso de Pedagogia e outra em Escolas de 1º grau, levanta algumas questões sobre a relação entre teoria e prática e a função que esta vem cumprindo na educação de educadores e no próprio trabalho desenvolvido nas escolas. Questões estas que perpassam toda a discussão de como é trabalhada esta relação na dinâmica dos cursos de formação de educadores. Existe o descompasso entre teoria e prática nestes cursos? De que tipo ele é? Como aparece? Por quê interessaria manter o divórcio entre teoria e prática? O que se entende por teoria? E por prática?

Existe por parte dos educadores diferentes tipos

de constatação desta defasagem. Porém, não existe uma interpretação, nem uma análise objetiva da questão, de suas raízes e de suas consequências na própria prática educativa.

Percebendo este problema como um ponto crítico, chave e contraditório do processo de formação dos educadores, este trabalho propõe-se a fazer uma confrontação com esta questão, repensando a relação teoria/prática no sentido de tentar questionar as suas origens e a sua intencionalidade.

Este penso ser apenas um dos caminhos capaz de possibilitar uma transformação da prática, ainda que reconheça que "a consciência real" do educador está longe da "consciência possível" (nos termos de Goldmann), o que faz também que esteja longe a consciência do seu espaço como educador.

2. PROCEDIMENTOS E ESTRUTURA DO TRABALHO

O ponto de partida do trabalho foi a preocupação com a questão dos educadores e, mais especificamente, com a educação dos educadores. A partir dessa preocupação, vários aspectos poderiam ser selecionados para estudo. Entretanto, a idéia de colocar em questão a prática educativa do educador, procurando captar a realidade desta prática, seus condicionamentos, suas contradições e consequências na formação de educadores, foi aos poucos se concretizando como objeto de pesquisa.

Da participação em um processo, que se desenvolvia no Centro de Educação da Universidade Santa Úrsula, surgiu a oportunidade de analisar, no interior dessa prática, os tipos de questões e impasses que ocorrem no cotidiano de um processo educativo. Desse modo, tendo realizado o curso de formação nesta instituição, meu trabalho reflete uma relação de dualidade com esta realidade que, ao mesmo tempo era vivida, e também, analisada. A inserção neste processo possibilitou uma reflexão sobre uma série de questões mas, de outra parte, gerou uma série de dificuldades de aproximação das questões, com o real. Isto é, a dualidade de estar, ao mesmo tempo, dentro e fora do processo trouxe, de um lado, vantagens no sentido de possibilitar analisar a situação tal qual ela se apresentava, detectando seus laços internos. Mas, por outro lado, este trabalho reflete as limitações de um compromisso subjetivo que influenciou em diversos momentos a colocação de uma série de outras questões.

Parte deste trabalho é constituído de um relato das experiências dos projetos, onde minha participação envolvia as reuniões internas da equipe e nas escolas, a elaboração de instrumentos tais como questionários, entrevistas, organização de seminários, enfim uma participação em todos os momentos e etapas do Projeto. Porém, o presente trabalho se compõe de uma leitura pessoal destas experiências e não da reprodução destas.

A finalidade do relato destas experiências foi

construir as questões chaves, em relação ao tema procurando dar uma idéia do processo onde estas se originam, recuperando este processo e destacando apenas alguns aspectos revelados que pretendo recuperar por sua relevância na questão da formação de educadores. Torna-se, então, necessário que se procure captar nas atividades realizadas no interior das escolas e da Universidade, onde desenvolvemos os projetos, a conjuntura em que emergem as possibilidades e limitações de nosso trabalho.

Seguindo esta direção, faz-se possível perceber que nosso propósito inicial em relação ao encaminhamento destes diferentes projetos, foi sendo gradualmente reconstruído e, a partir do contato com uma realidade complexa, foi assumindo diferentes proporções e uma necessidade constante de elaboração e reelaboração de caminhos e estratégias.

Por um lado, através do contato com os professores da Universidade e das escolas, foi possível perceber suas representações e discutir, aprofundando, alguns aspectos do cotidiano de sua prática.

De outro, através da observação da equipe e dos seminários, cursos e reuniões, promovidos na tentativa de se discutir aspectos mais amplos, foi possível captar outras dimensões do cotidiano da prática educativa dos professores.

Tanto na Universidade quanto nas escolas, esse

processo se mostrou bastante enriquecedor, pois foi possível captar, tanto no plano da representação quanto da ação, a prática educativa que vem se realizando. Prática essa que precisava ser compreendida, em sua articulação com o conjunto das práticas sociais, como prática contraditória de onde os problemas que emergem têm uma base historicamente determinada.

O contacto com diversos livros de autores que apontam para uma perspectiva crítica e que se têm empenhado em explicitar esta abordagem da prática educativa, orientou os pressupostos do presente trabalho. Porém, não temos conhecimento de nenhum trabalho que situe, do ponto de vista histórico, os cursos de formação de educadores no que viria facilitar a apreensão do que vem acontecendo atualmente, tornando possível perceber as reais dimensões da função que estes cursos vem desempenhando ao longo de todo um processo histórico. Neste sentido, o presente trabalho busca perceber a função que estes cursos vêm desempenhando atualmente, uma função que pretendo caracterizar como de DES-EDUCAÇÃO.

Não pretendi, de forma alguma, que este trabalho abordasse todos os aspectos da questão ou que desse conta de todos os problemas detectados no processo de investigação. Ao contrário, tenho consciência de estar abordando somente alguns aspectos, frutos de uma preocupação anteriormente esboçada. Proponho, apenas, questionar a formação de educadores e a função de DES-EDUCAÇÃO que os cursos

de pedagogia veem desempenhando, propondo repensar a relação Teoria/Prática, dentro da própria escola.

Procurando dar conta desta problemática, o trabalho se estrutura em duas partes:

Na primeira, procura captar a prática educativa da Universidade, através do relato das experiências, no "Estudo de Acompanhamento da Implantação do Currículo" no Centro de Educação na Universidade Santa Úrsula, onde buscou elucidar a distância entre a proposta e a formulação do currículo e a sua real implantação.

Inserido nesse processo de implantação de uma proposta curricular diferente, surgiu o Projeto Integração Universidade e Escolas de 1º grau, o Projeto MEC/USU. Deste projeto relata as experiências com dois de seus sub-projetos. Em primeiro lugar, o projeto "Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Supletivo" que procura analisar a realidade vivida por professores em duas escolas, examinar sua percepção desta mesma realidade e os mecanismos que a condicionam. Em segundo lugar, através do relato do sub-projeto "Participação de estagiários de licenciatura e habilitações pedagógicas em atividades de recuperação paralela em escolas de 1º grau de periferia urbana", discute as condições em que a prática educativa se desenvolve em duas escolas, bem como os principais problemas que condicionam esta prática.

O objetivo, sempre foi buscar, nas diferentes

experiências, a realidade que se produzia e detectar alguns pontos comuns das questões levantadas nos diferentes momentos destes projetos. Assim, faz-se possível discutir a questão básica que proponho abordar.

Na segunda parte procuramos apontar as características básicas que orientam a prática educativa dos professores, e analisar a maneira pela qual as diferentes concepções educacionais se encontram difusas e fragmentadas, no modo de organização do processo educativo, e no processo de sua realização. Procurei captar de que maneira esta situação vem cumprindo uma função de DES-EDUCAÇÃO, em uma dimensão política e técnica. Um dos aspectos centrais desta situação se manifesta na apreensão que fazem os professores tanto da Universidade quanto das escolas, e os alunos da Universidade, sobre a relação Teoria e Prática na formação de educadores e na maneira pela qual esta apreensão de Teoria e Prática perpassa a prática educativa em seu conjunto.

Nesta perspectiva, busco desvendar algumas questões que, revelam ser a prática educativa desenvolvida na escola, alvo de uma disputa de interesses antagônicos e que cumpre uma especificidade política e técnica. Logo, este trabalho procura apontar apenas um dos pontos de partida para entendermos o que vem acontecendo na prática educativa e assim, compreender as possibilidades de transformá-la.

II - RECONSTITUINDO A PRÁTICA EDUCATIVA
NA UNIVERSIDADE E NAS ESCOLAS: UMA
LEITURA DE DOIS PROJETOS

1. FATOS QUE CONDICIONAM OS RUMOS DA UNIVERSIDADE E SUA PRÁTICA EDUCATIVA

Para poder compreender a prática educativa de uma instituição faz-se necessário refletir sobre alguns parâmetros básicos.

A prática educativa, embora possa aspirar à autonomia e isenção política, estará sempre comprometida com o projeto global da sociedade. Para poder perceber a coerência da prática educativa de uma instituição face a seus objetivos institucionais e à sua responsabilidade social, faz-se necessário pensá-la situando-a no contexto da realidade social e das políticas educacionais vigentes nos diversos momentos da vida do país. Examiná-la fora desse contexto significaria assumir uma atitude ingênua de crença na neutralidade e no isolamento das instituições sociais.

A prática educativa tanto se constitui em processo de mediação das práticas sociais mais amplas, quanto é ela mesma mediada pela história que se cria através dessas práticas.

Neste capítulo apresentarei, inicialmente, as experiências desenvolvidas no Centro de Educação da Universidade Santa Úrsula, um projeto que se propunha a fazer um

"Estudo de Acompanhamento do primeiro grupo de alunos que seguiria o novo currículo, no período de 1980/1983". E, neste processo, uma outra experiência que, à partir de 1982, se concretiza no "Projeto de Integração Universidade e Escolas de 1º grau - Projeto MEC/USU". Primeiramente, relatando em linhas gerais o sub-projeto "Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Supletivo" e num segundo momento, o sub-projeto "Participação de Estagiários de Licenciatura e Habilitações Pedagógicas em Atividades de Recuperação Paralela em Escolas de 1º Grau de Periferia Urbana".

Este capítulo reflete um processo, de avanços e retrocessos, de momentos de discussão, de observação e de ação. A idéia fundamental não é fazer um relatório destas experiências, mas recuperar o processo, destacando alguns aspectos revelados que pretendo recuperar por sua relevância na questão da formação de educadores.

A partir desta preocupação, a idéia fundamental é apreender o movimento da prática educativa que vem sendo realizada na Universidade e nas escolas e o papel que o professor vem assumindo no seu interior.

"A Universidade representa a última instância do acesso aos bens da ciência e da educação. Sua posição é fortalecida pelo prestígio que a acompanha por ter servido séculos ao cultivo do espírito e ao aprimoramento moral e cultural das elites." (FRANCO, 1982, p. 3) O caráter de elite da Universidade que foi (e ainda é) amplamente difun-

dido, relaciona-se à exigência intelectual de aquisição de determinados conhecimentos. Conhecimentos que antes se destinavam quase que exclusivamente ao preparo e ao aperfeiçoamento das classes dirigentes. Hoje, o acesso a estes conhecimentos é considerado um direito social e visto como um símbolo de ascensão social, o caminho aberto para o status e o prestígio.

"A expansão do ensino superior na última década, a elevação dos requisitos de escolaridade para o desempenho das profissões e a difusão da importância da educação pelos meios de comunicação, que atingem amplas faixas da população, são fatores que concorrem amplamente para o crescimento das expectativas das pessoas, e, ao mesmo tempo, da responsabilidade social da Universidade neste momento". (Id., Ibid., p. 3)

Neste contexto, como se define a responsabilidade social da Universidade? De que maneira as funções básicas da Universidade são pensadas? Será formar mão-de-obra especializada para suprir as necessidades do mercado de trabalho?

No Brasil, atribui-se à rede particular de ensino, basicamente, a função profissionalizante. "Não que o discurso e a legislação contenham algum impedimento a qualquer outra direção, mas porque a política educacional de distribuição de recursos privilegia as instituições oficiais". (Id., ibid, p. 32) , quanto a recursos para pesquisa, bolsas de estudos, entre outras atividades.

Nesse contexto se situa a Universidade Santa Úrsula, Universidade particular e católica que testemunha incontáveis e marcantes fatos da vida nacional, fatos que significativamente condicionam os rumos da instituição e de sua prática educativa.

Para compreender a prática educativa desenvolvida na USU, faz-se necessário conhecer a instituição não apenas em suas manifestações imediatamente observáveis, mas considerando os processos que a geraram e a desenvolveram. Ou seja, analisando as relações históricas que a produziram.

Foge aos objetivos deste trabalho um detalhamento desses processos, porém, pretendemos destacar alguns aspectos significativos e, em linhas gerais, situar a Universidade (e especialmente o Centro de Educação), no período 80/84, tomando como base, o estudo efetivado por Maria Aparecida Ciavatta Franco - "A Prática Educativa da USU e suas interfaces com a Evolução Histórica da Sociedade Brasileira". (4)

Um aspecto significativo da história da USU, encontra-se no período da sua fundação. "A criação e implantação da Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras Santa Úrsula nos anos de 1938/1939, situa-se num certo contexto

(4) Este estudo, uma primeira aproximação da história da USU, foi produzido em 1982.

de expectativas quanto ao novo projeto de Estado Nacional. Por um lado, refletindo o espírito que predominava nos grupos dominantes no regime, a Universidade se destinava a formar uma elite capaz de assumir os novos rumos da nação. Por outro lado, correspondendo, na época, "aos desejos da hierarquia católica, de formar mães e educadoras cristãs e propiciar vocações religiosas femininas preparadas para o magistério". (Id.,Ibid., p. 45)

A análise do contexto em que surge a faculdade, explicita a luta permanente que, se efetiva pela apropriação do espaço educacional pelos diferentes grupos sociais que compõem a elite dominante.

Esta disputa social pelo acesso à educação entre os grupos dirigentes e, mais recentemente, pelas camadas populares, vai se redefinindo e se expressa com toda agudeza.

Desde a criação da Faculdade, até 1975, quando a instituição adquiriu o porte de Universidade, vinha se desenvolvendo um processo gradativo de transformação interna, paralelamente as múltiplas transformações políticas, econômicas e sociais que vinham ocorrendo na sociedade brasileira.

"Desde o final dos anos 60, o Ensino Superior vinha se expandindo intensamente, em razão de uma política de estímulo à criação de novas Escolas e Cursos, para fazer face à extraordinária demanda. O próprio modelo econômico dos anos 70 favorecia a expansão do ensino superior."

(Id., ibid., p. 137) Se vivia num clima de entusiasmo acadêmico. O processo de reforma do ensino, primário, médio e superior brasileiro, recebeu uma reorientação política mais ampla, dirigido pelo modelo político e econômico capitalista que há anos vinha ganhando força no país. Foi um período de expansão da educação, segundo um modelo político que optou por um projeto de desenvolvimento capitalista associado ao grande capital internacional. Esta expansão tomou o vetor do privatismo: o número de vagas no ensino privado passa a ocupar 70% a 80% do espaço do ensino superior.

No contexto de uma sociedade autoritária, "sob os argumentos de uma necessária "neutralidade" da prática educativa, de modernização e eficácia empresarial e de adaptação ao sistema social vigente para a produção de ciência, tecnologia e recursos humanos qualificados" (Id., ibid., p. 138), são alijados como ilegítimos, o caráter indagativo da proposta universitária e a sua natureza reflexiva. Contudo, como, desde os anos 60, um novo espírito filosófico, pedagógico e político vinha renovando o clero e as ordens religiosas católicas, embora essas novas idéias tenham chegado ao Brasil no período mais crítico da repressão política, ainda assim influíram na consciência dos educadores da USU.

A seguir, destacamos alguns questionamentos que expressam esse período, "de transição da consciência de uma instituição preocupada com sua catolicidade e autenticidade

interna, em face a uma igreja renascida que desloca a realização desse ideal para a justiça social". (Id., ibid., p. 120)

Qual seria a verdadeira função da Universidade Católica na realidade concreta, nas injunções políticas, econômicas e sociais em que ela se insere? Qual a consciência que a Universidade transmite para com a comunidade? Por outro lado, será possível à Universidade o livre exame e a análise da realidade a que deve servir? Não haveria na USU uma ambigüidade pelo fato de se propor conscientemente um objetivo, mas de inconscientemente absorver-se pela preocupação administrativa e técnica? (5)

Os anos 80-84 já se constituem em um período onde a sociedade brasileira e, conseqüentemente as universidades, recomeçam a viver um clima de normalidade política e de liberdade de manifestação. Neste período a USU estava caminhando por uma linha humanista. Parecia reorientar sua prática educativa no sentido da criação de um espaço aberto à participação da comunidade.

Na Santa Úrsula, o espaço aberto ao diálogo e ao questionamento abriram caminho a "um movimento de análise dos diversos segmentos que a compõem, assim como, a um repensar de sua identidade como Universidade Católica." (Id.,

(5) Registro de alguns questionamentos dirigidos à USU - preocupações que evidenciam a percepção dos conflitos da Universidade sob a inspiração da Igreja e sob a ordem política em implantação à partir de 1964.

ibid., p. 140) Neste período organizaram-se entidades de representação dos docentes (ADUSU), dos funcionários e dos estudantes, na tentativa de reorganização do espaço universitário, em função dos anseios de democracia que perpassavam toda a sociedade brasileira.

"Procura-se romper as limitações de um corpo docente basicamente composto de professores horistas, de um alunado provindo dos extratos médios e baixos, onde muitos são os que estudam e trabalham, e só permanecem no campus para o tempo estrito das aulas, de um quadro de funcionários sujeitos às distorções salariais que afetam toda a população trabalhadora brasileira". (Id., ibid, p. 126)

A Universidade viveu, então, um clima de abertura, "questionava-se os currículos dos cursos e sua adequação à formação de um profissional voltado para a realidade social, o isolamento de grupos, a centralização do poder, a insuficiência da pesquisa, o corporativismo exacerbado, as disfunções da carreira de professor e do quadro de funcionários da administração da universidade. Pleiteava-se a liberdade de expressão e de ocupação de espaços, a descentralização das decisões, o assumir conjunto não só do ônus da crise, mas de todo o projeto da universidade." (Id., ibid., p. 126/127)

Enfim, podemos perceber, através deste rápido esboço de diversos momentos que refletem o movimento interno

da Universidade e o movimento externo da sociedade, que está em curso no USU um processo de busca de um critério de identidade, processo que compreende diversas crises e alguns avanços. Crises e avanços que influem na estrutura básica da Universidade e dos Cursos nela desenvolvidos, bem como no ensino nela ministrado, enfim, na prática social específica, "inserida numa sociedade de classes como uma prática contraditória e, enquanto tal, alvo de uma disputa pelo saber que se divulga ou produz, e da articulação deste saber com os interesses de classes..." (FRIGOTTO, 1984, p. 181)

2. ACOMPANHAMENTO DA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA:

"ESTUDO DE ACOMPANHAMENTO DO PRIMEIRO GRUPO DE ALUNOS QUE SEGUIRIA O NOVO CURRÍCULO NO PERÍODO DE 1980/1983" (*)

Neste ítem, procuramos caracterizar, dentro do seu contexto, o movimento de reestruturação do currículo do Curso de Pedagogia e o estudo de acompanhamento de sua implantação. Este movimento ocorreu exatamente num período de transição política, econômica e social do país.

No ano de 1978 e em parte de 1979, o Centro de Educação da Universidade Santa Úrsula empenhou-se na reestruturação do currículo do Curso de Pedagogia. Optou-se por uma estratégia de envolvimento de todos os agentes do processo educativo na realização deste trabalho, através de reuniões e de diversos trabalhos junto ao Centro.

Estas atividades objetivaram sondar o Corpo Docente a respeito das mudanças necessárias a serem introduzidas no currículo. Assim, aos poucos, fomos obtendo subsídios para a revisão do currículo, através de um le-

(*) CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA - "Estudo de Acompanhamento do Primeiro Grupo de Alunos que seguiria o novo Currículo no período de 1980/1983" - Neste ítem, todas as partes que vierem entre aspas e sem referência são citações extraídas dos relatórios parciais do Estudo de Acompanhamento supra-citado.

vantamento amplo dos aspectos que os alunos do Centro percebiam como negativos ou positivos, como por exemplo, as disciplinas que deveriam ser excluídas, a diminuição de carga horária, etc.

"O currículo na maior parte das Universidades é simplesmente um "rol de matérias", sequer organizado dentro de uma sequência lógica, que venha facilitar aos alunos a apreensão do conhecimento e da habilidade de pensar." (6)

O Centro de Educação da USU, porém, adotou como filosofia que, o currículo deve ser entendido em sua realidade dinâmica e que, portanto, deve estar sujeito a frequentes revisões, a partir de sua própria experimentação, não reproduzindo assim, a visão tradicional e estática que comumente vem definindo o currículo na maioria das Universidades.

Esta postura demandou a realização de estudos e de seminários que permitissem traçar as linhas básicas de um projeto pedagógico inserido no contexto histórico, econômico-social onde essa prática pedagógica se exerce.

Uma das preocupações que orientou, por longo tempo, as discussões no próprio Centro, foi: Que tipo de educador se quer formar?

(6) Maria Nilde MASCELLANI - "Currículo - A distorção de um conceito". (mimeo)

No sentido de atender esta questão, optou-se por uma "orientação que procura privilegiar a formação geral, não apenas no seu sentido de educação da pessoa, mas entendida também como formação básica necessária à formação do profissional. E, ao mesmo tempo, esta orientação preocupa-se em atender à exigência de fornecer aos egressos do Curso, nas diferentes habilitações, um "saber-fazer" correspondente a cada uma delas. Ou seja, proporciona um mínimo de competência profissional indispensável ao desempenho de tarefas na área de sua habilitação."

Uma estratégia curricular, para alcançar este objetivo, demanda, ao mesmo tempo, a formação de um profissional competente e, mais profundamente, de uma pessoa consciente, capaz de analisar criticamente a realidade na qual vive e atua. Em linhas gerais, é com este pensamento que se estrutura o novo currículo, esta é a filosofia que imprime direção ao currículo, a direção do trajeto pedagógico de educadores e educandos, no Centro de Educação da USU.

Uma vez montado o currículo, ou seja delineada sua estrutura formal, necessitava-se de uma estratégia de implantação que se pautasse pelos mesmos princípios que o geraram. Dentro desta perspectiva, o trabalho que procedeu a definição do currículo, deveria continuar a nível de todos os agentes com ele envolvidos.

A partir de 1980, paralelamente à implantação do currículo, foi elaborado um projeto de acompanhamento do processo educativo da primeira turma que seguiria o currí-

culo reformulado. Este projeto foi desenvolvido inicialmente por quatro professores do Centro e, depois, mais outro professor foi integrado ao trabalho. Cada membro do grupo teve uma carga horária média de 4 horas semanais. Este grupo deveria atuar no sentido de analisar, na prática a proposta curricular, ao longo do percurso dos alunos da primeira turma no Curso, e, também deveria dar subsídios concretos ao Centro sobre a dinâmica de implantação de um projeto pedagógico alternativo.

Uma das diretrizes básicas que orientou o estudo de acompanhamento, foi a de que "o desenvolvimento de um currículo, não ocorresse em cima de uma realidade abstrata, genérica. Os alunos, os professores vivem uma realidade concreta. O ponto de partida então, seria conhecer essa realidade, não na sua manifestação aparente, fenomênica, mas na sua totalidade." O trabalho se desenvolveria segundo uma proposta de conhecimento mais profundo do alunado com o qual se trabalha, bem como, envolvendo todos os agentes que atuam no Centro.

"A proposta de reestruturação do novo currículo - que tenta dar conta de uma apreensão da prática educativa enquanto prática que se efetiva no conjunto das demais práticas sociais e que, enquanto tal, não se reduz a uma preocupação de formação técnica do educando, mas a uma formação global - resulta de um movimento objetivo mais amplo que se gesta no interior da sociedade civil, a partir, principalmente, do fim da década de 1970." (MASCELLANI, 1980, p.2)

Na Universidade brasileira a prática educativa é ainda demasiadamente livresca. Tradição que a acompanha desde outros momentos da história de nossa educação. Este aspecto foi reforçado pela repressão cultural que impediu que os fatos reais da nossa sociedade pudessem ser analisados e debatidos nos meios universitários. "Numa Sociedade que se rege em todos os planos por comportamentos autoritários, a Universidade, como qualquer escola de outro nível, não está ilesa a esta "contaminação" (Id., ibid., p. 5)

2.1 ETAPAS/PROCEDIMENTOS

O estudo de acompanhamento da implantação do novo currículo refere-se ao grupo de alunos que iniciou o curso de Pedagogia em março de 1980. Trata-se de duas turmas, uma diurna e outra noturna, constituindo um total de sessenta alunos.

O trabalho foi desenvolvido em 3 fases:

1a. fase - Diagnóstico (conhecimento do aluno)

O projeto envolveu, nesta primeira fase, um diagnóstico dos alunos-alvo, através da análise de seus dados pessoais obtidos a partir de um questionário sócio-econômico e de uma redação sobre o tema "Concepções e Problemas da Realidade Educacional Brasileira".

Para a feitura do questionário foi utilizado como

modelo o questionário do CESGRANRIO (1980) (7), de onde foram selecionadas algumas questões pertinentes aos objetivos do diagnóstico.

Procurou-se caracterizar a situação sócio-econômica dos alunos e sua relação com seu perfil escolar. Foram solicitados dados sobre: situação sócio-econômica, história escolar, motivo de escolha de carreira, indicadores culturais, entre outros.

Alguns destes dados, quando tomados isoladamente, poderiam ter pouco a acrescentar, porém, quando associados aos dados fornecidos pelas redações, permitem formar uma visão mais ampla do tipo de aluno com o qual estávamos trabalhando.

Com referência à redação, solicitada aos alunos na primeira semana, buscamos captar o seu nível de compreensão e consciência no primeiro semestre, sobre realidade educacional e sobre as suas relações com a sociedade brasileira.

A questão básica levantada nesta fase, diz respeito aos determinantes iniciais da escolha da carreira. Constatou-se, com os dados obtidos, "que a maioria dentre os que escolheram como primeira opção - o curso de Pedagogia (50% do total), já possuíam experiência anterior na

(7) da FUNDAÇÃO CESGRANRIO, questionário para os alunos que se inscreviam no vestibular.

área de Educação. Os demais pretendiam outros cursos, e estavam cursando Pedagogia como segunda opção." Este dado nos revela um grupo bastante heterogêneo quanto à aspiração de curso universitário.

O motivo da escolha da carreira, para os que tiveram como primeira opção Pedagogia, relaciona-se em sua maioria absoluta, a questões relativas "ao gosto de ensinar para crianças", "querer fazer algo para a educação brasileira", "por gostar de trabalhar com pessoas".

Outro dado relevante, é sobre o desempenho desses alunos no vestibular. A média atingida pelos alunos que estão no Centro de Educação é extremamente baixa, quando comparada com as médias gerais do vestibular, até da própria USU.

"Os dados nos permitem concluir que, embora estejamos diante de alunos cujas condições educacionais anteriores e cujo perfil sócio-econômico se situam no extremo negativo da escala universitária, estamos, assim mesmo, falando daquilo que poderíamos denominar de "elite pensante do país", uma vez que correspondem a não mais que 5% dos que têm acesso à Universidade. (...) A rigor, estes alunos nos fornecem uma idéia daquilo que o país está fazendo com seus cidadãos em termos de condições de vida material, cultural e educacional..."

Para efeito de uma melhor visão da maneira como foram trabalhadas as informações levantadas junto aos alu-

nos, as referências à redação serão relatadas na próxima fase, em comparação com uma segunda redação aplicada.

2a. fase - Acompanhamento do Processo Educativo dos Alunos.

Nesta segunda fase, já no 2º semestre do curso, preocupamo-nos em detectar, através de entrevistas, de que forma o aluno reflete sobre os problemas educacionais; quais são suas expectativas em relação à profissão, ao curso e à Universidade; qual é a sua percepção do processo educativo em termos de sua participação na vida universitária, da participação dos professores nesse processo e das relações entre a Universidade e a realidade brasileira.

Trata-se aqui, não de analisar os problemas, mas de identificá-los, para serem trabalhados ao longo do processo pedagógico do Centro. Foram entrevistas extremamente enriquecedoras, possibilitando um conhecimento bastante diversificado de como os alunos percebem a educação e a prática educativa do Centro de Educação. Estas entrevistas levantaram um grande número de questões, que puderam servir de base para posteriores debates no interior do próprio Centro.

Em linhas gerais, podemos sintetizar algumas questões levantadas por parte dos entrevistados. Segundo alguns alunos, "o curso está permitindo perceber que conhe-

cimento em Educação não é acumulação, nem memorização de conteúdos, mas possibilidade de análise, reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade. Para outros alunos, esta mudança de percepção está causando confusão, dúvida, angústia e receio de manipulação, ao mesmo tempo, provocando necessidade de aprofundar os conhecimentos e de rever os conceitos anteriormente adquiridos".

A crítica que alguns alunos fazem, em relação aos professores foi bastante esclarecedora. De maneira geral, consideram que os professores estão influenciando no processo educativo, embora não explicitem clara e concretamente de que forma se dá esta influência, utilizando expressões tais como "abrir a cabeça", "despertar a consciência para conhecer melhor a realidade", etc...

Quanto à sua participação na vida universitária, embora considerarem importante, reconhecem que não participam de forma significativa. O depoimento de uma aluna retrata a posição de um grande número de estudantes. "Minha participação se limita a entrar, assistir a aula e ir embora. Quero distância de tudo que é movimento. Eu não quero ser prejudicada, prefiro assistir aula para tirar notas boas e obter meu diploma".

Em geral, criticam a forma de atuação dos Diretório Central dos Estudantes (DCE) e Centros Acadêmicos (CA'S), que denunciam como imposta "de cima para baixo", produzindo um distanciamento entre alunos e entidades.

Sobre as relações entre a universidade e a realidade brasileira, alguns percebem "o processo seletivo do ingresso na universidade." Apontam a Universidade como o lugar onde se tem condição de analisar a realidade social de forma mais clara e crítica. *"A Universidade é o melhor lugar para se discutir e avaliar o que está acontecendo lá fora"*, afirma um depoimento de aluna.

Estes são apenas alguns dos aspectos levantados à partir das entrevistas.

O que se segue refere-se aos questionários respondidos pelos alunos em dezembro de 82, e em março de 1983, e as redações re-aplicadas em junho de 1982. Algumas comparações foram estabelecidas entre os dados obtidos na 1a. fase e os dados coletados nesta fase.

As questões do questionário foram relativas à opção pelo curso, atendimento ou não das expectativas, aspectos do currículo a reforçar ou a modificar; ao papel do professor e sua contribuição no processo educativo; a visão dos alunos quanto aos diferentes setores do Centro de Educação e da Universidade e sua participação nos mesmos. "Em relação à percepção que os alunos têm hoje de sua opção pelo curso, de um modo geral, enfatiza-se ter confirmado a opção, assinalando que no momento têm maior consciência desta opção." As razões apresentadas por aqueles que têm suas expectativas atendidas relacionam-se ao aprofundamento de conteúdos, à formação crítica e à percepção da função profissional do educador." Alguns alunos

não atendidos em suas expectativas enfatizam, praticamente em conjunto, a desarticulação entre teoria e prática e especialmente a pouca prática.

Outro aspecto que é acrescido a este, é a percepção dos alunos de que o curso deixa muito a desejar no âmbito de sua profissionalização. Profissionalização, entendida como um saber-fazer prático. Porém, as disciplinas de fundamentos são consideradas por eles como desnecessárias, ou apenas como de formação pessoal.

Todavia, alguns alunos percebem que a relação entre teoria e prática, entre aspectos políticos e profissionalização são verso e reverso de uma mesma realidade." Nos questionários respondidos pelos alunos podemos perceber duas concepções distintas quanto ao objetivo do curso.

De fato, ao mesmo tempo que alguns têm a visão de que o *"objetivo básico do curso é o embasamento teórico, a conscientização"*, outros percebem este fato como negativo.

Em sua maioria, os alunos apontam que percebem um encadeamento entre as disciplinas e os conteúdos. Entretanto, enfatizam a desvinculação entre teoria e prática, a orientação acadêmica deficiente e a estratégia de oferecimento das matérias que transformam as disciplinas eletivas em obrigatórias.

Sobre a contribuição do professor no seu processo

educativo, as opiniões, embora na maior parte favoráveis, são pouco explícitas enfatizando esta contribuição em termos do relacionamento professor/aluno.

Quanto aos diferentes setores do Centro, a percepção dos alunos varia bastante, alguns afirmam ter poucas informações a respeito, outros enfatizam a burocratização e o desencontro das informações entre os departamentos.

Em relação à universidade, "ênfatiza-se, por um lado, seu caráter crítico, sua relação com a realidade, e, por outro, seu caráter burocratizado e empresarial."

De modo geral, as informações colhidas através do questionário são bastante limitadas em relação às entrevistas.

Sendo assim, "um dos mecanismos planejados para verificar possíveis mudanças nas concepções de educação e na apreensão dos problemas educacionais dos alunos, foi uma redação individual a ser aplicada em três momentos ao longo do curso, com o tema "Concepções e Problemas sobre a Realidade Educacional Brasileira".

A primeira aplicação já mencionada anteriormente, deu-se no início da 1ª. fase, em março de 1980. A segunda foi realizada em junho de 1982.

Contudo, antes de continuar a relatar o encaminhamento do trabalho, considero necessário esclarecer

o suporte teórico utilizado para caracterização das diferentes concepções existentes em educação detectadas nas redações.

As considerações que se seguem, fazem parte de um relatório do grupo de estudo, na forma como estas concepções foram apreendidas na época.

"O suporte teórico, para a categorização das concepções e problemas e para a interpretação dos mesmos, fundamenta-se em diferentes análises existentes no âmbito da filosofia e da sociologia que abordam as diferentes concepções educacionais. Do ponto de vista mais geral, duas posturas fundamentais se confrontam na análise do real. Uma positivista e funcionalista que apreende a realidade de forma a - histórica, com uma visão linear, situando a dimensão política, social, econômica e ética, como fatores isolados. Por pautar-se por uma concepção de neutralidade da ciência, toma como científico tão somente o quantificável e o despojado de valores. No pólo oposto, situa-se uma forma histórica de apreensão da realidade, com a visão de que as relações que se estabelecem na produção social da existência dos homens constituem-se na categoria básica de entendimento das práticas sociais que nelas se fundam, se articulam e se influenciam mutuamente.(8)

(8) Tomamos como base; desta perspectiva, Kosik K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976 e SAVIANI "As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na América Latina" Cad. Pesq. São Paulo, agosto 1982, p. 8/18.

Do ponto de vista das análises da prática educativa, ainda em termos de macro-visão, as análises apontam uma visão não-crítica (positivista, funcionalista), e uma visão crítica (histórica, dialética).

Entre as abordagens não-críticas, situam-se as análises positivistas e funcionalistas da educação. Para estas análises, a prática educativa ora aparece dissociada da realidade econômico-social, ora o "fator" educacional aparece como determinante para solucionar as desigualdades sociais no âmbito econômico e político. Nesta linha, situamos as posturas da pedagogia liberal, o economicismo e o tecnicismo na educação.

Do ponto de vista da abordagem crítica - cujo enfoque central é entender a prática educativa como uma prática profundamente relacionada com o contexto econômico-social-político e cultural - encontramos duas posições distintas que apontam para alternativas diferentes.

A primeira, uma posição crítico-reprodutivista, denuncia o caráter reprodutor da prática educativa no interior das relações sociais de produção capitalista. Contudo, por não apreender o caráter contraditório das relações sociais capitalistas, e da prática educativa neste contexto, acaba por passar a idéia de que, a mudança da função da escola e da educação só é possível, mediante a mudança da estrutura econômico-social. Esta posição tem como consequência, uma postura imobilista.

A segunda, uma postura dialética, apreende o caráter reprodutor da prática educativa nas sociedades capitalistas, mas, ao enfatizar a natureza contraditória das relações econômico-sociais destas sociedades, onde se confrontam interesses de classes antagônicas, aponta o papel fundamental da educação para a transformação destas relações."

Nas redações dos alunos, pudemos perceber em algumas bastante claramente, em outras, mais confusamente, as diferentes aproximações em relação a estas concepções.

Com o objetivo de facilitar a compreensão do caminho que estava sendo tomado, optamos por se classificar as redações em grandes grupos e por procurar detectar diferenças entre as primeiras redações de março de 1980 e as segundas de junho de 1982.

Em linhas gerais, as redações foram classificadas em abordagens não-críticas e abordagens críticas, apresentando cada uma das abordagens uma série de aspectos diferentes.

Dentre as de abordagens não-críticas, um grupo apresentou uma "concepção de educação no sentido estritamente formal, entendendo-se por formal apenas a educação ministrada através da instituição escolar". Outro grupo, concebeu a educação em sentido lato, enquanto transmissão de conhecimento. Nas primeiras redações esses grupos formavam uma maioria de alunos.

Já nas redações de junho de 1982, apenas alguns expressam a concepção da educação como mola-mestra da democratização social. Segundo esta linha, os problemas educacionais e sociais podem ser resolvidos a partir da igualdade de oportunidades educacionais, e na medida em que a escola se reformula.

Em março de 1980, entre os alunos com uma abordagem predominantemente crítica, apenas alguns conceituam a educação como vinculada aos determinantes sociais, econômicos e políticos, embora a maioria não conseguisse explicar ou entender claramente, de que maneira essas relações ocorrem.

Nas redações de junho de 1982, mais da metade apresenta uma postura predominantemente crítica, com uma concepção reprodutivista explícita, pois percebe a educação como reprodutora dos mecanismos econômicos e sociais sendo, portanto, seletiva e elitista.

Os problemas educacionais, relacionados ao contexto sócio-econômico, aparecem como imposição dos valores da classe dominante e o desconhecimento dos valores da classe dominada. Para uns a educação é transmissora de valores e não de conhecimentos, enquanto para outros é formadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho, num processo de elitização permanente.

Somente em algumas redações, mesmo que de forma implícita, os alunos se situam numa perspectiva crí-

tico-dialética, uma vez que tentam mostrar as contradições do sistema educacional na sociedade capitalista brasileira, defendendo a existência de espaços para a atividade educacional crítica, como proposta de contribuição à mudança social.

Pudemos constatar, de um modo geral, que "a maioria dos alunos, nas primeiras redações não apresentam uma concepção crítica e naquele momento não sabiam correlacionar os problemas à concepção expressa. Entretanto, nas segundas redações inverte-se a posição. A maioria dos alunos apresenta uma concepção crítica buscando correlacionar os problemas levantados."

Porém, um fator bastante marcante, nas redações iniciais, as posições aparecem com linguagem muito pessoal. Por comparação, constatamos que os alunos, na segunda redação, ao expressarem suas posições, reproduzem, eles próprios, o universo vocabular da bibliografia consultada. Uns, apresentam redação própria, alguns copiam e outros expressam uma linguagem mista, de forma confusa.

"Este fato pode estar expressando e reproduzindo, como analisaremos adiante, uma simples mudança de discurso do corpo docente, sem representar um amadurecimento efetivo na sua análise da realidade."

O suporte teórico utilizado para analisar as redações foi bastante simplificado e não muito bem sistematizado, pois, na realidade, representa uma tentativa de

introduzir a colocação de diferentes posições e abordagens no trabalho, demarcando as diferentes concepções, inclusive entre os integrantes do grupo de estudo.

Na análise das redações reuniu-se posições que não tinham muito em comum. Na verdade, inconscientemente, procurou-se encontrar nas redações as significações que se estava procurando.

A fase de articulação entre professores e alunos.

Nesta fase, foi preparado um Relatório Parcial do projeto, para que, de acordo com a proposta explicitada de envolvimento de todos os agentes no processo, o documento fosse analisado por professores e alunos e suas críticas e sugestões servissem de subsídios para a continuidade do trabalho.

Nesse sentido, os dados do relatório sugeriam um conjunto de questões para as discussões entre docentes e discentes. Algumas das questões foram, então, sintetizadas com o intuito de favorecer o início de um debate mais amplo.

Entre elas destacamos as seguintes:

1º - "Em que medida a escolha que o aluno faz pelo Curso de Pedagogia é de fato uma opção consciente? Seriam as razões apresentadas (tendência, gosto, "vocação") de caráter mais psicológico as fundamentais? Ou, apenas, refletem o "senso comum"?"

2º - "O relatório sugere um perfil sócio-econômico e cultural do aluno, refletindo um conjunto de concepções sobre a realidade social, sobre a educação, bem como registra suas expectativas em relação ao curso e, até mesmo suas apreciações críticas. A partir deste quadro, como montar uma prática pedagógica, a nível de disciplina, departamento, Centro, que tenha como ponto de partida esse universo e não abstrações? Como elevar o senso comum revelado, pelos alunos a um nível de consciência crítica?"

3º - "A análise comparativa entre as concepções de educação, sociedade, etc., reveladas no início do curso, e as respostas nas entrevistas sugere um avanço, ainda que desarticulado, em termos de consciência crítica. Sugere ainda, que essa crítica fica ao nível de "negação", não havendo ainda sinais de "negação da negação", ou seja, de síntese, de reformulação de novas propostas. Fala-se por exemplo, em sensação de angústia, de dúvida, perplexidade, frente aos rumos e opções a tomar, as estratégias a adotar, etc. Em que medida isto estaria refletindo a própria postura do professorado ou apenas significando um momento do processo de conscientização?"

4º - "Em que medida a "fala" dos alunos e sua realidade corresponde às percepções que os professores têm desses alunos?"

5º - "Considerando as condições reais de trabalho do professorado e a realidade do aluno, como efetivar uma prática pedagógica transformadora?"

O trabalho de aprofundamento destas e de outras questões levantadas, no estudo de acompanhamento que se realizava, aos poucos foi sendo concretizado. Foi um trabalho bastante lento e nem sempre animador. A nível da Universidade, foram organizados seminários onde eram debatidos os temas gerais relativos à educação, e, também, o próprio Estudo de Acompanhamento que estava sendo realizado.

A nível do Centro, foi elaborada uma programação segundo a qual foram realizados dias de estudo e debates. Sentia-se a importância de uma continuidade deste tipo de debate e a necessidade de um trabalho de envolvimento de todos os professores. Houve uma tentativa inicial de se analisar os pressupostos do estudo que estávamos realizando no Centro, porém, as dificuldades internas do Centro funcionaram como um obstáculo muitas vezes intransponível.

3a. fase - Análise do trabalho realizado e conclusões.

Esta fase foi programada com o sentido de se retomar o trabalho desde o início, organizando e analisando os dados obtidos através dos diferentes instrumentos utilizados no decorrer deste período de estudo.

Paralelamente a este processo, foi proposta uma terceira redação aos alunos, com o mesmo tema das anteriores, "Concepções e Problemas sobre a Realidade Educacional

Brasileira".

Foram, também, realizadas entrevistas com alunos (9), professores, chefes de departamento e decano.

Estas entrevistas tiveram o objetivo de fazer um levantamento dos dados de como os agentes do processo vêm percebendo o currículo do Curso em termos de sua proposta e de sua implantação. Foram elaboradas algumas questões sobre a filosofia do currículo, sobre o Centro de Educação, sua organização, as disciplinas. Bem como, questionou-se a visão dos professores sobre algumas constatações feitas pelo estudo de acompanhamento no decorrer do trabalho, a defasagem entre teoria e prática e a falta de preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Através destas entrevistas foram levantados alguns pontos críticos em relação ao Centro e ao currículo, como também algumas sugestões. (10)

Porém, devido a inúmeras dificuldades administrativas da Universidade e do próprio Centro, esta última fase não foi concluída a contento por todos os integrantes do estudo de acompanhamento, implicando assim, em uma conclusão incompleta do trabalho realizado.

(9) Os alunos entrevistados foram os que iniciaram o curso em 1980 e agora estavam cursando o último período do Curso.

(10) Alguns pontos levantados nas entrevistas constam do item sobre principais questões, desenvolvido a seguir.

2.2 PRINCIPAIS QUESTÕES DETECTADAS

No decorrer do acompanhamento da implantação do novo currículo, algumas questões foram se destacando. O que se segue é uma tentativa de sintetizar algumas destas questões, ressaltando algumas concepções explicitadas na experiência cotidiana do Centro.

Considerando que, "um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo, e que desempenha, portanto, uma função ampla, a única capaz de fazer dele, efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo e de outro definir o todo. Visto isoladamente, os fatos são abstrações, resultantes de uma separação artificial do todo, das interações que o todo mantém com cada uma das partes." (KOSIK, K, 1976, p. 36)

Ao mesmo tempo que, existe a necessidade de separar estas questões em tópicos para efeito de uma melhor visualização das questões, faz-se necessário também, não deixar de perceber que estes tópicos estão interligados. Fazem parte de um todo que não pode ser entendido de maneira fragmentada.

"Trata-se de entender a parte ou o recorte a ser analisado dentro da totalidade do real. Neste sentido a parte contém as determinações da totalidade." (FRIGOTTO, texto, p. 3)

• O que tornou-se relevante no estudo de acompanha-

mento do novo currículo", foi que a montagem deste foi formalmente bem estruturado, porém, a sua implantação esbarrou numa série de condições adversas que foram gradativamente prejudicando sua viabilização.

É necessário, porém, iniciarmos esta parte do trabalho, propondo um repensar sobre a filosofia deste currículo, não só a proposta enquanto proposição, mas também sobre a sua divulgação.

Ao longo do processo de implantação, pudemos perceber que na proposta do novo currículo não está explícita de forma clara nem uma filosofia, e nem mesmo uma teoria. A proposta refere-se a uma formação geral do educador e uma competência profissional e, entende-se que, demanda a formação de uma pessoa consciente, um profissional competente, com consistência teórica, capaz de analisar criticamente a realidade na qual vive e atua e, que desse modo teria condições de intervir e transformar esta realidade.

Segundo o depoimento de alguns professores esta orientação, que estava por detrás da proposta do currículo, se deu sem nitidez. O professor, na sua maioria, não conhece e não foi preparado para implantar o tipo de currículo proposto. Também o aluno não se interessa pela proposta do currículo, não conhece a sua estrutura e seu objetivo.

Percebeu-se que a implantação do currículo precisaria ser feita conjuntamente com uma conquista de um espaço de discussão, aliada às condições materiais e objetivas de

trabalho que proporcionassem um espaço de discussão e de troca de experiências.

Ocorreram algumas tentativas de preparação do corpo docente, quando gradativamente foi se percebendo a necessidade de uma melhor explicitação da proposta do currículo, porém, houve por parte de alguns professores, grande resistência quanto a discussão da proposta. Quais seriam as causas desta resistência?

Sente-se que as dificuldades de implantação da proposta do currículo, fundam-se na contradição entre a proposta do currículo e a prática que foi desenvolvida e que está se concretizando, que pode ser percebida através: das contradições entre objetivos manifestos da universidade e sua estrutura; da estrutura e funcionamento do próprio Centro de Educação; das condições objetivas de contrato social de trabalho; de posturas teóricas do corpo docente não analisadas pelos próprios professores; das condições objetivas de estudo dos alunos.

A reestruturação do currículo ocorreu em um momento de abertura política da sociedade brasileira, que se refletia na Universidade, onde existia um clima de abertura ao questionamento sobre o papel da Universidade, voltado para a realidade social. Porém, este questionamento não chegou a trazer modificações na estrutura da Universidade.

Mesmo a reformulação do currículo, não ocasionou a reestruturação do Centro como um todo, cuja organização de-

partamental foi mantida, modificando-se, apenas, a distribuição do elenco de disciplinas obrigatórias e optativas, e a oferta de disciplinas eletivas. Manteve-se os professores como horistas, as turmas numerosas, num sistema, onde o professor é contratado apenas para dar aula.

Os depoimentos dos próprios alunos, ao mesmo tempo que, apontam que, o Centro de Educação está se abrindo às novas idéias políticas e sociais mais rapidamente que as outras Faculdades, se queixam da falta de uma proposta metodológica do Curso.

Que tipo de metodologia está se desenvolvendo? Como não se debate esse assunto, não há uma troca de idéias que permita se discutir e se buscar soluções para as dificuldades encontradas nesse campo.

Podemos perceber no processo de mudanças do Centro de Educação um pluralismo de posições e, mesmo, diferentes posturas entre o corpo docente em atividade, porém, estas posições e posturas não se manifestam explicitamente e nem são analisadas pelo próprio professor. E, em nenhum momento, a postura teórica do professor é explicitada.

Tomando por base o ponto de vista dos alunos, perceberemos a existência destas diferentes concepções de quem é este professor.

Os alunos identificam as diferentes posturas dos professores quanto a metodologia, o conteúdo, o enfoque de

análise. Uns apontam a pequena consciência da função de professor, que alguns demonstram. É o tipo do professor que *"vai a Universidade para cumprir horário e dar nota"* (depoimento de uma aluna). Outros professores têm uma grande experiência, mas, se mostram desinteressados. E, ainda outros que estão interessados em ajudar os alunos a refletir e a questionar sobre educação, desenvolvem um trabalho mais consequente. De acordo com os próprios alunos, a relação professor/aluno se encontra dentro de certos padrões que classificaram como: o autoritário manifesto, o autoritário não-manifesto, o aberto ao diálogo. E eles próprios testemunham a falta de entrosamento entre os professores das diferentes áreas, que é um ponto muito denunciado e criticado. Ao mesmo tempo, apontam que a Universidade contrata o professor apenas para dar aula, negando a ele, o espaço para que promova uma ampliação das condições para que atue melhor como profissional.

Também, durante o processo de implantação do novo currículo, pudemos perceber grandes diferenças tanto na postura metodológica dos professores, quanto em relação as suas concepções sobre educação. Diferenças sentidas, nas diferentes habilitações, e nos turnos de trabalho do Centro de Educação.

Alguns debruçam-se sobre textos que tornam o ensino e a relação professor/aluno desligados da realidade, registrando nesse processo as marcas de sua omissão.

Outros trabalham orientados por posições elitistas e ingênuas. E, ainda outros dão ênfase ao movimento que a educação está passando, transmitindo uma visão mais crítica do processo educacional.

De certa maneira pode-se afirmar que a contradição do professor, incorpora a contradição entre o discurso e a própria prática, na medida em que é inovador no discurso mas, na prática exerce as suas funções de modo conservador, seguindo a hierarquia dentro do qual se situa a universidade.

"Inicialmente o pensamento divergente era um fator importante, como discussão e como estratégia, para viabilizar a proposta, abrindo "espaço". Porém, gradativamente, a convivência com práticas divergentes veio intensificar a luta pela hegemonia político-ideológica no Centro.

"Uma das preocupações do Centro de Educação em 1982 foi a questão da interdisciplinaridade que passa tanto pela postura teórica e político-pedagógica, quanto pela organização técnica dos conteúdos, dos métodos etc."

Com esse objetivo uma professora do Centro, que também fazia parte do grupo que realizava o estudo de acompanhamento, produziu alguns textos que serviriam de base para o debate sobre esta questão. Dois objetivos básicos foram

pensados para orientar os debates no Centro:

- . "discutir os pressupostos filosóficos e epistemológicos da Pedagogia a fim de se chegar a um certo consenso sobre a diretriz do nosso discurso e de nossa prática educativa.
- . estabelecer tarefas concretas, a nível do Centro, a nível do departamento e a nível das disciplinas, para viabilizar o plano de elaboração de uma metodologia interdisciplinar necessária à implantação do novo currículo".

Sintetizo a seguir, algumas questões abordadas pelo texto (11), com o objetivo de dar uma idéia do tipo de discussão que se tentava propor ao Centro.

Sobre a possibilidade do conhecimento interdisciplinar, afirmava que "não é possível organizar um trabalho interdisciplinar sem antes colocar a problemática da unidade do saber. Isso exige que se percebam as dificuldades de elaboração e síntese dos conhecimentos, que afinal depende de um modo filosófico de compreender o real. Mas não basta só este exame, a tarefa é mais exigente. É preciso uma revisão do ponto de vista epistemológico, metodológico que nos possibilite a redefinição dos nossos objetos de estudo, dos métodos empregados e dos objetivos a atingir. Para caminharmos devagar, tornando claro o significado de interdisciplinaridade, é importante fazer certos esclarecimentos a fim de evitar a confusão entre os vários modos de coopera-

(11) "A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE"- Leda Maria de Miranda Hühne

ção entre as disciplinas com o verdadeiro nível de interdisciplinaridade".

Sobre o lugar da Pedagogia propunha, "quando colocamos a Pedagogia em questão que isso significa realmente que estamos querendo rever não só o sentido da Pedagogia, como também do uso que dele se tem feito"... "e deste modo, o que está em jogo não é só um curso de Educação mas, um sistema de ensino baseado numa determinada filosofia de Educação, em determinados pressupostos epistemológicos e numa determinada política educacional".

Sobre a relação entre poder e saber afirmava que "é nessa relação entre poder e saber que podemos aprender a ambiguidade de Pedagogia, de um lado se manifesta como ciência, saber neutro, objetivo, racional, por outro lado como ideologia, um saber voltado para os interesses do poder...".

"Na verdade ela é uma disciplina que até hoje procura definir-se, autodeterminar-se, estabelecer um estatuto de cientificidade... Na prática, porém, ela não passa de um amontoado de 'escolas', com o objeto de investigação bastante diversificado em múltiplas práticas educativas".

Sobre a formação do educador afirmava que "há o educador que pratica a pesquisa educacional unicamente no nível metodológico, estatístico e de planejamento; há o educador que é herdeiro da filosofia educacional e humanista, produtor de altas teorias, no seu caráter de operacionalidade;

há os educadores críticos que se julgam os avaliadores dos sistemas educacionais tendo dificuldades em apontar soluções próprias a curto ou longo prazo para seus males." ... "No entanto, ao nos depararmos com as "teorias" dos vários pedagogos, somos quase que forçados a reconhecer que os profissionais da educação se revelam profundamente incapazes de delimitar ou demarcar aquilo em que consiste a educação como disciplina científica"...

Quanto aos obstáculos ao saber interdisciplinar, destaca 4 modalidades: obstáculo epistemológico, obstáculo cultural, obstáculo institucional, obstáculo psicossocial. "O primordial obstáculo ao projeto interdisciplinar é a resistência ao próprio projeto, devido ao risco de mudança e, algumas vezes, proveniente de uma certa descrença em relação ao novo."

Na entrevista com professores foi levantada por alguns, a necessidade de continuidade do trabalho no Centro, sobre interdisciplinaridade interrompido por diferentes dificuldades. Dentre estas podemos apontar as condições de trabalho do professor, a falta de tempo e de remuneração dos encontros, e, ainda outra, que parece ser fundamental, a resistência do corpo docente no sentido de pensar esta questão.

Para dar conta dessa problemática complexa, se coloca fundamentalmente a questão da postura metodológica dos professores, que não devem confundir interdisciplinaridade com ecletismo metodológico, nem com uma aparente neutrali-

dade do professor, nem com uma integração justaposta das disciplinas e nem com hegemonia do pensar.

Como nos sugere Frigotto, "O trabalho interdisciplinar implica, como condição necessária, ainda que não suficiente, uma coerência e consistência teórico-metodológica."(12)

"O problema fundamental da abordagem interdisciplinar reside na postura teórica que orienta a construção do objeto investigado. Só na visão positivista existe uma metodologia geral em si e por si, que permite ao investigador uma suposta postura neutra na análise do fenômeno social. Ao contrário, dentro de uma perspectiva histórica, o pesquisador, consciente ou inconscientemente, traduz a marca de classe do grupo social a que pertence. A perspectiva que cientificamente tem maiores chances de se aproximar mais objetivamente do real é aquela que está interessada em conceber a realidade social como histórica e se pauta dentro de uma postura epistemológica de permanente vigilância crítica." (Id., ibid.)

Esta postura parece apontar para uma das possíveis explicações da resistência do corpo docente à integração das disciplinas e ao trabalho interdisciplinar. Não se chegou a perceber que é possível e necessário "tratar a questão

(12) FRIGOTTO, Gaudêncio - (texto) - "A QUESTÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR"

interdisciplinar não mais encarando-a como uma síntese harmoniosa de disciplinas, mas como um método de ação capaz de inter-relacionar as disciplinas, estabelecendo diálogos e fronteiras em vista de um fim a alcançar." (13)

Qual seria, porém, este fim a alcançar? Esta questão nos remete a refletir sobre o que se entende por formação profissional. E, aí então, para o questionamento do objetivo do Curso de Pedagogia.

O Curso está estruturado com o objetivo de preparar profissionais de Educação nas diferentes habilitações: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Magistério.

De acôrdo com a montagem do novo currículo, no início do curso, há a preocupação de situar o aluno como ser humano, dentro da sociedade onde vai desempenhar um papel como ser social. Porém, quando o aluno chega nas habilitações, esta preocupação se transforma e se passa a priorizar sua formação meramente como técnico.

Para a grande maioria, profissionalização é entendida como preparação técnica. Todavia, muitos professores consideram que o Curso de Pedagogia, em geral, tem um objetivo "sui-generis" à medida que prepara, a nível de graduação, o especialista em Educação. *"Como especializar um*

(13) HUHNE, Leda M. - (texto) - "O Lugar da Pedagogia à Partir de Um Estudo Sobre a Interdisciplinaridade."

profissional, sem que ele seja um profissional?"(...) a consequência é que o mercado de trabalho não absorve esses profissionais. Afinal, "tem-se dado uma habilitação em cima de um vazio,"já que o aluno não ingressa na Universidade, com uma experiência básica no campo educacional. E, assim "se habilita um diretor que não conhece a realidade de uma escola, um supervisor que fiscaliza um processo que nunca desenvolveu, um orientador que não consegue compreender os problemas dos alunos..."

A maioria dos alunos aponta que o curso não prepara para o mercado de trabalho. Diante dessa situação, seria fundamental discutir o próprio objetivo do Curso de Pedagogia. E inserir nesta reflexão, o como orientar a formação do aluno para a participação, para a tomada de decisões e para a elaboração de opções conscientes e consequentemente críticas; o tipo de compromisso do futuro profissional com a sociedade onde vive - "compromisso que o coloca frente à frente com o universo de sua futura profissão, descobrindo-a não só à nível da ciência, arte ou tecnologia, mas em toda dimensão social que ela venha encerrar".

(MASCELLANI, 1980, p. 2)

Para se preparar o aluno para o mercado de trabalho tem que se conhecer a realidade, não se iludindo com idéias de que a sociedade não mudou.

Quando começam a perceber o que acontece no interior das escolas, frequentemente quando estão fazendo estágio,

" muitos alunos se dão conta de não saber o que é esta realidade, nem como interpretá-la, nem como atuar nela. E aí, reclamam que as teorias aprendidas, nada têm a ver com a realidade educacional. Eles ficam à procura de receitas para se sentirem seguros, face a um real que se mostra incompreensível, de imediato."

De modo geral, os alunos, nas entrevistas, fizeram diversas críticas ao currículo, alegando que não há relação entre as matérias teóricas e a prática do estágio.

Também, segundo eles, não há contacto entre a escola onde o estágio se realiza e a Universidade. Os estagiários cumprem uma função burocrática e reduzem sua prática à algumas observações. Em alguns casos, os alunos revelam que exercem papéis de secretários ou outras funções não referentes à habilitação específica que estão cursando.

Segundo um ponto de vista dos próprios alunos, existe uma grande carga de comodismo, passividade e omissão no comportamento da maioria dos alunos.

Sentem que a falta de interesse de muitos, a pouca participação nas aulas e atividades extra-classe, são devidas a falta de experiência profissional. Muitos criticam o desconhecimento da estrutura do funcionamento e problemas da Universidade, desconhecimento este que é também usado como justificativa de uma não participação.

Segundo os professores, o aluno precisa aprender

a estudar. Alguns "*conhecem a realidade mas não estão realmente engajados num processo de educação*". Não estão preocupados em saber o que estão fazendo e porque. Aparentam que, mesmo os alunos que fizeram Normal, e trabalham em escolas não aproveitam sua experiência incorporando-a ao curso. Percebem a existência de um modelo utilitarista e pragmático no curso como uma constante entre os alunos.

Uma outra questão bastante enfatizada, no decorrer deste processo de estudos de acompanhamento, foi a questão da relação entre Teoria e Prática.

Nos depoimentos e entrevistas percebemos a presença constante da afirmação de que existe uma defasagem entre teoria e prática. Tanto os professores quanto os alunos denunciavam esta questão. Porém, não ocorre uma parada para se refletir sobre o que realmente se entende por prática, por teoria e qual o real sentido dessa defasagem, onde ela é percebida e porque.

Os depoimentos dos alunos partem do senso comum "*Como todo mundo diz, a teoria na prática é outra*", "*não há um encontro, a teoria é boa, mas a prática é outra*", ou então, "*se aprende coisas para nada pois a realidade é outra*".

Alguns percebem que "*não se cria uma teoria do nada, para o nada, ela está sempre ligada a alguma coisa...este foi o ponto de partida para aquela teoria*", "*porém a gente estuda dentro de 4 paredes, e fazer a prática dentro delas é*

muito difícil: não se tem oportunidade de sair para a prática", ou então, "não adianta ficar em sala escutando mil e uma teorias sem tentar adaptá-las a prática", "tem disciplinas que nem se aproveita, algumas ficam só no campo teórico, só se fica questionando, questionando; fica só no questionamento (o que também é válido), mas não se chega a nada, é um questionamento, às vezes, em vão, questionar é muito fácil, mas sem abrir caminhos alternativos, alternativas é que é difícil."

O aluno aponta que o próprio professor muitas vezes não consegue dar um exemplo sobre o que ele está falando, *"palavras se consegue entender, mas a relação disso com o real é que não há"*.

O professor percebe que existe entre os alunos uma grande dificuldade de desenvolver um pensamento abstrato, de fazer uma assimilação a nível teórico. Como demonstra o depoimento de um professor. *"O aluno vem do 2º grau com um nível de memorização, sem elaboração própria, quando chega na Universidade, desde o início, são dadas correntes filosóficas, sociológicas, etc..., em um nível de uma abstração muito grande, onde há a necessidade de familiaridade com o assunto e de esquemas assimiladores de nível já abstrato"*.

Existe, como podemos perceber, uma dificuldade por parte dos alunos de fazer o caminho da prática para a abstração e, por parte dos professores de fazer o caminho da abstração para a prática. Como se fazer esse trajeto? Como realizar uma prática educativa tendo esses aspectos como importantes? Nem todos os professores parecem perce-

ber o debate teórico que está por trás de qualquer prática.

Esse aspecto é muito importante para o debate, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Outros aspectos, também fundamentais que abordam outras faces desta não-relação teoria/prática são: a defasagem entre o curso e a realidade das escolas, o mercado de trabalho; a defasagem no interior do próprio currículo, entre as disciplinas de fundamentação e as disciplinas consideradas mais técnicas, de habilitação.

A defasagem existente entre Universidade e realidade das escolas, a realidade onde vão atuar, é um aspecto bastante enfatizado pelos alunos. A maioria tem como parâmetro que *"entrar na Universidade ainda é visto como uma coisa de elite"* e que *"na Universidade só se dá teoria, não existe prática em si"*, e *"o currículo que não prepara para a vida profissional"*. Mas a que se deve estas afirmações? Em que se fundamentam para adotarem esse pressuposto?

Em geral, parte-se de uma visão estática pré-estabelecida, que acarreta, assim, em dificuldades em conhecer a realidade, não se sabe o que está acontecendo, como as coisas estão se desenvolvendo. Há uma não percepção do processo da própria realidade, tanto da maioria dos alunos, quanto de parte de um grande número de professores e consequentemente em toda a prática educativa desenvolvida na Universidade.

A própria organização das disciplinas e os depoi-

mentos dos professores e alunos vêm apontando, além desta questão da defasagem entre Teoria e Prática, um outro aspecto interligado a este, que necessita ser bem equacionado: o problema da fragmentação do currículo. Um problema já assinalado anteriormente e que continuou bastante acentuado com a implantação do novo currículo.

"A própria organização curricular do Curso está fragmentada, sem eixos de ligação, sem definição de objetivos reais, impedindo uma real aprendizagem capaz de interrelacionar Teoria e Prática, Fundamentos e Habilidades".

Priorizou-se a ênfase na parte de formação geral, as habilitações ficaram, então, prejudicadas. A fragmentação é sentida em dois planos distintos: entre disciplinas afins; e entre disciplinas de formação geral e de habilitação especial onde as disciplinas de fundamentação teórica aparecem como amplas e abstratas e as de instrumentalização são desvalorizadas.

Esta situação vem tendo como resultado que os alunos ficam com dois registros diferentes, sem fazer a ligação entre estes. Se os depoimentos dos alunos e professores, em sua maioria, afirmam que existe uma defasagem entre Teoria e Prática e que existe uma fragmentação do currículo, o que demonstram estes depoimentos? Que papel vem exercendo esta defasagem e esta fragmentação?

Não estaria esta fragmentação interna do currículo traduzindo uma fragmentação mais ampla da Universidade, que

ocorre em diferentes níveis? Poderia ser esta fragmentação considerada casual?

Este conjunto de fatores constitui um dos problemas centrais para se entender porque a Universidade fracassa na Educação de Educadores. E o porquê da DES-EDUCAÇÃO, questão esta focalizada no próximo capítulo.

3. PROJETO MEC/USU - INTEGRAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O ENSINO DE 1º GRAU

No processo de implantação da nova proposta curricular no Centro de Educação, uma série de questionamentos foram orientando alguns professores e sua prática educativa.

Em linhas gerais, podemos sintetizar a preocupação de um grupo, com uma prática educativa mais conseqüente com a realidade. Neste sentido questionava-se para que e para quem se forma o educador e em que contexto eles iriam atuar.

Do nosso lado, se colocava como imprescindível a necessidade de se analisar, na prática, o que acontecia nas escolas.

O que é a prática do professor? Que fatores condicionam esta prática? O que mais marca esta prática? O que a limita? Quais as possibilidades de ação que se tem com o professor?

Por outro lado, a partir das diretrizes gerais do MEC de enfatizar a expansão e a melhoria da qualidade da educação básica, através do apoio aos sistemas de ensino municipais e estaduais e a partir de preocupação da Secretaria de Educação Superior (SESU), com a ação da Universidade, foi lançado o "Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau". (14)

(14) "Esboço dos Referenciais para o acompanhamento do Projeto Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau", estabelecidos em articulação com as outras Secretarias afins."-abril/1982-MEC/SESU-SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL.

Concomitantemente, o Centro de Educação da Universidade Santa Úrsula no Rio de Janeiro, preparou um projeto que, ao mesmo tempo, seguia as linhas básicas de orientação da SESU e, as necessidades da proposta pedagógica do processo que se instaurara no Centro de Educação, uma proposta de formação de educadores comprometidos com a realidade educacional global, se propondo a fazer uma aproximação entre dois níveis da rede educacional: Escola de 1º Grau e Universidade.

A SESU, que financiaria o projeto a partir dos recursos provenientes do Salário Educação, numa linha de capacitação de recursos humanos, traçou algumas linhas de ação básicas que orientaram o início do projeto; desenvolver projetos de ação junto às escolas de 1º Grau e de Ensino Supletivo das periferias urbanas, fornecendo aos professores que atuariam nas escolas, bolsas como ajuda de custo do projeto e garantindo a participação dos alunos da Universidade, como estagiários, criando condições imprescindíveis à implementação do projeto.

À partir das linhas de ação definidas pela SESU, se fez necessário uma definição por parte da equipe do que se chamaria de "projeto-ação".

Percebeu-se que a característica fundamental de um projeto-ação é a sua intervenção na realidade. Está, no entanto, direcionada pelo referencial teórico que respalda a postura frente a realidade em questão, bem como pelos mecanismos que buscam sua compreensão e explicação.

A partir dessas proposições, alguns aspectos foram selecionados e, cada um deles se constituiu em um sub-projeto independente, mas integrado ao Projeto mais amplo.

Ao iniciar as atividades do Projeto MEC/USU em 1982, existiam cinco sub-projetos de ação:

- I - Integração dos estagiários de formação pedagógica às escolas de 1º grau das periferias urbanas do Grande Rio;
- II - Aperfeiçoamento de professores alfabetizadores de 1º grau;
- III - Aperfeiçoamento de professores de ensino supletivo;
- IV - Participação dos estagiários de licenciatura e habilitações pedagógicas em atividades de recuperação paralela em escolas de 1º grau de periferia urbana;
- V - Experiência de apoio ao conteúdo de matemática na 4a. série do 1º grau, em escolas da periferia urbana do Grande Rio. (15)

Cada sub-projeto, por sua vez, foi desenvolvido por um Coordenador e dois Assistentes e mais Alunos Estagiários do Centro de Educação da USU.

Acompanhando a experiência desde o início do projeto, participando como Assistente de Coordenação de um dos sub-projetos, desde o ponto de partida das discussões que tentavam articular um caminho em torno de uma proposta de

(15) Todas informações e trabalhos realizados pelo Projeto MEC/USU e respectivos sub-projetos constam dos relatórios apresentados à SESU/MEC/USU-"Relatório 1982 e Propostas de Continuidade para 1983" e "Relatório 1983 e Propostas de Continuidade para 1984."

ação e, convivendo com os diferentes desdobramentos que se apresentavam ao longo do trabalho, me foi possível captar, na prática, a dinâmica de um processo que se desenvolvia no interior do Centro de Educação e no interior das escolas onde atuávamos.

Como ponto de partida para o início dos projetos, foram levantadas algumas questões chaves e fundamentais que, por bastante tempo, orientaram as discussões e reuniões da equipe. Que tipo de trabalho realizar? Como evitar "vestir a camisa" e atuar conseqüentemente utilizando os recursos do Estado? Como encaminhar nas escolas uma dinâmica de trabalho sem propostas pré-definidas e fechadas para o projeto, pensando em buscar elementos para reflexão na Universidade e, ao mesmo tempo, procurando maneiras de contribuir junto aos professores e às escolas para não permanecer na reprodução de uma situação? Como entrar nas escolas, chegar aos professores sem conhecer a realidade destes? Como trabalhar com eles sem saber do que estão precisando? Nosso trabalho significaria um tipo de intervenção? De que maneira? Devemos ou não intervir?

No primeiro momento, optamos por conhecer a realidade das escolas entrando em contacto com professores e alunos, vivenciando o dia-a-dia da escola, e da sala de aula, para conhecer os limites reais e definir, então, o que poderíamos fazer dentro deles.

Dessa maneira, depois da realização de seminários e reuniões no interior da Universidade (que de certa manei-

ra retratavam ao mesmo tempo um quadro de entusiasmo pelo desafio, e de angústia por não sabermos como responder ao desafio), entramos em contato com as escolas de periferia urbana, previamente escolhidas, buscamos conhecer especificidade de cada escola. Através da caracterização da prática do professor e do estudo das condições objetivas de seu trabalho, procuramos identificar os limites e as possibilidades de sua atuação como profissional.

Estes contatos e observações eram constantemente discutidos em nossas reuniões de equipe, possibilitando um delineamento do tipo de trabalho que pensávamos desenvolver. Tínhamos claro que não se tratava de treinamento, nem de aperfeiçoamento de professores e nem de trabalhar com eles como "objeto de pesquisa" mas sim, de tentarmos, na medida do possível, pensar em um projeto de ação-participante. Ou seja, "partir da prática educativa instrumentalizar, teoricamente, as pessoas engajadas no processo". "Partir da prática" significou planejar todas as ações, tendo em vista as necessidades concretas das escolas, dos alunos e dos professores, necessidades estas identificadas no decorrer do trabalho desenvolvido. A vivência da prática educativa de cada escola permitiu buscar uma fundamentação teórica que facilitasse a leitura de cada realidade escolar, instrumentalizasse os estagiários e professores das escolas e servisse de referência à discussão da prática desses professores em sala de aula." (16)

(16) SESU-MEC/USU - CENTRO DE EDUCAÇÃO - Relatório, 1982.

Trabalhamos nos sub-projetos de diferentes formas. De acordo com as situações que iam se apresentando na especificidade de cada escola, diferentes caminhos foram percorridos, segundo objetivos próprios. Inicialmente, porém, as linhas básicas de ação foram traçadas em conjunto.

No princípio, buscamos "detectar a maneira como o professor percebe e pensa sua prática, o aluno que tem na sala de aula, a questão educacional em si. Buscamos, também, perceber de que forma o professor se insere nessa situação enquanto profissional. Além disso tivemos a preocupação de levantar os elementos objetivos que, conjuntamente com os anteriores, contribuem para configurar a realidade escolar como um todo." (Id., Ibid.)

Foi desta maneira que gradualmente fomos penetrando nas escolas e fazendo conhecer nossa proposta que, aliás causava reações ambíguas. Por um lado, nos defrontávamos com uma aceitação passiva dos professores e alunos mesclada de desconfiança, por se tratar de um trabalho feito com recursos oficiais. De outro lado, havia uma grande resistência à inovações e à ações que escapassem a padrões pedagógicos sedimentados e cristalizados no interior das escolas.

Aos poucos, devido a nossa participação e atuação junto aos professores, estas barreiras iniciais foram ultrapassadas. Dentro das possibilidades e dos limites de nosso trabalho, fomos construindo, durante todo o desenrolar do projeto, um quadro mais amplo e compreensivo da rea-

lidade dessas escolas, de sua estrutura e de suas condições de funcionamento, dos fatores sociais que a compõe e da prática educativa nelas desenvolvida. Esse quadro era, de diversas maneiras, discutido nas próprias escolas e, a partir daí, eram pensadas as atividades que permitiriam o encaminhamento do projeto.

Essa experiência inicial foi de fundamental importância para todos que estavam envolvidos no projeto pois, "a experiência conjunta de professores e alunos numa prática formalmente não-acadêmica criou condições para a explicitação, o confronto, a discussão e a reformulação das diferentes posturas pedagógicas." (Id., ibid.)

"O contato com uma realidade complexa nos permitiu repensá-la e analisá-la criticamente, nos possibilitando, também, a compreensão dos condicionamentos a que estamos submetidos na Universidade." Esta experiência veio, na prática, nos demonstrar como na Universidade estamos despreparados para nos aproximarmos da realidade, para enfrentá-la e para analisá-la com uma perspectiva de transformá-la.

O nível de compromisso da equipe foi assumindo diferentes proporções à medida que o projeto se desenvolvia. O constante "ir-e-vir" desse tipo de proposta, somado a uma necessidade constante de elaboração e reelaboração de caminhos e estratégias, foi fazendo com que determinados aspectos fossem priorizados em detrimento de outros também importantes.

No ano de 1982, participei do sub-projeto relacionado ao Ensino Supletivo que será relatado a seguir. Este, porém, foi um dos sub-projetos prejudicados por causa da falta de verbas, não tendo tido sua continuidade aprovada em 1983. Por isso, fez-se necessária uma reestruturação do projeto global, restringindo a sua composição a três sub-projetos:

- I - Integração dos Especialistas em Educação das Escolas de 1º grau, através das Atividades Integradas das Estagiárias das Habilitações Pedagógicas;
- II - Aperfeiçoamento de Professores Alfabetizadores;
- III - Participação de Estagiários de Licenciatura e Habilitações Pedagógicas em Atividades de Recuperação Paralela nas Escolas de 1º grau.

Em 1983, participei, também como Assistente de Coordenação, do IIIº sub-projeto que será comentado a seguir.

3.1 SUB-PROJETO - "APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPLETIVO" (*)

"Em países como o Brasil, já não se trata de viver o tempo no tempo, escolarizando a criança e o adolescente na idade própria, mas de recuperar, e por esta via, incorporar à vida e à produção um grande potencial humano pela falta de uma educação indispensável à realização individual, ao trabalho, e à uma cidadania consciente." (17) e que está marginalizado em nossa sociedade.

Percebe-se nos documentos oficiais, a idéia básica de vinculação do Ensino Supletivo ao esforço de desenvolvimento nacional. E, na Lei 5692/71, subentende-se "uma concepção muito mais ampla do que anteriormente, quando o rótulo "Supletivo" se aplicava a uma instrução rudimentar para analfabetos ou semi-analfabetos, adultos ou jovens".

Como podemos constatar no documento supra citado, "o Ensino Supletivo não foi instituído para representar um ensino inferior, mas uma, segunda via de educação, que por sua produtividade, merece ser difundido." (18)

(*) Neste ítem, todas as passagens que vierem entre aspas e sem referência, são citações extraídas do Relatório-SESU/MEC-USU/CENTRO DE EDUCAÇÃO-PROJETO DE INTEGRAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O ENSINO DE 1º GRAU-Relatório 1982 e Propostas de Continuidade para 1983.

(17) In: Parecer 09/76-Fundamenta Normas Gerais Para o Ensino Supletivo (Conselho Estadual de Educação)-"Relatório do Grupo de trabalho para definir a política do Ensino Supletivo e as linhas mestras do seu planejamento." MEC-1972.

(18) (Id., ibid.)

Visando conhecer de perto a situação do Supletivo, e seu significado no atual contexto educacional e no contexto sócio-econômico e político mais amplo em que se insere, o projeto, composto de professores e estagiários da USU, iniciou o sub-projeto de "Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Supletivo".

Devido ao pequeno número de pessoas na equipe (19) e sua reduzida carga horária, por problemas de orçamento, como também por causa do espaço de tempo para desenvolvimento dos trabalhos, optamos por fazer um trabalho mais profundo em apenas duas escolas do Ensino Supletivo do 1º Grau do Estado do Rio de Janeiro, de 1ª. a 4ª. fases, a ESCOLA CANADÁ, inserida em uma comunidade de Zona Norte (Catumbi) e a ESCOLA FRANCISCO ALVES, de Zona Sul (Botafogo).

O presente relato pretende, em linhas gerais, descrever o caminho percorrido pelo projeto, procurando refletir sobre alguns aspectos da prática educativa desenvolvida nestas escolas.

"Partia-se do pressuposto de que qualquer plano de ação deve corresponder a uma necessidade concreta e esta só pode ser sentida pelas pessoas, quando envolvidas diretamente no processo".

Assim, na primeira etapa, conjuntamente com a preparação e fundamentação da equipe do projeto, cujas princi-

(19) A equipe deste sub-projeto era constituída por um coordenador e dois assistentes de coordenação e 3 alunos-estagiários.

país preocupações e linhas de ação já foram relatadas anteriormente, iniciamos o contato com a Coordenação Geral do Ensino Supletivo no Estado do Rio de Janeiro, bem como com alguns profissionais que desenvolveram experiências com educação de adultos, "objetivando obter dados concretos sobre a estrutura do ensino e das escolas do Supletivo."

Numa segunda etapa, os primeiros contatos com a direção e os professores das escolas foram realizados através de reuniões em cada escola. Nessas reuniões um dos assuntos principais foi o debate e planejamento conjunto de um projeto de ação "mais ajustado às necessidades e expectativas das escolas."

A partir daí, iniciamos o processo de intervenção (20), que teve como orientação os seguintes objetivos:

. "Refletir sobre o significado do Ensino Supletivo, com o corpo docente-administrativo das escolas envolvidas, no contexto sócio-econômico e político vigente e, mais especificamente, no atual contexto educacional.

. Verificar como ocorre a aprendizagem em relação às áreas de Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

. Analisar a relação entre os objetivos explícitos (objetivos formais estabelecidos para o Supletivo pelo MEC, SEEC/RJ e pela própria escola) e a prática desenvolvida no Supletivo.

(20) "Tal como é usado no relatório o termo "intervenção" refere-se ao período de reuniões semanais e dos seminários realizados com os professores".

- Detectar as características da prática pedagógica desenvolvida pelos professores na Escola de Supletivo.
- Instrumentalizar o professor, através de encontros com especialistas em cada área de estudo, para a análise do currículo e das práticas do Ensino Supletivo."

Ao longo de todo o processo, a equipe se reuniu sistematicamente para estudar, debater e propor o encaminhamento do trabalho. Desde o início, procuramos pôr em prática a metodologia pesquisa/ação, tendo como pressuposto básico "conhecer a realidade para poder transformá-la" e, em conjunto com os professores das escolas, desenvolver um trabalho que pudesse servir de instrumento para "conhecer a própria realidade, participar da produção deste conhecimento e se apossar dele."

O processo de estudos e debates, através de reuniões e seminários, sobre o "como" conduzir uma dinâmica de trabalho coerente com estes pressupostos, foi bastante polêmico e enriquecedor. Paralelamente, iniciou-se a elaboração de um diagnóstico preliminar, através do levantamento de dados bibliográficos e primários, onde o "ponto de partida foi o estudo da realidade vivida pelo grupo de professores e sua percepção desta mesma realidade."

Buscou-se obter dados de duas naturezas:

- 1ª) "sobre a realidade observável, incluindo dados e fatos que caracterizam e condicionam a prática cotidiana do professor;
- 2ª) sobre a percepção que o professor tem de sua realidade

de trabalho, de sua atuação, dos mecanismos que a condicionam e das possibilidades de transformá-la, como também de suas expectativas."

Estes dados foram sendo obtidos através das observações diárias nas escolas, no dia-a-dia no interior da sala de aula, nas reuniões em cada escola e entre as duas escolas, através dos seminários realizados e também através de questionários aplicados aos professores e alunos.

a) O TRABALHO NAS ESCOLAS

A dinâmica de trabalho fez com que, aos poucos, fossem surgindo, tanto através das observações do dia-a-dia das escolas, quanto dos depoimentos expressos pelos próprios professores, os vários pontos de estrangulamento deste tipo de ensino, a nível administrativo, técnico e pedagógico.

Na medida em que a troca de experiências entre as duas escolas se fez sentir, estes pontos começaram a ser sistematizados conjuntamente. Com base nestas constatações, algumas questões "deram as linhas e a direção que orientaram os encontros e seminários realizados".

Um dos aspectos que pudemos constatar quanto ao projeto de educação destas escolas, foi que ambas seguem o que é estabelecido pela Coordenação do Supletivo. De acordo com o depoimento de um professor, "não há nada de especial - apenas atender à suplência." (21)

"O Ensino Supletivo mereceu um tratamento especial na Lei 5692/71, cabendo-lhe um capítulo inteiro (o IV). Aí foram definidas as suas funções de suprimento suplente, ao mesmo tempo que se consagrou a possibilidade de sua articulação com o Ensino Regular." (SAVIANI, 1980, p. 107)

(21) A "Suplência" - de acordo com deliberações oficiais - tem por "função precípua suprir a escolarização regular dos adultos e dos adolescentes que não a tenham seguido ou concluído na idade própria."

"O ponto de partida do trabalho e o núcleo de seu desenvolvimento foram dados pelas concepções do professor sobre o Supletivo, o aluno e a própria educação. O que marcou o processo de trabalho foi a tentativa de buscar com o professor, os condicionamentos subjacentes às idéias e depoimentos apresentados, o significado destas idéias e a sua inserção no contexto econômico, político e educacional vigente."

Foi possível perceber o Supletivo "como um sistema que cumpre uma função necessária de marginalidade do sistema regular de ensino. Este sistema regular, excluindo e marginalizando as camadas de mais baixa renda requer um outro, paralelo, que à imagem de sua marginalidade sustente a sua ineficácia."

"O ensino supletivo, na intenção da reforma, estipula os conceitos: "suplência", "suprimento", como espécie de "lana-caprina", uma escolástica cerebrina na decadência da Idade Média. "Suplência" e "suprimento" são escamoteações: mudar os clichês educacionais sem mudar o sistema social. Pois a idéia de "suplência", para a educação de adultos, e de "suprimento" para ensino de diferentes níveis, na perspectiva de educação permanente formulada pelo relatório da reforma de ensino de 1º e 2º graus, encobre a divisão de classes na sintaxe e na semântica política, moldadas pela burocracia. A falácia tecnocrática é o remédio heróico para salvar ou resguardar o imobilismo social, isto é, conservar a rígida estratificação social." (MENDES,

D.T., 1978, p. 35)

Este tipo de percepção foi sendo trabalhada ao longo do percurso do projeto, através de um constante "ir" e "vir" próprio de um tipo de proposta que vai se "fazendo", tomando diferentes direcionamentos à medida que os problemas e contradições eram percebidas.

A partir do momento em que os professores perceberam que havia uma disposição da equipe do projeto de pensar com eles, sentimos que sua resistência inicial foi diminuindo, permitindo um maior engajamento deles no processo.

Este engajamento se expressou nos seminários (22) promovidos com a participação de todos os envolvidos neste projeto (inclusive com a participação de outros professores com experiência nesta área). Nestes seminários, ao mesmo tempo que procuramos aprofundar alguns temas mais gerais sobre o Ensino Supletivo, demos ênfase ao aprofundamento de algumas questões metodológicas consideradas fundamentais. Alguns dos temas abordados nos seminários foram os seguintes, entre outros:

- . O significado da educação para alunos do Supletivo no contexto brasileiro;
- . Reflexões acerca das condições sócio-econômicas-cultu-

(22) Estes seminários foram planejados para serem realizados uma vez por mês a noite, alternadamente nas duas escolas. Nos seminários um ponto de destaque foi a recepção que era organizada em cada escola, a importância que era dada a recepção da outra escola, de pessoas da universidade e de outros professores.

rais dos alunos;

- . Situação do professor (questões administrativas e pedagógicas);
- . Significado das relações entre Supletivo e Escola Regular de 1º grau;
- . Aspectos significativos de experiências metodológicas na área de Comunicação e Expressão;
- . A proposta curricular do curso.

Paralelamente, a tentativa de aprofundamento destes temas nos seminários, foram aplicados questionários para que se pudesse traçar um perfil sócio-econômico dos alunos e professores.

Sobre os professores, pudemos aferir que a grande maioria está na faixa etária entre 40/50 anos. Há professores que têm apenas o Curso Normal, mas muitos cursaram um Curso Superior incompleto ou, mesmo, completo, alguns possuem algum aperfeiçoamento em áreas variadas, saúde, artes, alfabetização. Nem todos trabalham só no supletivo, muitos trabalham também no município e apenas um na rede particular. Trabalham em geral 15 horas semanais, mas alguns chegam a trabalhar 37 horas ou mesmo mais de 50 horas. Em 1982, o salário que recebiam estava na faixa entre Cr\$ 38.000 (mínimo registrado) e Cr\$ 100.000. O máximo registrado foi de Cr\$ 136.000.

Foram também solicitados aos alunos dados sobre suas condições concretas de vida e sobre sua escolaridade.

dade (ensino regular e outros). (23) Observou-se que a maioria dos alunos das duas escolas mora no próprio bairro da escola, o número de alunos entre 14/25 anos representa quase a metade dos alunos da escola (maior incidência entre 14/17 anos). Este dado mostra a "progressiva redução da idade em que os alunos já saíram (por motivos diversos) do ensino regular e procuram o Supletivo."

Sobre esta mudança gradativa de clientela do Supletivo depois da Lei 5692 (conforme depoimento colhido em entrevista) aos poucos se fez perceber pois "anteriormente a faixa de idade dos alunos oscilava entre 30/50 anos. Com a obrigatoriedade do Município atender somente alunos com até 14 anos. Os alunos procuram o Supletivo, quando eliminados do Ensino Regular. Daí, vir ocorrendo uma mudança no eixo da pirâmide etária do Supletivo-agora há mais adolescentes do que adultos."

Segundo estes depoimentos, grande parte dos alunos nasceram no Rio de Janeiro, mas muitos são oriundos de Estados do Nordeste. O percentual de alunos que trabalha é bem alto (entre 60% e 80%), e muitos declaram não estarem trabalhando naquele momento por falta de emprego. "A profissão de auxiliar é proporcionalmente elevada nas duas escolas. Ao se procurar saber o que é esta profissão,

(23) Tivemos problemas de aferição dos questionários devido a linguagem usada e a dificuldade de compreensão oral e escrita. Muitos questionários precisaram ser feitos individualmente e oralmente com a equipe. Este fato expressa como na Universidade vivemos em abstrações e o impacto com a realidade se faz perceber, através de pequenos exemplos que precisam ser levados em conta.

descobriu-se que na realidade é exercida por pessoas sem qualificação alguma - os alunos respondiam "sou auxiliar no botequim, lavo pratos" ou "auxiliar de servente no hospital", ou seja, fazem os serviços não-qualificados, ganhando geralmente menos que um salário mínimo. Também uma grande parcela dos alunos trabalha em serviços domésticos (empregada doméstica, babá, cozinheira). As profissões de lanterneiro, bombeiro, lustrador entre outros, que exigem um certo preparo técnico, também aparecem em proporção razoável nas duas escolas."

De acordo com informações obtidas em conversas com alunos: muitos "largaram o estudo regular para 'aprender uma profissão' (geralmente estas). Agora, já trabalhando, voltam a estudar".

Mais da metade dos alunos trabalha pelo menos 8 horas por dia e muitos até mais. "Pode-se imaginar o que é o rendimento escolar noturno de uma pessoa que trabalha geralmente 8/10 horas por dia." A maioria recebe entre um e dois salários mínimos, mas uma grande parcela recebe menos de um salário. A maioria mora com a família (geralmente bastante numerosa - mais ou menos 50% entre 5 a 10 pessoas e 11% com mais de 10 pessoas), mas muitos moram no próprio local de trabalho (exemplo: serviços domésticos). Quando indagados sobre sua escolaridade, pode-se notar "uma grande confusão entre a série até a qual estudaram e a fase em que estudam no Supletivo". A maioria estudou no ensino regular, porém a própria história de sua escolaridade é confusa. Os alunos não se lembram claramente dela.

b) PRINCIPAIS QUESTÕES DETECTADAS

Com o desenvolvimento dos trabalhos, alguns aspectos foram se revelando como pontos nodais dos vários problemas que se apresentam nestas escolas relativos à formação do professor, a metodologia, ao currículo, aos alunos, etc.

Um ponto bastante destacado no decorrer de nosso trabalho foi o da formação do professor, ou melhor, a da inexistência de formação específica para o professor de Supletivo.

"O professor de Supletivo é, em geral, o mesmo do Ensino Regular (com dupla regência ou, às vezes, até três, se incluirmos a rede particular). É aquele professor, que no processo de qualificação profissional, recebeu formação específica para trabalhar com crianças provenientes de classe média e alta."

Em outras palavras, isso quer dizer que, além do professor não ser preparado para trabalhar com esses alunos provenientes das camadas populares, ele também não está preparado para trabalhar com adultos. E a isto se soma, a dificuldade do professor de conseguir horários para fazer cursos de atualização e de arranjar tempo para a pesquisa e o preparo de material.

Podemos perceber através desta constatação um nível triplo de precariedade - as condições precárias do aluno, do professor e de quem forma os professores.

"A metodologia que o professor tenta pôr em prática em sala de aula, foi a que lhe foi passada no Curso de Formação (Curso Normal ou mesmo Superior), que prepara o professor para trabalhar com um tipo de criança de classe média alta, numa escola onde se encontrará recursos que poderão ser utilizados pelo professor em situações normais em sala de aula."

Sabendo que os alunos do Supletivo não são formados por alunos provenientes da classe média, "é importante ressaltar que o professor reconhece que a metodologia adotada é ineficaz. Ele tem consciência de que é necessário modificá-la, e, intuitivamente, aponta os critérios em função dos quais deveria ser modificada, mas não se sente preparado para operar essa modificação, na medida em que não foi qualificado para tal e não dispõe de tempo para discutir e elaborar alternativas mais eficientes para trabalhar com aquela população (o tempo de permanência do professor na escola é igual ao tempo dedicado às aulas)".

De acordo com o depoimento de um professor, "*um dos trabalhos do professor de 1a. a 4a. fase é fazer nascer no aluno a necessidade de vir à aula*", trabalho que não se mostra fácil de ser realizado, considerando-se as condições adversas encontradas. Mas de certa forma, isto é conseguido.

O currículo formalmente adotado para o Supletivo é uma versão resumida do Ensino Regular. Não existe, a nível de Estado do Rio de Janeiro, uma versão curricular pró-

pria para o Supletivo e nem material didático específico.

Este aspecto, é ao mesmo tempo reconhecido pelos professores como um grande problema, e como um obstáculo que não sabem como superar. Existe a consciência da necessidade de uma reformulação curricular, com vistas a uma proposta mais adequada ao alunado do Supletivo. E nesta linha, até foram indicados alguns caminhos alternativos na área de Comunicação e Expressão (incluindo a alfabetização) e na área de Matemática, apontadas pelos professores como mais críticas. (24)

Vale registrar que esta situação confirma a tese de que, quando dadas aos professores as condições objetivas de trabalho e de competência (política e técnica), é possível avançar.

"Não existe para o Supletivo um material didático específico. Quase sempre o que é utilizado é o do Ensino Regular." Este aspecto se mostra bastante crítico, pois os livros quando utilizados, não chegam a interessar os alunos, ora por serem dirigidos à crianças, ora por tratarem de uma temática que nada tem a ver com sua realidade de vida.

"As tentativas de adaptação desse material, quando existem, são feitas individualmente pelos professores", excluindo tanto aquele material para o qual se julga não

(24) Contudo, a previsão de aprofundamento deste aspecto, incluindo a produção de material didático-pedagógico nestas áreas, fazia parte da programação de continuidade do projeto para 1983, que foi interrompida devido à falta de verbas...

haver tempo, quanto o que é considerado "incapaz" de ser apreendido pelos alunos." Em relação à composição dos alunos do Supletivo, "oriunda das camadas de baixa renda da população, é constituída em sua maioria, por um grupo já inserido no mercado de trabalho formal ou informal, naqueles setores que não fazem exigências de mão-de-obra qualificada."

Apesar de uma parcela considerável dos estudantes do Supletivo encontrarem-se numa faixa de idade inferior a 18 anos, esse grupo tem que trabalhar para garantir sua própria sobrevivência. E, em muitos casos, a da família, com todas as consequências daí decorrentes. Aliada a outras circunstâncias (como residir onde não havia escolas, etc) esta situação pode ser, em grande parte, responsável pelo fato dos alunos atuais do Supletivo não terem realizado seus estudos na idade adequada, seja porque não tiveram condições de ingressar no sistema escolar, seja porque não conseguiram nele permanecer.

Ao ingressar no Supletivo, esse aluno traz para a escola um conjunto de características decorrentes das suas circunstâncias de vida anteriores, que vão interferir no desempenho acadêmico que lhe é exigido.

Assim, por não terem frequentado a escola na idade adequada, ou por tê-la frequentado de forma "irregular" (em oposição àquele aluno que frequenta "regularmente" o sistema de ensino), ele apresenta uma série de limitações em relação às formas de raciocínio e às formas de organiza-

ção de pensamento, exigidos pelo meio acadêmico. Esses problemas, já evidentes na relação escolar das camadas baixas da população, se agravam quando se trata do adulto. Muitas vezes esse aluno já traz para o curso toda a carga representada pelo seu "insucesso" no ensino regular, de onde foi, ao final de certo tempo, "empurrado" para o Supletivo.

Entretanto, devido ao seu tipo de vida esse aluno desenvolve formas próprias de se relacionar com a realidade, de resolver os problemas que se apresentam no dia-a-dia, formas de raciocínio e de aprendizagem diferentes daquelas exigidas pela instituição e que o professor ignora, considerando-o, em todos os sentidos, um aluno "CARINTE" ou "EXCEPCIONAL."

Como esse aluno ao procurar o Supletivo, o faz por necessidades e interesses específicos, ligados ao "mundo da sobrevivência", que criam todo um conjunto de expectativas levadas para a escola em relação ao ensino, dificilmente o professor percebe não ser ele a causa do fracasso escolar. O que o professor percebe, com bastante clareza, é a contradição entre o tipo de aluno que chega ao Supletivo e as condições de ensino que lhe são oferecidas.

c) CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DAS ESCOLAS DE SUPLETIVO

Todos esses fatores, quando confrontados, demonstram que na realidade, o ensino Supletivo se apresenta como uma versão reduzida e desqualificada do 1º grau regular. "Sua estrutura e organização didático-pedagógica, como também a prática pedagógica desenvolvida pelos professores, reproduzem aquelas do 1º grau regular, sem contudo nem mesmo dispor de suas precárias condições."

Além de ser um curso "compacto" (versão resumida do currículo do ensino regular), com organização semestral, cada semestre correspondendo a uma série do regular (com a denominação de "fase" no Supletivo ao invés de série), normalmente funciona com três horas aulas diárias. Na realidade, o tempo efetivamente utilizado não chega a 3 horas, se considerarmos que o aluno do Supletivo, vindo diretamente do trabalho, nem sempre consegue chegar no horário ou precisa sair antes do horário previsto para o término das aulas, além de precisarmos descontar também o tempo ocupado pela merenda.

Além disso, assistindo as aulas após uma jornada de 10 horas de trabalho, às vezes, não tem condições de produzir através dos processos convencionais de ensino.

As características do Supletivo atual, não permitem que cada fase seja cumprida, de fato, pelo aluno em um semestre com 3 horas diárias. Segundo dados revelados pe-

lo corpo docente e administrativo das escolas, raramente o aluno consegue cumprir cada fase em um semestre. De um lado, em sua grande maioria, os alunos necessitam de dois ou mesmo de três semestres para serem promovidos, o que não comprova a sua aprendizagem. E até mesmo, há casos daqueles que chegam a permanecer até 15 anos ou mais, nas 4 primeiras fases.

Por outro lado, os índices de evasão e de repetência nestas escolas varia entre 60% e 75%. Assim, "a organização dada, atualmente, ao Supletivo não permite que se faça um planejamento que possibilite atender às necessidades reais de conteúdo, metodologia e de ritmo de aprendizagem desses alunos. São constituídas turmas totalmente heterogêneas, onde o desenvolvimento de um trabalho que atendesse aos vários grupos presentes, se torna inviável."

"Uma vez que os alunos efetivamente não aprendem, o Supletivo acaba por assumir, na prática, uma função não prevista formalmente - a de proporcionar ao aluno o ambiente para suas necessidades de socialização."

"A estrutura administrativa do Estado e sua forma de funcionamento não estabelecem canais eficientes de comunicação entre a escola, a Coordenação do Supletivo e a própria Secretaria de Educação." Assim, segundo depoimento dos professores, os problemas e as dificuldades constatadas no trabalho diário, embora encaminhados aos núcleos nas reuniões realizadas, parecem não chegar à coordenação central, na medida em que não se verifica, pelo menos ao nível empí-

rico, nenhuma tentativa de solução para os problemas encaminhados.

Embora o Estado não limite a ação das escolas e dos professores em termos de uma intervenção direta, também não propicia as condições necessárias para o funcionamento eficiente do Supletivo. A Coordenação Geral do Supletivo aponta dificuldades para conseguir o atendimento das reinvidicações encaminhadas à Secretaria de Educação.

Forma-se, logo, um círculo vicioso de estrangulamento, em que responsabilidades administrativas e pedagógicas são transferidas hierarquicamente, prevalecendo o mecanismo burocrático como forma de "funcionamento" do sistema. No Município do Rio de Janeiro, as escolas de 1º Grau do Supletivo do Estado funcionam nos prédios das escolas municipais do 1º grau do Regular, não estando claro para as equipes das escolas os termos do convênio estabelecido entre a Secretaria de Estado e a Secretaria Municipal.

Não dispondo de autonomia suficiente para gerir as verbas de manutenção destinadas ao Supletivo, o mecanismo burocrático emperra o funcionamento adequado da escola no âmbito financeiro, prejudicando diretamente o âmbito pedagógico.

Não é conhecido publicamente um projeto pedagógico que se proponha a dar conta dessa problemática tal como se apresenta concretamente. Esta ausência é bastante sentida, principalmente pelos professores e até pela administração

das escolas, produzindo reflexos na qualidade da prática educativa desenvolvida.

A nível do projeto de ação, todo o processo descrito teve como objetivo possibilitar a construção de um quadro que fosse representativo da problemática do Supletivo (o que é, o que está sendo e o que deveria ser o ensino Supletivo).

Contudo, não chegamos a construir um quadro definitivo, pois o desenvolvimento das atividades nas escolas provocou o surgimento de novos indicadores e problemas, levando continuamente ao reestudo da caracterização que se fazia e dos rumos dados à nossa intervenção.

Considerando também o pequeno conhecimento que se tinha sobre a realidade do Supletivo, uma proposta do projeto era desenvolver um trabalho em conjunto com os professores. Esse trabalho desencadeou um importante processo de reflexão da prática educativa, tanto a desenvolvida nas escolas, quanto no Centro de Educação na Universidade.

Por parte da equipe, tanto os professores como também os estagiários, colocamos em questão "os conceitos e os modos de trabalhar comumente empregados no espaço acadêmico". Por outro lado, como fruto da dinâmica de trabalho, "constatou-se uma modificação da postura do professor do Supletivo. Inicialmente ele dava ênfase ao fracasso do aluno, sem perceber os diferentes níveis dessa problemática. Ao final do projeto, chegou a situar a questão da educação do Supletivo

em um referencial bem mais amplo e mais global, referencial este que foi sendo desenvolvido por eles mesmos."

Assim, daquela postura inicial em que o aluno era considerado excepcional, *"nada havendo a fazer pois não iria mesmo aprender"* (depoimento dos professores), a questão da estrutura do Supletivo começou a ser analisada, e sentimos que os professores começavam a perceber a função social do Supletivo no contexto brasileiro.

A questão do fracasso do aluno foi sendo relativizada, passando a ser entendida como um produto da estrutura econômico-social vigente. O próprio professor conseguiu se perceber como um dos elementos dessa estrutura, inferindo seus condicionamentos e sua relação com os demais aspectos da questão.

Também a "questão do currículo e do material didático" foi adquirindo no decorrer do projeto, uma dimensão mais real, passando a ser vista como um fator fundamental no processo de ensino-aprendizagem, mas não-determinante."

O aprofundamento das principais questões e a continuidade do processo iniciado com o projeto, foram programados, debatidos com os professores e encaminhados à SESU/MEC. Porém, devido a motivos diversos e ao corte de verbas do projeto MEC/USU, este sub-projeto não teve sua continuidade aprovada pela SESU para 1983. Assim, um ponto final foi colocado neste trabalho, que parecia apontar para uma direção inovadora.

A interrupção deste projeto, devida ao corte de verbas do Projeto MEC/USU para 1983 e à prioridade à educação básica, vem demonstrar, mais uma vez, uma das maneiras pelas quais se explicita a luta pela apropriação do espaço educacional. O caminho do projeto, abrindo um espaço ao diálogo e ao questionamento, apontava para um repensar da questão do Ensino Supletivo e do papel dos professores que não fazia parte dos planos de ação do órgão que financiava o projeto, pois possibilitaria que a função do Supletivo fosse alterada e que os professores assumissem o papel de protagonistas no processo educacional.

3.2 SUB-PROJETO: "PARTICIPAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA E HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS EM ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO PARALELA EM ESCOLAS DE 1º GRAU DE PERIFERIA URBANA" (*)

Até aqui estávamos examinando como a "questão política da Educação" se manifesta na Universidade e no Ensino Supletivo.

Agora, o presente relato pretende descrever, em linhas gerais, como esta questão se manifesta nas Escolas municipais de 1º grau e como foi o caminho percorrido pelo Projeto de Integração Universidade - Escolas de 1º grau, desde o seu início, em 1982.

O desenvolvimento do trabalho compreendeu três etapas. A primeira compreendeu o período de preparação, apoio e fundamentação da equipe que atuaria nas escolas (professores e estagiários). Teve como atividade fundamental as reuniões entre as equipes do projeto e do sub-projeto para discutir a filosofia que nortearia a ação e para fazer os contatos necessários com os Distritos Educacionais (D.E.C's), selecionando as escolas municipais nas quais iria atuar.

A segunda etapa caracterizou-se pela entrada da equipe nas escolas. Trabalhamos em duas escolas; a Escola México em Botafogo, atendendo a população do Morro de Santa

(*) Neste item, todas as passagens que estiverem entre aspas e sem referência são citações extraídas do relatório - SESU/MEC-USU/CENTRO DE EDUCAÇÃO PROJETO DE INTEGRAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O ENSINO DE 1º GRAU-Relatório 1982 e Relatório 1983.

Marta e a Escola José Linhares em Ipanema, atendendo a alunos provenientes da Favela de Cantagalo. Nesses primeiros contatos com as escolas, participávamos de suas atividades internas (reuniões de professores, conselhos de classe) e das reuniões promovidas pelos DEC's. E, também, organizamos reuniões e encontros entre a equipe, os professores das escolas participantes do projeto e as diretoras e supervisoras, para "esclarecer e discutir os objetivos e a proposta de trabalho, bem como a sua metodologia." Nessa etapa, também, foi muito importante (e enriquecedora) a experiência de "observação-participante" da prática do professor em sala e da rotina diária da escola.

Esse processo possibilitou a percepção da atividade de recuperação paralela, de maneira diferente da inicial. "A recuperação paralela busca diminuir o índice de evasão e repetência, uma vez que pretende representar mais uma oportunidade para os alunos com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem."

O próprio processo descrito nessas duas primeiras etapas, permitiu perceber que centrar nossa atuação na recuperação paralela, seria contribuir, para se continuar a reforçá-la como uma atividade isolada de complementação. Esta atuação, ainda "poderia gerar uma visão parcial do processo educativo desenvolvido e, principalmente, escamotear os reais motivos que levam ao fracasso escolar."

Essa preocupação direcionou nossa postura frente as escolas, ou seja, percebendo a recuperação paralela en-

quanto uma atividade inscrita no processo educativo global da escola. Consideramos que "para atingir um conhecimento significativo da Recuperação Paralela, se colocam duas exigências fundamentais":

a) "conhecer e compreender a realidade da escola quanto à sua estrutura, as suas condições de funcionamento e de organização, às relações existentes entre os diferentes setores, a metodologia de trabalho utilizada, o planejamento, os critérios e o sistema de avaliação;

b) conhecer a realidade sócio-econômica-cultural dos alunos que sofrem a ação educativa ministrada pela escola."

Seguindo essa orientação, traçamos os seguintes objetivos que viriam mortear nossa atuação nas escolas.

- . "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, o discente, a direção; os recursos humanos e materiais existentes nas escolas, visando a compreensão e a análise da prática educativa que aí ocorre;
- . Acompanhar o professor na sua prática diária, afim de perceber os problemas e dificuldades que enfrenta, atendendo especialmente para o processo de avaliação, a concepção de recuperação paralela, sua realização e difi-

culdades correspondentes;

- . Instrumentalizar o professor metodologicamente em Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais e Iniciação às Ciências por meio da divulgação de referências bibliográficas, de reuniões, encontros e seminários, com especialistas destas áreas".

Inicia-se, então, uma nova etapa no processo, a que chamamos de intervenção nas escolas. (Faz-se necessário esclarecer que "consideramos como intervenção - de acordo com a postura metodológica assumida - às respostas dadas pelo sub-projeto às questões e aos problemas que emergiram a partir desta presença".)

Essa etapa teve seu início ainda em 1982, mas foi realmente efetivada em 1983, quando, à partir do trabalho realizado e da necessidade explicitada pelos professores, de repensar sua metodologia de trabalho, foram delineados três eixos de ação:

- . "Aprofundar com os professores das escolas a análise crítica da realidade social do aluno e da realidade dos docentes como profissionais da educação;
- . Fundamentar teoricamente e fornecer subsídios concretos de modo a permitir uma reformulação metodológica em Comunicação e Expressão, Matemática, Iniciação às Ciências e Estudos Sociais;
- . Analisar criticamente o sistema de avaliação e buscar critérios que permitam avaliar o processo educativo global."

Estes três elementos foram sendo trabalhados simultaneamente, uma vez que, a análise e o aprofundamento de um implica necessariamente no questionamento e na busca de subsídios para o outro.

Foi possível observar, testemunhar e registrar dados e informações sobre a prática educativa destas escolas, acompanhando a experiência vivida nas duas escolas, no dia-a-dia, através de nossa participação nos Conselhos de Classe (e em outras reuniões) e nas conversas de corredor nos intervalos. Conjuntamente com esse processo de trabalho, íamos realizando semanalmente nossas reuniões de equipe, onde avaliávamos os dados que iam se revelando para nós.

A medida que prosseguia esse tipo de registro, íamos trabalhando nas escolas, procurando desenvolver os eixos fundamentais propostos através de reuniões específicas do projeto em cada escola; de um questionário aplicado aos professores, de entrevista com grupos de alunos de 3a. e 4a. séries, cujos professores participam do projeto; de entrevistas com os professores, supervisores e diretoras das escolas; de um seminário organizado pelo sub-projeto, realizado na Universidade com participação das duas escolas; da participação em seminários promovidos por outros órgãos para debater sobre o próprio projeto (contando, também, com a presença de professores das escolas que participavam do projeto) e de encontros de estudo.

O direcionamento dado ao trabalho, em função da postura metodológica assumida, se revelou profundamente po-

lêmico e enriquecedor, tanto a nível das questões teóricas que foram se colocando no decorrer do processo, quanto da prática que estava se realizando. Ainda que, "o nome oficial do sub-projeto, de certa forma, tenha criado dificuldades para compreensão de sua proposta de trabalho (uma vez que ela extrapola a atuação sugerida pelo título "Participação de Estagiários de Licenciatura e Habilitações Pedagógicas em Atividades de Recuperação Paralela") e tenha exigido um trabalho constante de explicitação, junto aos professores, da nossa visão de Recuperação Paralela e de Avaliação. Entretanto, aos poucos, nossa visão foi sendo compreendida (25) e as dificuldades de compreensão da proposta de trabalho deste sub-projeto foram sendo superadas.

(25) Havia uma proposta de mudança do título para "A prática metodológica e de Avaliação nas Escolas de 1º Grau".

a) O TRABALHO NAS ESCOLAS

Torna-se de grande importância pensar "a escola pública universal, gratuita e como um direito de todos..." (26) em seu movimento e assim perceber o que acontece dentro da escola "e o fato de que essas condições, o currículo, os programas, as ações e representações dos professores e especialistas, os critérios de avaliação, se circunscrevem ao âmbito do funcionamento interno do sistema de ensino, fazem com que apareçam como aspectos apenas técnicos", (MELLO, 1982, p. 14) condições que sobretudo têm um sentido político.

Estes referenciais, de certa forma, nortearam nossa visão do processo que testemunhávamos.

As escolas, de modo geral, seguem as diretrizes da Secretaria de Educação. No entanto, cada escola apresenta, ainda assim, características específicas. Em uma das escolas que trabalhamos, pudemos perceber "grande preocupação em compreender a realidade do aluno, buscando adequar o conteúdo e as atividades extra-classe às necessidades reais do corpo discente". A outra escola nos revelou uma posição ambígua, pois, por um lado "tentava compreender a realidade do aluno, estabelecendo uma relação de amizade e de relativa liberdade, mas por outro, adotou uma atitude

(26) Sobre a luta pela escola pública e a importância da atuação do Estado; ver um rápido delineamento da questão e algumas indicações bibliográficas por Vanilda Paiva na introdução de "Perspectivas e Dilemas da Educação Popular", introdução e organização de Vanilda Paiva, R.J., Graal, 1984.

assistencialista e paternalista, não procurando instrumentalizar a criança para assumir sua vida".

O ingresso e a permanência das crianças na escola é visto pelos pais como uma possibilidade de superar dificuldades de suas vidas, de ascender socialmente, de obter melhor emprego. Esta maneira de pensar a escola dissimula e também revela o papel que a escola de fato desempenha.

Apesar de se sentir no ar a preocupação de conhecer o aluno, esta preocupação se mantém no nível individual, de cada agente educacional, não havendo nenhum espaço de discussão ou reflexão que procure compreender de forma mais ampla e sistemática a realidade dos alunos. Esta situação acarreta uma série de preconceitos, que chegam até a dificultar um trabalho efetivo dentro da escola. Por exemplo, de certa forma os educadores acreditam que a criança carente possui um coeficiente de inteligência (QI) inferior e, atribuem ao aluno a incapacidade de aprender. Estes preconceitos atuam no interior da escola, valorizando certos aspectos, impedindo um conhecimento mais real da própria função da escola e de suas deficiências metodológicas e técnicas e escamoteando a percepção da distância entre a proposta da escola e as reais necessidades do aluno. Não permitem que os professores percebam com clareza o projeto da escola, a sua função, a sua especificidade.

Este foi um dos aspectos da realidade das escolas que nos incomodou bastante. Percebíamos que nele estava contida uma das contradições básicas a ser resolvida para

que se possa avançar na questão educacional.

A prática do professor, no dia-a-dia da sala de aula e nas conversas no cafezinho, nos mostrava como este aspecto se encontra difuso e como, sob uma aparência de normalidade, essas idéias, mesmo que não-ditas e não-articuladas, se expressam na posição dos professores.

Outro aspecto que nos chamou atenção nas escolas foi a contradição que notamos existir entre a quantidade de informações disponíveis sobre os alunos e o pouco que se sabe sobre o que se passa em sala de aula com o aluno na escola.

Por quê este fato ocorre? Porque a maior parte do tempo de que os professores dispõem para socializar suas experiências, informações e dificuldades é consumida por outro tipo de tarefa, inclusive muitas meramente burocráticas.

Temos conhecimento de que o magistério tem sido alvo de vários estudos que abordam seus problemas. Porém, pensar os problemas do magistério não é tudo. É necessário questionar a atuação do professor no processo que vem acontecendo na própria escola, observando o professor dentro da prática educativa, no interior da divisão interna do trabalho existente na escola e relacionando a divisão do trabalho na escola com a divisão social do trabalho. É preciso questionar a estrutura burocrática, a partir da qual especialistas e professores reproduzem na escola os diferentes níveis de po-

der existentes na sociedade. É necessário, ainda, questionar a maneira como se concretiza e se expande a função de controle social que o educador vem desempenhando na escola de hoje.

Esse controle é percebido na própria relação professor/aluno, na qual os professores manifestam a posição paternalista e autoritária que permeia sua prática profissional. Esta prática que se desenvolve no interior da escola é, na sua essência, uma expressão desta concepção ideológica. Procura regulamentar essa função do professor, através de diferentes mecanismos, no sentido de reforçar essa ideologia de dominação e de submissão.

Estudos demonstram que, apenas 40 % dentre as crianças que ingressam na 1ª. série conseguem aprovação. A análise deste fato pode ser feito por diferentes abordagens. Inadequação da escola, despreparo do professor, incapacidade de aprender por parte dos alunos, etc... podem tentar explicar este fato. Esta última explicação representa o pensamento de um grande número de professores que conseguem, até prever com antecedência, o fracasso de alguns alunos.

Estas crianças, iniciam desde muito cedo a introjeção da idéia de que não aprendem e não têm êxito na escola por serem menos capazes e inteligentes. O que consegue a escola com isso? O que acontece com as crianças ao interiorizarem essa percepção? A escola consegue selecionar os "capazes" e as crianças conseguem "explicar" a situação de submissão e de dominação que as oprime.

Os diversos mecanismos desenvolvidos pela escola, como os currículos e programas, os critérios de avaliação (testes, provas e conceitos), a ausência de um planejamento que atenda aos interesses do aluno, a falta de conhecimento e a omissão em relação a sua realidade concreta de vida, o material didático utilizado reforçam a questão da seletividade e da elitização da educação.

O fenômeno do fracasso escolar, "da evasão e da repetência longe de ser fruto das características individuais dos alunos e de suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce sua ação sobre os membros destes diferentes segmentos". (BRANDÃO, Z., BAETA, Rocha, 1984, p. 151)

Os professores, elementos fundamentais desta mediação, atuam, através de sua prática educativa, muitas vezes sem o saber e outras vezes com a melhor das intenções, contribuindo para a manutenção desta situação.

Porém, podemos perceber que o que ocorre com o professor em relação ao aluno, em relação a introjeção do fracasso, também acontece com a escola em relação ao professor, que introjeta suas inseguranças e frustrações já que a escola, não possibilitando uma visão de todo, induz o professor a assumir a responsabilidade pela sua prática, como um problema individual, dificultando o questionamento das determinações sócio-políticas, econômicas e culturais da questão.

Neste aspecto, a questão da formação de educadores

passa a ocupar um papel importante, contribuindo para este sentimento de insegurança e frustração dos alunos e dos professores, pela não preparação política e técnica desse profissional. Este aspecto será desenvolvido mais adiante.

Esta questão aponta para, pelo menos, um ou dois aspectos também básicos para a compreensão desta situação: o desprestígio que a classe de professores vem sofrendo gradativamente ao longo dos anos e a marginalização em que ficam os professores dos processos de discussão e decisão das principais questões do próprio processo educativo do qual são parte fundamental.

Todo esse processo ficou esclarecido, quando nosso projeto promoveu as reuniões entre os professores, inicialmente, de cada escola e, posteriormente, possibilitando a troca de experiências entre os professores das duas escolas.

Esse processo apontou um caminho para o professor conhecer e reconhecer o seu próprio trabalho, através da comparação de suas dificuldades e realizações. Permitiu que o professor alcançasse um nível mais elaborado de domínio do sentido e da importância que sua prática desempenha no processo educativo. É o que demonstra o depoimento de uma das professoras: *"o projeto, aqui, possibilitou uma maior integração entre nós, porque nos sentimos valorizados e apoiados. O seminário e os outros debates que envolveram as duas escolas, mostraram concretamente a importância e a necessidade de trabalharmos juntos, para melhor enfrentarmos os problemas de nosso trabalho e da nossa classe"*.

b) PRINCIPAIS QUESTÕES DETECTADAS

A situação anteriormente referida, que se foi revelando de diversas maneiras, nos remete a um conjunto de questões relativas à formação de professor, à fragmentação do saber, a avaliação e à questões relativas ao próprio professor.

Aqui destacamos algumas destas questões que foram detectadas durante a realização do trabalho.

De acordo com os depoimentos dos professores, uma das questões que se revelou de fundamental importância foi a da sua própria formação. Segundo eles, nos cursos de formação de professores, tanto o Curso Normal (2º Grau), quanto o Curso de Pedagogia, a prática pedagógica desenvolvida a nível teórico-metodológico se revelou completamente defasada da realidade das escolas em que atuam. Esses cursos desenvolvem uma prática direcionada por uma concepção de sociedade, pela qual tudo caminha tranquilamente, sem diferenças sociais, sem problemas de desenvolvimento. Esta prática faz com que o instrumental adquirido no curso se torne ineficaz para a compreensão da realidade de ensino no Brasil, e, principalmente, para a compreensão da realidade das escolas públicas que atendem às camadas populares.

Este problema exerce grande influência na prática do professor, desde o primeiro impacto que tem quando de sua entrada na escola. Podemos perceber diferentes reações dos professores diante desta questão, que gera uma grande insegurança no primeiro momento. Esta insegurança é traduzida,

muitas vezes, por uma atitude de defesa, com a qual tenta, como pode, não demonstrar suas dificuldades. Alguns são até sarcásticos. Estes fatores, porém, atuam impedindo a realização de uma prática educativa consequente. Mas, muitas vezes se percebe uma atitude de angústia, talvez o primeiro passo na busca de uma solução. e, alguns, até explicitam a necessidade de discutir, trocar experiências e buscar formas alternativas para um trabalho mais integrado.

Uma outra questão que se destacou nos depoimentos, foi sobre o conhecimento que é transmitido na escola.

De modo geral, os alunos vêm à escola para adquirir os conhecimentos e habilidades valorizados em nossa sociedade. De que maneira é passado este conhecimento ao aluno? Quem decide o que deve ser ensinado, o que é importante ser aprendido?

O conhecimento passado para o professor e que o professor passa para o aluno é fechado, dogmático, inquestionável e com este conhecimento é passada uma visão de mundo também fechada, imutável e inquestionável.

Pudemos perceber que o professor não sabe o porque das coisas que ensina, trabalhando "conteúdos estanques e fragmentados e, quando percebe as relações entre esses conteúdos, não sabe operacionalizá-las concretamente".

Em nenhum momento, a experiência de vida dos alunos é mencionada ou, sequer, levantada para dentro dos muros da escola. E, como pudemos observar, os alunos não encontram

nenhum momento onde possam se expressar, para falar de suas experiências, o que vêm, o que sentem. Este espaço na escola não existe e não é considerado importante. O importante é somente aprender a ler, escrever e fazer conta.

Essa total desvinculação está presente na própria prática do dia-a-dia do professor, no seu modo de ver, fazer e dizer. *"Como é que se vai fazer para ensinar a escrever? O aluno fala errado, escreve errado..."* E o aluno já é encaixado como produto dessa maneira fragmentada de pensar as coisas. *"Nós viemos para a escola para estudar conta, leitura e ditado. Isso aí é blá, blá, blá."* (aluno em relação a Estudos Sociais e Ciências) .

Faz-se necessário, portanto, questionar a educação como forma de transmissão de conhecimentos e a função do próprio educador como agente transmissor de conhecimentos.

Faz-se necessário questionar a prática educativa e desvendar o modo como o conhecimento é transmitido, pois, não é um conhecimento neutro (como nenhum conhecimento), e tem se transformado em um instrumento a serviço da conservação da ordem.

Que tipo de consciência está sendo, então, gerada como produto desse processo? Uma questão que deveria estar mais presente quando se reflete sobre o processo educativo.

Outra questão detectada foi sobre a estruturação do sistema de ensino. De que maneira se dá a organização do trabalho na escola? Quem está controlando o trabalho escolar? Quem decide sobre o que o professor deve ou não fazer?

Essas e outras questões precisam ser colocadas aos professores, precisam estar mais presentes no interior da escola.

O que se pode perceber é que "a estrutura hierarquizada do sistema de ensino instala uma corrente de cobrança, pela qual é cobrada do professor a transmissão de um conteúdo programático e do aluno a apreensão deste conteúdo. Esta cobrança, que se realiza por meio de tarefas burocráticas, ocupa todo o tempo do professor e o desvia de questões fundamentais da sua atividade". "Porém, a partir desta constatação, podemos perceber que, efetivamente, existe uma introjeção deste "controle" pelo professor, que passa a agir como uma espécie de "censura prévia", se justificando, com este escudo, do vício de não pensar." Qual o sentido do não-pensar?

Seria este um dos caminhos por onde se pode analisar a resistência passiva do professor, que se negando a aceitar o papel, de controle social se aliena? Como romper com esta característica central de aceitação da autoridade? Percebemos ser este um processo fundamental a ser abordado em qualquer trabalho sobre Educação.

Esta introjeção, resultado de sua experiência, nos remete a outros aspectos. Um deles seria a reprodução na escola dos níveis de poder da sociedade, através da estrutura hierarquizada que se implantou.

Outro aspecto, decorre da seguinte afirmação - "para se provar a competência do especialista é necessário se

provar a incompetência do professor". Esta colocação é importante, mas vê o problema, tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista histórico, de forma superficial. É importante questionar a origem da questão que está camuflada por trás desta afirmação.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção foi a forma de se fazer a avaliação nas escolas. Desde o início, pelo próprio nome e devido a proposta inicial do trabalho, de atuar na recuperação paralela, a avaliação se revelou como um aspecto fundamental da prática educativa nas escolas. Não pretendemos aqui, fazer uma análise dos tipos de provas, testes e conceitos dados aos alunos. Queremos apenas questionar a prática da avaliação, uma questão complexa que envolve não só um juízo de valor em relação ao que é avaliado, mas uma postura. Uma postura política já que esta questão envolve o processo educativo como um todo.

Discutida pela equipe, esta maneira de ver a avaliação, "exige uma análise da prática do professor e da forma como ele vê, pensa e realiza a sua prática. Esta análise implica o exame do processo educativo global, desde os objetivos estabelecidos, passando pela concepção de educação, de homem e de sociedade que informa e direciona estes objetivos, ou seja, o que a escola se propõe a ensinar a seus alunos, porque ela propõe um determinado conteúdo e não outro, e a que interesses atende com sua proposta."

Pudemos perceber, através de nossa participação nos conselhos de classes, e, através das respostas dadas a um

questionário sobre esse assunto, que não existe um critério mais definido para avaliação e, conseqüentemente, para os conceitos que são dados aos alunos. O que percebemos na prática de avaliação, é um conjunto de práticas discriminatórias que atuam rotulando os alunos desde o início - os que têm ou não, condição de passar de ano - o professor investe no aluno "bom" e abandona o "fraco". A avaliação é feita sobre o que falta ao aluno e não sobre aquilo que ele possui. Os parâmetros para avaliar de um lado são apenas determinados juízos de valor, mesclados por uma atitude sentimental e paternalista, e por outro lado, de dureza, como início de preparação para enfrentar os problemas que a vida lhes reserva. Os conceitos são dados levando em consideração, pelo menos dois fatores: os testes e provas, que avaliam os conteúdos transmitidos - a que chamam de aprendizagem e os padrões de comportamento, tanto os exigidos pela escola, quanto os que trazem de fora. O êxito do aluno se baseia na expressão de sua "conformidade" ao programa. Ou seja, quanto mais o aluno "assimila" os conteúdos e comportamentos definidos pela escola, melhor é seu conceito.

Desde o início da aprendizagem, o aluno começa a internalizar a sensação de fracasso que, o acompanhará ao longo de todo o percurso na escola. O fracasso escolar nos remete à reprovação e à repetência. Quais os seus verdadeiros significados, para a escola, para o professor e para o aluno? Por que o índice de evasão nestas escolas gira em torno de 20%?

Pode-se encontrar uma pista para responder estas questões, se considerarmos a existência de diferentes expressões culturais dentro das escolas.

Esta questão nos remete a um aspecto fundamental para a compreensão do que acontece nas escolas.

A partir das discussões realizadas nas escolas, "percebemos que o professor efetivamente possui uma grande quantidade de informações a respeito do seu aluno. As informações, no entanto, não são socializadas entre os professores e tampouco sistematizadas..." Por quê? Falta um espaço de discussão para isso? Falta interesse?

A resposta é afirmativa para as duas perguntas. O que há por trás do desinteresse do professor?

Parece haver uma atitude defensiva dos professores, pois quando se avança neste caminho, o professor começa a questionar a si mesmo, o papel que desempenha, o seu tipo de inserção na sociedade e o seu posicionamento enquanto profissional.

O avanço nesse tipo de discussão conduz o professor à percepção da "existência de duas culturas que se defrontam na escola. A sua, resultante do seu tipo de inserção na sociedade e da formação que recebeu, e a do aluno, decorrente das suas condições concretas de vida, da percepção que tem dessas condições e dos mecanismos que criam para sobreviver dentro delas."

Ou seja, na escola coexistem a cultura "letrada",

"formal", "elitizada" do professor (e portanto, existe o discurso "culto") e a cultura "popular", "folclorizada", "massificada" do aluno (e, portanto, existe a fala "popular"). Essas duas culturas apesar de coexistirem no mesmo espaço, não se interpenetram, mas antes, se antagonizam, se confrontam.

E, à medida que esta percepção foi se aprofundando, foi-se estabelecendo as relações que existem entre esta questão e os problemas da reprovação, da repetência, da marginalização, e do fracasso escolar, colocados numa perspectiva mais ampla, remetendo a discussão ao questionamento da função social e política exercida pela escola e do professor como seu agente.

Faz-se necessário colocar aqui algumas questões referentes ao aluno - o sujeito principal de todo esse processo - quem é este aluno que vai à escola? Por quê pouco se conhece ou se quer conhecer sobre ele?

Alguns dos dados que se seguem, foram colhidos através de entrevistas com grupos de alunos, e outros através de depoimentos dos próprios professores. Alguns foram utilizados como ponto de partida para a elaboração de um diagnóstico do aluno, feito para atender a uma sugestão dos professores. No entanto, não foi possível realizá-lo porque o processo que se desencadeava foi exigindo da equipe um tipo de atuação onde foram priorizadas outras atividades.

A maioria dos alunos das escolas onde o projeto se desenvolveu são provenientes de favelas (Cantagalo, em Ipa-

nema e Santa Marta, em Botafogo). Seria este um fator que os marginaliza a priori perante a escola? "A idade de entrada na escola varia de 3 a 12 anos com predominância nos 7 anos. A idade dos alunos de 3a. e 4a. séries varia de 9 a 15 anos com predominância de 11 anos. Predominam os nascidos no Rio de Janeiro, mas quase todos filhos de imigrantes nordestinos ou de outros estados. Cerca de um terço dos alunos entrevistados trabalham para ajudar a família. Na sua maioria são biscateiros, carregadores de feira, vendedores ambulantes, entregadores de pacotes. Algumas meninas são empregadas domésticas e uns poucos trabalham no pequeno comércio."

"O índice de repetência é muito alto, quase a metade dos alunos já repetiu uma ou duas vezes um ano escolar. O índice de evasão é mais ou menos 20% nas duas escolas, segundo dados fornecidos pelos diretores."

Qual a origem de certas crenças amplamente difundidas, dentro da própria escola, de que a criança carente possui um QI mais baixo? Por que atribuem somente ao aluno a incapacidade de aprender? "A falta de conhecimento mais profundo das reais condições de vida dos alunos, e consequentemente dos seus valores, normas e experiências familiares, culturais, econômicas, políticas e religiosas, estabelece uma relação pedagógica distante, que se reflete diretamente no rendimento e no desenvolvimento do aluno. E, também, impede a percepção, tanto das dificuldades quanto das possibilidades reais do aluno. "

Sentimos no decorrer do trabalho, a necessidade de

aprofundar alguns conceitos provenientes da própria fala do professor, mas que não tem sempre a mesma significação. Podemos citar entre alguns deles: "agressividade"- segundo os professores, os alunos têm um grau de agressividade muito grande (corporal/moral), que se traduz muitas vezes em uma agressão à própria escola; um outro seria a "maturidade"- o que significa? Que parâmetros são usados para observá-la?; e ainda outro; o que chamam de "aptidão"- por que há falta de aptidão? Em que?

"De fato, o aluno traz uma série de problemas e deficiências, características de sua situação de vida que dificultam a sua aprendizagem. Esta dificuldade, no entanto, se torna mais aguda em função da dicotomia existente entre a proposta pedagógica da escola e as reais necessidades deste aluno. Dicotomia que se reflete na distância existente entre a escola e a comunidade. Distâncias que por sua vez expressam uma situação social mais ampla."

Quais as condições concretas de vida desse aluno, qual a percepção que ele tem destas condições e que mecanismos cria para sobreviver dentro delas? Estas e outras questões foram somente levantadas, porém, ficaram sem uma reflexão mais sistematizada.

Apesar dos problemas levantados, de maneira geral os alunos demonstram que gostam da escola e dos professores e esperam que a escola lhes permita buscar melhores condições de vida.

c) CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR

À medida que fomos nos aprofundando na percepção das principais questões que ocorrem no interior da escola, tornava-se necessário explicitar um pouco mais a ação concreta do professor na sua prática diária. Prática essa que decorre de contradições básicas e essenciais.

"Não existe "a contradição", em geral; existem "contradições", cada qual com seu conteúdo concreto, com seu movimento próprio, que deve ser penetrado em suas conexões, em suas diferenças e semelhanças." (LEFEBVRE, 1979, p. 238)

De modo geral, os professores consideram sua prática educativa uma prática neutra, descomprometida, apolítica, e é este tipo de percepção que direciona todo seu trabalho na escola e em sala de aula com o aluno.

Esta concepção "oculta" os conflitos e contradições da sociedade, consequentemente, aumentando a dificuldade dos professores em perceber as contradições de sua própria prática. A metodologia que os professores utilizam está bastante cristalizada. Sua prática se centraliza no cumprimento de programas, priorizando determinados conteúdos. Porém, os conteúdos são expostos sem serem relacionados aos das outras áreas, e, muitas vezes os professores nem mesmo sabem para que ensinam certos conteúdos.

Nas escolas onde atuamos, os professores desenvolvem um trabalho dando ênfase à Comunicação e Expressão e à Mate-

mática; não desenvolvem quase nenhum trabalho em Estudos Sociais e em Ciências, áreas consideradas não muito importantes. Nenhuma atividade de Educação Física era desenvolvida nas escolas, falta que era sentida, por alguns professores pois Educação Física é considerada uma atividade importante.

Todos estes aspectos traduzem uma visão bem fragmentada do conteúdo, e uma metodologia inadequada ao tipo de aluno, tendo como consequência a falta de incentivo, de participação e o distanciamento cada vez maior entre a proposta da escola e sua efetivação. Podemos captar momentos de angústia e frustração dos professores, como no desabafo de um professor numa reunião: *"A gente faz tudo pelo aluno e no entanto..."*

De acordo com o que acredita, o professor tenta fazer o melhor que pode para que o aluno aprenda, mas não consegue. Não sabe por onde começar a mudar. O professor sente a deficiência de sua formação, sente as falhas de sua formação para entender o problema, sente a amplitude da questão da escola. Isso gera certa insegurança no exercício da profissão, muitas vezes compensada por um autoritarismo mesclado com atitudes paternalistas na prática.

Neste comportamento ambíguo podemos perceber um dos caminhos pelo qual podemos explicar o medo de uma postura mais democrática, o medo de adotar uma nova postura, de abrir mão do poder em sala de aula.

Foi realizado um seminário promovido pelo projeto,

experiência que significou um certo avanço nas colocações. Avanços que inicialmente, sentidos na própria maneira de falar do professor, ainda que, estivessem um pouco longe do modo como o docente atua concretamente.

Entretanto, como não se pode avaliar um processo de conscientização, apenas, através de mudanças nos discursos das pessoas, mas, principalmente através da mudança dos seus atos, compreendemos que as mudanças na fala dos professores foi um avanço limitado na sua atividade docente.

Um outro aspecto que esteve bastante presente durante nossa atuação nas escolas, foi a constatação de que existe um determinado grau de consciência sobre a necessidade de melhores condições de trabalho, ainda que traduzida por alguns, como significando uma escola mais limpa, com vidros e salas de aulas melhores. A falta de condições econômicas e de tempo para o aperfeiçoamento dos professores, também foi bastante discutida.

A maioria dos professores que participou do projeto tem curso superior, mas está classificada como professor primário, recebendo salário mínimo do quadro do magistério municipal (em 1982 - cerca de 47.000 e em 1983 - cerca de 138.000). A carga horária semanal obrigatória é de 12 horas-aulas, mas muitos professores exercem a dupla regência.

Considerando estas suscintas informações, podemos detectar alguns dos condicionamentos da prática educativa das escolas. Antes de tudo é importante entender o processo

no qual participaram professores das duas escolas, e convidados de diferentes áreas de ensino que desenvolvem um trabalho mais consequente. O seminário teve como objetivos o aprofundamento de algumas questões (que já vinham sendo discutidas) e o fornecimento de subsídios concretos para a instrumentalização da prática docente, através da troca de experiências.

Foram abordados temas como: a escola e sua função social, as experiências concretas com as diferentes metodologias, o estudo de Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais e Iniciação às Ciências, e a análise crítica do sistema de avaliação.

Este seminário representou um marco fundamental no processo de trabalho que vínhamos desenvolvendo. Destaco aqui, apenas algumas questões abordadas na avaliação final do seminário, para ilustrar sua relevância: Como avaliamos nossa prática educativa? Que aspectos consideramos? Nós consideramos a realidade das crianças apenas como um dado, ou trabalhamos partindo desta realidade? O que significa a reprovação para o aluno? Diferenças culturais não são deficiências de aprendizagem. Temos consciência desta diferença, mas na prática não a levamos em conta, pois temos a tendência de valorizar certos padrões à partir de nossa condição social e cultural.

Estas e outras questões foram debatidas em grupos pequenos de professores que colocaram sua visão e suas experiências concretas no enfrentamento da sua prática. Foi uma

que é vivido para podermos nos empenhar na busca de alternativas possíveis para a escola mediadora entre um certo saber oferecido e a realidade.

3.3 O QUE REVELAM OS PROJETOS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS-ESTAGIÁRIOS

A escola, de modo geral e em especial a Universidade, é considerada o local privilegiado da transmissão e da produção do conhecimento. Dessa maneira, se enfatiza a crença de que o conhecimento considerado legítimo é o que se aprende na escola. Que tipo de conhecimento é transmitido? Com que finalidade? Como é vista a função do educador-agente transmissor de conhecimentos? E nesse sentido, como é percebido o papel da Universidade?

A lei 5540/68 que institui a Reforma Universitária, estabeleceu como característica do ensino superior a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Ao ensino caberia primordialmente a transmissão de conhecimentos acumulados e à pesquisa caberia construir o acervo de conhecimentos que nutre o próprio ensino.

Porém quais são as condições concretas oferecidas para a viabilização do ensino e da pesquisa dentro da Universidade?

O que percebemos é uma Universidade reduzida à função de transmissão de um tipo de cultura, perdendo assim uma dimensão extremamente importante que é a renovação do conhecimento pela produção e pela crítica. A atividade de pesquisa não faz parte do dia-a-dia da Universidade. Menos de 5% dos quase 1 000 professores fazem algum tipo de pesquisa. O tra-

balho letivo para a grande maioria é uma atividade complementar a outros trabalhos que exercem em outras instituições.

"Como sempre nos lembra Paulo Freire, educação não é sinônimo de transferência de conhecimento pela simples razão de que não existe um saber feito e acabado, suscetível de ser captado e compreendido pelo educador, em seguida depositado nos educandos. O saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento. Neste sentido a verdadeira educação é um ato permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem." (BRANDÃO, 1981, p. 19)

A finalidade de qualquer prática educativa deve ser a produção de novos conhecimentos e não sua simples transmissão, mesmo porque "a consciência - como o conhecimento - não se transferem prontos, de fora para dentro, nem da noite para o dia. Consciência e conhecimento se constroem, se estruturam e se enriquecem em cima de um processo de ação e de reflexão..." (BRANDÃO, 1981, p. 33)

A meta da educação seria, então, a "abertura para todos os possíveis", a meta educativa - um homem que cria, inventa e descobre.

O que se percebe na Universidade Santa Úrsula é uma falta de sintonia entre a atividade de ensino e as poucas atividades de pesquisa aí desenvolvidas - se percebe a necessidade de flexibilidade e desburocratização no encaminhamento

dos problemas decorrentes da atividade de pesquisa, ação esta já dificultada pelo árduo processo de captação de recursos, pelo corte de verbas e até mesmo pelo atraso das agências financiadoras nos repasses das parcelas.

Fato que foi explicitamente perceptível quando desenvolvíamos o Estudo de Acompanhamento e o Projeto MEC/USU, à nível do próprio Centro de Educação. Estes projetos foram exemplos atípicos de como a atividade de pesquisas não faz parte do dia-a-dia da Universidade. Quando ela acontece, como foi o caso destas duas experiências, é vista sob dois prismas: primeiro, como algo não imediatamente produtivo (o professor só é pago pelas horas/aula); segundo, como um tipo de ameaça, pois torna mais evidente os limites e as possibilidades do conhecimento.

Nas duas experiências foram criadas uma série de condições adversas que vieram sistematicamente prejudicando o andamento e a continuidade dos trabalhos, mesmo assim, cabe aqui ressaltar a contribuição que estas pesquisas podem significar quando se pensa numa prática educativa mais consequente. Fato que pode-se constatar nas diferentes percepções presentes nos depoimentos de professores e alunos.

No decorrer de todo o processo, os alunos-estagiários tiveram uma atuação bastante importante, atuando e participando de todos os momentos e movimentos do projeto. Este tipo de participação foi, como demonstram os depoimentos, ocasionando um salto qualitativo na sua percepção do que acontece nas escolas e no seu próprio curso de formação e,

consequentemente, na prática que desenvolvem.

O que se segue são alguns depoimentos de estudantes da Universidade que atuaram como estagiários no projeto:

"... o que significa esse projeto para nossa formação e para nossa prática? Uma das primeiras coisas que a gente viu que tinha que pensar e que era importante ser dito era a questão de nossa formação. Quer dizer, uma coisa que a gente percebe não só a gente enquanto estagiária, mas acho que é uma coisa mais ou menos comum de todo mundo aqui na Universidade - é que essa formação é muito teórica e pouco prática."

"... Enquanto estagiária a gente questiona muito o que é o papel do estagiário. Será que existe um papel do estagiário? Será que é diferente do papel do professor? Eu acho que o trabalho é um trabalho conjunto. Existe uma relação de troca constante entre professor e aluno, entre essas pessoas que estão realizando o projeto e que vão para a realidade. E essa realidade, ela permite ao estagiário uma série de coisas positivas. Na Universidade você recebe uma série de informações e não tem como, na prática, constatar isso e trabalhar isso. Então, eu acho que o projeto, essas experiências nas escolas, vem trazer isso..."

"... Eu acho que quando a gente começou a participar desse projeto, a gente começou a atuar, mas não como estagiária, mas como pessoas que estão pensando em educação, que estão querendo mudar essa prática que se tem dentro da sala de aula, na escola, na sociedade..."

"... é pegar o que a gente aprendeu aqui dentro e levar lá para fora. Pegar o que a gente vê lá fora e trazer

aqui para dentro. Aí eu acho que a gente vai conseguir não só entender as teorias, mas entender a realidade e a partir disso, fazer uma coisa que considero muito importante, que é a gente construir alguma coisa que não seja a repetição das teorias que estão aí, entendeu? A gente vai construir alguma coisa da gente. E, eu acho que vamos entender também porque é que a gente está fazendo esse curso de pedagogia, que eu acho, que na verdade, para a gente que está aqui na USU, é o que está mais gritante. O que a gente vai ser quando sair daqui? O que a gente vai fazer com tudo isso que a gente aprende?..."

"... Eu acho que o projeto é um caminho muito difícil, é complicado. A gente vai e volta, a gente tem vontade de desistir. A gente tem vontade, de repente, de não ir mais, parece que não vai dar certo. Mas eu acho que é uma forma de botar a Universidade mais a serviço da sociedade. Da Universidade ser não só um lugar de produção de cultura, de um saber mais elitizado, mas estar realmente a serviço do que acontece aí. Eu acho que aí a gente vai poder transformar essa realidade da sociedade brasileira que é tão gritante para todo mundo..."

"... Na realidade é um estágio de participação, a gente vivencia um processo..."

"... Nos cursos da Universidade o que você tem é a técnica, é a teoria. Você só tem a técnica, então, quando você cai aí fora, você depara com uma realidade que você não está preparada para enfrentar..."

"... O profissional não tem consciência do compromisso político que ele tem que assumir. O professor é um político, só que ele não sabe disso. Ou ele se adequa ao modelo vigente ou ele muda, ele tem que fazer uma opção. Você é induzido por um caminho que você não sabe que está sendo levado. Quer dizer, é todo um sistema organizado, camuflado por coisas que você não percebe. Então, isso foi uma experiência vivenciada por mim, eu acredito que tenha sido um marco para todos nós..."

"... A primeira coisa que nós tínhamos pensado é essa relação mesmo da teoria com a prática. A gente percebe, realmente, uma coisa dicotômica onde não existe dicotomia. Na verdade teoria e prática não são coisas isoladas. Quer dizer, a teoria não é uma coisa fechada que vai ser colocada aqui ou ali, uma coisa acabada. E a prática, ela não está neutra,...a teoria permeia essa prática, na medida em que mesmo inconscientemente você está agindo de acordo com determinados valores..."

"... Foi também uma experiência muito rica para nós, no sentido de valorizar o professor. Já está na hora da gente pensar essa educação. E, se a coisa não está indo muito bem, por que não está indo? Essa questão da valorização do professor eu acho muito importante..."

"... Aí eu fico pensando, é muito fácil a gente ficar nas teorias, mas é muito fácil mesmo. Quer dizer, o negócio é a gente chegar lá e ver as alternativas. Eu acho que aqui, também, é um momento de produção..."

"... Eu acho que essas alternativas têm que ser re-

pensadas agora, este é o momento, não dá mais para adiar..."

"... O que a gente está tendo na Universidade, pelo menos enquanto estagiária do projeto, é a oportunidade de atuar, de repensar essa atuação, quer dizer, a todo momento estamos fazendo o 'feedback' entre ver essa realidade e repensá-la para atuar novamente sobre ela..."

O projeto, da maneira como foi desenvolvido nas escolas, foi gradativamente ganhando espaço junto aos professores. Possibilitou, assim, a troca de experiências entre eles.

Essa troca de experiências, por sua vez, apontava caminhos que permitiriam ao professor conhecer as diferentes dimensões do seu próprio trabalho.

A seguir, destacamos alguns depoimentos dos professores que participaram dos projetos nas escolas:

"... Um outro ponto que também foi muito importante foi o nosso, do professor. O professor, principalmente de primeira à quarta série é muito parado, ele se torna até meio bitolado. Ele se envolve com a criança e fica só naquilo. O projeto veio trazer uma abertura maior para que nós pudéssemos falar, colocar para fora tudo aquilo que estava preso"...

"O que eu achei importantíssimo foi justamente a troca de experiências que nós tivemos com a outra escola. E também para os professores, um espaço para reflexão e uma liberdade para falar. Eu não vejo nenhum ponto negativo, por enquanto".

"Bem, o projeto para mim, mais do que o momento de uma proposta nova, valeu como um momento de reflexão para todos os professores, porque foi um espaço que nos foi dado e que foi também conquistado pouco a pouco para nós refletirmos sobre a posição em que a gente exerce o magistério com essas crianças..."

"Bem, agora eu vou colocar os pontos negativos. Vocês trouxeram ansiedades para nós, professores. Essas ansiedades continuam, e a gente está querendo mais, não é? Em termos de prática, de tudo isso."

"... Há um grupo pequeno, que está ligado a esse projeto, mas que já despertou para novos caminhos..."

"A turma que está na escola tem uma cabeça diferente de antigamente. A culpa não é só da escola, a sociedade mudou e a luta pela sobrevivência é grande. Temos boas intenções, mas o futuro é cada vez mais difícil. Não sabemos se acertamos no modo que temos de prepará-los."

"Me angustio porque tenho consciência, mas não tenho realização porque não consigo resolver esses problemas com que me deparo. Você se sente impotente por mais que dialogue, por mais que faça."

"Ir a USU era sempre bom, havia uma troca. Acho que para ser criativo é preciso ter liberdade, não limitações. O que mais prende à cabeça das pessoas, e não sei como mudar isso."

"Acho que o projeto mexeu um pouco com a rotina da escola..."

"O projeto sacode a gente, e muitos precisam disso. Aqueles que se colocam no pedestal, à distância e veem o aluno como mera ferramenta de trabalho."

"É preciso um espaço no campo social para que o professor não se envergonhe de sua profissão (como vem acontecendo). Somos necessários, mas não somos valorizados."

"Na sala de aula vamos nos questionando, mudando aquilo que está nos livros e não serve para nada. Conversando com outros colegas, vi que as mudanças são feitas no nosso dia-a-dia."

"O conhecimento da realidade do aluno, de que ele é gente, é importante. Em muitos setores ele é jogado de lado. Os alunos sabem quando a proposta é firme e correspondem."

"... Outro ponto positivo foi o crescimento profissional de todos nós. Eu cresci muitíssimo e senti que as estagiárias também cresceram muito. Elas ganharam muita experiência, e isso ficou evidente nas atitudes que tomaram e nas decisões, também."

"Eu acho que nós já passamos pra vocês toda a necessidade de querer mudar, de querer acertar. E também acho importante intensificar mais a presença desse pessoal dentro das escolas. Não só dentro da minha, eu acho que em todas as escolas municipais".

III - A (DES)EDUCAÇÃO DOS EDUCADORES:
REPENSANDO A RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA
DENTRO DA PRÓPRIA ESCOLA

O presente trabalho configura-se até aqui como uma tentativa de apreender os diferentes aspectos da prática educativa, resgatando basicamente as experiências dos projetos desenvolvidos no Centro de Educação da Universidade Santa Úrsula, no Ensino Supletivo e em Escolas de 1º grau da Rede Oficial.

Num primeiro momento, o trabalho se desenvolve procurando reconstituir o processo destas experiências, analisando a maneira como foram desenvolvidas. Inicialmente, expressando nossas principais preocupações, examinando os objetivos que foram desenvolvidos e reformulados, as orientações concretizadas e o contato com o cotidiano da prática educativa.

Num segundo momento, procura-se sintetizar os principais problemas detectados e a maneira como foram percebidos pelos próprios professores e pelos participantes da equipe dos projetos.

No decorrer do processo pode-se compreender que diversas questões emergem do próprio modo de organização do processo educativo.

Assim, questões que, à primeira vista, aparecem fragmentadas e desarticuladas, como peças soltas de um "quebra-cabeça", quando são submetidas à análise, denunciam seus "pontos de encaixe" no "quebra-cabeça" em movimento, que é o processo educativo.

Dentre estas questões, que permitem estabelecer as

relações subjacentes ao processo educativo, destacamos as do currículo, da formação profissional, da interdisciplinaridade, da hierarquia do sistema de ensino, da fragmentação do saber, do fracasso do ensino, da evasão e também, da relação professor/aluno enquanto sujeitos/objetos de todo esse processo.

Trata-se de um trabalho que, através de uma leitura da prática educativa, busca perceber a situação atual do que vem sendo realizado em educação de educadores e na atuação destes nas escolas.

Através do contato com o cotidiano destas instituições, e com os próprios professores, sujeitos deste processo, este estudo se propõe a fazer uma aproximação da realidade da prática educativa, de seus condicionamentos, de suas contradições e consequências na educação de educadores, com o objetivo de tentar descobrir os laços internos dos acontecimentos que se desenrolam.

Assim, foi no decorrer do processo educativo que este estudo esbarrou com um estilo de prática educativa, percebido em diferentes locais e em diferentes situações e ocasiões, que se traduz em uma atitude sobretudo subjetivista - tanto a nível da relação indivíduo/realidade, quanto a nível da relação indivíduo/indivíduo. Este estilo é responsável pela forma como os professores atuam, enfatizando os problemas que são detectados pela sua percepção imediata, sem levar em conta a realidade objetiva na sua complexidade.

Pois, a realidade, segundo Kosik, "não se apresenta

aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente (...); apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade." (KOSIK, 1976, p. 10)

Logo, "a sensação reflete, com efeito, um aspecto singular, limitado do real (...). O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima, infinita e eternamente, do objeto (...). Não podemos compreender, imediatamente, as coisas percebidas por nossos sentidos, e que não é, senão depois de tê-las compreendido, que as coisas podem ser ainda profundamente percebidas pelos sentidos." (POLITZER, 1963, p. 79/80).

Se por um lado, a prática cotidiana dos professores, devido ao seu contato com a realidade contraditória, tende a ressaltar os elementos que constituem a estrutura social, as diferentes situações sociais, os diferentes interesses e os diferentes saberes, por outro lado, essa própria prática não lhes permite ver, senão, o aspecto exterior dos fenômenos existentes, tomados isoladamente. A prática educativa não permite, por si só, que os professores compre-

endam as relações que existem entre os fenômenos. Fenômenos que não existem apenas em si e por si, mas dependem do contexto onde se situam.

No processo de sua atividade prática, os professores, em geral, trabalham por puro entusiasmo subjetivo, porém não possuem mais do que uma idéia confusa do contexto social em que atuam.

Esta situação se expressa de forma confusa e assistemática no discurso dos professores. Assim, se muitos percebem que a hierarquização rígida nas escolas e a crescente burocratização das suas tarefas como uma situação que relega os professores e os alunos para os últimos planos no processo educativo, a maioria, entretanto, percebe o fracasso escolar como um fracasso do indivíduo, já que a expectativa em relação aos alunos é negativa.

Esses professores pensam que os conteúdos valem por si e, que o aluno que se dá bem, tem uma maneira de pensar igual a deles, como se pode ver no depoimento de uma professora de 1ª. série. Aham que os alunos vêm a Escola para brincar e merendar, e o que seria mais importante para os alunos é o ambiente que encontram.

Estas idéias se baseiam em uma concepção corrente de que existem indivíduos com determinados dons e outros não. E esse tipo de concepção passa a justificar a inexistência de uma análise mais profunda que poderia orientar os professores no trabalho com alunos que não pensam como eles e que

vão à escola também para merendar.

Por sua vez, na Universidade, percebe-se que a organização do curso no sistema de créditos fragmenta o processo educativo, mas não se está consciente do seu papel objetivo. Os professores têm consciência da necessidade da necessidade da interdisciplinaridade, mas na maioria dos casos, não se ultrapassa a visão de uma simples junção de disciplinas. As condições objetivas do aluno, sem tempo e sem base, são observadas, mas não são consideradas objetivamente, pois não é partindo desta realidade que se pensa o que fazer.

Que nos revelam estas posições dos professores?
Que consequências acarretam para a prática educativa?

As colocações anteriores nos oferecem algumas indicações relativas aos problemas levantados que são aspectos isolados desses fenômenos, a sua ligação externa. Entendemos que a prática concreta dos professores não os estimula a fazer uma análise e a compreender os problemas reais que os cercam.

Em muitos casos, os professores priorizam os estudos abstratos, estudando a teoria pela teoria em si, de forma isolada, vazia e divorciada da realidade. Em outros, os professores dedicam-se a trabalhos práticos, descuidando do estudo das condições de produção objetivas, guiados apenas pelo entusiasmo e por sentimentos pessoais.

Este estilo subjetivista expressa não apenas uma

atitude tanto teórica quanto prática em face à realidade, mas, o modo de fazer a própria prática educativa expressa sua maneira de produzir essa realidade.

Como seria possível chegar à compreensão desta realidade? O primeiro passo seria, como propõe Kosik, "destruir a aparente independência dos contatos imediatos de cada dia". (KOSIK, 1976, p. 18) Isto é, compreender o real como um todo estruturado que se desenvolve e se constrói. A partir daí, conhecer o caráter histórico das práticas educativas, sem isolar a realidade das condições que a cercam.

Considerando que a realidade é movimento e que, para compreendermos o seu desenvolvimento, é necessário entendermos que a "causa fundamental do desenvolvimento das coisas não está fora delas, mas dentro delas, na sua natureza contraditória, inerente à essas mesmas coisas.. Toda coisa, todo movimento, tem contradições internas que lhe são inerentes. São elas que geram o movimento e o desenvolvimento das coisas. As contradições inerentes às coisas e aos fenômenos são as causas fundamentais de seu desenvolvimento." (POLITZER, 1983, p. 66)

Neste sentido, para compreendermos a realidade, faz-se necessário, essencialmente, apreendermos o seu movimento interno, isto é, apreendermos as contradições internas do processo. "A consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. A reflexão sobre o real torna-se momento em que o homem descobre as contradições existentes no real." (CURY, 1980, p. 30)

Porém, como se configura o modo de apreensão pelos professores da realidade e, mais especificamente da realidade educacional?

Os professores, examinam apenas o aspecto fenomênico da realidade, ou seja, a manifestação imediatamente observável da realidade educacional. É necessário fazê-los ir além para conhecer os processos que geram e desenvolvem esta mesma realidade.

Isto é, cabe resgatar do senso comum manifesto no discurso daqueles agentes, alguns aspectos detectados ao longo dos projetos anteriormente relatados, criticando as visões fragmentadas e as próprias mistificações advindas desta maneira de encarar a realidade. Resgatando as experiências (CAP. II) e levantando algumas questões, foi possível refletir sobre o profissional que está sendo formado. Foi possível detectar alguns pontos comuns que se mostraram reveladores de uma situação que nos dão pistas e nos fazem perceber onde se situam alguns impasses na formação do educador. E, assim, contribuem para que possamos compreender o caráter contraditório da prática educativa no interior das escolas.

Esta tarefa não é de fácil apreensão, porém os dados coletados e as análises deste trabalho vão de encontro ao que nos indica Frigotto: "se a prática educativa escolar - não por natureza, mas por determinação histórica enquanto prática que se efetiva no interior de relações de classe - é contraditória e medeia interesses antagônicos, o espaço que essa prática ocupa é alvo de uma disputa, de uma luta. Essa

disputa dá-se, justamente, pelo controle deste espaço cuja ação precípua, na sua dimensão política e técnica, é difundir o saber social historicamente elaborado, sistematizado e acumulado, articulando-o aos interesses de classe." (FRIGOTTO, 1984, p. 215)

Neste sentido, concordo ainda com o que o autor salienta "a prática educativa, enquanto prática social específica, que não é da mesma natureza da prática social de produção material da existência, relaciona-se com essa, não de forma imediata e direta, mas de forma mediata. Sendo essas relações sociais relações de classe e, como tais expressam interesses antagônicos, essa mediação é contraditória. A contradição consiste no fato de que não é da natureza da escola ser capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência predominantemente capitalista tende a mediar os interesses do capital." (FRIGOTTO, 1984, p. 223)

Para entender o caráter desta contradição fundamental, o trabalho de Frigotto dá uma grande contribuição, ao aprofundar a compreensão da natureza específica e contraditória das relações entre a prática educativa, especialmente a escolar, e as práticas sociais fundamentais no interior do capitalismo monopolista. Demonstra de que maneira a escola "cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação: ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, tornando-se produtiva."

O presente trabalho, no seu processo de compreensão da prática educativa, tendo como objeto a formação dos professores, tem como pressuposto este caráter contraditório na prática educativa no interior das relações capitalistas e se propõe a buscar a especificidade desta contradição na própria realização dessa prática no interior das escolas.

Neste sentido, através da observação do cotidiano dessa prática, que foi relatada nos projetos desenvolvidos (CAP. II), foi possível perceber a função que vem desempenhando a Universidade e as Escolas na sociedade brasileira atual.

"Criar incompetentes sociais (...), isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação...". (CHAUÍ, 1980, p. 34)

Isto é, através de sua prática educativa a Universidade e as Escolas vem desempenhando uma função de DES-EDUCAÇÃO. O modo de fazer a prática educacional vem, no plano real e concreto, desempenhando esta função de DES-EDUCAÇÃO pela forma de sua organização, pelas condições em que se desenvolve, enfim, na dinâmica da intencionalidade e da realização da sua especificidade política e técnica.

"A educação possui sempre uma dimensão política, independentemente de se ter ou não consciência disso." (SAVIANI, 1983, p. 94) E como nos sugere Frigotto, esta dimensão política se constrói pela articulação entre conhecimento e

determinados interesses de classe, articulação que por sua vez se encontra indissociável da sua dimensão técnica. Esta dimensão se define pela competência e eficácia que possui enquanto articulação, que se prolongua para além da escola.

Isto quer dizer que, a escola, cumprindo sua função de transmitir o conhecimento estará realizando sua especificidade política e técnica, mesmo que não explicitamente.

De que maneiras podemos explicar a função de DES-EDUCAÇÃO das Escolas? Uma delas, poderia ser uma reflexão sobre a maneira como os professores produzem e reproduzem o processo educativo.

Da mesma forma que se pode dizer, que é como uma DES-EDUCAÇÃO que o modo de fazer a realidade educacional vem se configurando, também podemos dizer que isso acontece, não só, mas também, porque os educadores, no tipo de trabalho que realizam, não têm uma clara consciência da realidade e do processo educativo do qual são parte.

Já vimos que a prática educativa vem sendo apreendida de diferentes maneiras, como demonstram as diversas análises existentes sobre o assunto. (SAVIANI, MELLO, FRIGOTTO, e outros). Tomando-se, como ponto de partida, o modo como esta é apreendida pelos professores das escolas, podemos perceber que, em geral, a prática educativa vem sendo considerada como uma prática "neutra", "descomprometida" e de aparên-

cia "apolítica" e que por isso mesmo oculta os conflitos e as contradições da sociedade.

Ora, é esta maneira de pensar a Educação que vem sendo veiculada nas escolas - implícita e explicitamente - através de diversos mecanismos. É na Universidade, sobretudo no Curso de Pedagogia, responsável pela formação de educadores e especialistas em educação, que esta concepção da prática educativa é amplamente difundida. Mesmo quando o discurso muda, esta concepção ainda predomina. E pode ser percebida, não só quando o professor fala sobre educação, mas na própria prática educativa que desenvolve e na concepção de mundo que procura transmitir.

Entretanto, podemos constatar que existem outras concepções sobre Educação. Constatamos que existem professores que consideram a prática educativa como uma prática política e comprometida, que percebem a sociedade dividida em classes e o papel que a educação vem desempenhando nesse contexto. Essa compreensão, porém, muitas vezes, ainda não passa de uma concepção no plano abstrato - pois, no interior das escolas, ainda são poucos que conseguem dar à sua prática uma forma coerente com este tipo de compreensão.

O que vem acontecendo é uma homogeneização do discurso dos professores, sem implicar em modificações reais em suas práticas. Constatamos esse fato, quando ao utilizarem determinados textos, percebemos que os professores se apropriavam da forma do discurso, sem entender o que significavam, transformando-os em chavões pois não tinham condições

de fazer uma análise fundamentada das propostas que os textos veiculam.

Os dados levantados nos projetos indicam a existência de diferentes modos de realizar a prática educativa no interior das escolas. Não se pode dizer nem que convivem lado a lado, mas que se encontram difusas e descaracterizadas. Saviani sintetiza com bastante clareza algumas destas principais concepções em 3 tipos: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Pelo limite do presente trabalho não cabe fazer uma análise das diferenças pedagógicas, mas cabe destacar como nestas concepções a educação é considerada como um fator de equalização social, dispondo de autonomia em relação à sociedade. E por esta razão, aparece capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças.

Por exemplo, segundo o autor, "na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle fica a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 1982, p. 11)

Esta pedagogia tecnicista está presente nos pressu-

postos das reformas educacionais após 64 e nos planos governamentais. Chegando perto do cotidiano da escola e do professor, podemos perceber de que maneira "na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas, bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores."(SAVIANI, 1982, p. 12)

Os projetos nos deram condições de ver essa realidade de perto, através de uma série de situações que englobam, desde a explicitação do currículo, passando pela prática educativa que é desenvolvida, até a própria maneira de pensar dos professores nas escolas.

O currículo do curso enquanto filosofia, a organização de disciplinas enquanto administração dos créditos na universidade e a postura dos professores e suas concepções a cerca da Educação vão manifestar tanto a nível das idéias, quanto a nível da prática esta fusão de linhas tradicional, tecnicista e escola novista que informam as práticas educativas.

Percebemos essa realidade também no modo de organização interna da escola onde o supervisor é quem prepara as avaliações e organiza os conteúdos, restando ao professor a tarefa de transmissão destes. O conteúdo, na maioria das vezes, é dado sem o professor saber porque e para que aquele conteúdo está sendo transmitido. Na avaliação seguem-se os parâmetros tradicionais - ora se enfatiza o conteúdo, ora se enfatiza a atitude.

A maioria dos professores não faz uma reflexão sobre estas concepções, nem sequer percebem suas diferenças e nem como cada uma delas no processo histórico faz tentativas de superar as deficiências da outra. Consequentemente, torna-se difícil para os professores perceber seus pontos positivos e negativos e, apreender certos aspectos que, em conjunto poderiam ser utilizados. O que existe é uma confusão destas diferentes concepções tanto no modo de conceber e de organizar a escola, quanto no modo de realizá-la.

Os depoimentos, as observações, os questionários, entrevistas e reuniões vêm confirmar esta análise da realidade. A escola e os cursos de formação se encontram estruturados "a partir de um 'suposto geral' de um coletivo abstrato, de uma realidade homogênea, de uma unidade nacional. O que ocorre nesta circunstância é que o particular - visão da realidade e de mundo da classe dominante veiculada pelo Estado - que é a suposta expressão do coletivo constitui-se no universal." (FRIGOTTO, 1984, p. 208) (27)

Na medida em que veiculam como universal uma visão parcial, atuam tanto no sentido de falseamento da realidade, quanto no sentido de tornar essa concepção de mundo não apenas dominante, mas também hegemônica. Este é um dos modos de acontecer o processo de DES-EDUCAÇÃO na prática educativa.

(27) Para um aprofundamento deste papel desempenhado pelo Estado, ver as obras de Gramsci e de O'Donnell supracitadas.

E é esta visão que predomina também no curso de formação de educadores. Nesse curso o professor é preparado para pensar a realidade como algo abstrato e homogêneo, no domínio do discurso e não da análise. Porém, o que acontece quando chega ao trabalho, à realidade propriamente dita, esta lhe parece algo estranho, cheio de contradições, aí tem o primeiro choque, depara-se com o "não saber o que fazer", que é o ponto de partida para o sentimento de fracasso.

Nas escolas esta visão da realidade é também amplamente difundida, refletindo-se nos conteúdos e nos métodos escolares, que vão "se constituir em algo estranho para o aluno cuja experiência concreta de vida é resultante de determinantes sociais que produzem homens profundamente desiguais." (FRIGOTTO, 1984, p. 203)

Esta maneira de pensar a realidade e de "fazer" a realidade, nos remete a um ponto chave e contraditório: o descompasso - no plano real e concreto, à nível de formação e de ação - entre teoria e prática.

Neste sentido, os projetos levantam algumas questões sobre a relação teoria/prática e, o presente trabalho, procura revelar a função de DES-EDUCAÇÃO que esta relação vem desempenhando na educação de educadores e no próprio trabalho desenvolvido nas escolas.

Como se pode perceber, a partir dos dados coletados, tanto na Universidade quanto nas escolas, existem entre os

educadores, diferentes interpretações sobre a "defasagem" entre teoria/prática, interpretações que revelam as representações que fazem sobre o que é teoria e o que entendem por prática. Porém, estas interpretações ainda não foram analisadas objetivamente, quanto à sua origem, à sua intencionalidade e as consequências na própria prática educativa.

No dia-a-dia, o processo é de tal modo difuso que não ocorre uma parada para se tentar refletir o que realmente se entende por prática e por teoria. Qual o real sentido da defasagem entre teoria/prática, onde ela é percebida e porque?

É necessário rever este processo no interior da própria prática educativa e apreender os diversos significados que contém, para que se possa interpretá-lo e compreendê-lo.

Este trabalho se propõe a fazer uma avaliação do processo educativo, a partir de depoimentos dos professores e alunos sobre a defasagem entre teoria/prática, detectando as diferentes abordagens que procuram explicá-las.

Uma destas abordagens nos revela a defasagem que existe entre o Curso de formação e a realidade das Escolas, entre a Universidade e o mercado de trabalho, onde se considera a Universidade como o momento teórico e o trabalho como o momento da prática.

Outra abordagem aponta para a defasagem existente no interior do Curso e ainda outra no interior da própria

Escola; a primeira, denuncia, na Universidade, o próprio currículo do Curso que expressa a falta de relação entre as disciplinas de formação geral, e as de formação especial, já que se considera as disciplinas de formação geral, exclusivamente como de fundamentação teórica e as de formação especial, as habilitações, como sendo exclusivamente práticas ou técnicas.

A outra abordagem, explicita que nas Escolas ocorrem diversos bloqueios ao desenvolvimento teórico dos professores, manifestos na multiplicação das tarefas burocráticas, e na hierarquização do sistema.

Para tentarmos apreender a maneira pela qual estas diferentes abordagens sobre a defasagem entre teoria/prática estão presentes no interior da prática educativa e, para detectar alguns dos seus diversos aspectos, procuraremos partir das próprias representações dos alunos da Universidade e dos professores da Universidade e das Escolas. E em seus depoimentos, apreender a maneira pela qual estas representações expressam o que entendem por teoria e prática, por pensar e fazer e, por consciência e realidade.

Nos depoimentos dos alunos é possível identificar o senso comum: *"Como todo mundo diz, a teoria na prática é outra", "não há encontro, a teoria é boa, mas a prática é outra."* Ou então *"Se aprende coisas para nada, pois a realidade é outra."* Alguns percebem que *"não se cria uma teoria do nada, para o nada, ela está sempre ligada a alguma coisa...este foi o ponto de partida para aquela teoria", "porém, a gente*

estuda dentro de quatro paredes, e ter uma prática dentro delas é muito difícil, sair para a prática, não se tem oportunidade."

Ou ainda "não adianta ficar em sala, escutando mil e uma teorias sem tentar adaptá-las à prática", "há disciplinas que nem se aproveita, algumas ficam só no campo teórico, só se fica questionando, questionando, fica só no questionamento (o que também é válido), mas não se chega a nada, é um questionamento às vezes em vão, questionar é muito fácil, mas sem abrir caminhos alternativos, encontrar alternativas é que é difícil."

"A gente ainda não conseguiu perceber esta teoria dentro de nossa prática, o que aprendemos aqui no nosso trabalho". "Esta defasagem existe em todos os cursos do Brasil, e, não sei, se existe em outros países". "Geralmente nos preocupamos muito só com a teoria, a defasagem chega daí, mais da estrutura do sistema, não sei se é culpa da Faculdade." "Muitos professores se limitam a regras, não se aprende a fazer as coisas através de regras, não dá para dar receita de bolo." "A Universidade e também o Centro de Educação radicaliza bem, continua separando quem faz, de quem pensa". "A prática é a técnica - é um instrumento de trabalho, cada técnica tem seu momento, seu lugar e seus objetivos." "Dificuldade da Universidade em manter relação com a realidade, se sente falta de fazer, da prática, existe um grande preconceito quanto ao fazer." "Teoria é você dar uma porção de conhecimentos, teoria é conteúdo, quando ligado ao seu dia-a-dia você aproveita e se posiciona. Prática, é aquilo que se está fazendo." "A gente percebe uma coisa, mais ou menos, comum a todo mundo, aqui na Universidade - é que nossa formação é muito teórica e pouco prática". "Na Universidade

você recebe uma série de informações e não tem como na prática constatar isso". "Nos Cursos da Universidade o que você estuda é a técnica, a teoria. Você só tem a técnica, então, quando você cai aí fora, você se depara com uma realidade que você não está preparada para enfrentar..." "(...) a parte teórica é fundamental, porque você só pode adequá-la ao aluno, às suas necessidades, na medida em que você conhece muito bem essa teoria e pode brincar com ela. Isso é fundamental..."

"A primeira coisa é essa relação mesmo da teoria com a prática. A gente percebe realmente, uma certa dicotomia onde não existe dicotomia. Na verdade teoria e prática não são coisas isoladas. Quer dizer, a teoria não é uma coisa fechada que vai ser colocada aqui ou ali, uma coisa acabada.. E a prática, ela não está neutra, dentro dela a teoria já permeia essa prática na medida em que, mesmo inconscientemente, você está agindo de acordo com determinados valores..." (28)

Podemos perceber que, de um modo geral, as mesmas representações são compartilhadas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Os professores das escolas percebem esta defasagem principalmente em relação à formação que receberam e à prática que desenvolvem nas Escolas onde atuam. É o que podemos perceber através dos seus depoimentos

"Percebo isso na formação que o professor recebe, chegando à

(28) Este último depoimento é de uma aluna do curso que participou como estagiária em um dos projetos MEC/USU relatados no capítulo anterior.

escola não sabe por onde começar, não sabe aplicar o que aprendeu". "O caso é que, quem faz a teoria, não trabalha na prática. A prática é uma coisa dinâmica, mas quem fica só preso à teoria, não vai dar certo. Como solucionar? Bem, a teoria serve apenas de base. Não se pode pegar uma teoria como uma coisa estática. É preciso versatilidade para aplicá-la na prática". "Por muito bem que seja estruturada uma teoria, a prática é outra. Na teoria sempre falta alguma coisa, não é completa. Só indo na prática é que se comprova o que foi dito teoricamente." "Colocar a teoria na prática é meio através de acertos e erros, tateando." "É meio intuitivo. Estudamos Rogers, Piaget e na hora vemos que a teoria, na prática, é aquela que você mesmo faz, remexendo tuas coisas. A teoria é também essencial, até para poder formular alguma coisa. Talvez falte prática nos cursos." "Existe uma defasagem. Trabalhando é que se acaba com essa defasagem, juntando a teoria com tua experiência." "Os autores pedagógicos através da história da educação tiveram sua contribuição, mas o que interessa não é a sucessão de autores, e sim o lado prático de cada época, de cada teoria".

Já os professores da Universidade no seu depoimento, enfatizam principalmente, a defasagem que existe no interior do próprio Curso de Formação:

"Do Curso Normal, para o Curso de Pedagogia, para a Escola - este é o caminho do aluno sem visão do mundo". "Se forma para se estagnar, não para se criar em cima disso". "Aulas são em cima de textos, uso do texto pelo texto". "O teórico é mais

livresco do que teórico". "Nem as receitas prontas, desligadas da realidade, nem só ficar discutindo o nível político, sociológico e ideológico do papel do profissional". "Teorias, importantes para que, dentro daquilo, se possa ajustar uma realidade." "Os alunos na prática não compreendem porque uma teoria está sendo estudada e o que ele vai fazer com esta teoria na prática". "Não faz a transposição, não é capaz de integrar à prática via teoria". "A defasagem reflete uma mentalidade tecnocrata, o tecnicismo, reflete uma tendência de visão neutra de educação. O que é prática? Modelo, receitas, fórmulas - aprender para o seu desempenho lá fora. A teoria que se vê em sala de aula não tem nada a ver com o real, com a realidade (alunos pelo menos em parte com razão)." "Adapta-se a técnica, como instrumento de ação, aprender a técnica (carrega um tipo de ideologia), falsear uma visão de mundo de realidade". "Distância que existe entre teoria e o que se chama de prática, prática muito ligada ao "como fazer" - que parece estar totalmente desvinculada do "como ser". "O aluno perde de vista o próprio conteúdo teórico que foi trabalhado, alguns optam pelo puro fazer". "Aluno tem dificuldade na questão do raciocínio abstrato, solicita uma receita pronta."

Tais depoimentos constataam e confirmam, de certa maneira, o nível imediato das representações dos alunos e dos professores. Nas entrevistas onde inseriu-se a questão sobre a defasagem Teoria/Prática, as perguntas eram orientadas no sentido de possibilitar uma argumentação e uma análise da questão, mas a maioria não conseguiu argumentar. Al-

guns repetiram suas próprias representações com outras palavras.

Em seu conjunto, os depoimentos revelam uma grande aproximação de pensamento. Por sua vez os professores, em geral, possuem uma visão de mundo bastante cristalizada. Este fato pode ser evidenciado através dos seus discursos, e, nem sempre, uma mudança nos discursos corresponde a uma real modificação das suas práticas concretas.

Os depoimentos revelam que na Universidade e na Escola, o objeto - educação - não é trabalhado e construído como consequência de um processo de análise. A especificidade da prática educativa, na atividade cotidiana, longe de ser desvendada e captada em seus múltiplos aspectos, aparece oculta, camuflada de diversas maneiras. E essa atitude é reproduzida pelos professores e alunos em formação, na maioria das vezes, de forma inconsciente. Nesta perspectiva, Teoria e Prática são tomadas na sua exterioridade, convivendo por justaposição.

Porém, através dos depoimentos, podemos perceber que os professores não deixam de ter uma idéia de defasagem entre Teoria e Prática, por mais fragmentada ou parcial que ela possa parecer.

Podemos perceber que a prática é confundida com a ação, na sua relação direta e imediata com as coisas - *"prática - o que eu faço, aquilo que está se fazendo"* (depoimento de um professor). Podemos perceber a redução

do prático e apenas uma dimensão, a do prático-utilitário. Por vezes, a prática também é confundida com a técnica, destituída da teoria.

Vazquez sintetiza com clareza a maneira como o senso comum, considera a Prática. Para o senso comum, o prático é o produtivo - a vida é prática - no sentido prático-utilitário, que considera a prática auto-suficiente - fala por si mesma.

"Prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício, imprático é aquilo que carece dessa utilidade direta e imediata." (VAZQUEZ, 1977, p. 12)

Sobre a Teoria, pode-se perceber que predomina uma visão de teoria como modelo, como regra. Modelo que precisa ser experimentado, regras que devem ser ensinadas, para serem adaptadas a uma prática.

Para o senso comum, "a atividade teórica - em tanto maior medida quanto mais afastada das necessidades imediatas - apresenta-se (...) como uma atividade parasitária; por isso, o homem comum e corrente menospreza os teóricos, (...), que especulam ou teorizam sem oferecer nada de prático, isto é, nada de utilitário". (VAZQUEZ, 1977, p. 13)

Como podemos perceber, na maioria dos depoimentos, teoria e prática são coisas que se separam em função de uma concepção dicotômica, linear distorcida do que sejam essas duas faces do saber.

Dois professores em seus depoimentos explicitam um dos aspectos chaves da questão: *"A efetivação da proposta do currículo pressupunha uma prática pedagógica, uma consciência do professor de forma que, a teoria a ser trabalhada deveria estar permanentemente relacionada com a realidade em que se vive e que se quer analisar para nela intervir. Nesse sentido, o professor teria de ter sempre presente a relação teoria-prática não como uma relação dicotômica, justaposta, mas como uma relação indissociável. E, a meu ver, esse foi o ponto nodal da implantação do currículo. Avançou-se pouco, porém, nessa questão: alguns por não terem ainda o exercício do pensar dialético, outros que pretensamente o têm, por não dominarem realmente a teoria que se propõem a desenvolver e por trabalharem com chavões que, em verdade, não instrumentalizam o aluno para as práticas sociais, com ênfase educativa, apenas manipulam o aluno."* *"O aluno ao final do Curso reproduz a dicotomia do Curso e não consegue integrar filosofia e técnica, demonstrando uma grande resistência em discutir através da técnica os princípios filosóficos, desejando receitas prontas, eliminando destas receitas aquelas que possam explicitar uma filosofia."*

Como podemos constatar, poucos professores apresentam uma percepção mais crítica desta questão.

De que maneira a dicotomia existente no interior da própria organização do currículo do Curso de Pedagogia, entre disciplinas de formação geral (consideradas teóricas) e de formação especial - consideradas técnicas também se expressam na prática educativa e se traduz através da postura dos professores e alunos que percebem teoria e prática

como dicotômicas?

O aluno aponta que o próprio professor, muitas vezes, não consegue dar um exemplo sobre o que ele está falando, *"se consegue entender palavras, mas a relação disso com o real é que não há"* (depoimento de uma aluna). O professor, por sua vez, percebe que existe por parte do aluno uma grande dificuldade de pensar em abstrato, de uma assimilação a nível teórico, como demonstra o depoimento de um professor: *"O aluno vem do 2º grau a nível de memorização, sem elaboração própria, quando chega na Universidade, desde o início, são dadas correntes filosóficas, sociológicas, etc...a nível de uma abstração muito grande, onde há a necessidade de familiaridade com o assunto e de esquemas assimiladores a nível abstrato."*

Existe, como podemos perceber, dificuldade, por parte dos alunos, de fazer o caminho da prática para a abstração e, por parte dos professores, de fazer o caminho da abstração para a prática. Duas formações que vão resultar numa prática que não incorpora as contradições da sociedade. Como se deveria fazer esse trajeto? Como realizar uma prática educativa considerando esse trajeto "de mão dupla" como importante? Estas são questões que considero de fundamental importância serem analisadas, debatidas e formuladas no processo de formação de educadores.

Um outro ponto a ressaltar, é o que se refere à ênfase dada à defasagem existente entre Universidade e realidade das escolas, a realidade onde os profissionais da Educação vão atuar. A maioria dos alunos considera como parâmetro

que *"entrar na Universidade ainda é visto como coisa de elite"* (depoimento de uma aluna), e que na Universidade só se estuda teoria, onde não existe prática em si, com um currículo que não prepara para a vida profissional.

Um outro aspecto, que podemos captar, é a ênfase numa visão pragmática da escola. O que significaria, na perspectiva dos depoimentos dos alunos e professores, reduzir a prática da Universidade e formar profissionais para o mercado de trabalho?

É por este caminho que alguns propõem unir Teoria e Prática - numa ótica simplificadora de preparação para o mercado de trabalho.

Porém, não se analisa que cumprindo essa função se iria cada vez mais desqualificar o processo educativo que se reduziria então, a uma perspectiva de adaptabilidade e não de qualificação. (29)

Desta forma, todo cuidado precisaria ser tomado, para que esta questão da unidade entre Teoria e Prática, não fosse utilizada como um chavão a mais, perdendo o seu real significado.

Como trabalhar a unidade teoria/prática, política e tecnicamente, com pessoas que têm uma concepção fragmen-

(29) Sobre este aspecto ver: SALM, C. Escola e Trabalho, São Paulo, Brasiliense, 1982. FRIGOTTO, G. A Produtividade da Escola Improdutiva, São Paulo, Cortez, 1984. GORZ, A. Crítica da Divisão do Trabalho, São Paulo, Martins Fontes, 1980.

tada da realidade? Fragmentação que se manifesta tanto a nível das suas representações quanto a nível das suas ações.

Conforme afirma Limoeiro, "os homens pensam tendo com base aquilo que fazem e o modo pelo qual se relacionam com este fazer: os homens atuam conforme o seu modo de pensar e suas relações sociais." (LIMOEIRO, 1931, p. 75) Penso que a questão da unidade Teoria/Prática poderia começar a ser colocada, procurando se orientar por esta perspectiva.

Vimos que o conjunto destes depoimentos nos dão uma pequena amostra do processo de produção e reprodução do saber na sociedade.

Cabe agora questionar o significado desse processo, não somente tendo em conta as opiniões e atitudes destes professores, mas a partir do tipo de contradição que surge de sua inserção no processo educativo, as repercussões que tal inserção tem a nível político e técnico.

Faz-se necessário recolocar um dos caminhos por onde passa a questão da formação do educador, tendo como ponto de partida a maneira pela qual esta vem se realizando, para podermos questionar a função que vêm desempenhando.

No interior destes Cursos de formação, pode-se perceber a maneira pela qual o mito teoria versus prática vem sendo perpetuado. Perpetuação esta que passa tanto pela maneira como estes Cursos se encontram estruturados, quanto pela forma de sua realização.

A "defasagem" entre teoria e prática evidenciada nos

depoimentos destaca a ênfase dada a uma determinada concepção onde a teoria é vista sob a ótica de modelos, onde o trabalho teórico é reduzido à repetição de modelos abstratos. E a prática confundida com ação, aplicação mecânica desses modelos, sob a forma de táticas e estratégias na organização do Curso e evidenciada pela divisão entre os que pensam e os que fazem. Ou melhor, entre os que ensinam a pensar e os que ensinam a fazer.

Porém, qual a origem desta defasagem? Por que interessa mantê-la? Qual a função que vem desempenhando? E, assim, retornamos à função de DES-EDUCAÇÃO que estes Cursos de formação vêm desempenhando.

A questão da defasagem entre teoria e prática, da maneira como vem sendo colocada, pode ser considerada uma falsa questão. Em verdade, não existe uma defasagem entre teoria e prática, mas o predomínio de uma visão utilitarista de teoria e prática.

Sob um determinado ângulo, o do que se faz na Universidade e o do que se faz nas escolas, existe uma adequação, uma coerência entre teoria/prática. Existe uma adequação entre a teoria da formação, obtida na Universidade, e a prática dos professores que ocorre nas escolas. Os professores consideram sua formação teórica como correta, a realidade é que não está adequada a ela. Parece que, o fracasso e a defasagem existem porque não se consegue aplicar a teoria. Mas, a questão não é essa.

Num determinado momento do seu processo de engajamento no trabalho, os professores começam a questionar sua formação. Questionamento que tendia a crescer, na medida em que, na sua prática cotidiana, começavam a perceber uma realidade fundamentalmente contraditória.

Em verdade, o que existe de fato, é uma inadequação entre a teoria e a prática dos professores (e da escola, em geral) e o universo para o qual os professores estão voltados. Não existe uma construção teórica da realidade que possibilite aos profissionais da Educação perceber a complexidade da sociedade em que atuam.

Quando os professores não percebem essa inadequação é porque partilham de uma visão de mundo parcial e fragmentada, que não ultrapassa o senso comum.

Nessa situação, estão incapacitados de pensar criticamente sua prática, pois ao considerar a teoria em si, como um corpo fechado, não a incorporam à sua prática e à realidade que os cerca.

Esta maneira de pensar é consequente, pois não questiona o mundo real onde sua prática profissional se insere.

Em verdade, existe uma "adequação" entre o tipo de formação "teórica" do professor e a prática educativa que desenvolve, pois a "teoria" que informa sua prática não foi pensada para representar a realidade em que o professor atua. (Fato que parece confirmar que a realidade é que não é "adequada" à sua formação teórica).

A contradição entre a formação "teórica" e a prática educativa dos professores se concretiza na sua incompetência e na sua desqualificação teórico-prática para enfrentar objetivamente a complexidade e o caráter contraditório da prática educativa no interior das práticas sociais.

Na formação dos professores não existe a explicitação de teorias, mas a afirmação de posições que são transmitidas de forma confusa. Fato que reforça uma idéia de "inadequação" e de "defasagem" entre teoria e prática. Na realidade, quando o professor ensina, passa difusamente uma teoria mesmo que não explícita e, ao mesmo tempo, quando ele apresenta uma visão de mundo, está realizando uma prática.

Este descompasso entre teoria e prática, tanto no seu sentido mais amplo - entre Universidade e realidade da Escola, quanto no seu sentido restrito - no interior do próprio Curso de Pedagogia - atua no sentido de não preparar os professores para intervir na realidade, através de uma pseudo-abstração sem prática e de uma pseudo-prática sem teoria.

Na Universidade, a consciência do professor no processo de formação está sendo produzida numa abstração. Pois o ponto de partida de formação do educador deixa de ser a realidade e passa a ser uma abstração desta.

Nesse processo, os Cursos de Pedagogia formam profissionais desinteressados dos problemas mais significativos da realidade em que vivem. Profissionais não instrumentali-

zados nem para entender a complexidade da realidade e, mais especificamente, da realidade educacional e nem para atuar nela. Não se instrumentaliza o professor para que seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global.

E, mais sério ainda, se forma um profissional que não percebe a Escola como o "espaço" onde, pelo menos ele, professor, deveria entender as determinações gerais e as possibilidades reais do seu trabalho. A prática que se desenvolve na Universidade atua no sentido de formar profissionais que desconhecem sua própria práxis.

Mantendo e reforçando o "descompasso" entre teoria e prática, a escola atua no sentido de manter uma visão limitada, parcial e "fragmentada" das coisas, como sendo o próprio real. O aparelho escolar, da maneira como está organizado, atua no sentido de manter os indivíduos com uma concepção fragmentada, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, possível e simplista" (SAVIANI, 1980, p.10) das coisas, isto é, atua através de mecanismos diversos, impedindo a elevação do nível de consciência acima do senso comum.

Para superar esta concepção da realidade precisa-se passar do plano do senso comum ao teórico, onde o problema é formulado de modo sistematizado, coerente e orgânico.

Esta passagem pode ser encaminhada de diversas maneiras. Uma delas, como nos sugere Gramsci, é a de "construir sobre determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria práti-

ca, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente e eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional." (GRAMSCI, 1978, p. 51)

Este caminho indica um dos processos pelo qual o professor poderia tomar consciência da posição que ocupa na sociedade e do papel histórico que esta posição tem desempenhado. Indica, também, que é na própria prática educativa desenvolvida que se encontram os pressupostos básicos que precisam ser captados, explicitados e estruturados.

Concordando com Vazquez, "a teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e os planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática, na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua trans-

formação." (VAZQUEZ, 1977, p. 206/207)

Faz-se necessário, então, organizar o processo educativo e a própria prática educativa de maneira diferente resgatando a nível teórico/prático a especificidade política e técnica da educação.

Para seguir neste rumo, alguns passos precisam ser encaminhados. Um deles, seria tentar entender a contradição a nível político e técnico, entre ESCOLA e CAPITAL. Politicamente, por diferentes injunções, a sociedade capitalista é obrigada a manter escolas para todos os segmentos da população mas, a nível técnico, não necessita de uma escolaridade competente para todos esses segmentos.

Esta contradição torna necessária uma reflexão sobre a especificidade política e técnica do processo educativo. Sobre este aspecto vários autores têm contribuído com análises relevantes. Entre estes, SAVIANI afirma que "a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política." (SAVIANI, 1984, p. 92) A especificidade técnica ocorreria ao se possibilitar uma escolaridade competente. Entendendo competência não no sentido de cumprir uma função de equalização social formando "indivíduos" eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade." (SAVIANI, 1982, p. 11) Mas MELLO, no sentido de competência profissional, inclui "em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser trans-

mitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que esse saber seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e de agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão mais ampla das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração". (MELLO, 1982, p. 43) Estes pressupostos levam a uma reflexão que poderiam apontar para uma nova postura.

A prática educativa, que considere estes pressupostos, estaria fornecendo ao professor ferramentas para entender a realidade, possibilitando superar a visão dicotômica e subjetivista das coisas e explicitando historicamente as diferentes formas de atuar na sociedade, isto é, estaria cumprindo uma função de EDUCAÇÃO.

No caminho de uma formação sem divórcio entre teoria/prática, seria necessário superar o imediatismo e o praticismo e a oposição entre pensar e fazer e consciência e realidade. Ou seja, compreender que o pensar é um fazer e o fazer é um pensar, considerando que consciência é uma realidade

que vai se produzindo no processo histórico.

Faz-se necessário não confundir conhecimento e pensamento. Onde conforme CHAUÍ, "conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de idéias que constituem o saber estabelecido." E, "pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência." (CHAUÍ, 1980, p. 45)

Nestes termos, a maneira pela qual se entende teoria e prática na Universidade não deixa espaço para o trabalho de pensamento, pois a teoria se reduz à repetição de modelos abstratos e a prática à aplicação mecânica desses modelos, sob a forma de táticas e estratégias. Inutiliza assim, a necessidade de pensar, de criar, de dialogar.

Na Universidade este é um dos modos de reprodução do saber, ou seja, a transmissão de um saber recortado, que reflete por sua vez uma estrutura de organização segmentada. Esta fragmentação do saber "não é casual ou irracional, mas deliberada, pois obedece ao princípio (...): separar para controlar." (CHAUÍ, 1980, p. 42) Pode-se constatar esta situação em diferentes níveis: no administrativo, na organização, no ensino e na pesquisa, para citar só alguns.

De que maneira esta prática de reprodução do saber vem sendo realizada? O que ela privilegia na Universidade e na Escola?

"O aluno chega à escola para aprender, receber um saber pronto, pré-definido, talvez diversificado, mas dado por especialistas que por sua vez o receberam e acumularam em centros especializados de criação do saber." (ARROYO, 1982, p. 113) Esta prática, em geral, se caracteriza pela passividade, pela transmissão de conteúdos, pela memorização e pelo verbalismo, próprios de uma pedagogia tradicional.

Na Universidade, os professores, de modo geral, não têm condições de pesquisa, nem de tempo para se debruçarem sobre essa realidade, o máximo que conseguem transmitir aos alunos é uma visão globalizante, de crítica à ideologia dominante, e, tentam passar ao aluno, uma visão crítica, de negação dessa ideologia.

Este esforço constitui o ponto de partida da sua prática educativa, como sugere LIMOEIRO: "Ao meu ver esta é a condição básica para a produção do conhecimento verdadeiro do social, ou seja, a ciência do social não se faz sem romper com a ideologia dominante. Este rompimento não é resultado da ciência, mas sua condição, é o primeiro passo decisivo para que ela possa constituir-se rigorosa e verdadeiramente. Sem que se cumpra esse passo, o conhecimento produzido, porque incapaz de discernir as diferenciações sociais fundamentais e os mecanismos de exploração, expropriação e dominação que as estabelecem, se torna mesmo sem o saber e o querer, justificador e legitimador desses fracassos e da diferenciação que dele decorre". (LIMOEIRO, 1981, p. 39/40)

Neste sentido, o Projeto MEC/USU de Integração da

Universidade com o Ensino de 1º grau, estaria, da maneira como vinha se desenvolvendo, introduzindo uma nova qualidade dentro da Universidade, uma possibilidade de se ultrapassar este ponto de partida referido acima.

Na medida que, ao nível de um projeto-ação, se fez possível conhecer a realidade das escolas entrando em contato com os professores e vivenciando o cotidiano de suas condições objetivas de trabalho e, em conjunto, procurando identificar os limites e as possibilidades de sua atuação como profissional.

Na prática, esse projeto estava possibilitando detectar a trama real que se desenvolve quando se trabalha com diferentes classes sociais. As diversidades, as matizações e as diferenças que existem no interior de uma mesma classe, passam a ser percebidas. Da postura assumida diante desta realidade, vai depender o uso que se faz destas diferenciações. Ou se faz a articulação destas com os interesses da maioria discriminada, ou se pode utilizá-las para reforçar os interesses da classe dominante.

Mesmo sendo a Universidade o "lugar legitimado" para discussão e reflexão, onde "a discussão é uma reflexão falada e a reflexão é uma discussão silenciosa". (PIAGET), não existe no cotidiano da prática educativa na Universidade e nas escolas, espaço para nenhuma das duas.

No dia-a-dia da Universidade e nas reuniões de professores, a maior parte das questões que se colocam, demonstram a grande preocupação com problemas de caráter burocrá-

tico, onde a maior parte do tempo é gasto na resolução de problemas, que não são propriamente os centrais do processo educativo.

Na escola, as reuniões e os conselhos de classe, gastam o tempo dos professores em aspectos que não são o núcleo da questão educacional. Logo, não há espaço onde se possa refletir e discutir sobre os problemas que aparecem e nem sobre a relação TEORIA/PRÁTICA. Não há um espaço de socialização de dúvidas e questões.

Também não há espaço para se pensar em conjunto as condições de trabalho dos professores, tanto a nível da Universidade, quanto das Escolas. Nem existe, também, um espaço para se discutir as condições de estudo dos alunos, tanto a nível da Universidade, quanto das Escolas.

O que ocorre, por não se fazer possível uma visão do todo, é que a responsabilidade do fracasso aparece como individual, sem que se faça qualquer questionamento das determinações sócio-políticas, econômicas e culturais da questão.

No momento atual, estamos ainda distantes de uma compreensão profunda de todos os diferentes aspectos das questões levantadas por este trabalho. Mas, estamos bem mais próximos do que pensamos ser possível alcançar.

Uma vez que existem muitas análises sobre essa questão e poucas análises sobre como esta formação se dá numa prática concreta, optei por analisar um dos seus aspectos:

a prática educativa que se desenvolve na educação de educadores.

Numa tentativa de contribuir para a reflexão sobre o processo de formação de educadores, sem contudo, partir de uma análise completa de todos os dados levantados, esse trabalho se propõe a ressaltar um dos aspectos da questão, o da DES-EDUCAÇÃO que ocorre no interior da Universidade e das Escolas.

Foi uma tentativa de propor um repensar sobre a Teoria e a Prática, sem com isso, chegar a pensar que a prática educativa se modificaria apenas com uma reflexão sobre esta questão. Ou, que, em se chegando a uma postura crítica, se chega à modificação de uma prática. A reflexão que fiz sobre esta questão, se aproxima de muitas outras abordagens que tentam questionar o papel da prática educativa, como uma prática social que se dá no interior de uma sociedade capitalista.

Estas reflexões, em conjunto, poderiam levar a uma modificação da situação, na medida em que estivessem aliadas aos movimentos dos grupos que têm uma postura crítica e buscam outras possibilidades de análises teórica e prática dos processos de formação de educadores.

Um outro aspecto que também deve ser ressaltado é o da influência que a mediação entre a Escola e as outras instâncias pode ocasionar na formação cultural e social dos indivíduos, e consequentemente, na formação dos professores.

Como nos lembra Saviani, "... se não há mais razão ' para trabalharmos em educação, animados de um entusiasmo ingênuo, também não há razão para nos paralisarmos num pessimismo igualmente ingênuo. Há muita coisa que não apenas pode, como deve ser feita. É hora, pois, de nos lançarmos ao trabalho com entusiasmo; entusiasmo crítico, porém." (SAVIANI, 1980, p. 84)

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é uma tentativa de compreender a prática educativa de formação do educador e do professor nas escolas, através do contato com o cotidiano do trabalho do professor e com a própria representação que os professores têm sobre o trabalho que desenvolvem.

Trata-se de um trabalho que procura buscar no interior da prática educativa, através da fala do próprio professor, que ao mesmo tempo revela e oculta, algumas das questões principais, sem no entanto pretender aprofundá-las todas.

O que se faz é tentar mostrar estas questões como parte de uma totalidade, que emerge de uma forma historicamente determinada de se pensar a Educação. Ao mesmo tempo, constata-se o "não-espço" do professor para discutir e pensar o cotidiano de sua própria prática.

Nesse processo, busca-se situar a formação de educadores como uma prática educativa contraditória, que medeia interesses antagônicos. E, nesse caminho foi possível desvendar a função que esta formação vem desempenhando, uma função de DES-EDUCAÇÃO.

Neste aspecto, procura-se destacar um dos pontos-chaves e contraditórios que se revela através da relação TEORIA/PRÁTICA, na educação de educadores, propondo um repensar desta relação dentro da própria escola.

Em síntese, foi este o caminho percorrido, caminho repleto de avanços e retrocessos, que reflete, ao mesmo tem-

po, um processo permanente, porém, descontínuo de busca, devido às condições em que o trabalho foi produzido.

Em nosso país, o lugar da pesquisa, da investigação ainda continua muito secundarizado na lista das prioridades nacionais. O que se dizer do lugar da Educação - uma prática social, que tem uma especificidade política e técnica no movimento histórico da sociedade?

No decorrer do processo que este trabalho analisa, pode-se perceber que os professores, participantes do grupo de "Estudo de Acompanhamento" e da equipe de alguns dos sub-projetos, de certa maneira, representavam um tipo de preocupação que havia no interior do Centro de Educação; numa perspectiva de educação mais crítica. Esta preocupação se manifesta através de alguns questionamentos e depoimentos revelados no relato das experiências e, sobretudo, através da própria proposta de trabalho do grupo. Esta proposta, porém, não representava a posição da maioria dos professores.

O que podemos apreender é que, de modo geral, não se superou as visões fragmentadas das principais dimensões do processo educativo. Como se pode perceber em alguns momentos, há uma aparente superação comumente a nível do discurso.

Esta situação se reflete na produção e reprodução do processo educativo, onde os professores, não dando conta da realidade e não tendo uma compreensão mais real do processo do qual são parte, desenvolvem uma prática sem que re-

conheçam as determinações sócio-políticas, econômicas e culturais da questão. Como nos demonstra o depoimento de um professor, "Formamos alunos, uma preparação para pedagogos na escola. E, nem sequer definimos esta escola. É sempre uma escola abstrata, com alunos abstratos."

Nesse processo os Cursos de Pedagogia formam profissionais desinteressados dos problemas mais significativos da realidade em que vivem. Profissionais não instrumentalizados nem para entender a complexidade da realidade em geral e, mais especificamente da realidade educacional, e nem para atuar conscientemente nela. Não se prepara o professor para que seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global.

E, mais sério ainda, se forma um profissional que não percebe a Escola como o "espaço" onde, pelo menos ele, professor, deveria entender a especificidade da educação na sociedade atual e as possibilidades reais do seu trabalho. A prática, que se desenvolve na Universidade, atua no sentido de formar profissionais que desconhecem sua própria práxis. E o nosso contato com o cotidiano das escolas veio confirmar essa situação.

Ao longo do texto, alguns pontos básicos se destacam em diferentes momentos. Um deles revela que, ao discutir a prática educativa do educador, faz-se necessário pensá-la como uma prática historicamente contextualizada. Um outro ponto que pode ser retomado, diz respeito ao modo como a realidade é representada pelos professores e alunos e porque é assim representada.

A partir da análise destas questões pode-se ampliar o horizonte por onde passa a formação do educador. Daí, antes de se formar os especialistas nas habilitações, faz-se necessário formar os educadores na perspectiva que defendo neste trabalho.

A prática educativa que leve em consideração esses pressupostos estará fornecendo, ao professor, não uma DES-EDUCAÇÃO, mas ferramentas para entender a realidade, no caminho de uma formação que busque a relação real entre Teoria e Prática, através da qual historicamente se explicitem as diferentes formas de atuar na sociedade.

Nesta perspectiva, no caminho da relação Teoria/Prática se faz imprescindível organizar um "espaço" onde se analise a EDUCAÇÃO, a especificidade do processo educativo, a especificidade política e técnica da escola.

Colocado dessa forma, este trabalho significa apenas um dos pontos de partida, sendo esta, apenas uma das leituras possíveis sobre esta questão, que deve ser ampliada e aprofundada.

V - FONTES CONSULTADAS

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.

ARROYO, Miguel. A Reforma na prática. A experiência pedagógica do mestrado da FAE-UFMG. Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez (11): 106-32, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa Participante.
São Paulo, Brasiliense, 1981.

_____ 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 hege-
monia. São Paulo, Cortez, 3, 1984.

CADERNOS DE DEBATE. Descaminhos da Educação pós 68. São
Paulo, Brasiliense, 8, 1980.

LINOEIRO, Miriam C. Universidade e Estrutura do Po-
der. USU - ESPAÇO. Cadernos de Cultura. Rio de Janeiro,
3: 30-43, 1981.

_____ Indicaciones sobre la construcción de categorias en
un análisis de la ideologia. La construcción del cono-
cimiento. México, Era, s.d., 71-113.

CARR, Edward H. O que é História? Rio de Janeiro, Paz e
Terra, 1978.

CARRAHER, Terezinha Nunes e outros. Na Vida, dez, na Es-
cola, 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.

CUNHA, Luis Antonio. A Universidade Crítica. São Paulo,
PUC, 1981.

- _____. Uma Leitura da Teoria da Escola Capitalista. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- CURY, J. Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica da educação. São Paulo, PUC, 1980. (Tese de doutorado).
- ESTABLET, R. e BAUDELLOT, C. A Escola. In: As Instituições e os discursos. Tempo Brasileiro, nº 35, Rio de Janeiro, 1974.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo, Córtez, 1984.
- GIANNOTTI, José Artur. A Universidade e a Crise. Novos Estudos. São Paulo, 10, out/1984.
- GOLDMANN, Lucien - Ciências Humanas e Filosofia, S.P. e R.J., DIFEL, 1979.
- 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.
- _____. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- HALL, S (e outros). Politics and Ideology in Gramsci. On Ideology. London, Hutchinson, 1978.
- INTER-AÇÃO. Revista de Faculdade da UFGO. Goiania, 8, 1981.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. Lógica Formal, lógica dialética. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

LETTIERI, A. A Fábrica e a Escola. Crítica da Divisão do Trabalho. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

LIMA, Lauro de Oliveira - Piaget Para Principiantes. São Paulo, Summus, 1980.

MAO TSE TUNG. Filosofia de Mao Tse Tung. Belém, Boi Tempo, 1979.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo, Martins Fontes, 1977 a

MASCELLANI, Maria Nilde. Educação do Educador. Separata do Jornal Folha de S. Paulo. São Paulo. Jun/1980, p.

_____. Currículo: A distorção de um Conceito. São Paulo, fev/1980 (mimeo)

MELLO, Guiomar N. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Córtez, 1982.

NOSELLA, Paolo. Compromisso Político como Horizonte da Competência Técnica. Debates. (mimeo)

PAIVA, Vanilda (org). Perspectiva e Dilemas da educação popular. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

POLITZER, Georges - Princípios Fundamentais de Filosofia, São Paulo, Fulgor, 1963.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A formação política do professor de 1º e 2º graus. São Paulo, Córtez, 1984.

RODRIGUES, Neidson. Lições do Príncipe e Outras Lições. São Paulo, Córtez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Competência Política e Compromisso Técnico ou "o pomo da discórdia e o fruto proibido" - São Paulo, out/1983, (mimeog.).

_____. Educação: do senso comum à competência filosófica. São Paulo, Córtez, 1980.

_____. As Teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (42): 18, 1982b.

_____. Ensino Público e algumas falas sobre Universidade. São Paulo, Córtez, 1984.

_____. Escola e Democracia. São Paulo, Córtez, 1983.

SNYDERS, Georges. Escola, classes e luta de classes. São Paulo, Morsés, 1981.

SUCHODOLSKI, B. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

TEIXEIRA, Anísio. O Problema da Formação do Magistério - INEP. Estudo Especial apresentado ao Conselho Federal de Educação. Rio de Janeiro, p. 272-287.

THIOLLENT, Michel. Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária. São Paulo, Editora Pólis, 1983.

VÁZQUEZ, 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...

CHAUÍ, Marilena. Ventos do Progresso: A Universidade Administrada. In: Descaminhos da Educação Pós-68, São Paulo, Brasiliense, 8, 1980.

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.

Tese apresentada aos Senhores

Nome dos
componentes da
banca examinadora

[Signature]
[Signature]
[Signature]

Visto e permitida a impressão.

Rio de Janeiro,

[Signature]
NEWTON SUCUPIRA

Coordenador Geral de Pesquisa

[Signature]
MARIA JULIETA COSTA CALAZANS
Coordenador Geral de Ensino