

SUELI MAZZILLI

O ESTADO DA PEDAGOGIA:
REPENSANDO A PARTIR DA PRÁTICA

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Sueli Mazzilli e aprovada pela Co-
missão Julgadora em 18/08/89.

Data: 18/08/89

Assinatura: *Sueli Mazzilli*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1989

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO (Metodologia do Ensino) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Professora Doutora Ana Luíza B. Smolka.

COMISSÃO JULGADORA:

Leandro A. de Assis
[Signature]
[Signature]

AGRADECIMENTOS

A importância dessas pessoas não está circunscrita a este trabalho. Por isso, lhes dirijo não só um agradecimento, mas o meu profundo reconhecimento.

Aos meus filhos, FABIANO, DANIEL, THIAGO E THALITA, por terem assumido comigo este trabalho, como parte do nosso projeto de Vida.

À ANA LUIZA, pela habilidade em exercer com emoção suas responsabilidades profissionais.

À REGINA e ao LUIZ CARLOS, pelos horizontes apontados, cada qual ao seu modo.

Aos amigos CLEITON, JÚLIO e ELIAS, pelo que aprendi nos caminhos que juntos trilhamos.

Ao OLAVO e à CELIA, pela solidariedade.

E ao LINEU, companheiro sempre presente, pelo sonho que me moveu ...

RESUMO

Vem se efetivando, nos últimos anos, a construção de um pensamento crítico acerca das relações entre Educação e sociedade no Brasil, que muito tem contribuído para a compreensão dos problemas educacionais e suas causas. Observa-se, entretanto, um descompasso entre a intenção de fazer da Educação um "instrumento de transformação social" e a prática concreta de nossas escolas, em todos os níveis de ensino.

A capacidade de analisar criticamente a realidade social e a própria Educação, não é suficiente para gerar práticas pedagógicas condizentes com estas análises. A Pedagogia, como área de conhecimento responsável pela orientação da prática educativa, não conseguiu ainda produzir teorias pedagógicas que fundamentem o trabalho docente nesta perspectiva pois, apesar dos discursos avançados, as práticas pedagógicas vigentes em nossas escolas ainda se pautam nos instrumentos tecnicistas de organização do processo educativo, fundados em teorias psicológicas.

A partir do vazio deixado pela Pedagogia, o que vem se dando é a transposição linear das teses das diferentes ciências que compõem o arcabouço teórico da Educação, denominando-se a esta transposição de "pedagógico".

Diante destas constatações, este trabalho analisa alguns pontos relativos a esta situação, valendo-se de experiências realizadas no curso de Pedagogia da UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba).

O que se evidencia com esta análise é a necessidade de construção de uma teoria pedagógica, pautada num projeto histórico de sociedade, que dê sustentação a uma nova praxis educativa. Esta construção tem como condição básica o desenvolvimento de ações pedagógicas naquela perspectiva, no âmbito dos próprios cursos de Pedagogia, por serem estes instância privilegiada de transmissão e produção de conhecimento nesta área e de formação e de trabalho dos profissionais a quem compete assumir esta tarefa.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	
SITUANDO O PROBLEMA	14
1. Considerações preliminares	14
2. Crise da Escola	20
3. Algumas perspectivas	27
CAPÍTULO II	
O ESTADO DA PEDAGOGIA	34
1. A estrutura acadêmica e seus reflexos na prática pedagógica	34
2. Os cursos de formação do educador: Peda- gogia e Licenciaturas	44
3. A formação pedagógica dos futuros profes- sores	50
4. A Pedagogia no contexto das ciências da Educação	54

CAPÍTULO III

RECONSTRUINDO O PEDAGÓGICO NO CURSO DE PEDAGOGIA..	80
- Curso de Pedagogia na UNIMEP	84
1. Tentativas de adequação dos programas	88
2. Atividades de pesquisa e extensão	92
3. Tentativas de avaliação	103
4. Novos encaminhamentos	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
ALGUNS EIXOS DIRECIONADORES	113
ANEXOS	
1. Grades curriculares	124
2. Roteiro de avaliação de disciplinas	130
3. Estágio Supervisionado em pré-escola e deficientes mentais	135
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	142

"Neste quadro global, só há uma saída: a da rebelião intelectual do universitário. É urgente que ele transfira para dentro do país a gestação e a expansão dos dinamismos culturais do pensamento crítico independente. Há que combater a neutralidade do pensador e do investigador, mediante uma politização explícita, através dos valores fundamentais da universidade livre e democrática. Há que expandir alternativas de produção cultural que não nasçam somente da imitação, da importação de pacotes universitários, do prestígio do padrão internacional dos professores. Trata-se de conferir autonomia e prioridade à invenção cultural nativa e à interdependência como uma relação de reciprocidade. Há que associar o estudante e o jovem à aventura intelectual que conduza o país a construir tradições próprias de pensamento criativo e orientações centrípetas à produção da cultura. Há que fazer da universidade brasileira um centro de criação e expansão do padrão de civilização vigente. Há que inventar para além dessas fronteiras. Nós pertencemos ao Novo Mundo, e esse mundo não está confinado à Europa industrial, aos Estados Unidos e ao Japão. Ele é o mundo do futuro, da sociedade sem classes e do humanismo socialista."

Florestan Fernandes

INTRODUÇÃO

Os questionamentos que motivaram este trabalho emergiram de duas fontes, intrinsecamente relacionadas. Uma delas foi o debate instaurado, a nível nacional, pelos educadores aglutinados no Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Este processo vem estimulando e referenciando a reformulação de muitos desses cursos, na perspectiva do contexto sócio-político-econômico em que a Educação está inserida, evidenciando, assim, que as possíveis saídas para esta questão específica estão indissoluvelmente relacionadas à superação dos problemas no todo social.

A outra fonte que motivou a realização deste trabalho foi a experiência que vivenciamos, desde que assumimos a Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), ao tentarmos liderar a busca de alternativas para a formação daqueles alunos.

As tentativas nesta direção esbarraram logo numa primeira dificuldade, relacionada à profissão do pedagogo, que incide, evidentemente, sobre a sua formação: o que faz um pedagogo hoje, na estrutura escolar? Uma parte exerce funções administrativas ou pedagógicas, relacionadas ao global da escola, com exclusão das funções docentes. Uma outra parte atua exclusivamente como docente, tal como os professores formados no 2º grau, sem envolvimento no processo educativo da escola como um todo, o que seria de se esperar de um pedagogo.

Atuar de forma consequente na formação desses profissionais parece tarefa impossível, pois se não está claro qual o papel do pedagogo no sistema educacional e na escola, como definir então qual a finalidade de um curso de Pedagogia? Como decidir qual currículo adotar e que conteúdos desenvolver?

Neste contexto, evidencia-se um outro problema. As ciências da Educação que se dedicam à análise das relações entre Educação e sociedade, vêm construindo um pensamento crítico considerável acerca dessas relações. Vimos, entretanto, transpondo linearmente para a prática educativa as teses dessas ciências que compõem o arcabouço teórico da Educação e passamos a denominar a esta transposição de "pedagógico".

Um dos resultados que se observa, como consequência dessa fluidificação da Pedagogia, é a dificuldade que vimos tendo em transpor o patamar das constatações

e da crítica para o da ação conseqüente.

A Pedagogia tem um papel que lhe é próprio: a orientação da prática educativa, articulando o aporte das diferentes ciências que estudam a Educação. Repensar os cursos de Pedagogia neste momento, portanto, é uma necessidade que se impõe pela contribuição que esta área de conhecimento pode dar, apoiando o trabalho docente, com vistas à melhoria do ensino em nossas escolas. Mas o pedagógico é também político, é ideológico. Este repensar então há que se dar na perspectiva histórica da sociedade, da Educação, da escola e da própria Pedagogia. Implica, pois, na construção de uma teoria pedagógica fundada numa leitura dialética da realidade e no projeto histórico de sociedade que se quer construir.

Partindo da análise desses pontos, pretende-se com este trabalho evidenciar o papel da Pedagogia na construção de uma teoria pedagógica orientadora de uma prática educativa condizente com o pensamento crítico sobre a Educação e a sociedade. E como a construção desta teoria é aqui concebida como produto de ações pedagógicas direcionadas nesta perspectiva, evidencia-se a necessidade de fazer-se dos próprios cursos de Pedagogia uma instância privilegiada para o desenvolvimento dessas ações pedagógicas.

Com este propósito, no Capítulo I, serão a-

bordadas algumas questões relativas à problemática vivida pela Educação e a escola no Brasil hoje, relacionando-as à expectativa de construção de uma nova ordem social, que cresce no seio da sociedade brasileira. Neste contexto, discutiremos as possibilidades da escola, enquanto instituição social, de fortalecer a luta pela transformação social, conforme vem sendo cada vez mais anunciado nas declarações dos educadores progressistas.

No Capítulo II procuraremos evidenciar como vem se dando a formação dos novos educadores no 3º grau, tomando como referência as práticas pedagógicas vivenciadas no interior da estrutura acadêmica e a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, através das "disciplinas pedagógicas". Destacaremos aqui a influência e as contribuições das duas principais correntes teóricas da atualidade: a "pedagogia dos conteúdos" e a "pedagogia do conflito".

No Capítulo III procuraremos mostrar, através do relato da experiência vivenciada por professores e alunos do curso de Pedagogia da UNIMEP, como as questões levantadas anteriormente se evidenciaram e as tentativas que foram feitas com vistas a superá-las.

Por último, nas considerações finais, apontaremos alguns eixos norteadores para o repensar da Pedagogia, que podem contribuir para a recuperação de seu papel de orientadora da prática educativa e, portanto, responsável

vel pela construção de uma teoria pedagógica condizente com o pensamento educacional crítico. E, nesta direção, enfatizar a importância da reconstrução do pedagógico dentro dos próprios cursos de Pedagogia.

CAPÍTULO I

SITUANDO O PROBLEMA

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O reconhecimento da não neutralidade do ato educativo como premissa é questão já incorporada às reflexões acerca da Educação. Efetivamente, a prática docente desenvolvida pelo educador em sala de aula e as suas formas de relação no trabalho escolar, estão apoiadas em suas concepções de Educação, formuladas a partir de seu posicionamento enquanto cidadão, frente ao mundo.

Mas o discurso manifesto nem sempre corresponde aos resultados obtidos. Isto nos remete à reflexão acerca das crescentes declarações de intenção por parte dos educadores, de uma prática educativa "transformadora".

A literatura pedagógica brasileira atual nos re

vela a preocupação dos educadores progressistas com esta questão.

Realmente, o que caracteriza uma linha educacional progressista é o reconhecimento do caráter político da Educação e, portanto, o reconhecimento de que a ação educativa é, sempre, uma ação política, "cuja referência é a análise crítica do sistema capitalista". (1)

Mas se concordamos que o que caracteriza uma ação política é o fato de se pautar num projeto de sociedade, identificaremos aqui uma incongruência já no próprio discurso.

É grande a freqüência com que, na Educação, são utilizadas várias expressões que anunciam a intenção de "transformar a sociedade". Este é um fato, em si, positivo, na medida em que engrossa o coro do descontentamento da população quanto às suas condições de vida.

Ao tentar verificar, entretanto, qual a tradução prática de "fazer da escola um instrumento de transformação social", nem sempre é possível verificar quem transforma o que em que, pois o "discurso transformador" muitas vezes vem seguido de práticas conservadoras ou, no máximo, reformistas, da "democracia entre quatro paredes".

(1) Moacir GADOTTI. Pensamento pedagógico brasileiro, p.8.

Entre a exortação à obediência às regras e a "liberdade" dada ao aluno para decidir se quer ou não participar das aulas, vão se formando pessoas cuja autonomia intelectual e operacional, ponto de chegada do processo educativo, tem deixado muito a desejar.

Denuncia-se as injustiças sociais e o autoritarismo do sistema sem analisar e levar à compreensão das reais causas desta realidade e sem apontar para a única saída possível: a ação organizada fundada na opção política pela superação desse estado de coisas. Anuncia-se a importância da ação organizada, mas nem sempre o próprio professor confirma esta tese, com sua militância, em suas instâncias organizativas (associações profissionais e de classe, sindicais, partido, etc.) e do seu comprometimento dentro da própria estrutura escolar (órgãos colegiados, Conselhos, etc.). Declara-se a necessidade de referenciar o ensino na realidade do aluno mas, apesar do significativo contingente de alunos que já exercem atividades profissionais em educação, isso não é trazido para a sala de aula como ponto de análise. O teórico e a prática, o discurso e a ação, continuam descolados.

Transformações sociais podem ocorrer, mas não só porque se deseja e sim como resultado de uma ação política, claramente delineada.

É necessário clarear, pois, que projeto histórico de sociedade norteia nossa ação educativa. Ultrapas-

sar o reducionismo da discussão meramente "pedagógica" (conteúdo e forma) e lançar-se no ponto central da questão: a meta de nossa ação, seja em sala de aula, seja nos diferentes papéis que vivemos na sociedade, é a superação do sistema capitalista.

A sociedade capitalista, enquanto modo de produção, gera a desigualdade social na medida em que privatiza os meios de produção. E

"onde há propriedade privada dos meios de produção existe também a transformação do trabalho em mercadoria e portanto existe uma relação entre trabalho e capital, que gera conflitos, tensões e toda a dinâmica da sociedade de classes". (2)

A falência do sistema capitalista no Brasil se evidencia não só pela constatação do estado de pobreza da população. Este deve ser entendido como consequência lógica do modelo sócio-político-econômico vigente. A falência do capitalismo se evidencia nas crescentes manifestações dos diferentes movimentos sociais que se fortalecem, amadurecem e se insurgem contra a ordem constituída. E, como afirma Florestan,

"se a burguesia acumulou forças a ponto de conquistar um Estado que pode ser utilizado inclusive para

(2) Florestan FERNANDES. Movimento socialista e partidos políticos, p. 19.

uma aliança autodefensiva com o imperialismo, o proletariado também cresceu e as classes trabalhadoras, em geral, também cresceram, (...) a presença das classes trabalhadoras na sociedade civil não parou de crescer e a participação numérica está se convertendo em fonte incontrollável de poder real e de dinamismos político-democráticos. Esse é o fenômeno marcante, um fenômeno morfológico, dinâmico e histórico. Não há burguesia que possa impedir que as classes trabalhadoras tenham uma presença morfológica maciça, porque o capital não pode se realizar sem o trabalho. Nessas condições, se o capitalismo alcança maiores proporções, a classe trabalhadora também alcança maiores proporções e a partir daí a história muda de qualidade". (3)

Os movimentos sociais estão a exigir, neste momento, a ampliação dos espaços democráticos e a participação nos processos decisórios. O confronto entre as classes está acontecendo. E a transformação social virá, sim, mas como decorrência da incompatibilidade que se cria, em determinados momentos históricos, entre as relações de trabalho e as forças sociais, manifesta na ação organizada, fruto das necessidades concretas da população.

A escola, pois, como instituição social, embora destinada a dar sustentação à ideologia dominante e, por-

(3) Florestan FERNANDES. Movimento socialista e partidos políticos, p. 42-43.

tanto, ao "status quo", posto que submetida aos grupos de poder que definem o projeto social vigente pode, entre tanto, exercer ao mesmo tempo, papel significativo no processo de construção de um novo projeto social referenciado nos interesses da maioria da população.

Isto pode se dar na medida em que se possibilite refletir, no interior da escola, os conflitos que emgem de uma sociedade dividida em classes e a importância do fortalecimento dos movimentos organizados com vistas à superação desses conflitos, na perspectiva da construção de uma nova ordem social. A escola é ambivalente na medida em que pode, ao desempenhar seu papel de transmissora da cultura e dos valores burgueses, ao mesmo tempo, denunciar a desigualdade resultante de uma sociedade dividida em classes.

Como instituição social, pois, a escola realmente só se modificará a partir de transformações estruturais da sociedade como um todo. Mas um novo projeto de Educação e de sociedade pode ir sendo gestado no âmbito da própria escola, nos embates criados pela não aceitação dos conhecimentos como verdades acabadas e pela compreensão de que a função da escola não se resume à transmissão do saber sistematizado mas na apreensão e construção do conhecimento a partir de uma nova ótica e significado.

2. CRISE DA ESCOLA?

Os problemas vividos pela escola não são causados pela "vontade" dos governantes nem pela "falta de vontade" da população. A crise da escola é, em última instância, resultado da crise geral do sistema econômico, que se repercute em todas as suas instituições.

Há que se compreender, portanto, o fenômeno educativo, a partir de uma análise dialética, contextualizando a escola como instituição social numa sociedade capitalista.

É nesta perspectiva que devemos analisar, por exemplo, o descaso com a Educação, por parte dos órgãos públicos, que pode ser verificado desde os "critérios" utilizados para a designação de responsáveis por esta área até a destinação e utilização das verbas públicas, comumente dirigidas a programas compensatórios (e portanto fadados apenas a encobrir os verdadeiros problemas, antes sociais que educacionais).

Apesar dos discursos oficiais e das declarações de intenções (especialmente em campanhas eleitorais) por parte dos governantes, em todas as esferas, reconhecendo a importância da Educação, não está assegurada, ao povo brasileiro, sequer a possibilidade de ir à escola e ser promovido ano a ano.

A ampliação do número de vagas, nos últimos anos,

permitiu o acesso de uma parcela significativa de crianças das camadas populares à escola que se tornou, desta forma, heterogênea quanto à sua clientela se comparada ao momento anterior, quando se destinava exclusivamente aos filhos das camadas média e alta da população.

Esta escola, entretanto, ao democratizar o acesso à Educação, tornou-se, contraditoriamente, altamente seletiva na medida em que, pautada nos ideais burgueses de igualdade, transforma diferenças sociais em inaptidões pessoais, uma vez que não leva em conta que a criança da classe trabalhadora traz para a escola diferentes experiências e conhecimentos, adquiridos no mundo do trabalho e na luta pela sobrevivência. Sua "prontidão" para as atividades intelectuais, portanto, não pode ser medida pelos mesmos "padrões universais" da classe dominante. Não pretendemos com esse argumento, defender um "ajustamento" de programas e métodos a cada realidade e sim apontar alguns dos efeitos de uma prática educativa baseada numa concepção liberal de Educação, presente também no processo de formação dos professores. Baseados na concepção de um homem único, ideal, os próprios professores acabam por reforçar esta discriminação quando declaram sua descrença quanto à possibilidade de aprendizagem destas crianças, que passam a ser taxadas de "carentes culturais".

Assim, apesar das expectativas e valorização que a população ainda mantém em relação à escola, não é tarefa fácil identificar para que ela tem, concretamente, ser

vido.

"Só não se pode assegurar a não-necessidade da escola porque ela, de certo modo, permite àqueles que a frequentam, um processo de ajustamento social, treino intelectual e convivência com os instrumentos do conhecimento e do trabalho que, de alguma forma, familiarizam os educandos com exigências que deles serão requeridas e os capacitam para organizar as suas habilidades no 'mundo da vida', sempre colocado no lado de fora da escola." (4)

Mas questiona-se até mesmo a expectativa de que a Educação contribua como preparação para a profissionalização. Basta verificar qual a qualidade da preparação real dos profissionais formados por nossas escolas e o que enfrentam quando conseguem se incorporar ao mercado de trabalho, como ocorre, por exemplo, no caso específico da formação dos professores, conforme apontaremos ao longo deste trabalho.

O ensino ministrado em nossas escolas não tem conseguido, muitas vezes, sequer superar o estágio de analfabetismo, que supõe o domínio pleno da leitura e da escrita como instrumentos de comunicação e não apenas a apreensão de seus mecanismos funcionais.

(4) Neidson RODRIGUES. Por uma nova escola, p.81-82.

Mas não é apenas sobre os alunos que recaem as consequências do que estamos chamando de "crise da escola".

A autoritária estrutura hierárquica e funcional do sistema educacional se reflete também no funcionamento da escola, promovendo relações autoritárias e anti-democráticas no seu interior. As funções administrativas são concebidas como meramente burocráticas e desvinculadas das funções (e ações) pedagógicas, reforçando assim a divisão social do trabalho na escola, na medida em que separa as responsabilidades do processo educativo entre quem administra, quem ensina, quem aprende e quem "trabalha". Como decorrência, quanto mais "importante" hierarquicamente se torna um profissional dentro da escola, mais ele se afasta das funções docentes: se torna um "especialista" com poder de mando sobre os professores, supostamente menos "qualificados" e portanto com "responsabilidades menores". Via de regra, não contribuem sequer apoiando os professores na sua reflexão acerca de suas funções educativas e as dificuldades delas decorrentes. Muitas vezes até por desconhecerem a realidade de uma sala de aula.

A desvalorização do trabalho docente, entretanto, também não se restringe ao desempenho específico das funções docentes. Por um lado, as precárias condições de trabalho e o sistemático achatamento dos salários obrigam os professores a assumir um número cada vez maior de aulas e em diferentes locais, cristalizando-os na condição de "dadores de aula". Por outro, as entidades de classe

mesmo quando representativas, se vêm obrigadas, muitas vezes a concentrar sua ação apenas nas questões de sobrevivência do professorado e na defesa de seus direitos mínimos em detrimento de uma ação política mais abrangente em relação ao sistema educacional como um todo. Basta verificar os esforços exigidos das entidades de classe (associações e sindicatos) na tentativa de impedir, ainda hoje, a demissão de lideranças desses movimentos das escolas onde trabalham porque, na maioria das vezes, são vistos como pessoas não desejáveis, por parte dos dirigentes das escolas.

Parece que se fecha assim um círculo vicioso: a Educação é relegada a um segundo plano pelos poderes constituídos; a população que se utiliza da escola, por sua vez, tem dificuldade em reconhecer para que ela vem servindo; a escola, por outro lado, distancia-se das suas funções educativas na medida em que não consegue encontrar as respostas que a nova realidade, que são os filhos da classe trabalhadora em seu interior, lhe está a exigir.

Desta forma, alunos com formação deficitária, desde a escola básica, vão se tornando os novos professores em todos os níveis de ensino e formando os novos professores, da pré-escola ao 3º grau.

Se a história fosse linear, o destino da escola estaria fatalmente escrito. O que explica, entretanto, a

não estagnação da escola é justamente a existência, no interior dos diferentes grupos sociais, de diferentes expectativas em relação a ela. É o dinamismo desse embate que provoca o permanente movimento no qual se insere o ato político da Educação.

No âmbito das teorias educacionais, que analisam as relações entre educação e sociedade, encontramos correntes teóricas que descartam a escola em todos os níveis, como força política contestadora numa sociedade capitalista, na medida em que a compreendem apenas como aparelho de reprodução do Estado e da ideologia burguesa.

"Pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais." Entretanto, "se tais estudos tiveram o mérito de por em evidência o comprometimento da Educação com os interesses dominantes, também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema ..." (5)

(5) Dermeval SAVIANI. Escola e Democracia, p.33-34.

Contrariamente às teses dessas correntes, entendemos que a escola, como estrutura historicamente determinada e, portanto, palco das mesmas contradições que permeiam toda a sociedade, é espaço privilegiado para a construção também de uma contra ideologia, na medida em que é a cultura sua matéria prima.

"O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (...) É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta. (...) A escola nem é um local de vitória, de libertação já assegurada, nem o órgão votado à repressão, o instrumento essencial da reprodução; segundo as relações de força, acompanhando o momento histórico, ela é uma instabilidade mais ou menos aberta à nossa ação". (6)

Pois é justamente no seio dessas contradições que estão os germes de sua própria superação: cada con-

(6) George SNYDERS. Escola, classe e luta de classes, p. 106.

flito traz, em si mesmo, a sua negação. E é assim que a escola, como organismo vivo, pode se superar a partir dos próprios conflitos que gera no seu cotidiano.

Como afirmamos anteriormente, tanto os problemas como as possíveis saídas para a crise da escola, estão indissolúvelmente relacionados à realidade vivida pela sociedade como um todo.

3. ALGUMAS PERSPECTIVAS

Assistimos hoje à desagregação do estado autoritário, fruto da dinâmica do próprio sistema, que exacerba as pressões exercidas pelas forças sociais que se insurgem contra a distribuição cada vez mais desigual das riquezas, concomitante à exploração cada vez maior da força produtiva dos trabalhadores.

Estas mesmas forças penetram hoje os muros da escola, a despeito dos esforços de alguns em tentar fazer dela uma "ilha da fantasia", como ironiza SNYDERS:

"Para o futuro, eis-nos constrangidos a olhar os fatos frontalmente; o milagre que esperaríamos no íntimo do nosso coração: a escola como universo preservado, ilhéu de pureza - à porta da qual se deteriam as disparidades e as lutas sociais, esse mila-

gre não existe: a escola faz parte do mundo". (7)

A presença de forças progressistas no interior da escola, à semelhança do que ocorre em toda a sociedade, é hoje uma inegável realidade, marcada pelo anseio de participação da população nos processos decisórios e refletida no fortalecimento da ação organizada dos trabalhadores.

O educador brasileiro Paschoal Lemme, militante do ensino público desde a década de 20 e um dos signatários do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", assim se refere às diferenças entre os educadores da década de 50 e os atuais:

"...naquela época não existiam essas lutas, essas greves amplas e organizadas que hoje acontecem, por melhores condições de trabalho, no meio do professorado. (...) O que eu penso do que está acontecendo no Brasil e no mundo inteiro é que entramos, desde a Segunda Guerra Mundial, numa crise muito séria e que não conseguiremos mais organizar um sistema de educação sem que haja uma transformação social que eu não sei em que direção irá, mas sei que essa é uma crise definitiva no sentido de que com esses modelos de sociedade que estão aí, não se terá mais condições ... só quando essa crise puder ter um certo encaminhamento é que o homem saberá para onde vai e aí será possível reorganizar os problemas da educação. (...) Acho que a atitude dos educadores é

(7) George SNYDERS. Escola, classe e luta de classes, p. 18.

de não ter ilusões. Devem ter perfeitamente claro que devem entrar na luta pelas transformações sociais. Acho que não há outro meio. Isso está se dando de certa forma, porque uma coisa inteiramente impossível de se conceber (naquela nossa época) era essa greve de professoras primárias. Nem se pensava nisso. E hoje estamos aqui no Rio de Janeiro com uma greve de professoras que forçam e não se conformam com sua situação. Confesso que não tenho grandes ilusões de que uma nova Lei de Diretrizes e Bases vá mudar completamente esse panorama, se não houver alterações fundamentais da situação econômica, quer dizer, alterações num país em que a distribuição de renda é tremendamente injusta. Acho que o problema fundamental do Brasil não é a escola, não é a educação, é o problema da distribuição. Quando nem 5% da população se apropria de mais de 50% da renda nacional, agravando-se assim a miséria geral, como é que você vai imaginar que pode organizar qualquer sistema de educação estável? Você vai querer resolver o problema da miséria através da escola? Não compreendo isso. Penso que cada um, na sua cátedra, na sua esfera, deve procurar fazer o melhor. Mas não ter ilusões e entrar firme no problema político brasileiro". (8)

Faz-se, pois, necessário, compreender esta nova

(8) In Paolo NOSELLA. A educação como ato político partidário, p. 222-223.

realidade e apoiar as iniciativas que são geradas na tentativa de superação dos conflitos que emergem no dia a dia da escola.

Fortalecer as iniciativas, que têm em mira a democratização das estruturas internas de poder, como é o caso, por exemplo, da criação de Conselhos de escola, nos quais os problemas e decisões são compartilhados por representantes de todos os segmentos envolvidos no processo escolar. Apoiar e fortalecer as iniciativas que apontam para a superação da ação isolada, referenciando no interesse coletivo as ações tanto educacionais como políticas específicas da categoria.

Defender o ensino público e gratuito em todos os níveis é a forma de garantir o acesso dos filhos dos trabalhadores à escola. Sua permanência, entretanto, exige, como nos referimos anteriormente, a incorporação à prática educativa da nova realidade trazida por estes alunos: que a escola ultrapasse sua condição de transmis-sora de conteúdos sem significado para incorporar as exigências e experiências trazidas por essas crianças para o interior da escola. E para que isso se dê, não é necessário criar-se nenhum artifício: o ponto de partida está presente no dia a dia da vida escolar, no cotidiano daqueles que a compõem.

"Há tarefas pedagógicas que são possíveis e necessá-
rias na sociedade atual: não aguardaremos o dia ime
diato à revolução para tirar da escola o máximo que

ela possa dar. Os docentes progressistas têm de construir em união com os alunos proletários, a partir das exigências próprias e dos problemas postos pelas crianças proletárias. (...) A atualidade tem enorme dificuldade em se introduzir como objeto de estudo: a classe dominante teme-a, prefere guardar silêncio - e falar doutra coisa. Com isto condena todos os alunos à apatia. (...) São as crianças do proletariado, se forem suficientemente numerosas e organizadas e se os professores progressistas se unirem à sua ação, que forçam a escola a ser uma escola do atual e não apenas mera preparação para um futuro, um dissabor a suportar agora na vaga esperança de vir a tirar mais tarde qualquer proveito. Os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos, e do seu tempo, do seu mundo e das suas lutas - o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola: deste modo se vai muito longe na exigência de transformação". (9)

As questões aqui levantadas fazem parte das bandeiras de luta defendidas pelos educadores progressistas em todas as instâncias de sua ação organizada: movimentos, associações, sindicatos, partidos, etc. E nunca é demais lembrar que a luta pela democratização das estruturas

(9) George SNYDERS. Escola, classe e luta de classes, p. 394-395.

ras internas de poder, pelo direito de acesso e permanência dos filhos dos trabalhadores e pela melhoria do nível de ensino, pode se tornar uma farsa, com mudanças apenas de fachada, se não estiver imbricada na luta pela reorientação política da sociedade.

Isto significa, em última instância, que avançar concretamente na superação destas questões exige clareza quanto ao projeto histórico de sociedade que orienta a ação político-pedagógica dos educadores. É neste contexto que se coloca a importância da construção de

"uma escola pública forte. A escola pública não vai fazer a revolução neste país. Mas ela é indispensável à constituição da democracia, é indispensável à construção de um pensamento que queira transformar a realidade do país". (10)

Acreditamos que as forças progressistas que se aglutinam no interior da escola podem contribuir significativamente, através da Educação, para a concretização de uma exigência do atual momento histórico brasileiro: formar pessoas capazes de pensar, de forma questionadora, o mundo em que vivem.

É nessa perspectiva que se referencia nosso in-

(10) Moacir de GÓES. In Revista da ANDE, nº 11, p. 55.

teresse em resgatar o papel da Pedagogia como geradora de teorias pedagógicas que se reflitam na formação de novos educadores e, conseqüentemente, nas práticas educativas de nossas escolas.

CAPÍTULO II

O ESTADO DA PEDAGOGIA

1. A ESTRUTURA ACADÊMICA E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação de nossos educadores, no nível universitário, além de apresentar problemas específicos, aos quais nos referiremos mais adiante, defronta-se também, evidentemente, com os problemas vividos pela universidade brasileira, resultantes da Reforma Universitária iniciada em 1968, em decorrência do golpe militar de 64.

"Momentaneamente convertida em problema político e social prioritário, a universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que a-

poiara o golpe de 64 e reclamava sua recompensa. O Ato nº 5 e o Decreto 477, inspirados no Relatório Meira Mattos, cumpriram a primeira tarefa. A reforma universitária cumpriu a segunda, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior". (11)

A reorganização da universidade pautou-se, desta forma, em princípios que tinham como meta responder aos interesses e compromissos do regime vigente. O critério quantitativo orientou o aumento do número de vagas. Quanto às finalidades do ensino superior, esperava-se que, por um lado, atendesse às necessidades relativas ao desenvolvimento econômico do país, que vivia a época do "milagre", suprimindo a mão de obra exigida pelo mercado de trabalho. Por outro lado, que "colaborasse" com a integração e a segurança nacional através da formação dos estudantes. A reforma visava ainda maximizar os recursos financeiros destinados ao ensino superior, o que justificou a implantação do sistema de créditos e do ciclo básico. Ocorre, entretanto, que a implantação destas duas alterações possibilitava não só um maior aproveitamento dos recursos disponíveis (professores dando aulas para um maior número de alunos), como também evitava a formação de "turmas", uma vez que não havia constância entre os frequentadores das diferentes disciplinas. Estas alterações exigiram, evidentemente, a reorganização dos currículos dos cursos, o que

(11) Marilena CHAUF. Ventos do progresso: a universidade administrada, p. 35.

facilitou a implantação de outra mudança decisiva na estrutura acadêmica: a departamentalização.

A estrutura acadêmica organizada a partir e em torno dos departamentos, favoreceu não só o controle ideológico sobre as práticas acadêmicas e sobre seus agentes, como também contribuiu para descaracterizar as ciências no seu aspecto interdisciplinar. Ao isolar professores e conhecimentos no âmbito estrito de um departamento, esta medida acabou reduzindo a função da universidade de apropriação e produção do saber a um "saber em pedaços", dificultando ao extremo as tentativas de ações coletivas e interdisciplinares. Os cursos de graduação, como os temos hoje são o reflexo claro desta situação: como garantir uma linha de curso se ele é a somatória dos programas elaborados e ministrados por cada departamento, segundo sua postura teórica e educacional?

Como resultado, a autonomia da universidade, na difusão e criação do conhecimento e na sua auto-gestão, se diluiu na burocratização e compartimentalização das tarefas. Com isso, a desvalorização dos seus profissionais não se refletiu apenas nos baixos salários, mas também na desestabilização da própria concepção do saber.

"Costumamos dizer que houve massificação do ensino universitário porque houve aumento numérico de estudantes e abaixamento do nível dos cursos, abaixamento que se deve não apenas à desproporção entre cor

po docente e quantidade de alunos, mas também ao estado de degradação do ensino médio. O fato de que o elemento quantitativo predomine sob todos os aspectos (desde a proporção inteiramente arbitrária que se estabelece entre o número de alunos por professor, sem qualquer consideração sobre a natureza do curso a ser ministrado, até o sistema de créditos por horas-aula) é suficiente para aquilatarmos a massificação. Porém, há um ponto que nossas análises costumam deixar na sombra, ou seja, que a idéia de massificação tem como pressuposto uma concepção elitista do saber. Com efeito, se a reforma pretendeu atender às demandas sociais por educação superior, abrindo as portas da universidade, e se com a entrada das "massas" na universidade não houve crescimento proporcional da infra-estrutura de atendimento (bibliotecas, laboratórios) nem do corpo docente, é porque está implícita a idéia de que para a "massa" qualquer saber é suficiente, não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer com que o aumento da quantidade não implicasse diminuição da qualidade". (12)

Inúmeros são os efeitos funestos da Reforma de 68, que podem ser facilmente constatados no cotidiano da vida universitária.

(12) Marilena CHAUI, Ventos do progresso: a universidade administrada, p. 37-38.

Um aspecto, entretanto, nos chama a atenção, uma vez que acaba repercutindo diretamente na nossa prática pedagógica. Refere-se ao "ciclo de dependências recíprocas" que se instaurou no interior de muitas de nossas universidades e que merece ser atacado, na medida em que tende a perpetuar as ações isoladas e os mecanismos de auto-preservação, facilitados pelo modo de organização da estrutura acadêmica. Um ciclo que tem a ver com um processo "educativo" não referenciado em projetos educacionais e portanto não sujeito a avaliações.

A estrutura acadêmica compartimentalizada em departamentos de um lado e cursos de outro, favorece o trabalho isolado de pessoas e grupos, ao mesmo tempo em que fortalece o sistema de dependências em seus interior.

Depender de quem domina as informações e mesmo os conhecimentos é esperado e aceitável, desde que o ponto de chegada seja o rompimento deste vínculo, através do aprendizado do que não se conhece, com vistas a uma ação autônoma.

Não é esta, entretanto, via de regra, a relação de dependência existente no interior de nossas universidades. A estrutura vertical do sistema educacional reflete-se nas estruturas internas de poder, criando uma sucessão de hierarquias sobrepostas, cuja principal característica é a centralização do poder decisório e a subordinação no cumprimento das decisões em todos os níveis. As discussões

ou réplicas, quando ocorrem, raramente resultam na reversão de tais decisões.

Os alunos dependem do professor, mas não só como orientador da aprendizagem. Percebem desde logo que a primeira coisa a aprender é o que e como o professor quer que "façam", pois isto determina, em última instância, as notas que receberão. Fazer o que o professor espera que façam acaba se transformando em uma questão de segurança e não de busca de autonomia intelectual. (Será que a explicitação prévia do que se espera construir no processo educativo a ser gerado em sala de aula e uma sistemática de avaliação do processo, se elaborada e assumida coletivamente por professores e alunos, não seria um dos passos a ser dado na tentativa de enfrentar esta situação?)

Também dentro das unidades acadêmicas (Conselhos de Departamentos e de Cursos) pode ser observada, por vezes, esta relação de dependência. Quantos exemplos podemos citar de situações em que fica evidenciado que determinadas disciplinas não vêm cumprindo sua finalidade como pré-requisito num curso. Ou então dos surpreendentes "acordos" que têm a ver, de fato, com resolução de problemas e interesses pessoais e não com o processo pedagógico, como se tenta fazer crer. Parece, entretanto, que se criou um código de honra que permeia as relações acadêmicas: "me poupe de avaliações que eu também pouparei você". (Quem sabe se a definição coletiva de metas, planos de trabalho e compromissos das unidades acadêmicas, amarradas por processos permanentes de avaliação, não fosse um passo para

começar a desatar este nó e incentivar o estabelecimento de políticas acadêmicas globais?)

Mas não é só para garantir vantagens e privilégios pessoais que se faz necessário ser "amigo do rei" dentro da estrutura universitária. Às vezes precisamos fazer este tipo de concessão de dependência até mesmo para viabilizar propostas acadêmicas que são, de fato, do interesse coletivo. (Será que as experiências vividas pelas unidades acadêmicas, pautadas em projetos educacionais, como citamos anteriormente, não podem forçar o estabelecimento de políticas acadêmicas que garantam a viabilização dos trabalhos assumidos coletivamente, sem que para isso tenhamos que "pedí-los" como se fossem favores?)

"... a dependência está assim institucionalizada. Os alunos aprendem (ainda que não se lhes diga de forma expressa) que as decisões que lhes afetam provêm de fora deles, emanam de uma ordem superior e, às vezes, invisível e inexplicável; esta atitude é facilmente transferível para qualquer circunstância da vida: o que eu e meus semelhantes possamos pensar e resolver carece de importância, pois o poder de decisão é sempre superior a mim. Os docentes, por sua parte, assim como frente aos alunos assumem o papel hegemônico, diante das autoridades escolares atuam de modo dependente; nas reuniões de pessoal e em sua relação com os diretores se comportam, por sua vez, como alunos; o mesmo ocorre com os superiores em relação às

autoridades ministeriais, de modo que todo o sistema é, do ponto de vista dos vínculos humanos, um campo onde todos mandam e obedecem, alternadamente e segundo a ocasião, e onde, consequentemente, ninguém se comunica realmente. A provável exceção são os alunos que sempre obedecem, salvo em certos ambientes universitários, onde são fator de poder." (13)

No fundo, há um apelo presente: não criar conflitos. E esta prática, profundamente pedagógica, é facilmente assimilada pelo alunado: talvez muitos de nossos alunos estejam aprendendo mais com a vivência, que como profissionais lhes estamos oferecendo, que com nossas palavras. Se este aprendizado se efetiva, estamos, quem sabe, devolvendo ao mercado de trabalho profissionais que não criarão problemas ao sistema capitalista, pois confirmaram na universidade aquilo que a sociedade já lhes ensinara: a "naturalidade" da divisão do trabalho, da subserviência e da passividade. Quem sabe esta seja uma questão a ser pensada, juntamente com as decisões acerca dos conteúdos dos nossos cursos. Quem sabe, como apontamos aqui, um trabalho projetado numa perspectiva mais coletiva possa nos mostrar alternativas diferentes das que já estão incorporadas à nossa prática pedagógica.

A universidade não faz revolução, mas pode ser,

(13) Guilherme GARCIA. La educacion como practica social, p. 70.

pelo menos, o momento de quebra de certezas em relação aos modos de organização e de vida em nossa sociedade.

O texto que se segue parece-nos exemplo vivo desta possibilidade. Foi extraído de um pronunciamento do então Ministro da Educação da Nicarágua, em agosto de 1979, um mês após a vitória da Revolução Sandinista.

"Entretanto, os teóricos aceitam que a Educação, apesar de ser um reflexo desta estrutura (social global), tem uma autonomia relativa, própria, que lhe permite influir, por sua vez, sobre a sociedade e propiciar sua mudança, prefigurando seu futuro.

A Educação, embora não seja um fenômeno isolado, porque está inserido nas superestruturas sociais, está, de certa maneira, determinada pelas infraestruturas produtivas e pela sociedade em seu conjunto pois, além de reproduzir esta sociedade, permite, pelas contradições de que é portadora, o surgimento de elementos que lhe dão certa autonomia, permitindo-lhe contribuir para a crítica dessa sociedade e para a sua conformação futura.

Essas leis sociais, as vimos inclusive no regime somozista. As salas de aulas reproduziam o que a ditadura desejava. Entretanto, tanto nas universidades, graças à sua autonomia, como em certas escolas onde se podia praticar um pouco a formação de uma consciência crítica, foi possível por os estudantes

em contato com nossa dilacerante realidade.

Ainda no regime somozista foi possível aflorar em certos setores, esta consciência crítica transformadora. Eu, por exemplo, considero que a autonomia universitária (1958) teve, em seu momento, um enorme valor histórico porque permitiu em nosso país a existência de ilhas de liberdade, onde os estudantes puderam analisar sem censura - com absoluta liberdade de pensamento - a situação do país. Conclusões concretas que os fizeram conscientizar-se e decidir-se pela luta contra a ditadura. Eu creio que, por exemplo, a autonomia universitária contribuiu muito para a formação política de muitos dos dirigentes que mais tarde engrossariam as fileiras da Frente Sandinista de Libertação Nacional e que nos bancos da Universidade conseguiram fortalecer sua consciência revolucionária dentro do clima de liberdade que esta autonomia amplamente lhes permitia.

Isso é possível hoje em dia na Nicarágua que vivemos, ao haver se iniciado um processo de transformação social, um processo gradual, porque isso é em essência um processo revolucionário: a modificação cotidiana porque a revolução não se dá integralmente da noite para o dia. (...)

Em consequência, a mesma educação tem que ir respondendo a este processo mas, também, pode ir se adequando ou (se) adiantando ao processo, criando a consciência crítica e libertadora que vá permitindo fixar os objetivos dessa sociedade nos termos em que a Revolução Sandinista a propicia, como é uma

sociedade mais justa e mais igualitária. (...)

Não se trata, simplesmente, como dizia antes, de renovar pedagogicamente os planos e programas, senão de algo mais amplo, como é o de fazer que esta educação contribua para a formação do homem no vo nicaraguense". (14)

Tal como este exemplo concreto nos mostra, é necessário buscar saídas para o círculo vicioso em que se encontra a universidade brasileira. E, no nosso entendimento, por pequenas e parciais que possam parecer as tentativas, sua repercussão pode tornar-se significativa se claras (e coletivas) forem as metas a atingir.

2. OS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR: PEDAGOGIA E LICENCIATURAS

Tecemos anteriormente neste trabalho algumas considerações que nos ajudam a identificar algumas das causas e reflexos dos problemas relativos às práticas pedagógicas vigentes no interior da universidade e na educação em geral. Quando nos detemos na reflexão acerca das possíveis alternativas para os problemas vividos no campo da educação em nosso país, nos damos conta da importância, neste intuito, de envidar esforços na formação de nossos pedagogos pela possibilidade desses profissionais em contribuírem para a superação de alguns desses problemas, dada a abrangência de seu campo de atuação.

(14) Carlos Tunnermann BERNHEIM. Hacia una nueva educación en Nicaragua, p. 22 a 27.

O pedagogo pode hoje atuar no sistema escolar tanto como professor, como orientador do processo pedagógico e como responsável administrativo em todos os níveis de escolaridade: na faixa pré-escolar, de 1ª à 4ª série, de 5ª à 8ª série (exceção feita à docência), no 2º grau (docência das disciplinas de formação educacional e pedagógica) e no 3º grau (formação pedagógica em todas as licenciaturas). Destacando neste quadro que a formação de professores em nível de 2º grau e dos professores licenciados em áreas específicas de conhecimento, que atuarão de 5ª à 8ª série e no 2º grau, também é de responsabilidade do pedagogo, pode-se perceber que este profissional não só atua em todos os níveis de escolaridade, como também participa do processo de formação de todos os professores, para todos os níveis de escolaridade.

Entretanto, os cursos de Pedagogia, embora sendo o espaço privilegiado para o estudo sistematizado do fenômeno educativo, não têm cumprido esta finalidade. As habilitações que hoje encontramos nesses cursos, concebidas de forma estanque tanto na teoria como na prática escolar, vão desde a formação dos "especialistas" em Educação (Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar), a preparação para o Magistério de 2º Grau, até as especialidades do magistério do ensino básico (pré-escola, 1ª à 4ª série, educação especial, etc.). A fragmentação da profissão do pedagogo, refletida nos cursos de Pedagogia, acaba por imprimir um caráter cada vez mais técnico e restrito à formação desse profissional e cada vez menos dele se exige a compreensão do processo e-

ducativo como pressuposto para sua ação profissional.

Quadro semelhante encontramos nas licenciaturas. Uma análise dos currículos dos cursos destinados a formar licenciados nos leva a questionar o que se pode "formar" com as "disciplinas pedagógicas" (Didáticas Geral e Específica, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino), exigidas para obtenção do título de licenciado. Essas disciplinas aparecem como um parêntese num currículo destinado à formação numa área específica de conhecimento, salpicando informações e orientações que vão desde estruturação do sistema educacional até elaboração e execução de planos de aula: as "disciplinas pedagógicas" acabam sendo "coladas" em um determinado momento do curso de formação específica. O que se observa por parte dos alunos, é decorrência inevitável: queixam-se da insuficiência dessas disciplinas para o exercício da prática docente, quando não as classificam de "perfumaria". A docência, desta forma, se resume, quanto muito, à reprodução dos conhecimentos adquiridos.

E assim, os cursos de Pedagogia e de licenciatura continuam diplomando profissionais para a Educação, que poderiam contribuir significativamente na superação desses problemas, se tivessem tido, durante seu tempo de formação acadêmica, oportunidade de reconhecê-los, refleti-los e enfrentá-los.

Muito embora os problemas aqui levantados não

estejam circunscritos apenas à estrutura e conteúdo desses cursos, a sua reformulação, pautada numa perspectiva de educação que tenha como meta a formação de pessoas capazes de pensar e agir como seres sociais e históricos, é uma necessidade premente, inclusive porque podem resultar numa reestruturação da própria organização da escola.

Contribuição significativa para o avanço nesta direção vem sendo dada pelo movimento de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, constituído por profissionais da educação que se mobilizam, no intuito de participar do processo de decisão sobre este assunto, desde que foram apresentadas ao Conselho Federal de Educação, pelo Prof. Valnir Chagas, diversas propostas que tinham por finalidade adequar a formação de profissionais da educação às mudanças na estrutura escolar resultante da Lei 5692/71 (15). Iniciativas de caráter formal, como as lideradas pelo Ministério da Educação, através da Secretaria da Educação Superior ou oriundas de diferentes grupos de educadores, acabaram por deflagrar um debate que trouxe à tona a necessidade de repensar a formação dos educadores no Brasil.

O tema da reformulação dos Cursos de Formação do Educador foi debatido por grupos de docentes e estudanu

(15) Há várias publicações que tratam deste tema. Destacamos como sugestão para consultas, a publicação do INEP de 1987, "Novos rumos da licenciatura". Trata-se de trabalho coordenado por Vera M.F. CANDAU, que apresenta o histórico e ampla referência bibliográfica sobre o assunto (ver bibliografia).

tes de diversos Estados. Quando, em novembro de 1983, foi realizado em Belo Horizonte, o encontro nacional (fruto dos seminários regionais sobre o tema), já não se falava mais em "reformulação" do curso de Pedagogia. As discussões acumuladas fundamentavam a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a formação do educador, abrangendo também as licenciaturas e o magistério de 2º Grau e apontavam para a necessidade de envolver o maior número possível de professores e alunos desses cursos. Foi então elaborado o documento intitulado "Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação" (16), que definia os princípios gerais que deveriam orientar a elaboração de propostas.

As teses apresentadas neste documento foram posteriormente discutidas nos Estados, sob a coordenação das Comissões Estaduais e apresentam-se até hoje como ponto de referência para o debate.

O pressuposto básico da proposta é que estabelece o ponto de ligação entre a Pedagogia e as demais licenciaturas, é que "a docência constitui a base profissional de todo educador". A proposta de uma base comum a todos os cursos de formação de educadores (garantidas as especificidades de cada realidade), tem como meta não só a garantia de uma formação básica, mas aponta também para o com-

(16) Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Belo Horizonte, 1983, Documento Final.

promisso com a recuperação do ensino de 1º e 2º Graus, tendo como referência as condições reais do ensino a nível nacional e de cada região. Neste sentido, aponta ainda o documento para a necessidade de reformulação dos estágios curriculares buscando "superar a dicotomia teoria-prática na formação do educador" e propondo que a "relação teoria-prática-teoria deve ser trabalhada ao longo de todo o curso, permeando as diferentes disciplinas". Desta forma, é através da vivência concreta da prática educativa, dentro de determinada área de conhecimento, que se formará o educador e possibilitará a construção do projeto pedagógico de cada Instituição (como resultado dessas reflexões, advieram manifestações de rejeição às licenciaturas curtas por terem como única finalidade e possibilidade realizar treinamento para execução de funções específicas na escola).

Destaque-se ainda a oportunidade das reflexões e propostas levantadas quanto à questão da autonomia das IES: autonomia na definição e execução dos projetos educativos, a democratização da estrutura universitária, a inserção nas comunidades locais, tendo como pressuposto a afirmação do dever do Estado de garantir gratuidade de ensino em todos os níveis e de atribuir os recursos financeiros necessários à manutenção das instituições educacionais públicas. Aponta ainda o documento para a necessidade de se lutar pela descentralização e democratização do poder decisório do sistema educacional brasileiro, o que implica na reforma das leis que regem a educação básica e universitária, com a participação dos segmentos envolvidos.

Os Encontros Regionais e Nacionais dos Cursos de Formação do Educador continuam ocorrendo e este processo tem contribuído significativamente para a compreensão dos fatos e feito avançar a reflexão acerca da formação dos educadores, incentivando o surgimento de formas organizativas para os profissionais da Educação. Mas não temos ainda propostas que modifiquem o atual quadro dos cursos responsáveis pela sua formação.

Não se trata, entretanto, como já dissemos, de uma mera reformulação nos currículos desses cursos. Há que se buscar propostas que apontem para a formação de profissionais capazes de desvendar, para si mesmos e para seu alunado, as contradições emergentes na sociedade e de reconhecer a exigência de um projeto político, qualitativamente diferente, que oriente a práxis educacional (e portanto, social e política dos indivíduos, enquanto cidadãos).

3. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FUTUROS PROFESSORES

Na medida em que nós, pedagogos, como docentes responsáveis pela formação pedagógica em cursos de graduação, mesmo nos dando conta dos problemas e limitações que condicionam esta tarefa, procuramos nos referenciar na crítica ao modelo educacional, defrontamo-nos com um novo problema. Temos ouvido, com frequência, manifestações de alunos alegando que, em suas situações concretas de trabalho, são capazes de fazer a crítica aos modelos pedagógicos vigentes, mas não estão conseguindo fazer uma proposta diferenciada do processo ensino-aprendizagem. Temos,

por um lado, as nossas expectativas em formar profissionais capazes de atuar no sistema educacional, tendo como ponto de partida o compromisso com os interesses da maioria da população, tanto dos que ainda estão dentro da escola como dos excluídos. Capazes, portanto, de pensar e fazer a Educação, compreendendo o contexto sócio-político-econômico em que se insere a escola e atuando na busca de soluções que tenham como meta a totalidade do processo social.

Mas, a prática dos alunos que temos conseguido formar, a partir da intenção de uma visão diferenciada da Educação, nem sempre tem correspondido a esse passo qualitativo. Mesmo quando capazes de criticar as práticas vigentes nas escolas, nem sempre sabem o que contrapor, através de sua própria prática, de forma a não continuar repetindo o que criticam.

Desta forma, os também já precários espaços destinados à formação do educador continuam a ser usados da mesma maneira. Feita a crítica ao sistema educacional vigente, passa-se a ensinar aos alunos como planejar o ensino através dos instrumentos formais e tradicionais, herdados da concepção tecnicista que permeia a Educação: planejamentos produzidos em gabinetes e prontos para serem aplicados por qualquer pessoa, em qualquer lugar ou situação; propostas curriculares "ecléticas" que escondem, sob este título, o seu vazio teórico; objetivos comportamentais controláveis (e controladores); técnicas de ensino

"modernas", ativas e variadas; critérios e instrumentos para uma avaliação "objetiva" dos comportamentos adquiridos e desenvolvidos em sala de aula. Do professor, espera-se simplesmente que domine os conhecimentos específicos de sua disciplina, siga os planos de ensino e fique atento às relações pessoais em sala de aula.

Esta concepção tecnicista de ciência, como "essencialmente produtora de Tecnologia e da Educação como uma ciência do comportamento", resultou numa

"visão de educação que enfatiza a formação de recursos humanos, a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho e que encara o fenômeno educativo como essencialmente individual, privilegiando (no processo educativo) as relações professor-aluno".

(17)

Muitos educadores hoje rejeitam estes modelos "pedagógicos" que desconsideram não só a necessidade de contextualizar a prática educativa como também a importância do ato criativo e participativo do professor no planejamento de sua ação docente. (Quem sabe se o receio de incidir nos mesmos erros seja uma das causas das dificuldades que temos hoje em abordar a questão do como fazer o ato educativo, como se propostas pedagógicas concre

(17) Nilson José MACHADO. O tecnicismo e a hipertrofia do psico-pedagógico, p. 12-13-19

tas fossem, a priori, "autoritárias".)

Mas, enquanto avançam todas essas discussões, nós continuamos a formar educadores em nossos cursos. Isto nos leva a indagar: como então atuar na formação dos educadores hoje, com as condições que temos, de forma a possibilitar que os próprios conflitos da realidade educacional favoreçam o seu compromisso com as mudanças conjunturais e estruturais necessárias à sua superação? Como evitar que sejam eles "engolidos" pelo sistema educacional vigente e se acomodem a esta situação? De que alternativas pedagógicas nossos alunos podem dispor para evitar que isso se dê?

Neste ponto, a reflexão volta-se para outro lado: que tipo de prática docente estamos nós, pedagogos, desenvolvendo em nossas salas de aula?

Temos conseguido, muitas vezes, avançar no estabelecimento de objetivos de ensino que espelham nossas intenções de refletir a educação à luz da realidade. Mas qual o conteúdo de nossos cursos? De que recursos bibliográficos dispomos para propor alternativas metodológicas às críticas que fazemos da prática vigente em nossas escolas? Conseguimos nós mesmos romper com o tradicional esquema das aulas teóricas, descoladas da prática social, em nossas salas de aula? Que contribuição temos dado, como educadores, ao conjunto dos professores da Universidade, como apoio ao seu trabalho, de forma a começar a enfrentar as críticas que nós mesmos fazemos acerca do ensi

no universitário?

Embora as respostas a estas indagações exijam análises e soluções mais abrangentes, dada a complexidade das questões, parece que aqui detectamos um problema que demanda urgente investigação.

Há uma lacuna que ainda está por ser superada: a dificuldade que vimos tendo em criar alternativas pedagógicas tem origem na insuficiência de teorias pedagógicas, pautadas numa análise crítica da realidade, que se revela na precariedade da bibliografia que apoie o professor nesta iniciativa. A Pedagogia, enquanto área de conhecimento responsável por esta tarefa, não vem cumprindo seu papel.

4. A PEDAGOGIA NO CONTEXTO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O estado atual da Pedagogia no Brasil, refletido na sua diluição enquanto área de conhecimento, na ambigüidade da profissão do pedagogo e na indefinição do curso de Pedagogia se deve, entre outras razões, ao corte que se operou no processo de construção de um pensamento educacional e pedagógico no Brasil e às contingências a que ficou exposta a Educação a partir do golpe de 64.

Já nos referimos anteriormente a algumas medidas que foram tomadas naquele período e que afetaram profundamente a Educação como o controle ideológico sobre as

escolas; a ampliação de vagas escolares, não acompanhadas da devida infra-estrutura; a implantação de um modelo tecnicista de organização do trabalho escolar e a escassez de verbas para Educação. Somadas, estas medidas contribuíram consideravelmente para desestimular a reflexão pedagógica no interior da escola, tanto que as próprias funções do pedagogo foram reduzidas aos aspectos funcionais e burocráticos de cada unidade escolar.

O próprio pensamento reprodutivista acerca da Educação e da escola, que se difundia naquele momento, colaborou também com este quadro, na medida em que, inclusive no interior do bloco de educadores progressistas, estas teses ganharam adeptos.

Concretamente, seja em função das condições materiais impostas à Educação, seja em função de diferentes compreensões acerca do papel da escola na superação do processo vivido pelo país, o que se constata é que a Pedagogia se diluiu nas análises mais globais acerca da Educação. Como resultado, o que ocorre hoje é que temos profissionalizado muito pouco nossos professores no que se refere à capacidade de desenvolver as funções docentes com clareza política e alternativas pedagógicas correspondentes. Ou seja, constatamos que não é suficiente ser capaz de analisar o fenômeno educativo na sua relação com a sociedade: é preciso saber também organizar o processo ensino-aprendizagem na perspectiva dessas mesmas análises.

Por isso nos preocupamos quando nos deparamos

com afirmações como esta:

"(...) se quisermos nos referir ao curso de Pedagogia, ao curso que forma educadores, a expressão mais adequada seria 'curso de Educação', ou melhor, cursos de Educação, para não reduzirmos a educação a apenas um curso. Por isso prefiro falar em 'ciências da educação'". (18)

E nós também queremos falar em "ciências da educação", desde que, no âmbito destas ciências, esteja preservado o papel específico e imprescindível da Pedagogia na definição e orientação da prática educativa.

A Educação é um ato, uma ação, que demanda o aporte de diferentes ciências para sua realização. Porém, planejar, executar e avaliar o processo ensino-aprendizagem exige não só compreensão do homem e do mundo e clareza do que se pretende através da Educação, mas também instrumentos que possibilitem realizar as ações pretendidas. Exige, portanto, a contribuição de várias ciências que se ocupam em analisar e explicar, sob diferentes enfoques, o fenômeno educativo: a História, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, entre outras. E à Pedagogia, como área de conhecimento responsável pela realização da prática educativa, compete orientar o professor, responsável pela

(18) Moacir GADOTTI. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação, p. 29.

realização do ato educativo, na tomada de decisão e na execução desta ação.

Portanto, não só a Pedagogia necessita da contribuição das chamadas "ciências da educação" como suporte epistemológico, como a recíproca também é válida: estas ciências necessitam da Pedagogia como mediadora na tradução e avaliação de suas teses.

O que sucede, entretanto, é que a Pedagogia tem sido concebida e realizada numa relação pragmática com estas ciências e se esvaziando de suas reais funções, na medida em que vem assumindo

"... questões e posicionamentos teóricos e científicos do plano das discussões das ciências próximas, aplicando-os, de modo mais ou menos modificado, a problemas pedagógicos, em vez de continuar a desenvolver a tradição teórica e científica própria, tantas vezes negada, confrontando-a com questões e exigências novas. (...) não tendo por isso como contribuir para a questão da orientação e da análise teórica de uma prática em transformação", (19)

conforme exige nosso atual momento histórico.

(19) Wolfdietrich Schimied KOWARZIK. Pedagogia Dialética, p. 7.

Um exemplo concreto do que estamos dizendo é o que vem ocorrendo atualmente em relação à Psicologia na Educação. Ao avançar na produção do conhecimento psicológico sobre o homem, a Psicologia acabou por preencher o vazio deixado pela Pedagogia, que se traduz hoje no direcionamento da prática educativa, a partir dos paradigmas próprios da Psicologia. A prática educativa supõe, necessariamente o enfoque psicológico. Pautá-la, entretanto, a penas neste enfoque é torná-la parcial e incompleta.

"O resultado é que a teoria pedagógica converteu-se em 'quintal' da Psicologia e perdeu identidade. Abriu-se mão de um paradigma pedagógico próprio e importou-se o dos psicólogos. Basta examinar-se o conteúdo dos cursos de didática para verificar-se a 'colcha de retalhos' de teorias psicológicas em que se converteu esta disciplina." (20)

A Educação é o objeto de estudo comum a estas ciências e a cada uma está reservado papel fundamental na compreensão e orientação do processo educativo. A Pedagogia, portanto, necessita do aporte destas ciências, como parte integrante do arcabouço teórico que a sustenta. Mas esta contribuição há que se dar na perspectiva do diálogo com as diferentes ciências e não na transposição linear de suas teses.

(20) Luiz Carlos de FREITAS. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática", p. 136.

A construção de um pensamento educacional pautado nas reais condições e necessidades da Educação no Brasil, atualmente, vem se dando e se solidificando, principalmente a partir das produções oriundas da Filosofia da Educação, desde o final dos anos 70, quando teve início o processo de "abertura" política em nosso país.

Contamos hoje com significativa produção teórica em Educação, no âmbito do chamado pensamento progressista, que tem como marco a análise crítica do sistema capitalista e que vem influenciando a proposição de novas práticas pedagógicas. Esta influência vem sendo marcada mais fortemente por duas correntes, já tradicionalmente identificadas como "pedagogia dos conteúdos" e "pedagogia do conflito", e têm em Dermeval Saviani e Moacir Gadotti sua elaboração original.

Considerando o intuito deste nosso trabalho, tentaremos aqui levantar pontos do pensamento desses dois autores que possam nos auxiliar na análise dos possíveis desdobramentos de cada uma dessas concepções na prática pedagógica e, conseqüentemente, na construção de novas teorias pedagógicas, referenciadas na análise crítica da sociedade e da Educação.

Ambos os autores partem dos mesmos pressupostos: as formas de organização do sistema capitalista e suas repercussões na Educação. Nesta perspectiva, compreendem a escola como um dos instrumentos de transformação

social e assumem as bandeiras de luta em defesa da escola pública, como marcos importantes no processo de democratização da escola, com vistas à sua participação no processo social global. A divergência fundamental entre as duas correntes situa-se na compreensão acerca do papel mediador da escola no processo de transformação social: a "pedagogia dos conteúdos" entende que esta mediação se efetiva na medida em que a escola possibilita às classes populares se apropriarem do conhecimento elaborado e sistematizado, como instrumento de luta, enquanto que a "pedagogia do conflito" atribui à escola a tarefa de formação política, a partir da conscientização dos conflitos sociais e tomando como referência o saber popular.

Muito embora reconhecendo que apenas através da leitura de toda a obra dos dois autores é possível extrair, de forma integral, as suas concepções, para efeito de situar a questão dos desdobramentos pedagógicos, como já dissemos, optamos por proceder a este levantamento a partir do texto que registra o debate sobre a "Natureza e a Especificidade da Educação", promovido pelo INEP, do qual participaram, entre outros, nossos dois autores. (21) Via de regra, num debate, há geralmente uma tendência ao acirramento e à acentuação das posições, o que acaba por fazer emergir uma síntese didática de concepções e propo-

(21) Trata-se da mesa redonda sobre a "Natureza e especificidade da Educação", realizada pelo INEP, em Brasília em 1984, da qual participaram, pela ordem: Dermeval Saviani, Jefferson Ildefonso da Silva, Maria de Lourdes Mariotto Haidar e Moacir Gadotti.

sições. O debate ao qual nos referimos e do qual nos valemos neste trabalho cumpriu muito bem esta função.

Procuramos, pois, destacar o posicionamento dos autores em relação:

- a) ao papel mediador da escola no processo social;
- b) os meios que a escola deve utilizar para cumprir seu papel;
- c) o papel do pedagogo neste processo.

Quanto ao primeiro ponto, Saviani entende que

"... a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste imbricada no interior da prática social global". (22)

Afirma, ainda, que

"É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola". (23)

(22) Texto do debate "Natureza e especificidade da E-ducação, p. 2.

(23) Idem, p. 3.

Nesta perspectiva,

"... o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo." (24)

Portanto,

"... a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado" (25) e a "atividade nuclear da escola (...) é a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado." (26)

Gadotti, ao manifestar suas posições, refere-se não só ao saber elaborado, mas ainda atribui à escola outras funções.

"Evidentemente, para quem tem os dentes em bom es-

(24) Idem, p. 2.

(25) Idem, p. 2.

(26) Idem, p. 3.

tado e está de estômago cheio, aprender o "saber sistematizado" pode ser a prioridade um da escola. Todavia, para quem está com dor de dente, a prioridade é a assistência odontológica que a escola pode oferecer e, para quem tem fome, a prioridade é a merenda escolar. A "atividade nuclear" da escola e do currículo, o principal e o secundário são relativos à situação concreta da escola, da escola que te mos." (27)

Mais adiante, quando destaca a necessidade de tomarmos a educação como uma totalidade, ressalta que:

"A totalidade a que nos referimos aqui não é apenas em relação aos diversos níveis de ensino, mas, especialmente, em relação à sociedade. É na referência ao todo social que a escola busca legitimidade e não apenas na transmissão de um 'saber elaborado'. Não vejo porque não atribuir à escola, em todos os níveis, também a função social de interessar-se pe los grandes problemas nacionais e, em função desse interesse, tornar-se agente de mobilização social e consciência crítica da própria sociedade que a man tém." (28)

E conclui:

(27) Idem, p. 29.

(28) Idem, p. 27.

"Contudo, antes mesmo de buscar a função e a especificidade da educação, talvez deveríamos procurar legitimar a ação da escola, entender os mecanismos que fazem dela um instrumento de disciplinação, entender porque, quanto mais o trabalhador precisa saber e gosta de conhecer, tanto menos as nossas escolas atraem esses trabalhadores." (29)

Ao passarem, entretanto, a exprimir quais os meios que cada um entende deva a escola se utilizar para cumprir seu papel de mediação, evidenciam-se ainda mais as divergências. As afirmações de Saviani que se seguem nos permitem conhecer seus posicionamentos a esse respeito.

"Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular." (30)

"Ora, clássico na escola é a transmissão - assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo.

(29) Idem, p. 30.

(30) Idem, p. 2.

E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de "saber escolar". (31)

Quanto ao modo de apreensão deste saber, assim sugere:

"Adquirir um 'habitus' significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem". (32)

"... o automatismo é condição da liberdade e que

(31) Idem, p. 4.

(32) Idem, p. 6.

não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos." (33)

"... é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz". (34)

"... pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita." (35)

E conclui com esta declaração:

"... o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina." (36)

(36)

(33) Idem, p. 5.

(34) Idem, p. 5.

(35) Idem, p. 6.

(36) Idem, p. 6.

Gadotti assim se contrapõe em relação às teses de Saviani acerca do papel da cultura erudita:

"Temo que o acento excessivo num dos aspectos da formação humana, que é a formação intelectual, desvie os educadores da luta principal; temo que a busca da chamada 'especificidade' faça com que os educadores reduzam seu trabalho à transmissão de um saber feito, desodorizado, pasteurizado, e especificidade se torne sinônimo de neutralidade e antônimo de totalidade". (37)

"Colocar a questão da especificidade deslocada de sua compreensão histórica é, no meu entender, introduzir disfarçadamente, portanto ideologicamente, na escola, o germen do esvaziamento do seu papel social e político, reduzindo-a ao cumprimento de suas funções técnicas". (38)

"... o que evidencia a natureza e a especificidade da educação são os fins e não os meios. No meu entender, a especificidade da educação e da tarefa do educador não pode ser o conhecimento (a apropriação e a comunicação do conhecimento, que seriam sinônimos de 'competência técnica'). A apropriação do conhecimento é um meio e não um fim. É verdade, conhecimento é poder, detém mais conhecimento quem detém o poder de conhecer. A conquista do poder conhecer

(37) Idem, p. 29.

(38) Idem, p. 22.

da população está na razão direta do poder social e político que tiver, e, portanto, do seu grau de organização e força. O conhecimento não é, porém, uma condição para a força e o poder, nem é um pressuposto para a ação." (39)

Valendo-se da expressão usada por Saviani que a educação é a "segunda natureza" do homem, assim define qual deve ser, na sua compreensão, o conteúdo da escola:

"... essa segunda natureza humana adquire-se pelo desenvolvimento 'pleno e omnilateral'. Segundo Marx, o pleno desenvolvimento implica ensino para todos que seja, ao mesmo tempo, intelectual (cultura geral), físico (ginástica e esporte) e profissional (técnico e científico). (40)

Não chega a avançar, entretanto, além desta colocação. Suas propostas continuam retornando às questões mais gerais:

"As classes populares buscam, na escola, saber para obterem poder de melhorar sua vida, para 'subir na vida'. É esse o fim da escola para os trabalhadores e os filhos de trabalhadores. Entretanto, se esse é o fim da escola, não seria mais eficaz para as clas

(39) Idem, p. 28.

(40) Idem, p. 30.

ses trabalhadoras que elas aprendessem a se organizar e poderem, assim, 'melhorar suas vidas'? Será que a escola transformadora não poderia, ao ensinar a 'ler, escrever e contar', valorizar, igualmente, o 'falar', o 'gritar', o 'conscientizar', o saber, ver e ouvir o que se passa no cotidiano de cada um e a busca intransigente e constante do saber que possibilitará mais poder, poder este que possibilitará, dialeticamente, mais saber? Não vejo razão para não incluir isso na especificidade da escola." (41)

Não chega, portanto, a enunciar qual sua proposta de estratégia de ação para a escola, embora afirme que

"numa sociedade autônoma a escola deve ensinar a to dos os instrumentos que os capacitem para a direção e o governo", (42)

pois continua enunciando pressupostos:

"A escola real não é uma coisa dada e fria. É um processo, é movimento. É uma totalidade em que o intra e o extra-escolar interagem. Longe de ser uma realidade imutável, a escola é um local provisório, inacabado, precário." (43)

(41) Idem, p. 29.

(42) Idem, p. 26.

(43) Idem, p. 24.

"Não consigo entender a especificidade sem me referir notadamente à luta de classes; portanto não consigo entender uma especificidade 'em geral', separada da sociedade concreta, da sociedade real. Por isso, pergunto-me: especificidade de quem e para quem? Não pode ser uma especificidade em si, neutra". (44)

"Não consigo discutir a questão da 'especificidade' e da natureza da educação sem me referir ainda, a uma categoria básica do ato pedagógico que é a decisão, a tomada de partido, e, em consequência, a formação da consciência crítica." (45)

Finalmente, com estas colocações, torna-se mais difícil compreender o que efetivamente sugere que se faça no interior da escola que temos:

"Só uma nova estrutura e uma redefinição da articulação entre órgãos centrais e escolas poderá dar um novo sentido à educação. Só podemos discutir a natureza e a especificidade da educação, concretamente, se levarmos em conta a conservação ou a transformação das estruturas que hoje condicionam o trabalho pedagógico. Fora disso, parece-me que é fazer metafísica da educação ou teologia da educação. (46)

(44) Idem, p. 26.

(45) Idem, p. 26.

(46) Idem, p. 27.

Embora pareça admitir que há alguma especificidade nas ações da escola, além das políticas, quando afirma que

"Em momento algum poderíamos deixar de insistir na necessidade da competência técnica do educador, condição necessária para o atendimento das reivindicações populares em matéria de educação", (47)

parecer negar importância ao conhecimento elaborado quando insiste:

"... o papel dos educadores enquanto trabalhadores em estruturas autônomas e a necessidade de que a formação do 'educador-educando' se processe dialeticamente, partindo do saber e da experiência de cada um." (48)

A partir destas concepções, assim se manifestam os dois autores acerca da contribuição da Pedagogia. Para Saviani,

"... a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos,

(47) Idem, p. 30.

(48) Idem, p. 26.

idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo". (49)

Já Gadotti assim se manifesta:

"Permito-me ainda discordar da tese segundo a qual a Pedagogia é a ciência da educação. Contra essa tese já argumentei. Eu entendo que não existe uma ciência da educação, porque a educação é um ato para o qual muitas ciências concorrem.

Há no ato educativo uma intersecção de diversas ciências. Já em 1912, Eduard Claparède falava em "ciências" da educação. Mesmo entre nós, a Pedagogia é considerada mais um curso (como a escola normal)

(49) Idem, p. 6.

do que uma ciência. Por que não existe, por exemplo, o mestrado em Pedagogia? Entendida como ciência, a Pedagogia parece-me uma noção inadequada. Com esse sentido, o termo "pedagogia" está cada vez mais em desuso". (50)

"A afirmação de que 'o pedagogo é um indivíduo versado em Pedagogia', um 'teórico da educação' a meu ver, pode levar à separação entre os que pensam a educação e os que a praticam, destinando a tarefa intelectual da educação a uns poucos. Todo professor é um pedagogo, um educador, embora possa não exercer sempre a tarefa de pensar a educação, mas não pode prescindir, se desejar compreender o que faz, de refletir sobre sua prática. Especializar assim o pedagogo supõe uma verdadeira divisão capitalista do trabalho intelectual dentro da escola. Eis, portanto, uma grande armadilha dessa tese". (51)

Desnecessário se faz reafirmar a importância desses dois autores no avanço do pensamento educacional no Brasil. Saviani contribui com o pensamento de educadores como Guiomar Namó de Mello, José Carlos Libâneo, Neidson Rodrigues, entre tantos outros que hoje se identificam com a corrente "crítico-social dos conteúdos".

Quanto a Gadotti, vem se dedicando à construção

(50) Idem, p. 29.

(51) Idem, p. 28, 29.

dos fundamentos de uma pedagogia dialética e popular e contribuindo com a corrente da educação popular, que tem em Paulo Freire seu ponto maior de referência.

Suas contribuições e influência, contudo, não se restringem à produção teórica. O engajamento de ambos na política partidária levou-os, em diferentes momentos e situações, a colaborar inclusive no âmbito de órgãos institucionais de governos. Há, portanto, que ressaltar nosso reconhecimento à contribuição de cada um na construção de um pensamento educacional calcado na realidade e nas necessidades de nosso país.

Nossa preocupação, entretanto, justamente por reconhecermos a influência que exercem esses dois pensadores nos meios educacionais, advem do fato de percebermos que o pedagógico ainda continua sendo concebido de forma excludente: ou saber erudito ou saber popular. E esta polarização está dificultando chegar à elaboração de propostas pedagógicas coerentes com as análises críticas sobre a escola, como vimos mostrando ao longo deste trabalho.

Enquanto a "pedagogia dos conteúdos", embora fundamentada na análise crítica da escola, tende a desembocar em propostas pedagógicas que continuam tratando mecanicamente o conhecimento elaborado, a "pedagogia do conflito", por sua vez, tende a negar a importância dos instrumentos intelectuais para o enfrentamento da realidade que se pretende transformar, esvaziando assim o papel da escola..

A função da escola de transmissão do saber elaborado é, no nosso entendimento, historicamente inconteste. Se negarmos isto estaremos falando de qualquer outro tipo de organização ou instituição, menos de escola. O conteúdo deste saber é, pois, o componente chave da relação pedagógica na escola. A sua mera transmissão, entretanto, por mais qualificada que seja do ponto de vista científico, implica, no mínimo, na passividade intelectual de quem recebe. Da mesma forma que a sua negação implica no alijamento daqueles que a ele não tiveram acesso, na medida em que o conhecimento é parte integrante do mundo em que vivemos.

Não se trata, entretanto, de uma mera aproximação entre saber erudito e saber popular e sim de uma compreensão mais clara das possibilidades concretas da educação de "conjuguar a consciência pedagógica dos problemas da sociedade a uma nova forma de ação prática". (52) Um dos problemas que identificamos é que a prática social tem sido muitas vezes concebida como algo que ocorre fora da vida dos protagonistas do processo educativo: a dinâmica da escola, da educação, das formas organizativas, das relações sociais e de trabalho são práticas sociais, que trazem, no seu bojo, as contradições existentes no todo social.

(52) Florestan FERNANDES. A formação política e o trabalho do professor, p. 36.

No entanto, são feitos grandes esforços para colocar os estudantes em contato com os setores populares de forma artificial, forçada. Deparamo-nos freqüentemente com este equívoco. Sem dúvida, não há melhor aprendizado do que aquele que se constrói através da vivência. Mas os compromissos não se criam pela simples presença física ou pela mera "constatação" da realidade. É preciso compreender o que se passa, o que se vive, os porquês dos fatos, como são e como poderiam ser, como é possível que deixem de ser. Caso contrário, "referenciar-se na prática social" torna-se apenas um momento diferente, entre aulas teóricas, e não passos em direção ao comprometimento com o coletivo.

Nesta mesma direção, é preciso estarmos atentos a propostas que vêm se propagando no sentido de tratamento dos conteúdos, numa "dimensão histórica" ou de "problematização" dos conteúdos, em relação à "prática social" como caminhos que levam a um compromisso político com a transformação social. Estas iniciativas, apesar das suas boas intenções, podem transformar-se em armadilhas e resultar numa ação profundamente conservadora, pela satisfação que podem gerar ao dar a impressão aos professores de que estão fazendo algo "novo", quando na verdade apenas mudam a forma e mantêm os problemas intocáveis. Isto porque a elevação, quer do nível intelectual, quer da capacidade de crítica, mesmo que resultem na formulação de uma contra-ideologia, não é suficiente para criar compromissos, pois a transformação social é a transformação das

condições concretas da vida dos homens. E este é um processo histórico, condicionado pelas próprias condições de vida e resultado da ação histórica dos homens .

Não se trata, portanto, apenas de constatar e denunciar em sala de aula, as injustiças e desigualdades, mas também de compreender suas causas, como elas se instalam, seus reflexos na vida da sociedade e as possibilidades e alternativas concretas de sua superação. É preciso compreendê-las como produto de um sistema que urge ser superado. A contestação e a denúncia podem tornar-se vazias e limitarem-se a rechaçar um estado de coisas existentes, se não houver clareza do projeto político que compete a cada um e a todos realizar . E este projeto há que direcionar a ação da escola enquanto instância de apreensão do saber elaborado na perspectiva da luta social.

Por isso, "um professor deve aprender a pensar em termos de lutas de classes, mesmo que não seja marxista. (...) Não basta que disponha de uma pítada de Sociologia, uma outra de Psicologia, ou de Biologia Educacional, muitas de Didática, para que se torne um agente de mudança. (...) O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação polí-

tica da mesma qualidade." (53)

A formulação de uma prática consequente, que transforme possibilidades em realidade é a tarefa que se exige da Pedagogia neste momento, pois é a prática, em última instância, o critério de avaliação do discurso transformador.

"Para poder realizar este trabalho consciente de direção, a pedagogia não pode mais se compreender como acompanhamento 'de apoio' e 'de inibição' do processo de desenvolvimento da criança individual, mas precisa ver sua tarefa mais importante na 'organização de um processo educacional coletivo', na formação de um coletivo dos educandos e na direção de seu progresso comum; na realização desse propósito se efetiva a dialética do processo pedagógico".(54) ,

na medida em que relaciona dialeticamente a teoria crítica da sociedade com a prática educativa, interpretando esta mesma prática e reorientando-a na perspectiva de um projeto histórico de sociedade. Desta forma, a teoria pedagógica

"... não é apenas uma análise que retrata a realidade educacional mas um guia para o educador se tornar cons

(53) Florestan FERNANDES. A formação política e o trabalho do professor, p. 26 a 31 (Grifo nosso).

(54) Wolfdietrich Schimied KOWARZIK, Pedagogia dialética, p. 64.

ciente da responsabilidade de sua atividade educativa". (55)

(55) Wolfdietrich Schimied KOWARZIK, Pedagogia dialé-
tica, p. 13.

CAPÍTULO III

RECONSTRUINDO O PEDAGÓGICO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Estamos imersos num círculo vicioso: a Educação no Brasil passa por graves problemas que, sabemos, têm origem e são reflexos de problemas estruturais vigentes no todo social; mesmo neste contexto, sabemos que é possível e necessário, inclusive para a superação desse estado de coisas, que se invista na melhoria da escola; um dos canais para que se concretizem mudanças em relação à escola são os professores, cuja formação precisa ser repensada, quer a nível de 2º grau, quer de 3º, mas especialmente neste último caso, onde se dá a formação daqueles que não só darão aulas no ensino básico mas também formarão novos professores; esta formação carece de fundamentação educacional e pedagógica que dê sustentação a uma prática educativa que se reflita concretamente na melhora do ensino básico e não incida apenas na mudança do discurso e em mudanças de "fachada": uma formação profundamente cal-

cada no conhecimento da realidade educacional brasileira.

Nenhum ponto deste círculo pode ser tratado in dependentemente dos outros. Esta interdependência, entretanto, não pode, também, resultar em imobilismo. É preciso pensar as partes em função do todo, mas é imprescindível que se pense também as partes.

Assim entendemos a reflexão que vimos tentando fazer neste trabalho acerca da Pedagogia e da formação dos pedagogos.

No capítulo anterior, fizemos referência a alguns pontos de estrangulamento, no que se refere à formação pedagógica de educadores no 3º grau, destacando o vazio que se constata nesta formação em decorrência da diluição dos estudos acerca da ação especificamente pedagógica nas reflexões mais globais acerca da Educação.

Como decorrência, apontamos a necessidade de investir na produção de uma teoria pedagógica que instrumente os futuros professores em relação ao como fazer a Educação em consonância com as análises críticas, tendo como pano de fundo o projeto de sociedade que se quer realizar, ponto ainda obscuro em nossa produção teórica e em nossas práticas educativas.

Se concordarmos que o que caracteriza o pedagógico é, em última instância, o ato de planejar, executar

e avaliar o processo educativo na dimensão do todo e não apenas nos estreitos limites de uma disciplina ou de uma sala de aula, podemos constatar os desdobramentos do esva_zamento desse mesmo pedagógico dentro dos próprios cursos de Pedagogia, forum de formação e de exercício profissional dos pedagogos, responsáveis maiores pela produção da teoria pedagógica.

O que, via de regra, se observa também nesses cursos é a consolidação, cada vez maior, de ações isoladas de pessoas e grupos, tanto no desenvolvimento da produção científica, como na própria prática educativa, motivadas não só pela estrutura acadêmica, que facilita este isolamento, mas também pela ausência de um projeto coletivo de trabalho, com metas e responsabilidades claramente definidas e assumidas. Como decorrência, a avaliação do trabalho acadêmico, ponto fundamental no processo pedagógico e condição para seu aprimoramento, torna-se inconsistente, uma vez que o objeto da avaliação não é fruto de um processo de decisões prévias e coletivas. Desta forma, quando se evidenciam problemas, são feitas tentativas de solução que, por mais pertinentes que sejam, continuam ocorrendo de forma isolada, pois isoladas foram as decisões e as ações que as geraram.

Estes fatos nos levam a concluir pela urgência da recuperação do papel da Pedagogia, como orientadora da prática educativa dos futuros educadores e dos atuais professores, que se reflita na reorientação pedagógica dos

próprios cursos de Pedagogia pois, se é verdade que o aluno aprende mais com o que vivencia do que com aquilo que ouve dizer, para formar pedagogos é necessário que se faça do próprio curso a sua primeira escola, a sua principal instância de aprendizagem do que fazer educativo.

Uma das possibilidades que se apresentam, com vistas à superação desses problemas, é o desenvolvimento de propostas que tenham como meta, alternativas para a formação desses profissionais, por parte das IES que mantêm cursos de Pedagogia. Essas experiências, desencadeadas dentro das próprias condições vigentes, podem apontar caminhos para o enfrentamento dos problemas e das causas que os originaram. Iniciativas neste sentido vêm sendo incentivadas pelo Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, através do acompanhamento, avaliação e divulgação de experiências nesta direção.

É nesta perspectiva que se insere o relato que se segue, acerca de algumas experiências realizadas no curso de Pedagogia da UNIMEP. Foram justamente essas experiências que nos levaram a levantar os problemas e proposições apresentados neste trabalho.

Este processo, possivelmente à semelhança do que ocorre em grande parte de nossos cursos de Pedagogia, revela várias questões que merecem ser analisadas atentamente, inclusive algumas já aqui abordadas. Vamos desta-

car, entretanto, os problemas decorrentes da não existência de um projeto que norteie a ação educativa, na perspectiva do todo e que apontam para a necessidade de buscar ações de caráter interdisciplinar, no bojo de um projeto educacional decidido, executado e avaliado coletivamente.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMEP

Primeiramente, faz-se necessário compreender o contexto no qual foi implantado o curso, no âmbito da Universidade, uma vez que há fatores que exerceram forte influência sobre seus rumos.

A UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba), no período de 1979 a 1986, destacou-se no panorama nacional pelas iniciativas de resistência à repressão imposta pela ditadura militar e de apoio a movimentos que lutavam por se reorganizar no seio da sociedade brasileira. Se_udiu, por exemplo, os Congressos da UNE (União Nacional dos Estudantes) de 80 e 82 (os primeiros após 64), Congressos dos Metalúrgicos, da ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), da OLP (Organização para a Libertação da Palestina). Apoiou os movimentos de Defesa dos Direitos Humanos, participou da Comissão pró-reatamento das relações Brasil-Cuba, organizou o I Seminário Internacional de Educação Popular, que contou com a presença de representantes de países da América Latina e América Central, entre tantos outros eventos e iniciativas.

tação do novo curso e pautou as discussões levadas a cabo naquele momento.

As primeiras avaliações do novo projeto ocorreram quando a primeira turma de alunos chegou à fase final do curso, inclusive com a realização dos estágios. Naquele momento, diversos problemas foram identificados, por professores e alunos que se dedicaram a analisar o trabalho desenvolvido sob vários ângulos. Entre eles, o que mais chamava a atenção era a constatação da distância entre as intenções de formação de profissionais competentes e comprometidos, e a prática concreta do curso (uma análise mais detalhada evidenciou que um dos fatores que provocava este problema situava-se no próprio planejamento do curso, pois grande parte dos programas em vigência não correspondia às intenções declaradas nas suas finalidades).

Após sucessivos debates, foram propostos alguns encaminhamentos que, no entendimento dos envolvidos no processo, poderiam contribuir para a superação dos problemas detectados, com vistas ao aprimoramento da formação do alunado. Foram então estabelecidas as propostas que se seguem, como orientadoras dos trabalhos subsequentes no interior do curso:

- "1. revisar os programas do curso de forma a garantir que as disciplinas tomem por base a realidade educacional, no contexto do sistema capitalista;

2. redefinir os conteúdos das didáticas, de forma a incorporar as questões levantadas a partir das atividades desenvolvidas nos estágios;

3. incentivar atividades de pesquisa e extensão no curso, integrando-as ao ensino;

4. realizar uma avaliação global do curso, abrangendo disciplinas, professores, alunos, coordenação e condições gerais, de forma a produzir um diagnóstico sobre as condições gerais do curso". (57)

Com vistas, pois, a concretizar estas propostas, foram tomadas algumas iniciativas, conforme relataremos a seguir.

1. AS TENTATIVAS DE ADEQUAÇÃO DOS PROGRAMAS

No que concerne à adequação dos programas, foram estabelecidos três pontos que deveriam ser tomados como referência pelos professores, com vistas a encaminhar os itens 1 e 2 da proposta feita:

1º) Levantar a bibliografia atualizada, na área específica de cada disciplina, destacando especialmente as produções pautadas numa análise crítica da educação, no

(57) Projeto de avaliação do curso de Pedagogia da UNIMEP, p.4.

contexto do sistema capitalista.

29) Orientar os conteúdos, na perspectiva de sua contextualização histórica, tanto em relação à área de ciência como à realidade sócio-político-econômica brasileira. (58)

30) Problematizar os conteúdos das disciplinas, incentivando pesquisas de campo sobre a realidade educacional, pesquisas bibliográficas e contatos com pessoas, grupos, entidades, etc. (59)

Após um determinado período, durante o qual os professores se dedicaram a reorientar as disciplinas segundo estes eixos, foi realizado um ciclo de estudos que tinha por finalidade debater as propostas desenvolvidas, os problemas constatados e as perspectivas de continuidade do trabalho. Depoimentos de professores e alunos apontavam para a validade do processo, revelando até mesmo a criatividade de alguns professores, que conseguiram propor atividades que tornaram muito mais significativa a aprendizagem. Uma das questões que se evidenciou, entretanto, é que as experiências não só se restringiam ao âmbito de cada disciplina, isoladamente, como também esta

(58) Esta abordagem foi fundamentada nas propostas de José Carlos LIBÂNEO, apresentadas em várias de suas publicações.

(59) Utilizou-se como referência para este item o artigo de Newton BALZAN, "A pesquisa em didática - realidades e propostas", p. 81 a 101.

vam circunscritas à percepção de cada professor em relação a pontos fundamentais, como, por exemplo, o porquê e para onde direcionar a crítica ao sistema que se fazia em sala de aula. Neste sentido vieram à tona, não só diferentes posicionamentos acerca das formas de enfrentamento dos problemas, mas também a ausência de propostas nesta direção, o que se traduzia na limitação à crítica pela crítica. E estes fatos eram reconhecidos e apontados pelos alunos. Após sucessivos encontros e tentativas, o que se percebia, entre outras coisas, é que embora tenham sido estabelecidos pontos de referência comuns, estas experiências estavam descoladas entre si, tendo sido concebidas e realizadas segundo a visão de cada um, uma vez que não estavam referenciadas num projeto comum, com pontos de chegada previamente definidos no que se refere ao curso como um todo.

Esta mesma dificuldade veio à tona nas tentativas de referenciar as Didáticas Gerais nas questões levantadas através do estágio. Foi de fato possível e proveitoso valer-se das práticas observadas pelos estagiários e trazidas para a sala de aula para desenvolver os conteúdos das didáticas. Inclusive, os estudos acerca dos instrumentos de planejamento escolar foram feitos a partir dos próprios planejamentos das escolas que recebiam os estagiários, tendo sido possível até conferir a validade e veracidade dos conteúdos desses planos, na prática.

A forma como vinham sendo desenvolvidos os está

gios, entretanto, não favorecia uma leitura da realidade educacional que se traduzisse na capacidade de levantar problemas significativos para debate em sala de aula. Além disso, evidenciou-se a extrema dificuldade, quando não incapacidade, por parte dos alunos, em contrapor práticas pedagógicas alternativas às vigentes nas escolas que, por sua vez, manifestavam expectativas neste sentido, em relação a eles. Percebia-se que os alunos eram capazes de reconhecer o que não devia ser feito no âmbito da escola, mas não sabiam o que propor. Revisando os programas das disciplinas de Didática, constatou-se que aí situava-se pelo menos parte do problema: passava-se da análise crítica do sistema educacional para o ensinamento dos instrumentos tradicionais de organização do processo ensino-aprendizagem, exatamente aqueles que eram alvo da crítica.

O que se pôde depreender deste processo é o quanto as tentativas de referenciar a formação dos pedagogos na realidade educacional são dificultadas, por um lado, pelo desconhecimento que os professores universitários revelam quanto à realidade do ensino básico. Percebeu-se que as "referências" limitavam-se a constatações óbvias e careciam de dados e análises mais aprofundadas para que pudessem favorecer uma melhor compreensão e compromisso com esta realidade. Esta situação aponta para a necessidade de investir em atividades de pesquisa e de extensão, junto às escolas da rede pública, com a finalidade de conhecer e contribuir nesta área, através de um envolvimento mais orgânico entre a universidade e o ensino básico.

Por outro lado, esta dificuldade se evidencia também na precariedade da bibliografia disponível com vistas à instrumentalização do aluno nesta perspectiva, pois o máximo que se encontra são livros de "didática", com enunciados gerais sobre Educação, seguidos de "receitas" sobre como elaborar planos de ensino (o que é compreensível se considerarmos o que tem sido a Pedagogia, enquanto área de conhecimento, em nosso país).

Um outro problema detectado neste processo é que a contextualização do ensino numa perspectiva histórica, com vistas à compreensão e comprometimento com a realidade supõe indagações, tanto por parte de quem ensina como de quem aprende. Portanto, para que os alunos busquem respostas aos problemas é preciso que se perguntem antes os seus porquês. Isso evidencia que a questão do ensino neste enfoque não se circunscreve aos conteúdos, mas implica em métodos que possibilitem pensar e não apenas conhecer.

2. AS ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO

Com vistas a encaminhar a terceira proposta apresentada por professores e alunos, quando da avaliação do curso, foram desenvolvidas atividades de pesquisa e de extensão, voltadas para cada uma das habilitações, conforme relataremos.

A habilitação em pré-escola, no que concerne à

formação específica na área, inicialmente orientava-se pelo estudo das correntes pedagógicas mais usuais em educação pré-escolar: Decroly, Montessori e as propostas baseadas na teoria de Piaget. Com o decorrer dos debates no interior do curso e com a contratação de uma professora ligada ao movimento de Pedagogia Freinet, foi se percebendo que esta linha metodológica, associada aos fundamentos da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento humano, respondia aos contornos que vinha se tentando imprimir ao curso.

A teoria de Piaget, ao explicar o processo de construção da inteligência da criança a partir das ações que ela realiza, evidencia a importância do trabalho escolar e a necessidade de uma ação planejada, por parte da escola, para a concretização desse processo. O que tem sido comum, entretanto, quando da transposição das teses piagetianas para a prática escolar, é a criação de exercícios e atividades provocados artificialmente, uma vez que descolados das ações e circunstâncias do cotidiano da criança. A tentativa de ultrapassar este limite encontra, na Pedagogia Freinet, um caminho, na medida em que esta, embora nascida sob a influência dos princípios da Escola Nova, ao contrário dos métodos pautados nesta tendência, possibilita o desenvolvimento de práticas educativas voltadas para os interesses do coletivo e referenciadas na vida real do aluno e de sua comunidade e não no "faz de conta", usual na maior parte dos métodos de educação infantil. Ao trazer para dentro da escola os interesses e vivências da criança, incentivando o

conhecimento científico a partir do que a criança vê, percebe e conhece, tem a qualidade de, concretamente, não dividir escola e vida. Além disso, valoriza e reforça práticas pessoais e grupais que têm como meta o pensar e o atuar no mundo de modo autônomo e solidário: incentiva a falar, a comunicar-se, a criar, a construir, a cooperar, a avaliar, em todas as ações.

Desta forma, a teoria piagetiana e a Pedagogia Freinet tornaram-se o eixo direcionador de disciplinas específicas da habilitação em educação pré-escolar. Também, as atividades de pesquisa e extensão, criadas e desenvolvidas desde então, foram influenciadas por esta opção.

Foi desenvolvido um projeto de pesquisa intitulado "Orientação Metodológica para Pré-Escolas de Periferia", que envolveu cinco professores do curso e oito alunos estagiários. Este trabalho consistiu no levantamento da metodologia utilizada em escolas da rede estadual e municipal, situadas na periferia de Piracicaba e na creche mantida pela Associação dos Funcionários do Instituto Educacional Piracicabano (AFIEP) e na reorientação e capacitação dos professores destas escolas, segundo os princípios da Pedagogia Freinet. Este processo evidenciou a dificuldade em integrar os trabalhos da universidade com os setores públicos da Educação. Por parte do grupo da universidade, as dificuldades giravam em torno da artificialidade da inserção de professores e alunos nas escolas,

uma vez que não faziam parte do cotidiano escolar, o que dificulta sobremaneira as relações de confiança mútua necessárias para o desenvolvimento do trabalho.

Por parte das escolas, ficava evidente o receio da crítica, o que resultava numa atitude defensiva. Esta questão foi levantada pelos pesquisadores que assim se manifestaram nas "considerações finais" do projeto:

"Gostaríamos de ressaltar que a avaliação do processo nos indica a necessidade de repensar a metodologia utilizada, que deve ser entendida como proposta construída ao longo do processo, caracterizada, portanto, como pesquisa participante, não assumindo um caráter formal e sim uma forma de intervenção cotidiana na situação, aproximando-se efetivamente dos pressupostos filosóficos da Pedagogia Freinet". (60)

Já em relação à creche da AFIEP, talvez pela própria aproximação com a Universidade e "por não ser uma instituição submetida à formalidade organizacional" (61), como é o caso das escolas oficiais, este trabalho de pesquisa atingiu os objetivos pretendidos a ponto de se tornar o embrião do projeto de extensão implantado em seguida.

(60) Orientação Metodológica para Pré-Escolas de Periferia, Relatório Final, p. 30.

(61) Ibid., p. 30.

Certamente, o interesse demonstrado pelos funcionários que faziam uso da creche em oferecer melhores condições de atendimento às crianças foi fator importante para a criação do projeto. Mas havia também grande interesse, por parte do curso, em poder oferecer aos alunos uma escola orientada pela Pedagogia Freinet. Como não havia na cidade nenhuma escola nessas condições, os alunos tomavam conhecimento desta linha metodológica apenas através de estudos em sala de aula, sem possibilidade de conhecer e atuar numa escola em funcionamento, dentro desta proposta. Com esta finalidade foi implantado o projeto de extensão que vem se desenvolvendo em estreita ligação com estágios. Nesta direção foi criada também uma sala-oficina, no próprio "campus" da Universidade, onde funciona o curso de Pedagogia, com materiais e ambiente segundo a Pedagogia Freinet, local onde os alunos do curso desenvolvem experiências e estudos, dentro das atividades curriculares, aplicando assim a Pedagogia Freinet também ao ensino de 3º grau.

Recentemente foi elaborado novo projeto de pesquisa que tem como finalidade levantar dados, necessidades e expectativas com relação às pré-escolas da rede municipal de Piracicaba, com vistas a possibilitar a integração do curso com a Secretaria Municipal de Educação, desenvolvendo programas de capacitação de professores e de orientação metodológica das pré-escolas.

Também na área de deficiência mental alguns projetos foram desenvolvidos desde o reinício do curso, com o oferecimento desta habilitação. Um dos problemas enfrentados na área de Educação Especial no Brasil é a carência de estudos teóricos e de experiências relevantes no campo educacional.(62) Este fato se evidencia nas dificuldades enfrentadas pelos pedagogos, tanto no trabalho em instituições, como em escolas, na relação com profissionais de diferentes áreas, que compõem as equipes multidisciplinares. Esta questão tem sido alvo da atenção do curso, na formação profissional dos alunos, na medida em que evidencia, por um lado a valorização do atendimento clínico ou de reabilitação, em detrimento do educacional; por outro lado, a dificuldade dos profissionais ligados à Educação em afirmar a importância desta área, através de proposições relevantes para o processo de atendimento educacional dos deficientes.

Via de regra, o que se observa no caso de atendimento em instituições, é a tendência a transformar a avaliação (ou diagnóstico) feita pelos médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e outros profissionais não ligados à Educação, em "currículos" ou "programas educacionais" para os deficientes, que são passados aos professores na forma de instruções de trabalho. O professor, des

(62) Importante contribuição nesta área é o trabalho recentemente produzido por Júlio Romero FERREIRA, coordenador Geral de Pós-Graduação da UNIMEP e professor da habilitação em deficientes mentais do curso de Pedagogia.

ta forma, reduz-se a um mero auxiliar dessas especialidades no atendimento aos deficientes. Em muitos casos lhe é vedada, não só a participação nos trabalhos da equipe técnica, como até mesmo o acesso aos prontuários de seus alunos.

No caso do atendimento em classes especiais, outro tipo de problema tem se evidenciado: a inexistência de critérios para o encaminhamento de alunos para estas classes. Há uma tendência, em grande parte das escolas que mantêm classes especiais, em fazer destas um refugio para os mais variados "casos" de dificuldade de aprendizagem, incluindo-se aí principalmente as crianças com "problemas" de disciplina em sala de aula. Desta forma, ao invés de favorecer o atendimento às crianças comprovadamente portadoras de deficiências e que por isso não são aceitas pelas escolas regulares, acabam por "resolver" os casos difíceis da própria escola (que se desobriga assim de enfrentar as causas da indisciplina que, muitas vezes, ela própria desencandeia).

Dentro do curso de Pedagogia da UNIMEP vem-se assumindo a tendência a extinguir este tipo de atendimento, privilegiando a incorporação dos deficientes educáveis ao próprio ensino regular (sem esquecer, entretanto, a precariedade deste mesmo ensino).

A incorporação dos excepcionais à escola pública, no entanto, supõe não só a aceitação formal de suas

matrículas, mas exige, principalmente, uma formação diferenciada dos próprios professores, tanto os da escola regular, como os de educação especial. Isto porque a formação dos primeiros não contempla o ensino especial, assim como a formação em educação especial não contempla o ensino regular. Como decorrência desta situação se instaura, na prática, a marginalização da educação especial em nossas escolas. Este é um longo caminho que apenas se inicia e que merece a atenção de todos aqueles que, de alguma forma, podem intervir nesta direção.

Tomando, pois, por base a necessidade de um maior conhecimento sobre esta realidade, a carência de produção teórica na área e a precariedade de modelos de atendimento centrados no professor, no ensino especial, foram desenvolvidas pesquisas e criado um projeto de extensão universitária no âmbito do curso.

As pesquisas abordaram temas como "Integração de alunos de classe especial no ensino regular", baseadas em experiências realizadas neste sentido, através dos estágios e "Critérios utilizados pela professora para encaminhar alunos para classe especial". A repercussão destas pesquisas se deu, não só em nível interno ao curso, pois contribuíram também para o reconhecimento dos problemas e necessidades na área por parte das instituições e escolas abrangidas pelo trabalho.

Concomitantemente à criação da habilitação em

Deficientes Mentais no curso de Pedagogia, foi criado também um projeto de extensão universitária, com a finalidade de possibilitar aos alunos do curso conhecer e atuar num modelo de atendimento, condizente com as propostas teóricas desenvolvidas em sala de aula. Trata-se de uma escola que atende crianças portadoras de deficiências severas (e por isso nem sempre aceitas pelas instituições, escolas ou classes especiais), desenvolvendo um modelo de atendimento centrado no professor, apoiado por uma equipe multidisciplinar. Nesta escola, coordenada por professores ligados ao curso, os alunos têm oportunidade de realizar atividades de observação, de estágio e de docência.

Vale destacar neste relato o debate que vem se instaurando no âmbito específico da habilitação em deficientes mentais, no que se refere à sua linha teórica. Quando da implantação da habilitação, a linha teórica adotada para a formação do alunado fundava-se na teoria comportamental, baseada na análise experimental do comportamento. Esta linha, adotada por professores psicólogos que, naquele momento, assumiam majoritariamente as disciplinas da habilitação, orientou, também, a linha das pesquisas e do projeto de extensão, na habilitação em deficientes mentais, aos quais nos referimos anteriormente. O ingresso de professores pedagogos, com opção teórica pelo construtivismo de Piaget, implicou em novas perspectivas para o curso, na medida em que trouxe à tona novas referências para a educação dos deficientes mentais. Este questionamento vem ganhando corpo no âmbito do curso na

medida em que vai se explicitando, no confronto entre essas duas linhas teóricas e seus desdobramentos na prática escolar, as implicações políticas de cada opção teórico - metodológica. (63)

As atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas e aqui relatadas contribuíram significativamente com as reflexões e propostas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do curso, uma vez que trouxeram à tona importantes dados sobre a realidade educacional nas respectivas áreas de conhecimento . No entanto, seus resultados evidenciam também que, apesar dos esforços feitos para que estas atividades contribuíssem para o curso como um todo, o que se constata é que acabaram por favorecer apenas as disciplinas ministradas pelos professores diretamente envolvidos nas atividades e os alunos que nelas atuaram como estagiários ou auxiliares de pesquisa. Não se conseguiu criar foruns interdisciplinares que possibilitem extrair destas atividades contribuições para o ensino no curso como um todo.

Sem dúvida, a organização estrutural da Universidade dificulta ao extremo a realização de trabalhos com maior grau de organicidade. Não temos professores do curso e sim professores dos departamentos. Com isso, o que

(63) Importante contribuição a este debate encontra-se na obra, recentemente publicada, de Maria Teresa Egler MAN TOAN (ver bibliografia).

comumente ocorre é que os compromissos globais com o curso acabam sendo atribuídos ao seu coordenador. Este fato se repete quanto ao desenvolvimento de projetos: seus coordenadores acabam por se tornar os responsáveis exclusivos pelo seu desenvolvimento e também destinatários dos possíveis benefícios decorrentes. Solidifica-se assim um modo de divisão do trabalho pautado na divisão das responsabilidades e dos benefícios, no interior das unidades acadêmicas, em detrimento de formas de trabalho que contem plem interesses e responsabilidades coletivos.

Também as restrições inerentes às condições de trabalho dos professores, neste caso contratados, em sua maioria, em regime de hora/aula, têm que ser computadas entre as causas das dificuldades apontadas. É possível que estes fatos tendam a ocorrer em menor escala, ampliando o nível de participação e comprometimento nas universidades públicas, que contam com profissionais dedicados integralmente às atividades docentes, num único local de trabalho.

Por último, essas atividades ressaltaram a tendência a direcionar a formação e, conseqüentemente, a atuação dos futuros pedagogos nos estreitos limites da habilitação específica e não na dimensão da Educação e da escola como um todo, como compete a um pedagogo. Este fato pode ser observado desde a elaboração de projetos e reuniões de professores, até as comemorações, que separam professores e alunos pela habilitação e não os identifi-

cam pelo curso. Nada mais compreensível, portanto, que a formação acadêmica espelhe esta realidade, que demanda, en tretanto, esforços na sua superação.

Essas questões aqui abordadas contribuíram para fundamentar as novas propostas elaboradas, conforme abordaremos mais adiante.

3. AS TENTATIVAS DE AVALIAÇÃO

Outro processo desenvolvido como desdobramento das sugestões levantadas quando da primeira avaliação do curso, foi a realização de avaliações abrangendo a percepção dos alunos acerca dos programas, do desempenho dos professores e do próprio alunado.

O roteiro utilizado para proceder a este levantamento foi elaborado e aprovado pelos professores, tendo sido delegada à coordenação do curso a tarefa de realizá-lo.

Pretendia-se, com este processo de avaliação, levantar o estado real do curso, garantindo que este fosse o mais coletivo possível. Não se pretendia levantar opiniões individuais, somá-las, traduzí-las em gráficos e depois divulgar a sua média, procedimento habitual nas avaliações acadêmicas. A intenção era que este perfil do curso fosse resultado do debate dos pareceres de todos quanto nele atuavam, possibilitando, ao mesmo tempo, a pró-

pria reflexão acerca das questões emergentes no processo. Além disso, pretendia-se garantir fosse avaliado aquilo que havia sido previamente planejado.

Nesta perspectiva, a avaliação foi assim concebida e realizada:

a) Durante a primeira semana de aulas, em plenária conjunta realizada em cada classe, os professores apresentaram as linhas gerais de seus programas. Com isto pretendia-se explicitar, tanto aos alunos como aos próprios professores que dariam aulas para a mesma turma, as linhas gerais do trabalho naquele semestre. Foi explicitado aos alunos que seria realizada a avaliação do semestre ao final do período letivo.

b) Ao iniciarem-se as aulas, cada professor discutiu detalhadamente o seu programa com a classe, explicitando metas, sistemática de trabalho, critérios de avaliação, etc., possibilitando a incorporação de sugestões dos alunos ao trabalho pretendido.

c) Ao final do semestre foi efetivada avaliação com cada classe, seguindo-se os passos estabelecidos no "Roteiro de Avaliação das Disciplinas" (64). (Queremos destacar o fato de ter-se conseguido, com este procedimen

(64) Ver Anexo II, no final do trabalho.

to, detectar de fato a percepção do conjunto dos alunos no seu coletivo, pois os posicionamentos sobre cada disciplina passaram pela aprovação do conjunto dos alunos, o que tornou este momento de grande relevância pedagógica, na medida em que exigia dos alunos uma opinião fundamentada e não baseada em "gosto e não gosto").

d) Após esta etapa. os relatórios das avaliações realizadas por cada classe foram apresentados aos professores para análise e encaminhamento.

Este processo de avaliação, realizado por quatro semestres consecutivos, trouxe como saldo positivo o fato de ter possibilitado, como se esperava, captar a percepção de cada classe como um todo acerca dos pontos pretendidos, possibilitando uma visão global do curso. Possibilitou também aos alunos uma compreensão mais clara acerca dos papéis de cada um no processo ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o funcionamento dos órgãos colegiados, responsabilidades e limites no processo decisório, a influência das diferentes posturas dos alunos em cada disciplina, entre outros.

Mas algumas dificuldades também se evidenciaram. A concordância em realizar as avaliações apenas com a coordenação do curso, sem a presença dos professores, a pedido dos alunos, que alegavam assim poderem se manifestar com mais liberdade, foi, talvez, o ponto chave para os desdobramentos decorrentes.

Os professores cujas avaliações apresentavam resultados positivos tendiam a apoiar a iniciativa, alegando que os dados contribuíam para o aprimoramento do trabalho docente. O mesmo não ocorria com professores cujas avaliações evidenciavam existência de problemas, de qualquer natureza. A tendência maior nestes casos era de uma extrema resistência, por parte desses professores, em debater os pareceres expressos pelos alunos, sob as mais diversas alegações. A mais comum era supor que a coordenação do curso havia "forçado" as opiniões expressas, uma vez que os alunos não haviam se manifestado com o professor anteriormente. (Isso evidenciou a inconveniência de se atribuir à coordenação a execução desse processo.)

Esta experiência evidenciou vários pontos que devem merecer nossa atenção se quisermos fazer avançar a questão da avaliação do trabalho docente. Um aspecto diz respeito à falta de autonomia dos cursos em deliberar questões que dizem respeito à sua organização pedagógica, na medida em que, tanto a indicação de professores como a definição de programas são decisões tomadas no âmbito dos departamentos. Quando se evidencia alguma inadequação em relação a estes pontos, o que ocorre, via de regra, é a tendência dos departamentos em assumir, de forma corporativista, a defesa intransigente daquilo que lhes diz respeito. Desta forma, o colegiado do curso fica em estado de imobilidade, pois constata problemas, mas não pode encaminhar soluções, uma vez que as possíveis decisões não lhe competem. Este processo tende a ser extremamente des

gastante e, evidentemente, desestimulante de novas iniciativas. No exemplo citado, na UNIMEP, os mais diferentes desdobramentos ocorreram nos casos em que se evidenciavam problemas com os professores: desde ações autoritárias, por parte dos alunos, que exigiam demissão imediata do professor até casos em que o departamento envolvido sustentou a permanência do professor, instaurando assim um impasse de difícil superação, apesar das evidências quanto à inconveniência em fazê-lo. Na verdade, apenas com o respaldo de uma política institucional de avaliação acadêmica torna-se possível iniciativas neste sentido, com sustentação e compromisso no encaminhamento dos resultados de um processo, menor, como é o caso de um curso. Se não for assim fica a questão: o que fazer, no caso de se constatar reais dificuldades, por parte de um professor, para o exercício das funções docentes? Possibilitar-lhe o aprimoramento através de planos de capacitação? Enquanto isso, como ficam as situações criadas? Como agir nesses casos? Não encontramos respostas. Por isso decidiu-se por suspender temporariamente essas tentativas de avaliação.

A necessidade de avaliação do trabalho acadêmico vem ganhando destaque e gerando muitas polêmicas. Via de regra, os processos se revestem de caráter profundamente autoritário, mesmo quando as tentativas são pautadas no coletivo. Isto porque muitas vezes o conteúdo da avaliação é difuso, referente a metas fluidas e às vezes subjetivas, o que a torna ou inconsistente, sem significado para o aperfeiçoamento da prática docente, ou então pautada nos

critérios de julgamento do avaliador.

Por isso entendemos que a avaliação do trabalho acadêmico não pode se dar descolada de um plano coletivo de trabalho. São os fundamentos das ações e suas metas, explicitados neste plano, que norteiam e dão significado e objetividade ao processo de avaliação. Fora disso, a maior contribuição que um processo de avaliação pode trazer é a possibilidade de manifestação de posições pessoais.

No caso da UNIMEP, estas constatações levaram a novas tentativas.

4. OS NOVOS ENCAMINHAMENTOS

Com base nessas constatações, duas novas iniciativas foram propostas e vêm sendo atualmente desenvolvidas: a elaboração de um plano do curso e a reformulação do projeto de estágio, tentando contemplar, através destas duas frentes, os problemas evidenciados na vida do curso.

Com a elaboração do plano de curso pretende-se criar um ponto de referência para a reflexão de professores e alunos acerca da problemática da formação dos pedagogos e a necessária busca de saídas para os problemas detectados, além de estabelecer conjuntamente pontos de referência para a organização acadêmica e pedagógica do próprio curso, que orientem o planejamento e a avaliação de todas as ações desenvolvidas no seu interior.

Até o momento em que foi concluído o presente trabalho haviam sido deliberados alguns pontos acerca deste plano.

Quanto à sua estrutura, pretende-se orientá-lo pelos seguintes pontos:

1º) Considerações iniciais:

a) informações e análises sobre a estrutura dos cursos de Pedagogia, dimensionada na problemática vivida no processo de reformulação em andamento a nível nacional e o campo de atuação profissional do pedagogo, na realidade brasileira;

b) a realidade do curso de Pedagogia da UNIMEP.

2º) Objetivos gerais do curso: definição das metas gerais do curso, dimensionando a formação do aluno na atuação profissional do pedagogo e na realidade da educação no Brasil e na região.

3º) Objetivos, campo de atuação, grade curricular, ementário e bibliografia básica de cada habilitação, na dimensão dos objetivos gerais do curso.

4º) Metodologia do ensino: as linhas gerais do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, dimensionando o ensino em sala de aula, nas atividades de estágio, pesquisa e extensão.

59) O processo de avaliação: abrangendo avaliação do alunado, dos programas, do corpo docente e das atividades e áreas gerais do curso, tomando como referência as propostas definidas no plano do curso. Inclui-se ainda neste item a avaliação anual do próprio plano de curso.

Têm-se feito grandes esforços para que a construção deste plano se dê, de fato, no coletivo, de forma a criar compromissos com sua elaboração, com seus conteúdos e com sua permanente atualização. Se isto de fato ocorrer, é possível que se consiga sistematizar as ações e as avaliações delas decorrentes, de forma a fazer do pedagógico, dentro do curso, um processo e não uma sucessão de tentativas, por ensaio e erro, descoladas entre si e das experiências acumuladas.

Nesta mesma dimensão foi elaborado o novo projeto de estágio. Conforme explicitado nas suas "considerações iniciais" (65), a intenção é desenvolver uma proposta que se reflita no curso como um todo.

A proposta visa, fundamentalmente, tentar fazer do estágio não o responsável por conhecer a prática, mas sim um momento privilegiado na formação do aluno, de ampliação de espaços para o exercício da prática pedagógica. Neste sentido, pretende-se redimensionar também as didáticas, de forma a articulá-las com as demais disciplinas

(65) Ver Anexo III no final deste trabalho.

do curso e com o próprio estágio.

As etapas propostas para o desenvolvimento do estágio têm em mira, também, o levantamento de problemas educacionais significativos e a elaboração de propostas para enfrentá-los. A estratégia de realizar a apresentação dos trabalhos para o coletivo dos alunos e professores visa permear o curso com a prática vivida pelos estagiários, na expectativa de que isto possa repercutir no desenvolvimento dos trabalhos em todas as disciplinas.

Ao finalizar este relato, reafirmamos nossa grande preocupação com o que vem ocorrendo no âmbito dos cursos de Pedagogia por reconhecermos que desta área de conhecimento depende a superação de muitos dos problemas existentes em nossas escolas.

O ponto central é que as soluções não dependem de uma simples melhoria na capacitação diático-pedagógica de nossos professores atuais e futuros. A questão, no nosso entendimento, reveste-se de extrema gravidade por acreditarmos, como Nosella, que

"a competência técnica não é jamais um momento prévio para o engajamento político, ela já é um determinado engajamento político". (66)

(66) Paolo NOSELLA. Compromisso político como horizonte de competência técnica, p. 96.

É, provavelmente, este compromisso que move diferentemente professores e alunos (dos quais dependem as possíveis soluções), no desempenho de suas funções acadêmicas. Provavelmente é também o que determina maior ou menor grau de compromisso com as ações coletivas e com a construção de um novo projeto educacional e pedagógico, como nossa realidade está a exigir.

Consideramos, pois, de fundamental importância engendrar esforços na composição de equipes de trabalho identificadas política e cientificamente, pois acreditamos que o pluralismo necessário a um curso situa-se no âmbito dos conhecimentos que ele transmite e não na diversidade de posicionamentos entre seus professores. A tarefa de reconstrução da Educação exige pessoas e grupos comprometidos com este projeto. Se não, o melhor que conseguiremos serão mudanças apenas de aparências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REPENSANDO A PEDAGOGIA: ALGUNS EIXOS NORTEADORES

As experiências vividas no interior do curso de Pedagogia da UNIMEP aqui relatadas, tiveram o grande mérito de evidenciar, na prática, as questões que vimos levantando ao longo deste trabalho e que são reconhecidas por aqueles que hoje se dedicam a pensar alternativas para os problemas da Educação no Brasil e, em especial, para a formação dos nossos educadores. A problematização destas mesmas questões possibilitou dinamizar o curso e instigou a busca de respostas às inquietações e indagações que emergiram das reflexões. Incentivou, inclusive, a realização deste nosso trabalho.

Há que se reconhecer a validade deste processo, assim como a de tantos outros que vêm sendo desenvolvidos com a mesma intenção, uma vez que pontuados por uma análise crítica da Educação e da sociedade. Inegavelmente, es-

tas propostas se configuram como inovações que contribuem para o avanço das reflexões nesta área: apontam concretamente para a democratização da Educação e da escola, representando um importante avanço, realizado nos estreitos momentos de trégua da luta corporativista engenderada pelo professorado, obrigado a se manter em permanente estado de defesa contra a opressão e repressão impostas pelo regime político vigente.

Nossa preocupação, entretanto, é que estas propostas, muitas vezes mesmo que revestidas de um caráter crítico quanto aos seus referenciais de análise e enunciados, ao proporem os encaminhamentos concretos, continuam visando, em última instância, questões práticas do desempenho profissional, tendo como ponto de chegada, o mercado de trabalho. Têm, portanto, como limite, a tarefa de preparar os alunos para o desempenho de papéis sociais, tal qual o sistema exige: na perspectiva dos interesses do indivíduo que o exercerá e não do coletivo ao qual servirá, como profissional.

Esta situação ocorre, inclusive, entre grupos progressistas, com opções políticas claras e com maiores possibilidades, portanto, como se poderia supor, de realizar um trabalho político significativo na Educação. Torna-se evidente o quanto está sendo difícil conseguir fazer a mediação entre a intenção do compromisso com a transformação social e a ação concreta, inclusive pela falta de uma teo-

ria pedagógica que lhe dê suporte. Retornamos assim, novamente, ao problema apontado anteriormente neste trabalho quanto à carência de uma produção teórica que aponte saídas nesta direção.

"Sem dúvida o educador precisa de uma diretriz para reconhecer e dominar educacionalmente as situações educativas e suas exigências. Esta diretriz do educador é a primeira tarefa a ser cumprida pela pedagogia. Na história da pedagogia até nossos dias foram e ainda são realizadas tentativas para a solução metódica linear desta tarefa, seja compreendendo a ciência da educação como ensinamento de regras, que reúne orientações para a ação educativa a partir de experiências consideradas típicas, ou procurando, como ciência empírica do conhecimento, fixar o evento educacional nas correlações dos seus fatores, seja por ser considerada uma teoria axiológica normativa que estabelece normas políticas ou de concepção de mundo para a educação, ou por pretender, como disciplina de crítica ideológica, relativizar as normas existentes a partir dos respectivos pressupostos. Em todos estes métodos a ciência da educação se defronta com afirmações acerca de situações ou exigências dadas na realidade educacional presente, atribuindo porém, ao educador, a obtenção de indicações para o domínio da situação educacional concreta, ou então ela oferece pistas para o comportamento do educador frente a situações e exi-

gências, na expectativa de que ele descubra por si como detectar e subsumir a situação concreta." (65)

O que se constata é que a descaracterização da Pedagogia como conhecimento científico, orientador da prática educativa tem contribuído para mantê-la no papel que hoje cumpre: solidificar práticas pedagógicas de caráter profundamente conservador, posto que desvinculadas do contexto social e histórico, tanto de seus protagonistas como do próprio conhecimento que transmite.

Esta questão é, no nosso entendimento, o ponto central que deve ser alvo da atenção de todos que se debruçam, neste momento, sobre a questão da formação dos educadores em nosso país, pois a necessidade de fazer da Educação um instrumento a mais na luta pela transformação social já vem sendo explicitada e competentemente fundamentada por nossos teóricos da Educação. O próximo passo a ser dado é conseguir transpor esta intenção para a prática educativa concreta de nossas escolas.

Para que não se continue indefinidamente realizando experiências e tentativas de busca de saídas para a formação dos educadores e para que se construam as bases de um novo projeto de Educação, é preciso avançar na concretização de ações pedagógicas condizentes com o proje-

(65) Wolfdietrich Schimid KOWARZIK. Pedagogia Dialética, p. 49.

to histórico de sociedade que se quer construir.

"Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. (...) É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios." (66)

Neste sentido, entendemos que o que pode dar significado político e, aí sim, transformador à escola é o dimensionamento da reflexão e da ação educativa na perspectiva do projeto histórico de sociedade que a realidade brasileira está a exigir e que vem ganhando força no desenrolar do processo histórico brasileiro: a superação do regime de classes, através da abolição de todas as formas de propriedade privada sobre os meios de produção, responsável pela distribuição desigual da riqueza e pela estrutura de poder gestada segundo os interesses da classe dominante.

Isto significa tomar como eixo norteador da ação pedagógica, na sua forma e no seu conteúdo, esta que é a contradição fundamental da nossa sociedade, origem de todas as manifestações de miséria, de violência, de marginalização social e de medo que nos assolam.

(66) Luiz Carlos de FREITAS. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática", p. 123.

São estas referências, portanto, norteadoras da luta política no todo social, em todas as instâncias, que consubstanciam projetos educacionais voltados para a transformação da sociedade na direção apontada. Este é o marco de referência através do qual podemos estabelecer devidamente a relação entre a escola que temos e a escola que queremos, gerando assim novos projetos educacionais que façam avançar esta construção. Projeto é meta, mas torna-se concreto e gerador de movimento quando transposto para a compreensão das pessoas e por elas assumido. Acreditamos que a construção de projetos educacionais referenciados nesta perspectiva pode vir a responder, de forma significativa, às expectativas de "melhoria" da escola. Possibilita também a superação de uma prática educacional voltada mais para o fazer que para o pensar, responsabilizando a Educação pela formação de pessoas capazes de pensar e fazer na dimensão da historicidade, totalidade e contradição do conhecimento e da ação humana no mundo.

Uma ação educativa conseqüente com uma postura crítica e progressista, posto que pautada em projetos educacionais referenciados no projeto histórico de sociedade é, no nosso entendimento, o novo a ser construído no âmbito da Educação.

"É dentro desse contexto que o papel do pedagogo tem que ser recuperado como profissional cuja atividade está determinada, principalmente, pela responsabilidade social que a sociedade lhe reserva sob o

marco de uma instituição social imersa em uma sociedade de classes, guiado por um projeto histórico claro. A partir de uma prática obrigatoriamente interdisciplinar, a Pedagogia deve gerar seu paradigma próprio de análise do processo educacional e pedagógico, mediando e integrando os vários aportes das disciplinas que lhe dão suporte epistemológico, em um nível qualitativamente superior e tendo, como compromisso científico, a busca de regularidades da matéria que pesquisa.

É nesse contexto que se insere o espaço de uma teoria pedagógica." (67)

A pedagogia não se constitui, por si, numa ciência uma vez que, por ser o fenômeno educativo um fenômeno multifacetário, sua compreensão e explicação não estão circunscritas a apenas uma ciência específica e sim à compreensão e explicação expressas pelas diferentes ciências que se dedicam ao estudo da Educação, conforme nos referimos anteriormente.

A especificidade da Pedagogia, enquanto área de conhecimento, situa-se na determinação do sentido da Educação e na orientação da prática educativa, mediando o aporte das teorias educacionais para o planejamento e de-

(67) Luiz Carlos de FREITAS. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática", p. 136.

envolvimento do processo educativo.

Esta mediação é tarefa primordial da teoria pedagógica, cuja finalidade é enunciar as diretrizes da ação educativa e orientar a decisão acerca dos procedimentos educacionais exigidos para o desenvolvimento do processo educativo em todos os níveis. Abrange, pois, desde as finalidades e contextualização da Educação, da escola e do processo ensino-aprendizagem propriamente dito, até a seleção de conteúdos e bibliografia, estabelecimento de procedimentos metodológicos, definição de processos de avaliação, etc.

O que se impõe à Pedagogia neste momento, portanto, é a tarefa de desenvolver práticas pedagógicas que relacionem dialeticamente teoria educacional-realidade social-ação educativa. Estas práticas projetadas, refletidas, desenvolvidas e avaliadas à luz do projeto histórico de sociedade, permitem estabelecer bases de uma nova teoria pedagógica que dê sustentação a uma nova praxis educativa.

"Em última análise, há que entender a educação como a 'experiência permanente dirigida' do sistema conjunto das medidas organizacionais e educativas que devem conduzir um coletivo de educandos ao pensamento e à ação coletivos. O planejamento e a formação conscientes deste processo educacional coletivo cons

tituem a tarefa responsável da pedagogia, de que esta só pode dar conta na medida em que constantemente põe à prova os seus planos e controla pela prática os resultados destes; neste sentido, a própria pedagogia se insere na experiência permanente da educação. (...) Portanto a dialética dos meios educacionais reside em que a pedagogia inicia e dirige um processo educacional coletivo mediante medidas organizacionais gerais e medidas educativas específicas, atentando às exigências da praxis; mas ao mesmo tempo, controla permanentemente pela prática o curso e os resultados do processo educacional, modificando e corrigindo-os de acordo com seu sucesso ou insucesso, de maneira que disto surja, no e para o coletivo, um processo dialético de aperfeiçoamento recíproco entre pedagogia e educação, entre planejamento e realização da 'experiência permanente', com vistas à efetivação prática da determinação de objetivos políticos de uma educação; neste sentido ela pode ser denominada uma experimentação dialética com finalidades práticas." (68)

Esta compreensão nos leva a reafirmar a necessidade urgente de reconstrução do pedagógico dentro dos próprios cursos de Pedagogia de tal forma que, o curso que tem como responsabilidade transmitir e produzir conhecimen

(68) Wolfdietrich Schimied KOWARZIK. Pedagogia dialética, p. 67.

tos acerca do planejamento, da execução e da avaliação do processo educativo, se valha também de sua própria prática pedagógica para o exercício e construção da área de conhecimento que lhe compete ensinar, configurando-se, desta forma, numa fonte viva de aprendizagem para professores e alunos. Nesta perspectiva, algumas ações se mostram passíveis de serem implementadas, mesmo nas condições atuais dos cursos de Pedagogia. Isto porque se configuram como possibilidades concretas de avanço do conhecimento, a partir da prática, se planejadas, refletidas, avaliadas e sistematizadas nesta direção.

Dentre as iniciativas que podem contribuir neste sentido está, por exemplo, a elaboração de planos de curso que, pautando-se em opções claras acerca do projeto histórico de sociedade que se quer alcançar através da Educação, sirvam como referência para proposição e avaliação de todo o processo educativo e de base para o trabalho interdisciplinar. Neste mesmo contexto, desenvolver procedimentos metodológicos que, articulando as atividades de ensino, pesquisa e extensão e referenciando-se no materialismo dialético como método de conhecimento científico, permitam apreender os fatos e os conhecimentos na sua perspectiva histórica, e não factual.

Concomitantemente, é necessário fomentar a realização de foruns regulares de reflexão e avaliação do trabalho acadêmico, incentivando a sistematização e divulgação das práticas realizadas no interior do curso e solidi-

ficando a socialização das experiências, no âmbito do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Neste sentido ainda, incentivar o engajamento de docentes e alunos do curso às suas instâncias organizativas a nível local, regional e nacional.

Entendemos que todas essas iniciativas podem fazer avançar a compreensão de que é imprescindível que os cursos de Pedagogia chamem para si a responsabilidade da reconstrução de sua área específica de conhecimento.

Ao longo deste trabalho, enfatizamos que a questão crucial que se apresenta hoje à Pedagogia é conseguir aliar a conscientização acerca da importância de se fazer da Educação um instrumento na construção de um novo projeto de sociedade à capacidade concreta de fazê-lo.

Portanto, o que se impõe à Pedagogia neste momento, é a tarefa de desenvolver práticas pedagógicas que, relacionando dialeticamente teoria educacional-realidade social-ação educativa e, projetadas, refletidas, desenvolvidas e avaliadas à luz do projeto histórico de sociedade, permitam estabelecer as bases de uma teoria pedagógica que dê sustentação a uma nova práxis educativa efetivamente transformadora.

ANEXO I

GRADES CURRICULARES



UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

CURSO: PEDAGOGIA - HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO PARA PRÉ-ESCOLA

(LICENCIATURA PLENA)

QUADRO CURRICULAR

Parecer do CFE que regulamenta o Curso: 252/69 - Resolução 02/69
 Decreto de Reconhecimento do Curso: Portaria nº 122 de 23/03/84
 Carga Horária Mínima estabelecida pelo CFE: 2.220 horas
 Crédito-aula: 15 horas - Crédito-estágio: 15 horas
 Carga Horária Total do Curso: 2.220 + 120 horas (EPB e Prática de Educação Física : 2.340 horas
 Total de Créditos do Curso: 148 + 8 Créditos (EPB e Prática de Educação Física: 156 Créditos

<u>CURRÍCULO EM VIGOR A PARTIR DE 1980</u>		<u>C/H</u>	<u>Créditos</u>
<u>Semestre</u>	<u>Disciplinas</u>	<u>C/H</u>	<u>Créditos</u>
1º	Comunicação e Expressão	60	04
	Introdução à Filosofia	60	04
	Introdução à Psicologia	60	04
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	60	04
	Sociologia Geral	60	04
	Biologia Geral	30	02
	Estudo de Problemas Brasileiros I	30	02
	Prática de Educação Física I	30	02
		<u>390</u>	<u>26</u>
2º	Estatística Aplicada à Educação	60	04
	Filosofia da Educação	60	04
	Psicologia da Educação I	60	04
	História da Educação I	60	04
	Sociologia da Educação I	60	04
	Fundamentos de Educ.Pré-Escolar	60	04
	Prática de Educação Física	30	02
		<u>390</u>	<u>26</u>



<u>Semestre</u>	<u>Disciplinas</u>	<u>C/H</u>	<u>Créditos</u>
3º	Didática I	60	04
	Psicologia da Educação II	60	04
	Sociologia da Educação II	60	04
	História da Educação II	60	04
	História da Educação II	60	04
	Estrutura e Func. Ensino 1º Grau	60	04
	Desenvolvimento Psicol. do Pré-Escolar	60	04
		<u>360</u>	<u>24</u>
4º	Didática II	60	04
	Estrutura e Func. Ensino 2º Grau	60	04
	Psicologia da Educação III	60	04
	Medidas Educacionais	90	06
	Métodos e Técn. Educação Pré-Escolar	90	06
	Cultura Cristã	30	02
5º	Didática III	60	04
	Métodos e Técn. Educação Pré-Escolar	60	04
	Nutrição Higiene e Saúde do Pré-Esc.	60	04
	Fund. Expressão Plástica e Gráfica	60	04
	Fund. Expressão Musical e Corporal	60	04
	Jogos Dramáticos na Pré-Escola	60	04
	Prát. Ens. sob Forma Est. Supervisiona do em Pré-Escola I	90	06
		<u>420</u>	<u>28</u>
6º	Planejamento Curricular Pré-Escola	60	04
	Técn. Audio-Visuais na Educação	60	04
	Iniciação à Ciência na Pré-Escola	60	04
	Linguagem e Literatura Infantil	60	04
	Ed. Física e Recreação do Pré-Escolar	60	04
	Estudo de Problemas Brasileiros II	30	02
	Prática de Ensino sob Forma de Está- gio Supervisionado em Pré-Escola II	90	06
		<u>420</u>	<u>28</u>



UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

CURSO: PEDAGOGIA HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO PARA
DEFICIENTES MENTAIS (LIC.PLENA)

QUADRO CURRICULAR

Parecer do CFE que regulamenta o Curso: 252/69 - Resolução 02/69
Decreto de Reconhecimento do Curso: 83.377/79

Carga Horária Mínima estabelecida pelo CFE: 2.220 horas

Crédito-aula: 15 horas - Crédito-estágio: 15 horas

Carga Horária Total do Curso: 2.200 + 120 horas (EPB e Prática de Educação Física): 2.340 horas

Total de Créditos do Curso: 148 + 8 créditos (EPB e Prática de Educação Física): 156 créditos

CURRÍCULO EM VIGOR A PARTIR DE 1980

<u>Semestre</u>	<u>Disciplinas</u>	<u>C/H</u>	<u>Créditos</u>
1º	Comunicação e Expressão	60	04
	Introdução à Filosofia	60	04
	Introdução à Psicologia	60	04
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	60	04
	Sociologia Geral	60	04
	Biologia Geral	30	02
	Estudo de Problemas Brasileiros	30	02
	Prática de Educação Física I	30	02
		<u>390</u>	<u>26</u>
2º	Estatística Aplicada à Educação	60	04
	Filosofia da Educação	60	04
	Psicologia da Educação I	60	04
	História da Educação I	60	04
	Sociologia da Educação I	60	04
	Introdução à Educação Especial	60	04
	Prática de Educação Física II	30	02
		<u>390</u>	<u>26</u>



<u>Semestre</u>	<u>Disciplinas</u>	<u>C/H</u>	<u>Créditos</u>
3º	Didática I	60	04
	Psicologia da Educação II	60	04
	História da Educação II	60	04
	Sociologia da Educação II	60	04
	Serviços de Educação Especial	30	02
	Estrutura e Func. Ensino 1º Grau	60	04
	Desenvolvimento Psico-Motor do Deficiente Mental I	30	02
		<u>360</u>	<u>24</u>
4º	Didática II	60	04
	Psicologia da Educação III	60	04
	Medidas Educacionais	90	06
	Métodos e Técn. Ensino em Educa- ção Especial I	30	02
	Des. Bio-Psico-Motor de Def. Mental II	60	04
	Cultura Cristã	30	02
	Estr. Funcionamento Ensino 2º Grau	30	02
		<u>360</u>	<u>24</u>
5º	Planejamento Curricular para Deficien- tes Mentais	60	04
	Métodos e Técn. Ensino em Educação Es- pecial II	60	04
	Seleção, Adaptação e Avaliação Mater. Inst. para Deficientes Mentais I	60	04
	Didática III	60	04
	Ed. Física e Recreação p/Def. Mentais	30	02
	Orient. Vocacional e Profissional	60	04
	Estágio Sup. em Ed. Especial I	90	06
		<u>420</u>	<u>28</u>
6º	Métodos e Técn. Ensino em Educação Es- pecial III	60	04
	Seleção, Adaptação e Avaliação Mater. Inst. para Deficientes Mentais II	60	04
	Problemas de Conduta dos Def. Mentais	90	06



<u>Semestre</u>	<u>Disciplinas</u>	<u>C/H</u>	<u>Créditos</u>
6º	Técnicas Audio-Visuais na Educação	60	04
	Educação Artística para Def. Mentais	30	02
	Estudo de Problemas Brasileiros II	30	02
	Estágio Supervisionado em Educação Especial II	<u>90</u>	<u>06</u>
		420	28

ANEXO II

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS



CURSO DE PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS

Conforme combinado no início do semestre, estamos procedendo à avaliação das disciplinas que vêm sendo oferecidas no presente período letivo, com a finalidade de buscar cada vez mais a melhoria do ensino em nosso Curso. Os professores dispõem de mecanismos próprios, via departamentos e colegiado de Curso (nos quais os alunos têm presença garantida), para levar a cabo sua tarefa.

Pretendemos agora levantar dados junto aos alunos, que certamente muito contribuirão com este processo. Os dados levantados orientarão a reorganização destas disciplinas e o estabelecimento de novos procedimentos didáticos, subsidiando assim a Coordenação do Curso e os professores no planejamento do trabalho acadêmico.

Utilizaremos a seguinte metodologia de trabalho:

1º passo - Divide-se a classe em tantos grupos quantas forem as disciplinas oferecidas no semestre. O critério para divisão dos grupos será estabelecido com cada classe, sendo indispensável a indicação de um coordenador e um relator.

2º passo - Atribui-se uma disciplina para cada grupo, que se respon-



sabiliza por avaliá-la, segundo o roteiro que se segue, elaborando um relatório com os pareceres do grupo sobre cada item.

3º passo - Abre-se plenária. Cada grupo apresenta o relatório que elaborou, submetendo-o à discussão e aprovação do conjunto da classe, incluindo no próprio relatório os pareceres expressos, indicando se majoritários ou não.

1. EM RELAÇÃO AO PROGRAMA

- 1.1. Os alunos têm clareza quanto à finalidade desta disciplina no Curso de Pedagogia e para a profissão? Qual é?
- 1.2. O programa foi apresentado e discutido detalhadamente com os alunos no início do semestre? Foram incorporadas as modificações sugeridas pelos alunos?
- 1.3. O plano proposto vem sendo cumprido (sequência do ensino, estratégias, bibliografia, avaliação)?
- 1.4. Os objetivos e conteúdo desta disciplina são repetitivos em relação e alguma outra disciplina? Qual?

2. EM RELAÇÃO AO PROFESSOR

- 2.1. O professor demonstra clareza quanto aos objetivos da disciplina? Se reporta frequentemente a eles? Relaciona esta disciplina com outras?
- 2.1. Quais as estratégias de ensino adotadas pelo Professor? Quais as que mais têm favorecido a aprendizagem? Por que?
- 2.3. O professor emite e acata opiniões e sugestões dos alunos? Há regras para o funcionamento da classe? Elas são decididas pela classe ou só pelo professor? O professor se comunica com clareza com os alunos?
- 2.4. As avaliações têm sido referentes aos objetivos? Os alunos têm clareza de como e quando serão avaliados? O professor tem dado retorno aos alunos quanto ao desempenho de cada um? Tem incentivado a auto e inter-avaliação (aluno, pro

grama, professor)?

3. EM RELAÇÃO À CLASSE

3.1. Como tem sido a frequência dos alunos a esta disciplina?

Por que?

3.2. Qual o nível de participação dos alunos neste disciplina?

Fazem perguntas, propostas, discutem estratégias, sugerem mudanças, etc.? Por que?

3.3. Os alunos têm discutido entre si as questões relativas a esta disciplina? E com o professor? E com a Coordenação do Curso?

3.4. Os alunos têm feito solicitações aos representantes de classe para tentar solucionar problemas surgidos? E para representá-los nas reuniões de órgãos colegiados?

ANEXO III

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
PRÉ-ESCOLA E DEFICIENTES MENTAIS



CURSO DE PEDAGOGIA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PRÉ-ESCOLA E DEFICIENTES MENTAIS

O presente projeto tem por finalidade reorientar os estágios supervisionados do Curso de Pedagogia, tomando como referência as avaliações feitas pelos Supervisores de Estágio acerca destas atividades, na forma como vêm sendo desenvolvidas até este momento.

Considerando, pois:

1. A preocupação com a formação que vem sendo dada aos alunos de Pedagogia, uma vez que têm em algumas situações, demonstrado dificuldade em realizar as atividades de estágio de forma satisfatória. As exigências para o desenvolvimento das atividades de estágios acabam por revelar lacunas na formação do aluno, que vêm sendo supridas dentro das próprias atividades de estágio, mas com prejuízo, na medida em que nem sempre pode se esperar do Supervisor conhecimentos sólidos e atualizados em todas as áreas que o estágio pode abordar;
2. A precariedade dos mecanismos internos que possibilitam uma ação interdisciplinar entre os professores do curso, resultando em isolamento entre as disciplinas entre si e entre as disciplinas do curso com o estágio;



3. A dificuldade que vimos enfrentando no sentido de superar efetivamente a "divisão entre Pré e DM", referenciando o curso na formação do pedagogo como educador responsável pela análise e proposição das ações pedagógicas da escola como um todo e não só na especificidade da habilitação e da sala de aula;
4. A necessidade e conveniência de fazer do estágio um ponto de referência para a avaliação e redirecionamento permanentes do Curso;

está sendo proposto um redirecionamento das atividades de estágio, na tentativa de superação dos problemas apontados.

DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO

1. Abrangência

O estágio Supervisionado abrangerá atividades relativas a:

- 1.1. Análise, proposição e desenvolvimento de ações pedagógicas segundo a realidade, necessidade e/ou expectativa da escola ou instituição como um todo: corpo docente, alunado, famílias e comunidade;
- 1.2. Elaboração e desenvolvimento de planos de capacitação e atualização de professores, referenciados em propostas metodológicas da própria escola ou de proposição do estagiário;
- 1.3. Exercício da função docente para pré-escolares ou deficientes mentais.

2. Etapas

As atividades de estágio serão assim desenvolvidas:

1ª fase: realização de um diagnóstico pedagógico da escola ou instituição onde será realizado o estágio, tendo como referência um roteiro de observação elaborado com esta finalidade.

Tempo previsto: 1º bimestre do 1º período de estágio.

2ª fase: elaboração de um projeto de estágio, pautado nas necessidades e expectativas detectadas na fase anterior. O projeto deverá ser elaborado segundo critérios da metodologia científica e conter itens como: justificativa, objetivos, fundamentação teórica, estratégias e recursos, cronograma, sistemática de avaliação, etc.

Este projeto indicará a contribuição do estagiário à instituição e, ao mesmo tempo, a direção do trabalho a ser realizado pelo estagiário durante o ano que dura o estágio. As decisões acerca do projeto serão tomadas pelo estagiário, em conjunto com a supervisão do estágio e a direção da instituição onde se dará o estágio.

Tempo previsto: 2º bimestre do 1º período letivo.

3ª fase: Desenvolvimento do projeto elaborado.

Duração: 04 meses - 2º período letivo.

4ª fase: Avaliação final do estágio.

Período: Última quinzena do 2º período letivo.

3. Sistemática de Funcionamento

Os trabalhos de estágio serão acompanhados:



3.1. Pelo Supervisor de Estágio - O aluno estagiário deverá par
tipar, pelo menos, de duas horas semanais da supervisão de
estágio, quando debaterá com o supervisor o andamento do
trabalho realizado na semana e os seguintes encaminhamen -
tos dos itens seguintes.

3.2. Ao final de cada fase relacionada no item 2 (Etapas), em
assembléia do curso, os estagiários farão apresentação dos
resultados ao conjunto dos professores e alunos do Curso e
representantes das instituições onde se realizam os está-
gios. Pretende-se com esta a atividade:

- a) possibilitar a todos os professores do curso conhecer os
trabalhos pretendidos e detectar contribuições aos pro-
jetos (bibliografia, materiais, outras experiências, etc);
- b) possibilitar aos alunos de semestres anteriores e de di
ferentes habilitações, conhecer processo, conteúdo, rea-
lidade, etc. , levantados pelos estagiários;
- c) possibilitar aos representantes das escolas e institui-
ções que oferecem locais de estágio, situar o trabalho
do estagiário no conjunto dos estágios realizados e a-
companhar seu desenvolvimento numa perspectiva mais glo
bal.

4. CrITÉRIOS para definição do local de estágio

O local de estágio será definido na seguinte ordem de preferên-
cia:

- 4.1. O local de trabalho do aluno, desde que este se refira à
habilitação por ele cursada;



- 4.2. Em locais onde o aluno pretenda vir a desenvolver atividades profissionais depois de formado;
- 4.3. Em locais a serem indicados pela Universidade, caso o aluno não tenha nenhuma indicação ou oferta.

Nestes casos, por ordem de prioridade, os alunos optarão:

- a) Por escolas e instituições públicas;
- b) Os projetos de extensão em Pré-Escola (Creche da AFIEP) e para DM (APAE), cuja orientação pedagógica é aprovada e acompanhada pelo Departamento de Educação e Conselho do Curso de Pedagogia, traduzindo, portanto, a orientação teórica do Curso.

Neste sentido, sugere-se que ao longo do ano de estágio, todos os alunos possam realizar, pelo menos, observação nestes locais, como forma de conhecer, na prática, as propostas metodológicas desenvolvidas pelo Curso, no caso de estagiarem em outras instituições;

- c) Em instituições e escolas da rede particular.

5. Avaliação

A avaliação do estágio será feita com base:

5.1. No material produzido pelo aluno em cada fase:

- a) relatório da observação,
- b) projeto do estágio;
- c) relatório de todas as atividades desenvolvidas;
- c) relatório final contendo análise e apreciação do aluno sobre todo o processo de estágio (conteúdo, realizações, acompanhamento, produto final, etc.);



5.2. Na frequência e desempenho do aluno nas atividades de Supervisão do Estágio;

5.3. Na apreciação emitida pela escola ou instituição sobre o trabalho realizado pelo aluno;

A avaliação será efetivada durante todo o processo de estágio, sendo que a avaliação final do trabalho contará com a participação:

- a) do Supervisor de Estágio;
- b) do (s) professor (es) que assessora (m) o aluno durante o estágio;
- c) de um professor do curso, a ser indicado de comum acordo entre supervisor e estagiário.

Com esta proposta pretendemos avançar no sentido de superar as dificuldades apontadas no início deste documento e aprimorar, desta forma, a formação de nossos alunos e a qualidade de nosso Curso:

1. identificando e buscando superar as possíveis lacunas na formação dos alunos, originárias tanto da estrutura escolar como dos programas das disciplinas;
2. criando uma instância de trabalho interdisciplinas entre os professores do Curso;
3. enfocando a formação de pedagogos comprometidos com a realidade educacional de nosso país e com sua área de especialização
4. buscando o permanente redirecionamento do nosso Curso, a partir das metas pretendidas e das exigências de nossa realidade social e educacional.

Piracicaba, março de 1989

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. BALZAN, Newton C. A pesquisa em didática - realidades e propostas. In: A didática em questão, 4ª ed., Petrópolis, Vozes, 1985.
2. BERNHEIM, Carlos Tunnermann. Hacia una nueva educación en Nicaragua. Managua, Ediciones Distribuidora Cultura, 1983.
3. CANDAU, Vera M. F. (coord.). Novos rumos da licenciatura. Brasília, INEP, 1987.
4. CHAUI, Marilena. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Descaminhos da educação pós-68, São Paulo, Brasiliense, 1980.
5. DOCUMENTO FINAL do Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Belo Horizonte, Novembro de 1983.
6. FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: Universidade, escola e formação de professores, 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1987.

7. FERNANDES, Florestan. Movimento socialista e partidos políticos. São Paulo, Ed. HUCITEC, 1980.
8. FERREIRA, Júlio R. A construção escolar da deficiência mental. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1989.
9. FREITAS, Luiz Carlos. Projeto histórico, ciências pedagógica e "didática". In: Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez Editora, nº 27, 1987.
10. GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação; um estudo introdutório. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
11. _____. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. In: Em Aberto, Brasília, INEP, nº 22, 1984.
12. _____. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo, Ática, 1987.
13. GARCIA, Guillermo. La educación como practica social. Argentina, Editorial Axis, 1975.
14. GÓES, Moacir de. Moacir de Góes entrevistado por Ana Lúcia Jensen. In: Revista ANDE, São Paulo, nº 11, 1986.
15. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (INEP). Formação do Educador: a busca da identidade do Curso de Pedagogia. Brasília, INEP, 1987. (Série Encontros e Debates, 2)
16. _____. Natureza e Especificidade da educação. In: Em Aberto, Brasília, INEP, nº 22, 1984.
17. KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

18. KOWARZIK, Wolfdietrich S. Pedagogia Dialética - de Aris tóteles a Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1983.
19. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
20. _____. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Revista ANDE, São Paulo, nº 11, 1986.
21. MACHADO, Nilson J. O tecnicismo e a hipertrofia do psicopedagógico. In: Cadernos PUC, São Paulo, EDUC/Cortez Editora, nº 3, 1980.
22. MANACORDA, M.A. Marx y la pedagogía moderna. Barcelona, Oikos-tau, 1969.
23. MANTOAN, M. Tereza E. Compreendendo a deficiência mental - novos caminhos educacionais. São Paulo, Scipione, 1989.
24. NOSELA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. In: Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez Editora, nº 14, 1983.
25. _____. Em busca da identidade política. In: A Educação como ato político partidário, São Paulo, Cortez Editora, 1988.
26. RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola - o transitório e o permanente na educação. 6ª ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
27. SAVIANI, Dermeval. Educação; do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.

28. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 5)
29. _____. Sobre a natureza e especificidade da Educação.
In: Em Aberto, Brasília, INEP, nº 22, 1984.
30. SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. 2ª ed., Lisboa, Moraes, 1981.
31. _____. Para onde vão as pedagogias não-diretivas ?
Lisboa, Moraes, 1974.