

OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Odilon Luiz Poli

A experiência de vários anos de trabalho com professores em efetivo exercício da prática docente, através de projetos de extensão universitária e de programas de capacitação promovidos por redes de ensino, possibilitou-me aproximação com as concepções, dúvidas, sobretudo com os preconceitos dessa categoria, construídos e acumulados durante mais de 400 anos de história da educação brasileira.

Não pretendo aqui fazer uma exposição detalhada de tais concepções (não é esse o objeto do presente trabalho), mas tão somente dialogar com algumas delas, do ponto de vista da questão dos fundamentos da educação.

Destaco, inicialmente, uma idéia bastante comum e que me causa preocupação: a mentalidade pragmática em relação à formação para a ação. É muito comum ouvir-se na programação de atividades de capacitação ou no seu desenvolvimento, expressão como *“O que importa mesmo é a prática, aquilo que dá para chegar na sala e aplicar. Teoria é só para “encher lingüiça”, não serve para nada”*. Ou então *“ O que é que vai ter de prático nesse curso? É só o que interessa”*. Observa-se, então, uma mentalidade essencialmente pragmática, que se recusa discutir o sentido do fazer pedagógico, limitando-se, voluntariamente, a buscar receitas para aplicação imediata. Receitas definidas por “alguém” que detém a verdade, (como se existisse uma verdade única) e que devem ser distribuídas ao maior número de pessoas possível, para que a sala de aula funcione bem.

As conseqüências dessa postura são mais perigosas do

que se possa imaginar à primeira vista. De um só lance, o professor manifesta duas tendências altamente comprometedoras. Em primeiro lugar, a noção de que é possível, na prática social (a prática pedagógica é uma prática social) haver uma única verdade, como se a verdade e as práticas dela decorrentes fossem isentas de interesses. Isso equivale dizer que seria possível juntar todos os grupos sociais num grande consenso. Ou seja, é o mesmo que admitir, por exemplo, que a escola desqualificada de conteúdo fortemente ideológico, que contribuiu muito para que o Brasil contasse com uma mão-de-obra barata (justamente por ser desqualificada), que interessava muito a empresários pouco preocupados com a atualização tecnológica do parque industrial brasileiro e com o desenvolvimento social e intelectual da população trabalhadora, interessasse também ao próprio trabalhador. Ou então, num outro exemplo, mais regional, admitir que a “receita” de ensino da matemática, construída e editada nos centros urbanos industriais brasileiros, pudesse interessar, também, sem alterações, ao filho do agricultor do Oeste Catarinense.

Em segundo lugar, tal mentalidade, conscientemente ou não, admite que, na sociedade, há os que sabem e pensam e por isso devem ditar aos que não sabem e por isso não pensam o que devem fazer. Assim, o professor dispensado da tarefa de pensar, vai ao curso para entrar em contato com os que pensam, para receber deles as orientações de como e o que deve fazer sem pensar. Essa relação, a partir do professor, se reproduz a nível macro e a nível microssocial. A nível macro, traduz-se na ausência de uma consciência social de importância estratégica do investimento em ciência e tecnologia para o desenvolvimento brasileiro. É a reprodução, a nível mundial, da relação entre “os que sabem” (países desenvolvidos) e por isso produzem ciência e tecnologia, e os que “não sabem” e, portanto, tomam conhecimentos prontos para utilizar na produção. A nível micro, muito provavelmente, esse professor desenvolverá com seu aluno uma relação vertical, de quem sabe com quem não sabe e, portanto, deve ouvir passivamente. Desenvolve, então, um cidadão com mentalidade passiva, de espera, e que renuncia ao direito de

pensar e de contribuir com a definição dos rumos do país. Aguarda, assim, que “os homens que sabem” definam por si os destinos do país, do estado, do município, da entidade em que participa, etc. Vale observar também que, nessa atitude despojada, reside a raiz da própria corrupção, devido à ausência de fiscalização dos administradores da coisa pública.

Essa mentalidade essencialmente pragmática só é oportuna do ponto de vista de quem pretende conservar intacta a sociedade, do modo como a mesma se encontra, uma vez que se preocupa apenas com o fazer, com a aplicação de fórmulas prontas sem questionar e problematizar os rumos do desenvolvimento. Vivemos numa sociedade com profundas contradições e com enormes diferenças sociais e onde, historicamente, a escola cumpriu um papel reforçador dessas diferenças, pelo fato, já amplamente demonstrado, de que as crianças oriundas de famílias de renda mais baixa têm maiores dificuldades de obter sucesso na escola (RIBEIRO, 1993; ROMANELLI, 1989; MELLO, 1995; FREITAG, 1986 e muitos outros). O pragmatismo, na forma como foi acima caracterizado, é uma postura viável somente para quem fecha os olhos para essas contradições da realidade.

É nessa perspectiva que gostaria de discutir a importância dos fundamentos da educação na formação do professor. Antes de mais nada, parece oportuno esclarecer o que são os fundamentos da educação, na perspectiva aqui colocada. Fundamentos da educação são conhecimentos desenvolvidos sobre o processo educativo a partir de ciências afins. Tais conhecimentos dizem respeito, tanto à inserção da educação no contexto social (sociologia da educação, história da educação e antropologia principalmente), quanto aos diferentes significados e perspectivas da educação para o homem enquanto ser social e individual (filosofia da educação), bem como sobre os processos pelos quais a criança aprende (psicologia da educação).

Tais fundamentos não existem em função da adoção de receitas. Ao contrário, são instrumentos através dos quais o educador se capacita a compreender o processo educativo na sua totalidade, enquanto ação humana que se materializa num tempo e num espaço determinados e que é dotada de um certo

significado. Somente quando compreende o sentido e as conseqüências do que faz e conhece os determinantes histórico-sociais da realidade educacional com que se depara, é que o professor efetivamente se capacita a inovar e a criar alternativas adequadas aos problemas que enfrenta no cotidiano do trabalho educativo. Essa compreensão, por outro lado, também é condição indispensável para a capacidade do professor de definir, de forma consciente, o uso social que fará do conhecimento específico que possui (matemática, geografia, história, etc), podendo assim articulá-lo com os interesses populares, colocando-os a serviço da compreensão do mundo e da construção de uma visão de mundo coerente e homogênea.

Essa forma de compreender a relação do professor com o conhecimento e com o ato educativo, é francamente oposta à visão pragmática acima caracterizada. Faz parte de uma outra lógica, não voltada à conservação das relações sociais, do modo como estão dadas, sem questionamento, mas, sim, voltada à sua problematização, tematização e transformação. Nesse sentido, afirmamos que o pragmatismo só interessa a quem deseja preservar intactas as relações sociais dadas. Ele só pode servir de paradigma para a formação do professor, se fecharmos os olhos para as contradições da realidade. Somente se o fato de milhões de crianças (justamente as oriundas das camadas de renda mais baixa) reprovarem e abandonarem a escola, criando um profundo abismo social em relação a outras que vivem numa situação de privilégio, não nos causa nenhuma preocupação, é que podemos nos despreocupar com a questão dos fundamentos da educação.

Essa despreocupação, aliás, esteve presente em toda a história da educação brasileira. Construída inicialmente como um ensino de elites, o sistema de ensino brasileiro, por quase 400 anos, simplesmente ignorou a existência das crianças de baixa renda. E mesmo quando passou a, gradativamente, incorporá-las, o fez nos estreitos limites da necessidade de torná-las produtivas, sem qualquer preocupação com a igualdade de oportunidades. (XAVIER, 1990 e 1994; ROMANELLI, 1981; RIBEIRO, 1993). A exclusão e a despreocupação com as condições de vida e de educação das

camadas da população ligadas diretamente ao trabalho produtivo, é um traço característico da própria cultura brasileira. A lógica das relações de produção implantada durante o regime colonial, baseado na escravatura, na grande propriedade e destinado a dinamizar a vida da metrópole e não da colônia, produziu alguns traços culturais que se reproduziram ao longo de toda a nossa história e que estão, ainda hoje, na base de muitas decisões econômicas, sociais e educacionais.

Dentre esses traços culturais, merecem ser destacados:

- A fragilidade ou até a ausência de percepção do Brasil enquanto nação que precisa de um projeto de desenvolvimento que inclua todos os seus habitantes. O Brasil foi visto muito mais como uma oportunidade de enriquecimento fácil e rápido, cuja produção se destinava à dinamização da economia de outro país, além do enriquecimento das famílias colonizadoras. Assim, não houve espaço para o desenvolvimento de um sentimento nacional, de uma consciência de pertencimento a um país a ser constituído e desenvolvido enquanto uma totalidade histórica.

- O trabalhador envolvido diretamente na atividade produtiva, mais que um cidadão, é um instrumento de produção. Os mais de 300 anos de escravidão ligaram a imagem do trabalhador a de um ser desprezível, indigno de qualquer usufruto dos resultados da própria produção. O trabalhador (escravo) não era mero objeto de lucro. Os objetivos da produção não o incluíam, a não ser pela necessidade de mantê-lo vivo e produtivo. Infelizmente a abolição, promovida muito mais por pressões externas do que por um desejo dos responsáveis pela organização da produção, eliminou o trabalho escravo, não modificou o papel e o lugar do trabalhador na sociedade. Este continuou sendo visto mais como um instrumento de produção, do que como um cidadão com direito a uma vida digna.

- Forte tendência à cópia e à imitação de modelos externos. Para compreender esse traço cultural é preciso estar atento a dois aspectos principais. Em primeiro lugar, a afirmação das nossas elites, durante séculos, baseou-se na imitação dos padrões de vida e dos valores da metrópole. Nada

que aqui fosse criado originalmente merecia crédito ou garantia distinção. Em segundo lugar, a organização do sistema de ensino deu-se de forma totalmente desligada da atividade produtiva e criadora. Limitada aos filhos homens não primogênitos da aristocracia rural, desvinculados das atividades produtivas, a educação escolar aqui implantada, até o início do século XX, preocupou-se tão somente com a ilustração dos espíritos, ao invés de ser um espaço de desenvolvimento do processo de conhecimento e da criatividade. O fato de termos sido colonizados por um país que fez do catolicismo contra-reformista uma opção, e que delegou a atividade educativa à Companhia de Jesus, é um agravante nesse sentido. Criada para combater a reforma religiosa que avançava na Europa, a Companhia de Jesus revelou, no período colonial, um forte apego aos dogmas religiosos medievais, que sustentaram ideologicamente o poder da aristocracia rural durante toda a idade média. Por essa razão, desenvolveu um ensino extremamente dogmático e rígido que enfatizava a repetição dos padrões estabelecidos e negava qualquer possibilidade de investigação científica ou de produção de novas idéias. Nesse sentido, é ilustrativa a citação de um trecho da “Ratio” (programa de ensino dos jesuítas) extraída de RIBEIRO, (1993, p. 25): “Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiadamente livre, devem ser afastados sem hesitação do serviço docente”.

Mesmo com a industrialização que ganhou impulso a partir de 1930, e a conseqüente expansão do ensino, o quadro não se alterou significativamente. Baseando a industrialização na importação tecnológica e não tendo como prioridade o desenvolvimento científico e tecnológico, expandiu-se um modelo de escola voltada basicamente à alfabetização dos alunos, (condição básica para o trabalho na indústria), e a difusão de algumas noções de conhecimento nas diversas áreas, bastante distanciadas da realidade. Assim, a tendência à cópia e à imitação não foi rompida na sua essência.

Esse quadro constituiu, ao que parece, o pano de fundo para o desenvolvimento de uma atitude despreocupada em relação aos resultados do processo educativo e suas conseqüências sociais. Desse modo, uma realidade de

profundas desigualdades e de marginalização de grandes parcelas da população no âmbito da educação escolar, passou (e passa) despercebida de grande parte dos educadores. Nesse contexto, a atitude pragmática parece ser uma resposta viável ao problema da qualificação dos professores, uma vez que os resultados do processo educativo não estão em questão. Como já afirmamos acima, quando os gritantes resultados do processo educativo não causam preocupação, a atitude pragmática não se constitui num problema.

Essa foi, justamente, a perspectiva colocada pelo regime militar instaurado no Brasil em março de 1964. Reduziu os problemas sociais a questões técnicas e dispensou qualquer análise contextual dos mesmos. Esse foi o tratamento que dispensou à educação, viabilizando, assim, a saída de praticamente todos os fundamentos da educação do currículo dos cursos de formação de professores, inclusive do curso de Pedagogia.

É certo que, mesmo antes de 1968, (ano em que implantou a reforma do ensino superior) havia, no tocante aos fundamentos da educação, um privilegiamento do estudo dos fundamentos psicológicos, em detrimento às demais ciências afins. Porém, a partir desse ano, a exclusão, especialmente da filosofia, foi praticamente total.

Seguiu-se uma desvalorização da atividade de pensamento e reflexão, em favor de uma postura meramente técnica, neutra e objetiva.

Se até então, nossa história educacional nos legara uma atitude predominantemente despreocupada com os resultados do processo educativo e as suas conseqüências, bem como uma deficiente reflexão sobre o significado e a função social da educação escolar, após 68 o educador passou a ser visto como um tarefeiro, mero executor de um projeto educativo, previamente elaborado e inquestionável. Para isso, dele se requeria apenas conhecimentos de sua área específica, sem qualquer preocupação com a educação em si, em sentido mais amplo e sobre a função social dos conteúdos de sua área específica. O pedagogo, de modo especial, passou a ser visto como um técnico (em metodologia de ensino), que em nada deveria preocupar-se com as relações entre a escola e o

contexto em que a mesma está situada. Por esse processo, os educadores perderam a possibilidade de compreender o significado e as conseqüências sociais de sua ação. E, junto com isso, perderam também, (de vez), a possibilidade de problematizar, discutir e determinar com segurança teórica e política os rumos de sua atividade.

A partir da análise desses pontos até aqui levantados, podemos compreender tanto a presença da atitude pragmática entre os professores, quanto outros traços tão característicos de cultura escolar como, por exemplo, a ausência de noção da importância de um projeto educativo para a unificação das ações dos diferentes profissionais da escola, ou ainda a visão de que os conteúdos de cada área são válidos em si próprios, sem que mantenham relação com a vida concreta e com a compreensão da realidade.

Hoje, felizmente, parece que estamos entrando num novo momento a esse respeito. Percebe-se a existência de um número cada vez maior de professores dispostos a romper com esse histórico distanciamento da escola em relação à realidade. Lentamente começa a ganhar corpo, em diferentes lugares, uma tendência de revalorização da atividade de reflexão sobre o significado da escola e sobre a necessidade de que a atividade educativa na escola seja construída em torno de metas de um projeto que unifique as ações dos diferentes profissionais em torno de metas e princípios comuns. Um projeto que leve o professor a perceber a necessidade de responder aos problemas pedagógicos a partir de fundamentos teórico-científicos claramente definidos, superando o senso comum.

No momento em que o alívio do processo repressivo viabilizou a retomada da discussão sobre o significado da educação na sociedade e sobre os próprios rumos da sociedade brasileira, assitiu-se, no Brasil, ao florescimento de uma fecunda reflexão pedagógica, que procura articular a sala de aula com o que ocorre para além dos muros da escola. Já nos dois últimos anos da década de 70, e sobretudo a partir do início dos anos 80, passaram a ser publicadas muitas obras e artigos apontando para essa necessária articulação entre o intra e o extra-escolar¹.

A necessidade de demonstrar a possibilidade de a escola contribuir com a transformação da sociedade, possibilidade essa abalada pelas devastadoras denúncias levantadas pelos crítico-reprodutivistas², os teóricos da educação⁰ brasileira e do mundo inteiro foram desafiados a debruçar-se sobre o significado social da educação escolar. Esse esforço rendeu bons resultados e hoje contamos com uma significativa produção teórica, da qual podemos dispor para compreender o significado, os resultados e as conseqüências da nossa prática pedagógica.

O educador preocupado em dar a sua parcela de contribuição à superação das imensas desigualdades sociais brasileiras, precisa de conhecimento das ciências que dão suporte à atividade educacional nas áreas específicas. O educador não irá intervir na realidade, transformando-a, sem compreendê-la e sem compreender quais os conhecimentos de sua área específica são fundamentais para o aluno que está a sua frente e por que o são. A apropriação dos conhecimentos específicos de sua área não basta. É preciso saber o que fazer com ele e por que ele está no currículo. Como pode alguém julgar a validade de um conhecimento, se não conhece as conseqüências de seu uso? Como pode alguém contribuir com a melhoria do ensino se:

- não compreende o modo como a criança aprende e como constrói o seu conhecimento?

- não compreende a relação que existe entre o trabalho que faz em sala de aula e o meio em que se situa?

- não compreende as limitações, as contradições, os resultados e as conseqüências sociais do conteúdo que ensina e do seu modo de ensinar?

- não compreende as origens das dificuldades que os seus alunos encontram para ter sucesso na escola?

O conhecimento limitado a uma área restrita, sem que seja contextualizado, sem que seja colocado a serviço de um determinado projeto (de homem, de sociedade e de escola), é um saber que só interessa à conservação da situação atual.

Como já dizia acima, felizmente percebe-se hoje o início de um certo movimento de superação dessa visão reducionista de conhecimentos, descolado da prática social.

Numericamente é ainda bastante limitado, mas proporcionalmente vem crescendo consideravelmente o número de educadores envolvidos.

1.0 Pedagogo na escola e a questão dos fundamentos

Nesse processo de resgate dos fundamentos da educação, o pedagogo é um profissional necessário. Se há alguém na escola ou mesmo a nível de redes de ensino, que pode contribuir nesse processo é esse profissional que, por vezes, parece estar um pouco confuso em relação ao seu papel. A especificidade do curso de Pedagogia é exatamente a compreensão do processo educativo e da relação da escola com o contexto em que se situa. Se o pedagogo não der conta dessa tarefa, a escola perde, os demais professores perdem, a educação como um todo perde, e perdem principalmente as crianças que freqüentam a escola pública e a têm como única fonte de saber sistematizado. Nesse caso, o profissional formado em pedagogia deve buscar uma outra designação que não a de pedagogo. Quem sabe incorpore alguma das pechas que as más línguas já lhe atribuem (pedaloco, pedabobo...). Ao invés de irritar-se com tais designações, os pedagogos deveriam questionar-se sobre o porquê as mesmas lhes são atribuídas.

Muito me preocupa o fato de uns poucos profissionais, que têm se destacado por suscitar a discussão sobre os fundamentos da educação em nossa região, estejam sendo solicitados a se fazer presentes em inúmeras escolas e municípios que desejam refletir sobre sua prática pedagógica. Por um lado, este é um dado altamente significativo, pois demonstra a preocupação que cresce, hoje, entre os educadores sobre os rumos da ação educativa. Por outro lado, porém, é preocupante perceber que em todas essas escolas e redes há pedagogos trabalhando, sem, contudo, serem capazes de dar conta de uma tarefa que é sua. Observando-se esta situação, fica mais fácil compreender as razões dos questionamentos que pairam sobre sua função. Na verdade

não existe, de fato, dúvida sobre qual deveria ser a função do pedagogo, nem é difícil constatar sua importância para a ação educativa. Ambos os fatos advêm de uma única razão: o pedagogo encontra-se desqualificado para o exercício de sua legítima função. Tanto é que sequer está sendo capaz de delinear-lá. Logo, não tem conseguido ocupar o seu espaço.

É óbvio que as responsabilidades por tal situação não devem ser atribuídas somente aos profissionais em si. Grande parte (senão a maior parte) dessa responsabilidade deve ser atribuída aos cursos de pedagogia. Muito já se está fazendo para requalificar verdadeiramente os cursos de pedagogia e muito ainda há por fazer. Não deixa de causar preocupação ver os alunos dos últimos períodos de pedagogia estagiarem na docência das disciplinas de fundamentos da educação, em nível de 2º grau, sem serem capazes de distinguir minimamente um texto de abordagem positivista/funcionalista, de um outro de abordagem materialista histórico-dialética. Muitos ainda parecem nem se dar conta de que tais correntes de pensamento existem. No mesmo sentido, ainda se vê muitos orientadores educacionais recém - formados chegarem na escola e afirmar que não sabem qual o papel do orientador na escola, e quais suas atribuições. Ainda se vê muitos pedagogos serem incapazes de dar conta das questões mais elementares da pedagogia como, por exemplo, o planejamento e a avaliação. Sentem-se incapazes de liderar o corpo docente na construção do projeto político - pedagógico da escola, ou então de provocar uma discussão, teoricamente fundamentada, e com conseqüências práticas efetivas sobre o processo de avaliação.

Restringem-se a reproduzir os mesmos mitos, as mesmas banalidades, as mesmas práticas que o senso comum há tantos anos consagrou, inspirado sobretudo na pedagogia tradicional, praticada, mas não compreendida.

Como já disse, muito dessa responsabilidade deve ser atribuída aos cursos de pedagogia. Não podem, porém, os pedagogos, no exercício de sua função, (que função?) acomodar-se numa prática repetitiva ou então ficar meramente queixando-se da má formação recebida. Cabe a eles desacomodar-se e ir à luta, a fim de qualificar-se efetivamente para o exercício de sua função, de modo a justificar sua

presença na escola.

Não creio que haja saídas para os graves problemas que a educação brasileira hoje enfrenta, sem que os educadores compreendam essa realidade de modo abrangente, com o auxílio dos fundamentos da educação.

Transformar a mentalidade hoje predominante entre os educadores é possível. Inicialmente percebe-se alguma resitência, mas com dados na mão e bons argumentos é possível romper a barreira do pragmatismo descomprometido, ingênuo e conservador. É animador perceber a mudança de atitude de muitos educadores que, uma vez desafiados a pensar sobre o sentido do trabalho que fazem, sobre o papel que a escola está desempenhando na realidade brasileira, tornam-se defensores aguerridos de uma prática pedagógica historicamente situada e comprometida com os interesses das camadas menos favorecidas da população.

É nesse sentido que gostaria de defender aqui, publicamente, a reedição de projetos de estudo sobre a questão dos fundamentos da educação, a nível de cursos de atualização e aperfeiçoamento, grupos de estudo e, especialmente, a nível de pós-graduação "lato sensu". As monografias, cujas resenhas são apresentadas neste volume, são um exemplo de como são animadores os seus resultados. Isso porque a compreensão dos fundamentos abre muitos caminhos para a pesquisa de temas presentes no cotidiano da educação. É mister, no entanto, que os resultados de tais pesquisas sejam divulgados para que os educadores deles se beneficiem. Esse parece ser, justamente, o objetivo da presente publicação, cuja iniciativa julgo ser muito louvável.

Notas

¹.Destaque-se aqui, apenas para citar um exemplo, o consagrado texto de Demerval Saviani "Escola e Democracia", que circulou por todo o Brasil, suscitando muitas e proíficas reflexões e iniciativas práticas. Muitos outros poderiam ser aqui elencados.

².Refiro-me aqui à corrente sociológica francesa que em obras muito contundentes, demonstrara a vinculação do trabalho da escola com a reprodução das desigualdades sociais no interior do capitalismo

Normas para publicação

A **Revista Pedagógica** recomenda a seus colaboradores que mandem seus textos de acordo com as normas abaixo:

1. Artigos para a Revista Pedagógica, devem ser remetidos para o *Departamento de Ciências da Educação*, à *Av. Atílio Fontana, 591-E, Bairro Efapi, Caixa Postal: 747, CEP: 89809-000, Chapecó-SC-Brasil*

2. Texto em cópia nítida, em laudas de 20 linhas e 70 toques (espaço 2 ou 3). O artigo deve vir em disquete digitado em programa Word 6.

3. O autor deve mandar uma breve nota bibliográfica que indique onde ensine e/ou pesquise sua área de trabalho e principais publicações.

4. As notas de rodapé devem vir em conjunto, à parte, após o texto. Pede-se aos colaboradores que restrinjam suas notas à referência bibliográfica propriamente dita.

5. Textos enviados espontaneamente devem ser inéditos no país. Dados a público previamente, sob qualquer forma (palestra, comunicação, artigo, etc.), deve-se informar em nota à parte. Os artigos devem ser mandados para a revista e serão examinados pelo conselho editorial da mesma.

6. O autor deve enviar/indicar sugestões de ilustração para seu texto. As fotos devem ser sempre em preto e branco, juntamente com legendas e créditos.