

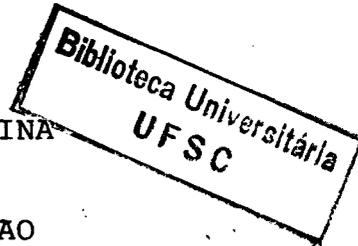
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO E AUTONOMIA:
DO DISCURSO À PRÁTICA – UM ESTUDO NO
CURSO DE PEDAGOGIA DO CES/FUNDESTE**

LÚCIA MOROSINI FRAZZON

FLORIANÓPOLIS (SC), MARÇO 1990

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO E AUTONOMIA
DO DISCURSO À PRÁTICA - UM ESTUDO
NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CES/FUNDESTE

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO COLEGIADO DO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO CEN-
TRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM CUMPRI-
MENTO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO TÍTU-
LO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 21 / 06 / 90

Prof^ª Dr^ª LEDA SCHEIBE - ORIENTADORA

Prof^ª. Dr^ª. CELINA IMACULADA GIRARDI

Prof. Dr. ANTONIO PAZETTO

LÚCIA MOROSINI FRAZZON

AGRADECIMENTOS

À Leda Scheibe, professora, amiga e orientadora, pela atenção, disponibilidade e contribuição na orientação.

Aos professores do Curso de Mestrado que, de uma forma ou outra, contribuíram para a elaboração deste estudo.

Aos colegas do Curso de Mestrado que contribuíram para o meu reencontro com a educação.

Aos colegas da FUNDESTE e, em especial, a Professora Reni, Clélia e Maria Lourdes pelo estímulo e amizade.

Aos professores e alunos do Curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE, pela participação e colaboração na co-autoria deste trabalho.

À Ileda que conviveu e orientou as crianças enquanto me ausentava para as aulas do mestrado.

Ao Egon pelo desafio e competência no trabalho de datilografia.

Aos filhos, Enzo, Andréa e Giovanni que assumiram, tão cedo, por força das circunstâncias, o desafio de uma formação consciente, mostrando-se responsáveis no desempenho de suas funções, meu carinho e reconhecimento.

Ao Elói que, com mil renúncias assumiu a minha ausência temporária, sem abalo da serenidade que lhe é característica, reforço minha admiração.

S U M Á R I O

RESUMO	7
INTRODUÇÃO	
1. JUSTIFICATIVA	9
2. OBJETIVOS DO ESTUDO	15
3. QUESTÕES METODOLÓGICAS	16
CAPÍTULO I - O CURSO DE PEDAGOGIA DO CES/FUNDESTE	21
CAPÍTULO II - CRÍTICA AO LIBERALISMO NA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO	54
CAPÍTULO III - A REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO	78
1. A PRÁTICA NO DISCURSO	78
1.1 - A FALA DO PROFESSOR	79
TEMA 1 - QUANTO AO PONTO DE PARTIDA DO PROCESSO PEDAGÓGICO	79
TEMA 2 - QUANTO À RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO	83
TEMA 3 - QUANTO À AVALIAÇÃO	87
TEMA 4 - QUANTO À RELAÇÃO COMPETÊNCIA E FORMAÇÃO DA AUTONOMIA	88
TEMA 5 - QUANTO AOS PREJUÍZOS NA FORMA ÇÃO	91

1.2 - O DISCURSO E A PRÁTICA	95
CAPÍTULO IV - A REPRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES QUANTO À ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO	105
1. A VISÃO DO DISCURSO NA PRÁTICA	105
1.1 - A FALA DO ESTUDANTE	106
TEMA 1 - QUANTO AO PONTO DE PARTIDA DO PROCESSO PEDAGÓGICO	106
TEMA 2 - QUANTO A RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO	108
TEMA 3 - QUANTO A RELAÇÃO COMPETÊNCIA E FORMAÇÃO DA AUTONOMIA	111
TEMA 4 - QUANTO AOS PREJUÍZOS NA FORMA ÇÃO	115
1.2 - DA CRÍTICA ÀS INDICAÇÕES PARA A MUDAN- ÇA	119
CAPÍTULO V - INDICAÇÕES PARA RELAÇÕES PEDAGÓGICAS QUE CONDUZEM À AUTONOMIA	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155

R E S U M O

Este estudo focaliza a construção da prática pedagógica do Curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE, sua problemática de desenvolvimento e autonomia do aluno, considerada esta em termos de condições indispensáveis para um assumir responsável, consciente e competente do processo de formação do estudante.

Neste sentido inicia-se o trabalho situando a compreensão do contexto do curso, suas contradições, bem como, os limites e alcances do fazer pedagógico enquanto parte do processo educativo e este da totalidade social. A partir de estudos e análises de documentos o capítulo busca situar historicamente a origem e criação do ensino superior privado no Brasil e, em especial no Estado para a compreensão das condições atuais, possibilitando assim, o apontar de algumas indicações para o repensar do curso e o seu comprometimento na formação de profissionais do ensino necessários à região.

O segundo capítulo, parte do pressuposto de que os valores presentes na sociedade indicam e norteiam a prática pedagógica, sendo assim, faz uma reflexão sobre as tendências que determinaram e determinam, objetiva ou subjetivamente a direção do processo pedagógico e suas influências na formação de estudantes e profissionais de ensino.

O terceiro e quarto capítulos foram reservados aos depoimentos de professores e alunos a respeito do tema em estudo, acrescidos de uma análise que pretende articular as perspectivas teóricas e as questões práticas levantadas no curso. A sistematização dos dados objetiva conhecer, compreender e explicitar a problemática da formação de profissionais do ensino, no curso de Pedagogia, para subsidiar o levantamento de alternativas que venham a contribuir no repensar do curso com vistas ao processo de transformação social.

Na síntese dos depoimentos de professores e alunos percebe-se que existem preocupações, quanto a qualidade no processo de formação dos profissionais de ensino, porém, com diferentes enfoques e intensidade. Enquanto, os professores apresentam preocupações com predominância no aspecto afetivo, os alunos colocam ênfase nas provocações e desafios que possibilitam um avanço no aspecto cognitivo.

O quinto capítulo, constitui-se numa síntese das contribuições do estudo concretizando a perspectiva de apresentar indicações para subsidiar um repensar das relações pedagógicas do curso de Pedagogia, do CES/FUNDESTE, tendo em vista, a formação da autonomia do estudante.

INTRODUÇÃO

I. JUSTIFICATIVA

A proposta deste estudo tem como foco principal a análise da prática pedagógica que vem sendo desenvolvida no Curso de Pedagogia, do Centro de Ensino Superior da Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste - CES/FUNDESTE.

Como professora vinculada ao curso de pedagogia tenho constatado a necessidade de realizar um estudo que possa dar subsídios ao projeto pedagógico comprometido com a formação do profissional da educação no sentido de que este tenha possibilidades de desenvolver idéias próprias, ser participativo, responsável e consciente.

Estamos vivenciando um avanço tecnológico nos mais diversos segmentos da sociedade, porém, a educação escolar permanece numa relativa inércia quanto a estes avanços, dificultando, assim, o alcance da função sócio-política da escola e a sua contribuição no processo de transformação social. Mesmo sabendo não ser a escola o único ou principal espaço para se provocar a efetiva e necessária mudança social, ela constitui-se em um espaço que precisa ser assumido, ampliado e melhor ocupado. Para que a prática pedagógica possa contribuir na efetivação desse papel, faz-se necessário repensá-la. Portanto, é indispensável garantir e reforçar o espaço da escola e sua articulação com os demais segmentos sociais. A articulação entre forma e conteúdo, também, é vital para dar

qualidade e força ao espaço que a escola ocupa. Dar ênfase ao conteúdo sem considerar a forma, poderá significar a perda de qualidade do conteúdo pela incompetência da forma no processo de mediação, compreensão e assimilação por parte do aluno. Conceber forma e conteúdo desarticulados é grave equívoco que compromete o processo ensino-aprendizagem porque não existe conteúdo inovador sem que a forma também o seja e nem forma inovadora independente do conteúdo.

Como fazer acontecer uma articulação coerente, no cotidiano das relações pedagógicas? Qual a forma para superar a dependência do aluno na sua relação com o professor? Como construir a formação ativa, independente, criativa e pensante do aluno?

O fazer educativo processado de forma consciente e responsável inclui o desenvolvimento físico, intelectual e tecnológico, porém, o que tem concentrado significativas preocupações na educação formal brasileira é o aspecto físico-compensatório. Alimentar, medicar e aconselhar tem tirado o tempo necessário para o desenvolvimento intelectual e técnico-científico de competência da escola. O domínio do saber intelectual e tecnológico é reservado a uma minoria preparada para defender e reforçar o controle do poder hierarquicamente situado e concentrado.

Frente à realidade brasileira, o que se pode esperar das relações de poder na escola quando os próprios professores também representam, o poder da minoria sobre a maioria das relações pedagógicas, fazendo parte da engrenagem maior que é a estrutura social? O que esperar de um pro-

fessor oprimido, explorado e dominado pelas hierarquias superiores que garantem o controle e a manutenção da estrutura social? A escola é um local de reprodução cada vez mais acentuado, e um professor mal formado precisa construir outra opção, que não seja continuar a mal formar. Esta análise sofreu consideráveis alterações nos últimos anos porque as contradições se reforçam e co-habitam o meio escolar. Num meio onde as contradições se acentuam dia-a-dia, a competência se faz necessária tanto para manter, quanto para transformar a estrutura vigente dos problemas presentes no processo de ensino que forma os professores.

Pretendemos, com este estudo, avançar na identificação dos problemas presentes no processo de ensino que forma os profissionais da educação.

Este trabalho pretende repensar as relações professor e aluno, considerando as perspectivas do contexto histórico-evolutivo, em confronto com as exigências do presente. Tomar consciência da necessidade de mudar deve ser um despertar, via escola, organização da classe dos trabalhadores, sindicatos, associações, etc. Sendo assim, a escola não pode evadir-se deste compromisso e, é no processo de organização do ensino que avistamos um espaço para a tomada de consciência e a construção orgânica do assumir coletivo.

O estudo das relações entre professor-aluno, seus limites e perspectivas, considerando a contextualização histórica da prática educativa, oportunizando-nos uma visão de totalidade, enquanto especificidade, porque o todo não se constitui na

simples soma das partes. Necessário, porém, se faz considerar o movimento dinâmico da história, articulando a especificidade à totalidade.

Pensar em transformação social é pensar também na mudança dos processos que perpassam o social; sendo a escola parte integrante deste social, deve-se pensar a mudança, também, no seu processo educativo. Como pensar, via escola, em contribuir no processo de transformação social, se no relacionamento professor-aluno, se reproduz e legitima relações de poder, condenadas na sociedade? Como pensar na mudança do todo, se não pela mudança das partes? Como formar espírito de participação, iniciativa, criatividade, autonomia, no aluno, se é próprio do professor limitar-se a reproduzir sem opinião formada, iniciativa e criatividade? Como a escola pode e precisa trabalhar a questão da marginalidade social e econômica em que se encontra a maioria da população brasileira? A escola tem claro e optou pelos interesses sociais da grande maioria dos desprovidos de justiça social? Como fazer da escola reforço para a construção de uma proposta transformadora? A escola também pode ser um instrumento de marginalização. Como conhecer, analisar, interpretar e transformar esta condição? Qual o posicionamento das teorias de educação ao longo do processo histórico?

Para compreender as relações intra-escolares, fez-se necessário uma análise situando as diferentes correntes pedagógicas. Não podemos estudar separadamente o que acontece ao mesmo tempo, dividindo o mesmo espaço. A escola abriga tanto a ação transformadora quanto reprodutora da estrutura

da sociedade. Não podemos ignorar as forças contraditórias que habitam o ambiente escolar, pois são componentes integrantes, e que impulsionam o movimento dialético na construção da história. Porém, não podemos ceder-lhes, passivamente, a direção do processo, sob pena da história dar-se a favor de uma minoria e contra a grande maioria como acontece nas sociedades capitalistas – o nosso caso.

O momento é histórico e exige a mudança da estampa deste pano de fundo e, isto acontece, também, mas não só via escola; é uma conquista, fruto da construção orgânica da coletividade que busca a nova hegemonia. Daí, entendermos que a escola deve trabalhar dialeticamente a questão da direção e da formação da autonomia do estudante na organização do seu processo de ensino. Esta afirmação levanta o problema do estudo, ou seja:

- Quais os limites da direção no processo educativo, sem prejuízos para a formação da autonomia do estudante, uma vez que ele está na condição de dirigido para se formar dirigente?

Gramsci admite, em seus estudos sobre educação, a necessidade da coerção ao mesmo tempo que concebe como função da escola formar governantes e não governados. Como formar governantes fazendo uso da coerção na escola? Como se dá esta coerção na compreensão de Gramsci e mesmo na escola? Qual a direção para formar governantes? Como dinamizar o processo de ensino, em conteúdo e forma para que direção e liberdade sejam construídas e assumidas organicamente? A diretividade tem seu mérito na disciplinação da vontade inconseqüente do

aluno e, isto, constitui-se princípio básico para libertar o estudante da condição de dependente, nos mais diversos aspectos, até em construir uma forma original e criativa de pensar.

A direção, conforme admite Gramsci (1965), é necessária no processo ensino-aprendizagem, desde os primeiros anos de vida para disciplinar a vontade da criança ainda sem direção definida. A direção do processo de ensino facilita, segundo o autor, o desenvolvimento da autonomia do estudante, posteriormente, nos níveis de ensino superiores e, conseqüentemente, na formação de profissionais pensantes, criativos, com iniciativa própria, com espírito de organização coletiva e de luta pelo desenvolvimento comprometido coletivamente.

O problema é amplo e complexo mas pode ser sintetizado no seguinte questionamento:

- Como articular, a direção do professor, no processo de ensino, sem limitar a formação de profissionais conscientes e competentes?

A resposta a esta pergunta, no momento, se faz necessária ao trabalho pedagógico do curso de pedagogia, envolvendo professores e alunos, normas e procedimentos para delimitar competências, direitos e deveres que dão direção à ação educativa.

A delimitação do estudo no curso de Pedagogia, deve-se aos seguintes fatores:

- Necessidade de redimensionar a prática pedagógica vivenciada no curso de Pedagogia enquanto profissional egresso e em exercício.

- Necessidade de construir, organicamente, uma direção político-ideológica consistente e coerente que corresponda aos interesses sociais.

2. OBJETIVOS DO ESTUDO

Em termos bastante gerais, o núcleo básico do que se pretende com este estudo é tentar uma maior compreensão dos elementos que, na prática pedagógica, do curso de Pedagogia, podem conduzir a uma direção comprometida com a transformação social, através da formação de estudantes e, futuros profissionais com iniciativa, criatividade, autonomia, responsabilidade e espírito crítico.

Para o encaminhamento desta compreensão pretende-se:

- Entender os aspectos básicos da história e do contexto do curso.

- Propor um referencial teórico para análise da prática pedagógica, construída a partir da crítica ao liberalismo e alternativas para a sua superação.

- Analisar as representações de professores e alunos, com o objetivo de visualizar limites e possibilidades para uma prática pedagógica vinculada à prática social mais ampla na perspectiva da transformação social.

- Identificar elementos para concretizar uma prática educativa comprometida socialmente.

3. QUESTÕES METODOLÓGICAS

Este estudo pretende sistematizar alguns dados e informações importantes, na busca da compreensão das relações pedagógicas no curso de pedagogia, para com isto investir na tentativa de apresentar alternativas de melhoria na formação de profissionais do ensino.

O primeiro momento foi reservado à contextualização e identificação das origens do curso, à compreensão do seu espaço político, bem como das contradições que permeiam este espaço e suas implicações sociais. Num segundo momento, tentou-se analisar o objeto mais específico, ou seja, a direção que as relações pedagógicas tomaram na evolução da história da educação brasileira e suas contradições na construção da sociedade e do homem e sua concepção de mundo. O terceiro e quarto momento não dispensam o suporte de análise do referencial teórico mas se centra, basicamente, nas representações de professores e alunos sobre a questão em estudo. Estes depoimentos serão apresentados, através de temas, destacados, com ênfase, pelos próprios entrevistados.

Os professores destacam: falta de interesse dos alunos, a ausência de hábitos de estudo, de leitura, de exercício da escrita, da fala, falta de compreensão que oportunize articulação entre conteúdo e forma; a necessidade da direção

e de relacionamento interdisciplinar no processo; a condição de passividade e apatia do aluno, espírito anárquico, falta de compreensão do processo e suas implicações, a resistência a mudanças, as marcas de uma educação familiar de submissão e obediência inquestionável, falta de colaboração e seriedade na participação dos alunos, irresponsabilidade; falta de conhecimento geral, de espírito coletivo, de investigação e de busca de novas explicações e ausência de compromisso político. Porém, uma das grandes e representativas preocupações dos professores para com os alunos é de ordem psicológica, ou seja, os bloqueios e abalos emocionais que a má relação pedagógica poderia causar e, causa.

O que mais está presente, nos dados coletados junto aos alunos, são questões que dizem respeito à baixa qualidade na formação de seus professores; os equívocos na condução do processo; a falta de autoridade e de conteúdo do professor frente aos alunos; os conteúdos alheios à realidade, falta de clareza política, falta de compreensão mútua, inexistência do diálogo, de oportunidades para a participação, falta exigências no cumprimento das determinações (falta de disciplina) e, o forte espírito de vingança dos professores pela incompreensão do processo e suas contradições.

Mesmo que, na delimitação do problema, tenha ficado claro que a abrangência do estudo ficaria nos limites do processo pedagógico, não se pode ignorar o caráter de totalidade do objeto de estudo. As relações que se estabelecem no processo pedagógico não deixam de ter implicações com as relações mais amplas que perpassam a sociedade.

Este estudo, em sua viabilização prática, envolveu, além da análise de documentos e a observação direta, não sistemática, entrevistas com professores e alunos.

A observação foi feita através da participação em reuniões com professores, assembleias de alunos, reuniões gerais da Instituição, reuniões de organização do Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia - CAP, reuniões de estudo e, mesmo, em encontros informais, conversas nos corredores, no barzinho, envolvendo professores e alunos, algumas vezes, também, egressos, coordenações e direção da Instituição. Esta observação teve sua utilidade na confirmação, reforço ou negação das informações, construídas pela experiência, pelas entrevistas e, mesmo, pela análise de documentos da Instituição e do curso, não apresentando preocupações com registros sistemáticos.

A análise de documento foi realizada tendo por base o "Estudo de Viabilidade Técnica e Financeira para a criação da FUNDESTE", o "Regimento Unificado do CES/FUNDESTE", alguns estudos e levantamentos de dados que orientam e delimitam a estrutura e o funcionamento da Instituição. Esta análise objetivou situar historicamente a Instituição, desde a sua origem, até a direção do seu fazer pedagógico, hoje. Mesmo que não se encontrem explícitos, nestes documentos, os princípios que delimitam e orientam as relações pedagógicas, a sua análise e interpretação foi feita, tendo como base, muitas vezes, a ausência do registro gráfico e o que isso significa implicitamente. Este estudo possibilitou o resgate da história da Instituição e as regras e normas que orientam e justificam o seu procedimento hoje.

As entrevistas foram realizadas com todos os professores do curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE, em exercício, no 1º semestre de 1988, e com uma amostragem, em número equivalente de alunos do referido curso e semestre. Identificada aleatoriamente, todavia, garantindo representatividade, com experiência no magistério, nos sete períodos em que se constituiu o currículo do curso. A totalidade dos professores representou 22 entrevistados e, para os alunos esta amostragem representou 11% do número total de alunos matriculados naquele semestre, no curso, ou seja, 201 alunos. Esta amostragem foi considerada suficiente e significativa para a apreensão da compreensão do processo pedagógico e suas implicações sociais mais amplas. As representações de professores e alunos levantadas nas entrevistas, foram complementadas com o conhecimento construído historicamente, através do referencial teórico, como também, pela experiência vivenciada pela autora, no decorrer de 13 anos, divididos entre a condição de aluna de graduação, da Instituição, professora e na chefia do Departamento de Ciências da Educação do curso por 2 anos.

O instrumento de entrevista foi aplicado individualmente, porém, com abertura para o entrevistado estrapolar os limites do roteiro da entrevista. As respostas foram gravadas permitindo um clima de formalidade, depois transcritas no instrumento de pesquisa para análise e interpretação.

Tanto na observação como nas entrevistas perseguiu-se a preocupação básica da pesquisa. Considerou-se, para isto, importante colher dados e representações sobre a orga-

nização do processo pedagógico desenvolvido no Curso. As informações colhidas desta forma permitiram, por um lado, identificar a prática dos professores no seu discurso, e, por outro lado, o discurso na prática através das representações dos estudantes.

Colhidos os dados através de questionamentos básicos acerca de aspectos do processo pedagógico que emergiram de uma teorização inicial, estabelecemos algumas temáticas para a sua explicitação.

Tais temáticas focalizam:

- a) O ponto de partida do processo pedagógico,
- b) A relação professor-aluno,
- c) O processo de avaliação,
- d) A relação competência e formação da autonomia, e
- f) Os prejuízos na formação.

O referencial teórico privilegiado para a análise da situação estudada, tem base nos estudos e nas reflexões realizados especialmente por Gramsci, no corpo do materialismo dialético.

A ordenação dos ítems deste estudo não obedeceram sua elaboração cronológica, mas sim, a um ordenamento seqüencial na tentativa de proporcionar uma melhor compreensão para o próprio autor e possíveis leitores.

CAPÍTULO I

O CURSO DE PEDAGOGIA DO CES/FUNDESTE

O curso de Pedagogia deu início à criação do ensino superior no Oeste de Santa Catarina, no ano de 1972, tendo como primeira denominação, Faculdade de Ciências da Educação. Este curso, até o ano de 1989, formou 20 turmas com uma média de 29 alunos por turma, totalizando 583 egressos. Grande parte dos alunos são procedentes dos 38 municípios da área de abrangência da FUNDESTE e, ainda um número significativo de alunos advêm do noroeste do Estado Rio Grande do Sul, mais especificamente, do Município de Nonoai. De todos os alunos, uma média de 65% são de Chapecó ou residiam em Chapecó, onde trabalham e estudam.

Dos 583 profissionais egressos, alguns foram inseridos na própria Instituição, na docência ou em atividades técnico-administrativas. Dos 22 professores do Curso de Pedagogia 12 (55%) deles são egressos do próprio curso.

O curso oferece além da habilitação para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, três habilitações, ou seja: Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Frente a saturação do mercado de trabalho nestas habilitações, a Instituição está pleiteando, junto ao CEE, duas novas habilitações: Pré-escolar e Magistério de 1ª à 4ª série do 1º grau – áreas ainda com muita carência de profissionais habilitados em nível superior.

O curso de Pedagogia, no contexto do Ensino Superior Fundacional, segundo dados da Secretaria Acadêmica deste Centro e, do Panorama do Ensino Superior do Estado de Santa Catarina da ACAFE (1987), atinge 12,4% das vagas, 8,8% das matrículas e 6,5% dos concluintes dos 12 cursos de Pedagogia do sistema fundacional do Estado.

Um levantamento feito junto aos alunos (1º semestre de 1988), indica que cerca de 48% optaram pelo curso não visando a formação profissional, mas pela maior concentração de disciplinas dentro das ciências humanas e sociais dos cursos oferecidos pelo CES/FUNDESTE. Um outro dado que reforça o fato de apenas 28,6% destes alunos, trabalharem durante o dia, no magistério; 39,4% trabalham em outro ramo com predominância no sistema bancário e comercial e 32% não tem emprego remunerado.

Dos 22 professores em exercício no curso de Pedagogia, 20 possuíam, no momento em que estes dados foram levantados (1988), curso de especialização (lato sensu) completo, e um estava cursando. Entre os professores apenas um possuía mestrado completo e outro incompleto. Dos professores, 10 têm parecer do CFE ou CEE como responsáveis da(s) disciplina(s) que lecionam, e, 11 exercem a função de professores do ensino superior na categoria de auxiliares. Esta situação, frente às circunstâncias que a FUNDESTE já enfrentou, em termos de capacitação do seu corpo docente, pode ser considerada boa. Cabe salientar que, quando deste levantamento de dados, a Fundação não tinha nenhum professor contratado de tempo integral, inviabilizando, assim, a possibilidade de inves

tir na pesquisa para melhorar a qualidade do ensino e das atividades de extensão previstas e/ou em andamento na região.

Em 1985, a FUNDESTE desmembrou-se em mais duas sedes, sendo uma em São Miguel do Oeste - FUNESC e outra em Xanxerê - FEMAI. A partir do 2º semestre de 1988 a FUNESC absorveu 50 vagas do curso de Pedagogia da FUNDESTE e em 1989 foram oferecidas mais 50 vagas na FEMAI. O CES/FUNDESTE não oferece vestibular para o curso de Pedagogia há dois semestres, o que reduz o número de profissionais egressos excedentes ou submetidos ao subemprego.

A cedência de vagas do curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE à sede de São Miguel do Oeste e Xanxerê corresponde a uma solicitação antiga das lideranças políticas destes dois municípios que, juntamente com Chapecô, constituem-se nos três mais importantes pólos da região Oeste de Santa Catarina.

Com isso a FUNDESTE, como entidade mantenedora, descentralizou suas atividades dando acesso ao ensino superior a um maior número de interessados, porém, sem condições estruturais para investir na melhoria qualitativa do ensino e necessária articulação com o trinômio ensino, pesquisa e extensão, importante para a melhoria da qualidade do ensino superior. O deslocamento das vagas facilitou o acesso aos interessados, no curso, residentes nos referidos municípios ou proximidades mas não garantiu, em si, o atendimento às expectativas e compromissos sociais da Instituição para com a educação e o desenvolvimento da região.

A FUNDESTE iniciou seus trabalhos, oficialmente, em 1972, fruto da política nacional construída a partir da década de 60.

A economia brasileira, a partir de 1964, com a intensificação da concentração da propriedade, da renda e consequentemente do capital – reflexos de uma política econômica concentradora – obrigou a classe média a procurar alternativas para garantir o seu nível de vida e alimentar esperanças de ascensão social. O investimento em pequenas empresas, poupança e outras aplicações fugiram cada vez mais do alcance desta classe, e a conquista do diploma de ensino superior constituiu-se, para o momento, alternativa de ascensão social para seus filhos. Nesta perspectiva, aumentou incontrolavelmente a corrida às vagas no ensino superior e as universidades, sem estrutura para corresponder a tal demanda, entraram em crise. No período de 1964 a 1968, a procura foi tanta que chegou ao aumento real de 120% de vagas, sendo que o número de egressos do ensino secundário, habilitados para ingresso no ensino superior, chegou a atingir 212% de aumento. No ano de 1968, 125 mil vestibulandos ficaram sem vagas nas universidades brasileiras (CUNHA, 1980). Este número elevado de excedentes exigiu um repensar da política educacional do ensino superior.

A manutenção da estabilidade da classe média é um ponto de apoio para garantir a estrutura social vigente. A classe média tem efeito amortecedor no estado de insatisfação geral da maioria do povo brasileiro; ela é a mediadora e guardiã da aparente harmonia social.

"O ensino superior tem que se expandir bastante, como decorrência da crescente demanda das camadas médias em busca da obtenção do diploma que, esperam, seja um meio de conseguir a ascensão nas hierarquias ocupacionais". (CUNHA, 1980:252).

Com estas preocupações, dentro de pouco tempo, o problema duplicou com a soma da falta de vagas, a falta de emprego e o aumento do subemprego a profissionais qualificados, muitos deles egressos das poucas vagas oferecidas pela universidade. O setor privado não apresentava interesse em empregar estes profissionais, pelo alto valor de seus trabalhos. Coube, então, ao setor público, a solução deste impasse. A contratação destes profissionais, pelo Estado, foi contrária às determinações da política econômica nacional, que tinha como meta prioritária garantir, facilitar e subsidiar a expansão de empresas industriais privadas assegurando uma política de concentração de renda e não o financiamento das aspirações da classe média na busca de sua ascensão social.

Esta questão do desemprego e do subemprego tem preocupado os estudiosos da economia brasileira contemporânea, porém, sob a lógica do capital, estes fatores correspondem às exigências estruturais do capitalismo. O desemprego e o subemprego são fatores que garantem as condições necessárias de disciplinamento e ordenação da exploração da mão-de-obra do trabalhador, constituindo-se no "exército de reserva" que dá sustentação à lei da oferta e da procura. Quanto maior e melhor o exército de reserva, maiores são as garantias que mantêm os salários ao mínimo possível para custear a reprodução física da força de trabalho.

A Constituição brasileira de 1967, a lei que legitimou a Reforma Universitária - 5.540/68 e a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus - 5.692/71, pretenderam dar maior racionalidade à educação brasileira e com isso nutrir a política nacional que propõe, facilita e dá respaldo à interiorização do ensino, objetivando a sua democratização. O ensino superior é o alvo dessa medida por ter sido facilitada a sua expansão. Criam-se instituições, cursos, ampliando-se as vagas no ensino superior do interior do país. O plano decenal deste período, apresenta como objetivo prioritário a expansão de ofertas de vagas neste nível de ensino e, em especial, nas áreas técnicas, sem maiores menções ao ensino de 1º e 2º graus.

Freitag justifica os motivos desta prioridade na seguinte citação:

"A tendência do planejamento educacional de privilegiar o ensino superior, negligenciando relativamente os dois outros níveis de ensino, tem que ser vista no contexto da especificidade de nossa economia, dotada de um pequeno núcleo altamente produtivo, que funciona à base de uma tecnologia sofisticada importada do exterior e produz bens de consumo duráveis para uma minoria. Este setor da economia requer recursos humanos devidamente especializados, mas em pequenas quantidades, devido a sua alta densidade tecnológica. As universidades deverão ser a 'fábrica' destes produtos refinados". (FREITAG, 1980-103-4).

É justamente, neste período, e com este clima que em Santa Catarina, assim como em outros Estados, mobiliza-se a

iniciativa privada para assumir o ensino de 1º, 2º e 3º graus, inclusive supletivo. No ensino de 3º grau, o Estado de Santa Catarina era servido por duas universidades, uma federal e a outra estadual. Com a abertura de espaço, a iniciativa privada desfruta de mais uma oportunidade de investimento e com isso o Estado se desobriga da responsabilidade na manutenção do ensino oficial.

A interiorização do ensino superior no Brasil teve, conforme pretensões da política econômica da época, como um forte objetivo, a possibilidade de manter os "recursos humanos" na região de origem, em pleno exercício de suas funções. Frequentar o ensino superior nestas condições corresponde às expectativas do pretense desenvolvimento econômico e não reflete uma real preocupação com a tão propagada democratização das oportunidades educacionais. Se houvesse preocupação com a efetiva democratização da educação, não haveria incentivo para o investimento da iniciativa privada como ocorreu. Esta é, na prática, a democratização do ensino superior no Brasil. As universidades federais reforçam gradativamente seu caráter seletivo, tanto nas vagas dos cursos quanto nas vagas do futuro mercado de trabalho, porque quem é melhor preparado é melhor aproveitado.

Em síntese, esta situação contribuiu para:

- desresponsabilizar gradativamente a União da manutenção do ensino superior;
- preparar mão-de-obra habilitada mas diferenciada para a expansão e diversificação emergente no mercado de trabalho;

- normalizar a situação de crise da universidade brasileira quanto à procura incontrolável;
- estender o dualismo do ensino e consequentemente as vagas do mercado de trabalho;
- desmobilizar a classe estudantil nacional; e
- manter o estudante em exercício profissional, produtivamente, na sua região de origem. (FREITAG, 1980).

No período de 1964/70, com a política de concentração de capital e ampliação de lucros via contenção do gasto público para garantir a nova fase de desenvolvimento da economia nacional, o investimento no ensino parou, em todos os níveis; e parar, com a população em crescimento, é retroceder, conforme denunciam os dados estatísticos: em 1964 - 66,1% da população escolar, de 7 a 14 anos, era atendida pelo sistema escolar público e em 1970 - 68,3%, provando que em 6 anos houve apenas uma expansão de 2,2%. Alguns ingressaram no ensino particular e os outros? No ensino superior a situação não se apresentava diferente. Manteve o seu caráter seletivo que neste período intensificou-se pelo aumento dos egressos do ensino de 2º grau e a não ampliação de vagas no ensino superior das universidades públicas e gratuitas. A abertura para a expansão do ensino superior para a iniciativa privada neste período, aumentou a possibilidade da seletividade do mesmo, porque a crise econômica abalou a estabilidade e as condições das classes menos favorecidas para frequentá-lo. Esta situação foi-se agravando na mesma intensidade que o poder público foi se desresponsabilizando de tal encargo e mesmo porque pela situação geográfica das universidades pú-

blicas e pelas suas exigências, aos filhos da classe popular não lhe é possibilitado o acesso.

Cunha & Góes, reforçam este entendimento quando afirmam que:

"O Conselho Federal de Educação dava sua contribuição a esse 'esforço' da iniciativa privada facilitando a concessão de autorização para o funcionamento e credenciamento das faculdades particulares que se multiplicavam a cada dia. Com isso, as matrículas no ensino superior público que, em 1964 representavam cerca de 75% do total, em 1984 só conseguiram abranger 25% já que o crescimento das vagas foi resultado da multiplicação das faculdades particulares. (...) A desobrigação do Estado para com a manutenção do ensino público e gratuito foi a contrapartida perversa do subsídio do setor privado". (CUNHA & GÓES, 1985:49-51).

Em 1971, após estudos e intensivas críticas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, em vigor (4.024/61), frente ao seu caráter humanista, é promulgada a Lei 5.692/71, numa tentativa de amenizar alguns impasses da educação brasileira. Esta lei foi o resultado de estudos e acordos internacionais - MEC/USAID¹ para garantir o controle de sua aplicação foram baixados Decretos, Atos Institucionais disciplinadores do processo como mecanismos repressivos, para por fim às manifestações de insatisfação, estudantis e populares com relação ao sistema educacional e social. Esta

¹ Sobre Acordo MEC/USAID - Romanelli (1984:205 ss.), apresenta um bom tratado.

direção arbitrária do processo fez parte das exigências da política internacional de investimento no Brasil — a educação do povo deixa de ser um tratado nacional e se submete aos interesses de uma política definida internacionalmente.

Esta política, contencionista, levou o Brasil, na década de 70, a alcançar o 9º lugar do mundo no PNB (Produto Nacional Bruto) e no entanto, as despesas públicas com educação atingiram em cifras absolutas o 13º lugar e em cifras relativas classificou-se em 77º lugar em termos mundiais, ou seja, o Brasil é um dos países que menos investe em educação.

A política nacional busca na educação uma forma de controle e influência ideológica, mecanismo indispensável para garantir a reprodução e legitimação das relações de produção vigentes. Desta forma, constituíram-se as relações de produção origem e fim da política educacional, garantindo com isso o exército de reserva de mão-de-obra necessária. É nesta intermediação entre o ideológico (superestrutura) e o econômico (infra-estrutura) que o Estado desempenha sua função de mediador entre a sociedade civil e a sociedade política. O Estado, mesmo aparentando uma instância autônoma que busca a defesa dos interesses gerais, é o mais autêntico defensor dos interesses da classe dominante. Na articulação e na dinamicidade do movimento da instância infra e superestrutural da sociedade, identifica-se a competência dos mecanismos de controle e sua constante revitalização para acompanhar as alterações circunstanciais decorrentes do processo de modernização da sociedade.

A escola é um espaço com relativa abertura para tal

controle. Porém, é um espaço, assim como todos os espaços sociais, que constrói também forças de resistência. Assim como a escola é uma força reprodutora ela é, ou pode ser também, uma força transformadora da estrutura social vigente. Educadores conscientes precisam, frente a estas contradições, reforçar as forças transformadoras construindo organicamente um processo contra-hegemônico.

Não se entende aqui ser a escola um poder messiânico, redentor da humanidade mas um espaço pouco e muito mal ocupado, até o momento, pelos profissionais da educação em favor da justiça social. A passagem pela escola é marcante e decisiva na vida de um profissional de qualquer área. A compreensão de mundo passada pela escola é a base que subsidia a compreensão das relações sociais. Fazer ver a amplitude da clareza político-ideológica num curso de formação de profissionais da educação é o mínimo que se pode exigir para a formação de consciências críticas. A formação da consciência crítica pressupõe a competência técnico-científica sem a qual o trabalho pedagógico sofre um esvaziamento irrecuperável para a consistência da luta por uma mudança social.

Freitag situa quem é o estudante de nossas escolas evidenciando a amplitude do alcance do trabalho pedagógico, se bem conduzido política e tecnicamente:

"O estudante que está sendo escolarizado, ou qualificado, poderia ser localizado na instância da sociedade civil, mas na medida que se insere na vida profissional ele pertence ao mesmo tempo a três instâncias: é membro da sociedade civil, porque per-

tence a uma ou várias instituições que a constituem, participa do mundo do trabalho (instância da infra-estrutura) e é ator ativo, ou passivo da sociedade política". (FREITAG, 1980:79).

No ensino profissional, no caso da FUNDESTE e mais especificamente no curso de Pedagogia, o aluno só tem condições de manter-se estudante porque trabalha dioturnamente, integrando assim simultaneamente duas instâncias – sociedade civil e infra-estrutura. Contudo, o que se tentará aprofundar neste estudo é a condição de "ator passivo" que ele possui na instância da sociedade política. A condição do processo de ensino, no período da repressão da sociedade brasileira, marcou a vida do estudante com garantias de constitutivos legais de controle e repressão a sua organização e participação política na vida nacional. Estas marcas, apesar da resistência, foram se enraizando e construindo atitudes de passividade em relação a vida política, o que hoje não se justifica, apesar das implicações de alguns limites na formação política do estudante.

Hoje, 21 anos passados da Reforma Universitária e 18 anos da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, a situação permanece crítica tanto para os profissionais egressos do ensino escolar quanto para os excluídos da escola e principalmente para os que não chegaram a ingressar nesta escola.

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases está sendo elaborada e até construída com uma relativa participação dos profissionais do ensino, mas a lei em si não tem poderes de transformação. O engajamento no processo de transformação é

uma questão de cultura, de consciência e de formação política do povo. O desemprego, o subemprego, a injustiça, a miséria ronda escolarizados e não escolarizados. O "exército de reserva", hoje, constitui-se de dois tipos de profissionais: de um lado, os que não tiveram acesso ou foram excluídos prematuramente da escola; de outro os profissionais diplomados, egressos do 2º e 3º graus ou até pós-graduados, com profissões definidas. Este "exército de reserva" é uma prova de que a escola pode ser importante, mas não é condição "sine qua non" para o homem dar-se bem nas diferentes instâncias da sociedade, ou seja, social, política e economicamente. Ao mesmo tempo, que este "exército de reserva" estabelece os limites da escolarização constitui-se em necessidade vital para o sucesso e manutenção da estrutura da sociedade capitalista e quando este é formado de profissionais com ensino superior, apresenta dupla função, ou seja, garante a lei da oferta e da procura e desestimula a insustentável corrida às universidades oficiais. Com isso, fica menos oneroso ao poder público a formação profissional e adianta-se o ingresso do profissional no mercado de trabalho.

Segundo Ribeiro o período que antecede a criação do ensino superior fundacional em Santa Catarina, período este denominado de "milagre econômico" (1968-1974), constitui-se na fase de consolidação do atual modelo de desenvolvimento capitalista brasileiro. Este período foi planejado e construído sob orientação da política internacional com o intuito de reforçar:

- "- a hegemonia do capital monopolista estrangeiro;
 - a intensificação da concentração da renda;
 - o desenvolvimento da indústria de bens de consumo suntuosos e
 - a dependência do mercado externo."
- (RIBEIRO, 1987:231).

Estas orientações da política internacional faziam-se acompanhar de grandes, embora discretos, investimentos na definição da formação de "recursos humanos". O acordo MEC/USAID, uma destas orientações, reza que todo o investimento visando a melhoria do elemento humano representa o mais rendoso dos investimentos.

A Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71) são fruto destas orientações da política internacional, que têm como cerne de suas propostas a reivindicação da formação da mão-de-obra. Isto ficou evidente nas medidas de controle, repressão e desmobilização da classe estudantil e na profissionalização compulsória no 2º grau. Sendo a tecnologia de alto nível importada, o momento exigia mão-de-obra treinada para submeter-se a tecnologia do controle estrangeiro e para tal fim, o ensino superior não correspondia e mesmo atrasava o retorno do investimento porque mantinha o jovem improdutivo por mais tempo para um aprofundamento desnecessário ao padrão de desenvolvimento delimitado para o Brasil na época. A política de formação constituía-se em preparar trabalhadores capazes de produzir mais, a um custo menor, sendo um bom profissional aquele que custava pouco e produzia bastante.

As últimas reformas brasileiras nos mais diversos segmentos fortaleceram a concentração do capital. A política educacional mergulha fundo na compreensão liberalista e estabelece igualdade de oportunidades educacionais para todos, direitos iguais de ascender na escala social — tudo parece ser uma questão de opção. As oportunidades foram oferecidas, não chega "lá" quem não quer ou não se esforça para tal. Neste entendimento, a escola é um lugar onde todos encontram as oportunidades, em iguais condições, para se auto-realizar individual e socialmente. Ora, uma escola única, com iguais oportunidades, numa sociedade onde as diferenças de classes são barbaramente antagônicas, constitui-se numa pretensão, no mínimo, ingênua e inoperante. Não considerar as desigualdades é reforçar, ampliar e legitimar as diferenças sociais.

Nas últimas décadas, com o reforço do controle e da repressão física e ideológica, o trabalhador não teve outra alternativa senão submeter-se passivamente às determinações do capital sem muita mobilização, organização de classe e, no entanto, esta dedicação integral ao trabalho trouxe satisfação a uma minoria — e especialmente os proprietários dos meios de produção para quem a política nacional, de concentração de renda, também estabeleceu benefícios. O processo exploratório é tão intenso e eficiente que o trabalhador está definhando, reproduzindo-se de forma subumana e, não avisando saídas, acaba se autoculpando pelo insucesso defendendo insistentemente, com as poucas forças que sobraram, a empresa que lhe garante emprego e salário. Esta concepção é resultado de um vazio cultural provocado pela repressão intensa que se propagou em todos os segmentos sociais e faz ver a

concentração de renda como uma necessidade para o bem social e a melhor educação como aquela que reforça e corresponde às necessidades do mercado de trabalho.

Neste sentido, Rodrigues ainda acrescenta que:

"O lucro deve ser analisado não como um bem ao capital, não como resultante da exploração do trabalho, mas como uma força social do progresso. Deve-se pois, buscar o bem da empresa, já que ela é o agente dinâmico do desenvolvimento econômico e social. A educação adequada é a que busca o desenvolvimento da empresa, a que acrescenta e multiplica as condições de crescimento desta. (...) o crescimento da empresa gera o crescimento da economia, que permite a acumulação de riquezas, que abre oportunidades de ascensão do indivíduo aos bens da sociedade industrial, que acarreta melhoria das condições de vida e bem-estar e realiza o supremo anseio de todos: a justiça social. A necessidade de acelerar tal progresso induz os governos pós-64, a começarem pelo fim, isto é pelo ensino superior". (RODRIGUES, 1984:129).

O lucro entendido como um bem comum une os trabalhadores na sua busca, porém, sem compreenderem a situação de desapropriados deste, o que evidencia a não equivalência entre capital e trabalho. Com algumas exceções, o trabalho oportuniza capital, mas esta não é a regra.

Esta compreensão de mundo, de vida, de sociedade, de trabalho, de educação e de homem faz-se necessária para garantir a reprodução "harmoniosa" da atual estrutura. Um documento muito importante que evidencia esta concepção liberal é o Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso

so de 1962, o qual prevê ser a educação escolar o lugar certo para a distribuição da renda nacional, ou seja:

"A educação tornar-se-á cada vez mais um fator de distribuição de renda por atingir gratuitamente camadas cada vez mais amplas da população brasileira, subvencionando-as para investimento em si próprias, como também dotando-as de um acervo de conhecimentos capazes de dinamicamente, torná-las aptas à ascensão na escala social e econômica. A mobilidade social, portanto, deverá ser estimulada através da hierarquização pelo mérito, estabelecida à base da democratização de oportunidades que minimizará o evidente desperdício das potencialidades de uma grande parcela da população jovem do país".

Para o bolo ser dividido, pregou-se a necessidade de renúncias do povo para que ele crescesse e tomasse consistência – esta é uma afirmação que rolava nos discursos políticos no período em questão. O que não se questionou ou não foi deixado questionar para prevenir denúncias desordeiras foi: quem economizaria para o bolo crescer e quem ganharia depois do bolo crescido? A contenção dos gastos foi feita com o sacrifício do povo, porém, este jamais viu fatia alguma deste bolo aumentado. Para o povo a fatia foi repassada via investimentos na educação. Ora, sabe-se que neste período foi quando se investiu pouco ou quase nada no setor. Se a população não foi beneficiada alguém o foi, sem investir. Como se não bastasse os desvios do dinheiro público, neste período o trabalhador teve perdas salariais, desmobilização da classe, repressão física e ideológica via poder político, econômico e pelo sistema escolar deficitário para os seus filhos.

A escola, ao mesmo tempo que era considerada um investimento na formação do trabalhador necessário para a reprodução e acumulação do capital, ela também era um processo gerador de suas contradições, oportunizando simultaneamente forças de defesa e resistência à direção político-ideológica-econômica e social. Por mais rigidez e controle que possa existir nos mais diversos segmentos sociais, as forças conservadoras e transformadoras co-habitam e se reproduzem, independentemente da direção que lhe seja dada.

A escola, apesar do reconhecido limite de seu espaço de ação, tem poderes para reforçar esta ou aquela tendência, dependendo da direção do processo educativo. É justamente esta "direção" que deve ser repensada para que some forças na construção de um processo de transformação social com consistência e competência.

A inculcação ideológica acontece e permeia todos os segmentos sociais e poderá ser mais eficiente quando obtiver reforço na escola. Conquistar este espaço para a construção de uma direção orgânica visando a formação de profissionais conscientes e competentes tecnicamente é o mínimo que se pode fazer, enquanto profissionais da educação para evitar e contornar o processo de auto-destruição da classe trabalhadora, que equivocadamente se auto-culpa pelo fracasso.

A política educacional, que deu origem a grande maioria das fundações educacionais do ensino superior, colaborou com o projeto de desenvolvimento capitalista, ou seja, visou a formação de um trabalhador produtivo para este desenvolvimento. Este trabalhador só é possível ser construído dentro

de uma falsa compreensão do real, alienado da realidade que o circunda e, a escola que temos reproduz no seu desempenho cotidiano esta visão que destrói gradativamente a classe trabalhadora pela eficiência da inculcação ideológica que é difundida. Este controle ideológico visa garantias para a reprodução da estrutura social e recebe forças da crescente exploração da mão-de-obra e de desmobilização da organização da classe dos trabalhadores pelo aparato repressivo do Estado. A crescente evidência de conflitos sociais exige reforço destas garantias e isso se viabiliza com grandes investimentos e a permanente intervenção da Escola Superior de Guerra (ESG). Tantas foram as garantias que:

"(...) tornou-se a escola de maior influência para a formação de uma ideologia enfatizando a influência e a produtividade, argumentando que devido a escassez de capital no Brasil, o capital estrangeiro privado deveria ser utilizado a fim de desenvolver o potencial brasileiro mais rapidamente. Esta ideologia orientou as decisões dos presidentes em geral e seus adjuntos de 1964 a 1972". (FIGUEIREDO, 1978:140-1).

A questão de segurança nacional que justificava o reforço na ESG e o seu controle nos rumos da política nacional, não garantiu ao Brasil um desenvolvimento auto-suficiente; muito pelo contrário, tornou-o cada vez mais dependente dos investimentos econômicos e avanços técnicos científicos advindos do exterior. O capital estrangeiro passou a ditar as normas e até mesmo a formação profissional necessária para o trabalhador brasileiro.

Com o avanço intensivo da repressão pós-64 e a consequente desmobilização da classe trabalhadora e estudantil, houve um atrofiamento do espírito participativo e da consciência política do povo brasileiro.

Iani se manifesta com clareza sobre esta consequência:

"Aderir ou calar-se são as únicas modalidades de servir aos alvos postos pelas exigências econômicas da doutrina oficial. O 'cidadão' é obrigado a exilar-se dentro do seu próprio país, no seu trabalho, fábrica, escritório, escola, igreja, praça, avenida (...). No máximo, o que se tolera, é que se amedrontem, ou se refugiem em si mesmos, na mais singular migração interna (...). Todos sentem, em algum grau, as consequências do divórcio, acentuado e tenso, entre o pensamento e a ação, entre o que se pensa e o que se pode dizer, escrever, representar e fazer". (IANI, 1978:234).

Este período é marcado fortemente por tentativas de cooptação ou eliminação de lideranças de oposição. Muitas foram as vítimas desta ação e a história sangrenta deste período levou muitos líderes e deixou um vazio cultural na classe trabalhadora que repercute fortemente até hoje na cultura e na formação política do povo brasileiro.

Na época do milagre econômico (68-74), os sindicatos foram reativados, porém, redimensionada sua função política de defesa dos interesses de classe, passando a ter função conciliadora entre governos, operários e patrões — uma estratégia para popularizar o governo e promover a reconci-

liação entre patrões e empregados. Um sindicalismo atrelado ao poder com objetivos de favorecer a harmonia entre capital e trabalho. Esta interferência do poder público nos interesses da classe trabalhadora é um mecanismo estratégico de controle.

O período da ditadura militar (1964-85) calou e eliminou muitas lideranças da sociedade civil e em consequência houve o empobrecimento político cultural geral. Na compreensão do pensamento liberal, orientador da política nacional neste período, bem como, hoje vence sempre o melhor, o mais forte e numa sociedade capitalista os critérios que determinam são preponderantemente os econômicos. Com isso, a ditadura brasileira foi antes uma ditadura econômica e depois militar, hoje no entanto, é mais econômica e menos militar, porém, um não exclui o outro, e na medida em que a repressão é intensificada sobre a classe trabalhadora, política e economicamente, a taxa de mais-valia se amplia, ampliando, também, a expropriação, uma característica básica do "milagre econômico".

É neste contexto que nasce o ensino superior fundacional em Santa Catarina, sendo a FUNDESTE uma das 18 fundações educacionais do Estado, criadas nesta época (1964-67), e responsáveis pelo dimensionamento coerente entre a política educacional e a política econômica nacional.

A política de investimento na interiorização do ensino superior dá especial atenção a Santa Catarina, pelo caráter centralizador deste nível de ensino que só era oferecido na Universidade Federal e que na década de 60 iniciou sua

ampliação pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UDESC, ambas localizadas na Capital do Estado.

Chapecô, pólo econômico e industrial do Oeste de Santa Catarina, na época com uma população de aproximadamente 140.000 habitantes, sendo destes 40% residentes na zona urbana e 60% no meio rural, não poderia perder a oportunidade, facilitada, de conquistar maior prestígio na região criando a sua fundação de ensino superior. Houve mobilização de lideranças políticas com tal propósito e em 1971 a UDESC, através do professor Celestino Sachet e outros colaboradores promoveram um "Estudo de Viabilidade Técnica e Financeira para instalação de Curso de nível Superior em Chapecô". Este estudo defende e justifica as condições e as necessidades de uma instituição de ensino superior no oeste. A filosofia norteadora do estudo de viabilidades de criação da FUNDESTE é um reflexo da política educacional desenvolvimentista que entende ensino como investimento econômico e educação eficiente é aquela que prepara recursos humanos para o processo de produção com vistas ao crescimento da renda, conforme pode ser constatado no referido estudo e que segue:

"No que toca ao modelo de profissional a ser produzido, predominantemente deverá ser a idéia de que o estudante receba o mínimo indispensável de teoria nas salas de aula e o máximo de conhecimentos práticos aplicados nos estágios profissionais que se realizarão, obrigatoriamente na forma de regimentos próprios. Esse raciocínio faz conduzir à recomendações que a UDESC repetidamente vem invocando de regionalizar o ensino

superior, adequadamente, em tôdas as áreas do Estado, de maneira que as disciplinas possam ser ministradas com o máximo de rendimento em função da aplicação local da matéria curricular". (Op. cit., p.v.7).

O documento diz mais sobre a pretensão desenvolvimentista da política brasileira:

"Nenhuma nação em desenvolvimento poderá chegar à sociedade das nações desenvolvidas se não capacitar adequadamente a mão-de-obra, visando produtividade e ao pleno emprego". (Op. cit., p.19).

Esta foi a condução político-ideológica de criação e direção dos trabalhos da FUNDESTE e, foi com este pensamento que a lei municipal de nº 141/71 assume e legitima a sua criação como fundação de direito privado, porém, de utilidade pública. Esta lei de criação foi sucedida de todos os trâmites legais necessários junto aos órgãos estaduais e federais competentes à sua oficialização. Em meados de 1985, esta instituição avista possibilidades de redefinir seus rumos. Com a onda de democratização da educação, proposta pelo Governo Estadual, a FUNDESTE se engajou no processo como forma de acompanhar o avanço e as propostas participativas em educação. O processo tomou vulto, expandiu-se com a participação de alunos, professores e o corpo técnico-administrativo. Em meados de 1986, foi vivenciada a concretização de uma das etapas do processo encaminhador da democratização da educação na Instituição, quando foram realizadas as eleições para Direção Geral e Cargos de Chefia que, apesar de alguns pro-

blemas, foram bem sucedidas. A partir daí, a FUNDESTE está caminhando para a construção de uma nova direção político-ideológica, em alguns setores já em estado adiantado em outros tentando avançar apesar das dificuldades em termos financeiros e de pessoal capacitado. As resistências foram e são muitas porque no entender tradicional e conservador de algumas lideranças político-partidárias, econômicas e mesmo educacionais da região, também as perdas são muitas. O que é estranho, mas compreensível, é que estas lideranças, na sua maioria foram "diplomadas" pela FUNDESTE, o que indica a eficiência do caráter conservador do seu desempenho e alcance em âmbito regional - não que a FUNDESTE seja a determinante absoluta, mas tem grande contribuição pelo caráter alienante do ensino que nela se processou.

O estado de alienação está tão avançado em alguns segmentos sociais, que não se percebe, ou, quem sabe, não se quer perceber e avistar a possibilidade de investir e dar crédito a tentativas, mesmo que isoladas, de mudança da situação vigente.

O espaço geográfico de ação da FUNDESTE é bastante amplo. O CFE, pela Resolução de nº 17/83, dividiu o território nacional em partes objetivando aproximar suas respectivas jurisdições, que passaram a se denominar de Distritos Geo-Educacionais. Ao Estado de Santa Catarina coube o nº 34 e a região de abrangência da FUNDESTE no âmbito do Estado ficou com o subdistrito de nº 8, ou seja, SDGE - 34.8 (Subdistrito Geo-Educacional). O SDGE 34.8 abrange 38 municípios da região oeste do Estado, iniciando em Ponte Serrada

até as fronteiras com Paraguai e Argentina – área inclusive de "Segurança Nacional". Esta divisão facilitou a disciplinação do processo de expansão e regionalização do ensino fundacional.

A Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE é uma organização que congrega as 18 fundações educacionais do Estado e que:

"Mesmo não sendo um modelo jurídico institucional e acadêmico-organizacional, a ACAFE, apoiada pelo II Plano Estadual de Educação, tem comandado o processo de regionalização e consolidação de ensino superior fundacional, visando sobretudo a disciplinação de sua expansão. Para tanto, adotando-se o Distrito Geo-Educacional como referencial espacial maior que o sistema estadual de ensino superior, foi o mesmo dividido, com base em consenso, em oito subdistritos geo-educacionais". (ACAFE, 1987:15).

Chapecô, cidade pólo da região oeste, centro econômico, administrativo, industrial, comercial, apresentava todas as condições para ser um centro universitário. Também, esta era a pretensão das lideranças engajadas com a criação da FUNDESTE.

"Este 'boom' de crescimento aconteceu principalmente nos últimos 24 anos e a FUNDESTE vem acompanhando o desenvolvimento do oeste, colaborando de forma imprescindível para o seu ordenamento". (Op.cit., p.17).

Ora, uma região essencialmente agrícola, classificada entre as que mais crescem no Estado (4º lugar), não tem

até hoje, (1989) um único curso na área afim aos trabalhos da agricultura. Há motivo, portanto para uma série de interrogações quanto a participação da FUNDESTE no processo de ordenamento do desenvolvimento na região, por que os seus limites são maiores do que os alcances. Considerada a precariedade financeira em que se encontra a FUNDESTE, seria muita pretensão atribuir-lhe um poder de ordenamento do desenvolvimento da região quando, sabe-se, esta é movida pela mais adiantada tecnologia. Para a educação e a cultura, os estímulos e recursos são de conformidade às conveniências do poder econômico ou político-partidário. Os arranjos interesseiros viraram moda no Brasil e nisto Chapecó acompanha os últimos lançamentos. A falta de espírito de coletividade, honestidade, respeito à opinião e ao patrimônio público é uma constante. A supervalorização ao acúmulo de capital leva à busca incosequente - querer mais para ser mais. O processo de formação não é o único culpado desta direção mas suas contribuições são múltiplas e com efeitos reprodutores.

"As 18 fundações educacionais estão situadas nas cidades pólos, desfrutando de posições privilegiadas para detectar e pesquisar as necessidades e potencialidades das microrregiões podendo assim produzir os insumos indispensáveis ao processo de planejamento científico". (Op. cit., p.18).

Sabe-se, no entanto, que por mais bem intencionadas e situadas geograficamente que estejam, as fundações encontram dificuldades para se manter devido aos problemas econômicos que encontram. A pesquisa e a extensão indissociáveis de um bom ensino, muitas vezes permanecem apenas nas intenções

ou ocorrem eventualmente.

Em 1974, pelo Decreto Presidencial de nº 73.625 foi autorizada a criação do Centro de Ensino Superior - CES que congrega além do curso de Pedagogia os cursos de Ciências Contábeis, Administração de Empresas e Estudos Sociais. Hoje, este último está desativado e as licenciaturas curtas que formam professor de 1º grau, oferecidas em regime especial de férias, estão formando as últimas turmas em Estudos Sociais, Letras e Ciências, criadas também para suprir uma necessidade emergencial. Em 1984, foi criado e está em funcionamento o curso de Direito, estando em fase de conclusão de curso a sua primeira turma.

A FUNDESTE hoje, renovada a direção do seu processo, consciente do espaço, dos limites e do compromisso que tem com a região oeste, busca investir na construção de um trabalho participativo, oportunizando ao povo oestino a tomada de consciência das condições circunstanciais e traçando saídas para sua necessária transformação. Para este importante trabalho, a FUNDESTE conta com os serviços do Setor de Educação Permanente - SEP, que envolve professores e alunos num trabalho articulador do ensino, pesquisa e extensão, embora ainda de forma embrionária pela carência de recursos de toda a ordem.

A criação da FUNDESTE foi iniciativa do poder público municipal de Chapecó, com apoio da região que comprometeu-se oficialmente em contribuir com 1% do orçamento da receita municipal para que o aluno, a princípio profissional do ensino tão mal remunerado, quanto hoje, não tivesse difi-

culdades maiores, enfrentando os altos custos das mensalidades. Na época esta ajuda cobria 85% dos custos de manutenção da Instituição ficando 15% para as mensalidades dos alunos; hoje, este apoio é insignificante e muito instável, ficando para o aluno todo o ônus de sua formação. Os alunos, na sua grande maioria, trabalham durante o dia para custear seus estudos à noite, na esperança de melhorar seu padrão de vida. Não possuem, via de regra, condições para se dedicarem e aprofundarem sua área de opção, formando-se assim profissionais de qualidade questionada.

As instituições encontram-se num impasse financeiro muito grande, assim como todo ensino fundacional do Estado e no caso da FUNDESTE este impasse tem origem no crescente descomprometimento mútuo entre a Fundação e o poder público municipal da região de sua abrangência. Se a FUNDESTE atendes-se a expectativa dos municípios, estes por sua vez teriam obrigações, até morais, de cumprir o prometido no ato de sua criação. O poder público municipal é centralizador e altera os rumos da política do município de gestão a gestão, dando a direção política de acordo com a compreensão do prefeito municipal e sua máquina administrativa, não dando crédito aos interesses públicos, pela carência de visão da totalidade.

Esta situação causa instabilidade, descrédito e desinteresse na compreensão política dos municípios e o ensino superior não pode absorver esta visão cíclica do desenvolvimento e submeter-se aos interesses políticos partidários ou ficar à mercê de algumas migalhas que eventualmente possam oferecer. Cabe destacar aqui, para ilustrar

que o curso de Pedagogia já fez até cobrança de pedágio com a colaboração mútua entre professores e alunos, em 1988.

A FUNDESTE, apesar dos limites e da inoperância regional, por muito tempo ainda deterá importante papel na interiorização do ensino superior na região. O CES expandiu-se para São Miguel do Oeste e Xanxerê, atinge 38 municípios que se distribuem numa área de 16 mil km² e com aproximadamente 1 milhão de habitantes. Com seu desempenho na região, habilita uma média aproximada de 250 profissionais, quando os egressos do ensino de 2º grau na região chegam a alcançar 2 mil por ano. Atendendo, assim, apenas em torno de 15% da demanda da região.

O desempenho pedagógico dos cursos da FUNDESTE, através do seu corpo técnico, administrativo e docente, não apresenta unidade e clareza nas suas propostas filosóficas explícitas. O que a FUNDESTE vem fazendo formal e objetivamente, desde a sua criação, é "diplomar" profissionais em nível de graduação e eventualmente a nível de pós-graduação. Para que? Com que visão de mundo? De sociedade? De homem? Qual a direção do processo para esta ou aquela opção não se questiona, nem se investe no aprofundamento teórico-prático.

(...) Sem essa articulação com o real, o saber se dissolve em acúmulo de informações mais ou menos eruditas, descoladas do modo de existência dos educandos e dos educadores, gelatinosa frente à vida e à História. Incapaz de ampliar e organizar a consciência crítica dos educandos, essa educação se converte em inutilidade formal, ainda que recheada de discursos sobre a importância e o valor do conhecimento crítico e de atenções proclamadas de se fazer uma educação política". (RODRIGUES, 1989:35).

Apesar da falta de clareza filosófica explícita no desempenho pedagógico da FUNDESTE, há um envolvimento de vários dos seus setores no sentido de avançar e contribuir para o desenvolvimento da região, justificando, mesmo parcialmente, a razão do seu nome: Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste - FUNDESTE.

O ensino superior brasileiro e mais especificamente o fundacional, que no caso de Santa Catarina, detém 70% das vagas do ensino superior do Estado, tem se preocupado em reproduzir o saber já produzido, não que este não seja importante mas não é suficiente para dar consistência ao processo de transformação da realidade social. A construção de um saber que fale da nossa realidade e tenha forças para transformá-la deve se dar organicamente e o ensino superior, especificamente o curso de Pedagogia que prepara profissionais da educação não apresenta esta direção e nem sente esta necessidade.

Uma relação educativa que pressuponha a articulação ensino, pesquisa e extensão considera o movimento e a sua dialeticidade na construção de um saber novo a partir e pela superação do saber já existente, numa ação criadora, recriadora e transformadora das circunstâncias. Ensino superior não é transmitir conhecimentos acabados, conclusivos mas um chamamento à participação para compreensão da realidade e sua permanente superação. Sendo o objeto do conhecimento e realidade social, em constante mutação, a pesquisa constitui-se em instrumento para a sua sistematização, sem perder de vista sua dialeticidade, científica e dinamicidade. A extensão constitui-se em instru

mento de integração entre a realidade social, a produção orgânica do saber que considera o movimento dialético desta realidade, a sua socialização e permanente superação.

Em síntese, a concepção político-ideológica que de terminou e viabilizou a interiorização do ensino superior brasileiro obteve relativos alcances na época e no contexto que deu origem e oportunizou o ato de criação e funcionamento da FUNDESTE, porém, o que não se justifica é a sua reprodução hoje. A FUNDESTE precisa dar a direção da construção de sua história sob pena de perder-se num ativismo inconsequente e desgastador, sem propósitos definidos. O curso de Pedagogia é um espaço amplo para iniciar a construção orgânica deste processo. Para construir esta nova identidade, necessário se faz despir-se de posturas e imagens ideologicamente conservadoras e preocupadas com a manutenção do "status quo". Esta nova identidade exige definição teórico-prática e a explicitação de seus novos propósitos político-ideológicos com objetividade para superar por uma ação competente a resistência de concepções e ações conservadoras.

"A universidade brasileira evoluiu dos anos 30 para os anos 80, de uma chamada racionalidade formal instaurada através do ritual catedrático, para uma racionalidade instrumental pautada pelos princípios do profissionalismo técnico neutro. A difusão desse segundo tipo de racionalidade não se deu sem encontrar sérios obstáculos em seu caminho, seja através da resistência das velhas estruturas formalísticas, seja através da 'acomodação' de seu novo modelo com aquelas velhas estruturas". (CASTRO, 1988: 51).

Embora a FUNDESTE ainda não seja universidade, a preensão em transformar-se em universidade é grande. Não será sem obstáculos, porém, isto acontecerá, principalmente se quiser evoluir de um pretensão profissionalismo técnico e neutro para a construção de uma universidade de qualidade, competente e democrática, voltada para as preocupações sociais da maioria da população. Nas estatísticas nacionais apenas 1% dos alunos que entram no 1º grau concluem o ensino superior. Dentro desta realidade, o que fazer? O quê esta minoria, mesmo que de classe mais favorecida, pode contribuir para que a grande maioria não fique a margem do saber existente e de sua produção dinâmica e necessária?

A resposta a estas e muitas outras indagações deverá se processar no decorrer da articulação entre a prática pedagógica e a prática social mais ampla. Também deverá ser discutida a estrutura organizacional, regras e procedimentos. "Estas são apenas questões técnicas", como se costuma ouvir e mesmo dizer, porém subjacente às questões técnicas, têm-se as políticas que deverão ser construídas organicamente para desenvolver um processo de participação inerente à democracia. Democratizar não é apenas eleger a direção e cargos de chefias com votos paritários; não é também exigir a participação destes pares, mas sim é um processo que deve ser construído pela conquista da participação. A participação efetiva, produtiva e comprometida com os interesses coletivos não se dá por convocação e nem tão pouco por decreto; é uma conquista própria de uma formação política consciente.

A universidade, cumprindo seu papel social, é legitimadada pelo seu público, que a avalia. Esta relação público-universidade dá-se de forma dialética no sentido de inovar e renovar permanentemente o seu compromisso com o público e aos propósitos assumidos com este público num processo de avaliação e auto-avaliação permanente. (Op.cit., p.51-4).

Este é o contexto e as circunstâncias em que se insitere o curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE o qual se pretende estudar para possibilitar a construção das necessárias contribuições para que sua prática seja comprometida com a formação da autonomia do estudante. Este contexto situado, sabe-se empiricamente que, determina a direção da prática educativa desta Instituição através da força de legitimação dos valores que a permeiam e a prática reprodutivista que tradicionalmente caracteriza os seus profissionais.

Frente ao que se conhece, somado ao instrumental deste estudo, pretende-se identificar a direção necessária do processo educativo para que o curso de Pedagogia desta Instituição possa contribuir na definição dos determinantes sociais e não ser determinado passivamente por eles. Este estudo tem ciência dos limites e dos alcances aos quais as agências formadoras estão submetidas e a força que a atual estrutura social detém através do controle econômico e ideológico mas tem ciência, também, da necessidade de enfrentar e administrar estas contradições técnica e politicamente.

CAPÍTULO II

CRÍTICA AO LIBERALISMO NA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO

O movimento contraditório presente no desenvolvimento do ensino superior no Brasil e particularmente daquilo que aconteceu em Santa Catarina, está presente também na construção das idéias e da prática pedagógica brasileira.

É na análise da construção do pensamento pedagógico que podemos encontrar o caminho para a compreensão daquilo que hoje se apresenta enquanto ideário mais ou menos hegemônico na base da ação pedagógica. Se o liberalismo é o corpo do pensamento ainda dominante, é natural que o movimento da pedagogia tenha se dado dentro da própria reorganização deste corpo de pensamento.

Nascido da necessidade histórica de construir, justificar e tornar aceito, como natural e necessário o modo de produção capitalista, o liberalismo tem, no percurso deste modo de produção, assumido formas distintas, subsidiando sempre a ordem necessária para a sobrevivência do capitalismo.

O estudo da pedagogia, situado na história de um país como o Brasil, vinculado periféricamente, em muitos momentos, ao modo de produção capitalista, não pode deixar de sentir este movimento que tem acompanhado o desenvolvimento do pensamento liberal.

Neste capítulo, tentaremos, explicitar o movimento que sofreu e sofre o ideário pedagógico, particularmente naquilo que diz respeito à organização do processo de ensino, com a finalidade de, através, da sua compreensão, poder investir nas indicações capazes de apontar para a transformação. Inicialmente, com Saviani, tentaremos evidenciar a história das tendências de pensamento presentes na ação pedagógica. Ainda com Saviani, mas utilizando bastante as reflexões feitas por Gramsci, pretendemos aprofundar a discussão que nos preocupa particularmente, que tenta desvendar as questões relativas ao desenvolvimento da autonomia do estudante, no sentido de que a escola enquanto agência de transmissão de conhecimentos, não deve conformar-se com o papel de reprodutora do status quo. A questão do desenvolvimento da autonomia do estudante, parece-nos, coloca, em síntese, o núcleo do papel da pedagogia: dirigir para formar o homem autônomo.

A evolução das principais tendências e correntes que influenciaram a pedagogia escolar oficial no Brasil indica, na classificação utilizada por Saviani (1984), a presença, grosso modo, de três grandes "escolas" pedagógicas, quais sejam, a pedagogia tradicional, a pedagogia escolanovista e a pedagogia tecnicista. Ligadas todas ao movimento de uma escola desenvolvida no seio do pensamento liberal, apresentaram, no entanto, matizes diversificadores no seu corpo de idéias. Assim, Saviani explicita que, ao final do século passado e nas primeiras décadas do século XX, foi forte a presença do que poderíamos chamar de "pedagogia tradicional". Vinculada ao humanismo tradicional, esta pedagogia acompanhou praticamente a construção da escola no Brasil. Nada de

estranhar, portanto, que até hoje a sua influência está presente. É na década de 30 do século atual, que outras idéias sobre a educação começaram a penetrar fortemente no sistema educacional brasileiro. A pedagogia da "escola nova" penetra, como uma crítica a diversos aspectos componentes da pedagogia tradicional.

Se a "pedagogia tradicional" envolvia uma concepção de mundo identificada com uma visão bastante elitista, livresca e disciplinadora de educação, a "pedagogia nova" passa a pregar uma educação com base naquilo que Saviani denomina de "humanismo moderno". A escola, para ser democrática, dizem os escolanovistas, deve identificar-se com a vida, deve incentivar a atividade do aluno, seu espírito de criatividade, e dar-lhe a necessária liberdade para construir-se enquanto ser humano. Estes valores, colocados em oposição aos valores tradicionais, encaminhavam as novas posturas necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade que se industrializava, urbanizava e, portanto, modernizava. O movimento, no entanto, não cessou aí. Poucas décadas após, já nos anos 60, novos ventos trazem também para a escola e para o pensamento pedagógico, a influência da tecnologia ascendente, da burocratização e do próprio "tecnicismo" em expansão. Tecnicizam-se, em muitas das suas dimensões, as questões pedagógicas escolares.

Neste movimento, rapidamente exposto nos parágrafos anteriores, estão implícitas muitas questões que é preciso analisar com maior cuidado se quisermos entender aquilo que condiciona o ideário e a ação pedagógica presente hoje nas nossas escolas e na ação dos nossos professores. Principal-

mente se nos detivermos, acima de tudo, na compreensão daquilo que significou para o senso comum pedagógico, a passagem das diversas "escolas" que apontamos.

Com a pedagogia tradicional, ficou a idéia de que o fazer pedagógico justificava-se pela transmissão dos conteúdos formais, livrescos e dogmáticos. Precisava então, existir, da parte do professor, uma atitude formal, dogmática, distante e acrítica. Para o aluno, a atitude de assimilação passiva que correspondesse as expectativas e autoridade do professor.

A pedagogia escolanovista deixou forte a idéia de que o fazer pedagógico passava mais pela compreensão afetiva e o bem estar psicológico do aluno. O professor assume, então, uma postura menos marcante, não-diretiva, de orientador do processo natural e espontâneo do aluno. Os equívocos da ausência de direção do processo contribuíram com o empobrecimento dos conteúdos e em consequência, o próprio esvaziamento do fazer pedagógico.

A afirmação do espontaneísmo enquanto um valor essencial e a significativa valorização aos desejos e interesses do aluno, fazem com que o professor se torne por demais ausente na direção do processo e a escola se descomprometa com a construção de um novo projeto de sociedade.

O aluno, embora considerado "centro" do processo de ensino-aprendizagem, não obteve, através das "novas" relações pedagógicas, condições para o seu desenvolvimento pleno. A pedagogia escolanovista teve seus méritos na valorização

do atendimento aos interesses imediatos e na consideração do natural e espontâneo do aluno, com intenções de possibilitar o desenvolvimento natural do estudante, sem agressões a sua constituição humana.

Segundo Saviani, a pedagogia escolanovista, com relação à pedagogia tradicional, deslocou o eixo:

"(...) da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; (...). Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender." (SAVIANI, 1984:13).

As influências da compreensão educativa da pedagogia escolanovista, no entanto, não corresponderam às exigências do desenvolvimento dos demais segmentos da sociedade. A tecnologia entra no mercado como consequência da modernização da sociedade e a escola, numa tentativa de acompanhar o desenvolvimento social, tecnifica-se gradativamente. E, assim se consolida a pedagogia tecnicista que dá ênfase a predominância dos meios educativos em detrimento dos fins.

Esta direção não deixou de ser uma tentativa de superação dos equívocos da não-diretividade da pedagogia escolanovista, mas também, uma tentativa de modernizar a escola. Esta tendência apresentou ênfase no planejamento, na organi

zação, na racionalidade do seu processo como forma de superar as influências subjetivas que predominavam na escola.

A concepção tecnicista da educação escolar apresentou como preocupação central a formação do aluno produtivo — uma necessidade gerada e emergente do mundo capitalista. Este entendimento se concretizou, na prática pedagógica, através da racionalidade do planejamento, nas questões metodológicas, na divisão técnica do trabalho e nos critérios de controle e avaliação do processo. Estes valores tecnológicos tiveram seus alcances na expectativa econômica e empresarial mas no trabalho pedagógico com a predominância de relações subjetivas e instáveis pela sua especificidade, a tecnificação nem sempre apresentou os resultados esperados. Não se nega, com isso, a importância da tecnologia na escola, porém, estes valores não devem ocupar o centro do processo com fins exclusivos de elevar a produtividade econômica, independente das consequências e interesses humanos e sociais.

Em síntese, na história da pedagogia brasileira das últimas décadas, de maneira acentuada, foram estas as tendências que deram o "tom" às ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Permeadas todas, claramente, pelo pensamento liberal e também pela dialética de uma convivência, sempre posta numa sociedade de classe, com o jogo da força ideológica.

A doutrina liberal admite as classes sociais, porém, as diferenças de classe são relacionadas às diferenças individuais, de talentos e aptidões pessoais. Falsifica, com isso, as diferenças de oportunidades postas pela origem sócio-econômica.

"(...) o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social." (CUNHA, 1985:28-9).

No Brasil, foi a partir da década de 70, ainda no predomínio da tendência tecnicista que emergiram com maior força críticas revestidas de consistência à direção do processo pedagógico e à política educacional. Com isso, gradativamente, se constrói uma "pedagogia crítica" que inicia sua história com a denúncia da reprodução das desigualdades sociais e o anúncio de novas e possíveis alternativas para a superação da ordem construída. Assim, esta tendência crítica toma consistência teórico-prática e ocupa, hoje, significativo espaço no âmbito da educação brasileira.

Esta tendência não é indiferente ao conteúdo e a autoridade do professor preponderantes na pedagogia tradicional, não desconsidera o espontâneo, interesses e desejos dos alunos da pedagogia escolanovista e, nem tão pouco, pretende se concretizar sem técnica, mas apresenta uma nova dimensão a estes componentes do processo pedagógico.

Esta tendência crítica da pedagogia estabelecida, com base nas condições reais, de contradições, antagonismos, marginalizações, seletividade, discriminações, propõe-se a encontrar saídas e estratégias para engajar-se na luta efetiva de propostas que avancem na construção de uma nova hegemonia – a materialização histórica da hegemonia da classe trabalhadora. Porém, não podemos investir em pretensões messiânicas porque a situação educacional, hoje, constitui-se fruto do alcance do pensamento liberal e fazer resistência a um

poder ainda predominantemente hegemônico com consistência histórica exige uma certa dose de paciência histórica, de disciplinação, competência técnica e vontade política para a construção orgânica de avanços.

A direção do processo de ensino exigida neste momento histórico deve considerar as condições circunstanciais mediatas e possibilitar o avanço para a apropriação do saber universal. Esta direção, entendida de forma consciente, constitui-se na construção orgânica do processo partindo do senso comum à consciência mais elaborada num processo contínuo de superação. Sendo assim, o processo de formação constitui-se numa permanente busca da compreensão do específico para o geral e vice-versa, possibilitando, assim, uma formação autônoma com consistência na apropriação do saber existente e na construção de subsídios para a produção de um saber novo e necessário.

O estudante do Curso de Pedagogia, futuro profissional habilitado é hoje um possível mediador entre a herança cultural, a realidade existente e a mudança necessária. Sendo assim, identifica-se a necessidade de direção para que isto aconteça porque a prática educativa, já viciada, com equívocos na educação familiar e escolar precedente ao ensino superior, limitou-se, geralmente, a falsos avanços sem poder e força nas conquistas coletivas.

A falta de uma direção explícita que muitas vezes é colocada pelo ideário liberal serve a uma direção conservadora que se faz sentir no estado de crise qualitativa existente na educação escolar, provocado por uma soma de influências político-ideológicas e

descompromissos técnicos e administrativos da estrutura social e mesmo institucional. A formação de profissionais conscientes e competentes tecnicamente, constitui-se em uma das primeiras frentes a serem assumidas para garantir a reversão do estado de desinteresse, apatia e descomprometimento em que se encontra grande número dos profissionais da educação. Sendo assim, aprofundar na compreensão desta crise e investir nos cursos de formação de educadores é uma necessidade imediata.

Uma pedagogia progressista deve ter compromissos com o estudante, ajudando-o a desvendar seus limites e necessidades, identificando interesses e desmistificações da realidade aparente, dando-lhe condições de construir uma direção consciente sem falsos demagogismos.

Os fundamentos do pensamento pedagógico gramsciano mantêm estreita relação com a práxis político-social. Dentre suas contribuições, a análise da função política do intelectual na construção orgânica da nova hegemonia é muito significativa para repensar a ação da escola frente as exigências do atual momento histórico da sociedade brasileira.

Gramsci (1978) nos seus escritos sobre a função dos intelectuais identifica dois tipos distintos: o intelectual tradicional e o intelectual orgânico.

O intelectual tradicional desempenha suas funções conforme determinações e interesses do poder vigente, não mantendo comprometerimentos com as classes populares, enquanto que o intelectual orgânico está envolvido e mantém compromissos com uma classe quanto a sua organização e defesa de interess

ses, podendo ou não ser a sua classe de origem. Este profissional contribui com o processo de construção coletiva na garantia de manutenção da hegemonia, quando intelectual orgânico da classe dominante e na busca coletiva da hegemonia, quando intelectual orgânico da classe dominada.

Dentro desta perspectiva as contribuições para a produção orgânica de um novo saber, comprometido com as classes populares, deve também ser um compromisso da prática escolar que se estende à prática social mais ampla, oportunizando à classe trabalhadora o instrumental necessário para a compreensão e o avanço na transformação social.

O fundamento básico dos princípios educacionais gramscianos norteia a construção orgânica da contra-hegemonia através dos profissionais do ensino comprometidos com a proposta social (intelectual orgânico da classe dominada). Porém, entende, também, que nas escolas de controle estatal o alcance do processo apresenta limitações, mas nem por isso deve-se abandonar a ocupação de tal espaço e sim construir resistência com forças organicamente agilizadas nas relações pedagógicas e sociais.

Para Gramsci (1978), o processo educativo exige uma diretividade consciente do professor em relação ao aluno, com vistas a oportunizar a construção de uma nova visão de mundo, partindo das situações existentes. Esta direção constitui-se nas seguintes condições por parte do professor:

- Expor de forma racional e clara os fundamentos técnicos e políticos da proposta, seus objetivos e interesses;

- ser professor reconhecido e apreciado pelo grupo como autoridade competente para tanto;
- acompanhar o desenvolvimento do processo e manter articulação orgânica entre a proposta teórica e a sua correspondente prática.

Em síntese, o educador deve ser claro em seus propósitos, ser convincente, ter aceitação intelectual, qualidade no desempenho e acompanhamento na efetivação do processo prático.

O educador, para Gramsci, precisa ter garantida a sua autoridade na ação, porém, sem se impor pelo autoritarismo (reflexo da ausência de autoridade) no seu desempenho com os educandos. O educador deve construir a partir do elemento espontâneo que o educando apresenta, o elemento consciente, ou seja, do pré-conceito construir o conceito, do senso comum construir o saber elaborado, a consciência filosófica.

A criação de hábitos, segundo o autor, é uma necessidade, para que no processo educativo se efetive a aprendizagem. A direção consciente do educador, no processo educativo, com fins de organizar, disciplinar e formar hábitos no educando, é o motor do processo de desenvolvimento da autonomia do aluno.

"Todo ato educativo deve objetivar, em primeiro lugar, formar o cidadão, dando-lhe a capacidade de se tornar governante, isto é, de ser capaz de pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige." (GRAMSCI, In: RODRIGUES, 1984, p.54).

Assim, Gramsci expressa a verdadeira função do ato educativo e justifica a necessária direção para a formação consistente do eu-cidadão ao eu-coletivo, responsável pela direção e controle da organização social. Se todos tivessem acesso a esta educação acabariam as relações entre dominador e dominado, opressor e oprimido, explorador e explorado. A busca desta sociedade igualitária deve considerar e reconhecer a importância do espaço escolar e sua possível ampliação nesta caminhada, porém, não pode ignorar as barreiras sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas, que convivem e permeiam o ambiente social, reforçando as estruturas de resistência às mudanças.

Para o autor, a escola deve pensar o indivíduo que tem diante de si e considerá-lo numa dupla direção. A princípio, desenvolvendo todas as suas habilidades e capacidades próprias de conhecimento, de observação e de liderança e, depois, fazê-lo tomar consciência de que esse conhecimento individual só terá real sentido e valor se colocado de forma efetiva na relação com o social e com a natureza. Portanto, não cabe à escola apenas a função de informar o educando sobre o passado histórico, mas situá-lo no âmbito real, não adaptando-o às circunstâncias, mas transformando-as e, sendo transformado por elas numa relação dialética. E, com isso, desenvolve suas potencialidades individuais num processo dinâmico e participativo – é a soma do "eu" individual na realização do "eu" coletivo no convívio social.

Para que a escola obtenha consistência e resultados efetivos no seu fazer pedagógico, urge a necessidade de re-

pensar os seus componentes curriculares: programas, objetivos, critérios de avaliação, metodologia, conteúdo, corpo do docente, técnico e administrativo, que tem como fim último a formação de profissionais que satisfaçam as expectativas do momento histórico. Este repensar necessário é reforçado quando se trata da formação de profissionais do ensino pela responsabilidade que lhe é inerente no exercício de sua função. No caso específico do curso de pedagogia, ora em estudo, a responsabilidade é maior por se tratar de um curso que forma profissionais, basicamente, para atuarem na formação de outros profissionais do ensino, no curso de magistério no 2º grau, especificamente nas disciplinas pedagógicas ou mesmo "especialistas" em educação quando estes optarem pelas habilitações que o curso oferece.

Nas últimas décadas muito se tem pensado e escrito sobre a questão do planejamento, do conteúdo, do método, da avaliação do processo educativo nos diferentes níveis, porém, muito mais no que se refere ao 1º e 2º graus. Não que esta não seja uma necessidade urgente, mas concomitante a melhoria do 1º e 2º graus precisa-se pensar a formação dos profissionais que atuarão nestes níveis, preparados pelo ensino superior. Mudar os componentes curriculares, a nomenclatura desta ou daquela disciplina sem pensar em quem viabilizará esta proposta é pensar a parte fragmentada do todo ou independente do todo. O empenho na luta pela melhoria de um ou outro elemento deste processo sofre limites porque estes mantêm estreita relação entre o "mediador" e o "mediado", daí a necessidade de pensar também a relação professor-aluno na efetivação do processo educativo.

Marx, em "A Ideologia Alemã", na terceira tese sobre Feuerbach (1984:108), afirma:

"A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado."

Como nos educar, senão aproveitando as contribuições historicamente produzidas e aproveitáveis frente às circunstâncias do momento e a partir destas construir a sua superação?

Muitos são os aspectos que deverão receber investimento qualitativo e quantitativo para a melhoria da formação do novo homem, para a nova sociedade. Porém, aqui e agora, deter-nos-emos à questão a qual Gramsci apresenta significativas contribuições, ou seja, a necessária direção no processo educativo. Mesmo que o autor trabalhe esta questão na formação básica de crianças e adolescentes, entende-se que quando essa direção não é dada no período próprio precisa-se investir no processo de reeducação principalmente em se tratando da formação de educadores, para que estes não passem a reproduzir os mesmos equívocos pelos quais foram submetidos na sua formação.

Gramsci (1987), nas Cartas do Cárcere, aprofunda a questão da coerção e da disciplina no processo educativo e condena a direção espontaneísta e o puro respeito ao desenvolvimento natural. Esta preocupação com a forma de se efetivar o processo educativo, não se apresenta desarticulada do conteúdo

do para a concretização deste. O autor defende a formação da "omnilateralidade", ou seja, o desenvolvimento de todas as potencialidades do homem – intelectuais, físicas e tecnológicas. Entende que o processo educativo, não pode ficar alheio ao desenvolvimento técnico e científico do contexto em que vive, bem como do contexto mais amplo – a modernidade exige modernidade em forma e conteúdo.

Numa carta à esposa, datada de 30 de dezembro de 1929 Gramsci diz que não devemos nos deixar cegar pelos sentimentos e emoções, abandonando-nos à pura contemplação estética que acaba por rebaixar a função da obra de arte. Nesta carta, ele reclama a ausência de qualidade nas informações que recebe sobre o desempenho de seu filho Délio, e isso serve para pais e educadores.

"(...) do complexo desses dados tive a impressão de que sua concepção e a dos outros membros da família é muito metafísica, isto é, pressupõe que todo um homem em potencial existe na criança e que cabe ajudá-la sem coerções a desenvolver aquilo que já contém de latente, deixando obrar as forças espontâneas da natureza ou seilã o quê. Eu, ao contrário, penso que o homem é toda uma formação histórica, obtida com a coerção (entendida em um sentido mais geral que o da brutalidade ou violência externa) . (...) Renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva recebendo caoticamente do meio em geral todos os motivos vitais." (GRAMSCI, 1987:145-6).

Esta dose de coerção, defendida por Gramsci, só terá sentido e obterá resultados se houver consciência da função política do processo educativo, historicamente situado.

No socialismo, a coerção deve reforçar e dar vigor ao processo de democratização da sociedade, enquanto que no capitalismo (caso brasileiro), a coerção deve ir contra a situação vigente e cabe aos agentes educativos usar da coerção para dar vigor ao movimento para esta reversão necessária. A concepção de mundo dos agentes educativos é que definirá a direção da coerção — manter ou transformar a situação vigente. Numa situação como a nossa, um professor tanto pode usar de coerção para transformar, quanto para conservar, depende do seu nível de compreensão, daí a necessidade de trabalhar forma (coerção) e conteúdo (moderno) articulados. Lenin já afirmava que: "Só uma teoria revolucionária cria uma ação revolucionária" e revolucionar a "nossa ordem" é uma necessidade declarada socialmente.

Gramsci, quando defende a coerção como impulso necessário para formar hábitos, modo de pensar, juízos de valores, não exclui, muito pelo contrário, demonstra amor, afeto, força de vontade, amor pela disciplina, pelo trabalho, constância nos propósitos e reforça que os agentes educativos, pais, professores, etc., deveriam ser os primeiros a assumir e incorporar os princípios defendidos. Para ele, esta não é apenas uma questão de atenção e carinho mas de competência.

Na carta de 25 de agosto de 1930, que Gramsci escreve a seu irmão Carlos, na tentativa de auxiliar na educação do sobrinho diz que a vida das pessoas se divide em duas fases distintas: antes e depois da puberdade. Antes, a personalidade da criança está em formação e é uma fase boa e recep-

tiva para novos hábitos e costumes ou mesmo para reforçar os já existentes. É nesta fase que se deve trabalhar a aquisição de hábitos de ordem, disciplina e trabalho. A maioria dos pais só se preocupa com estes hábitos após a puberdade e aí qualquer intervenção estranha à rotina é rejeitada e odiada. Se a criança não for orientada para a aquisição destes hábitos na primeira fase (mais ou menos antes dos 14 anos), na segunda, nem a violência, castigos e repressão irão resolver ou fazê-la mudar de atitude.

Sendo assim, educar não é abandonar o aluno ao desenvolvimento natural, mas conduzir este natural para o necessário desde os primeiros anos de vida, porém, se isso não aconteceu nem na família e nem no ensino de 1º e 2º graus, não é no ensino superior que vamos reverter o processo mas impedir que ele se propague na prática dos futuros educadores.

Na direção do processo educativo, Gramsci dá bastante ênfase ao diálogo, porém, sobre conteúdos reais e concretos, sem falsas representações. A criança é um ser racional capaz de entender assuntos sérios e estes contribuem para reforçar o seu caráter sem falsas ilusões. Não se deve poupar as crianças das condições reais, mesmo que estas as magoem. A franqueza e a verdade nas relações sociais devem começar desde a primeira infância. Os subterfúgios na comunicação entre adultos e crianças poderão abalar o relacionamento social posterior destas, construindo um mundo de falsidades.

"A disciplina, portanto, não anula a personalidade e a liberdade: a questão da 'personalidade' e da 'liberdade' põe-se não pelo fato da disciplina, mas pela origem do poder que ordena a disciplina. Se esta origem é 'democrática', ou seja, se a autoridade é uma função técnica especializada e não um 'arbitrio' ou uma imposição extrínseca e exterior, a disciplina é um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade. Função técnica especializada significa dizer que a autoridade se exerce num grupo homogêneo socialmente (ou nacionalmente); quando se exerce por parte de um grupo sobre o outro, a disciplina será autônoma e livre para o primeiro, mas não para o segundo." (Passado e presente - dos Cadernos do Cárcere - p.65. Tradução de Selvíno José Assmann).

Nesta afirmação de Gramsci, considerando as relações pedagógicas num grupo não homogêneo, frente a função do primeiro em relação ao segundo, a autonomia e a liberdade do professor deve ser um instrumento para a construção orgânica da disciplina do aluno favorecendo a sua formação livre e autônoma. O professor não pode construir um processo pedagógico com base, apenas, no espontaneísmo dos alunos, mas considerando o espontâneo como ponto de partida para sua superação. Para o autor, a espontaneidade é um mérito e um valor quando ponto de partida para o processo educativo. A construção da autonomia e liberdade do aluno enquanto aluno se dá mediante as relações professor-aluno e, enquanto indivíduo no coletivo, nas relações sociais. A liberdade individual (do eu) constrói-se mediante a liberdade coletiva (do outro).

"Nos grupos subalternos, pela consciência de autonomia na iniciativa histórica, a desagregação é mais grave e mais forte é a luta para libertar-se dos princípios impostos e não propostos na consecução de uma consciência histórica autônoma (...). Como deveria formar-se esta consciência histórica proposta autonomamente? Como cada um deveria escolher e combinar os elementos para a constituição de uma consciência autônoma desse tipo? Deve ser repudiado a priori qualquer elemento 'imposto'? Deve ser repudiado como imposto, mas não em si mesmo, ou seja, importa dar-lhe uma nova forma que seja própria do grupo em questão (...). Importa transformar em 'liberdade' o que é 'necessário'. (Op. Cit., p. 200-2).

Situando esta posição de Gramsci para o ambiente familiar ou escolar, o educador precisa de habilidades para fazer com que o educando sinta necessidade de aprender e saber o que o educador precisa transmitir, porém, esta necessidade deverá ter origens no aluno e não, apenas, no professor. O aluno, sentindo que "isto" é uma necessidade para que se sinta livre, será o primeiro interessado em definir as regras (ordem e disciplina) para a condução do processo. Com isso, fica evidente a importância do trabalho escolar assumir um conteúdo moderno, em conformidade com os avanços tecnológicos e as necessidades do momento histórico, porém, a forma de como fazer chegar ao educando este conteúdo é que não se tem clareza neste momento. Direção e coerção são necessárias, mas não arbitrariamente impostas. O aluno precisa participar na elaboração das regras do aprender, mas antes disso o educador precisa despertá-lo para que sinta necessidade do assumir responsável do processo educativo, fazer-se sujeito ati-

vo e não objeto passivo da ação do educador. Assim, o educando vai se libertando aos poucos da necessidade de guia, assumindo a sua auto-condução, fazendo uso de hábitos de ordem, disciplina e trabalho apreendidos no processo. Esta escola terá condições de "(...) formar pessoas capazes de pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige", ou seja, "formar governantes", conforme afirma Gramsci.

Sendo assim, pensar as relações pedagógicas é pensar em relações de sujeitos interagindo na dinamicidade do movimento histórico. A escola, mesmo nos limites da atual sociedade, tem sua contribuição específica na construção de uma nova ordem hegemônica sob a direção consciente das classes trabalhadoras. Uma direção construída organicamente no processo de formação desde o ambiente familiar, escolar e mesmo profissional. A direção no processo educativo se faz necessária para disciplinar e elaborar o senso comum, vontades e interesses naturais segundo as necessidades das circunstâncias, não para adaptar ao meio mas para conhecê-lo e transformá-lo conforme as exigências e necessidades da condição humana.

Para Snyders (1974) a essência humana não se constitui do indivíduo como espontaneamente se acredita ou somos levados a acreditar mas da soma das forças produtivas, de capitais, das relações sociais em que cada indivíduo e cada geração encontra como realidade existente.

Sendo assim, o avanço do processo educativo só é alcançado na compreensão do educando situado no contexto das relações sociais e no assumir profissional do educador como

autoridade na função que desempenha.

Para que ocorra a transição entre as relações sociais existentes e as necessárias precisa-se de maior compreensão quanto a direção do processo educativo. Esta direção deve constituir-se em necessidade sentida gradativamente conforme a apropriação da herança cultural e o seu uso como instrumento de produção de um novo saber numa permanente tentativa de superação do existente pelo necessário.

Esta pretensa transição poderá ser conquistada no processo pedagógico pela competência técnica e política dos profissionais do ensino contrariando, assim, radicalismos cépticos ou pragmáticos que se encontram subjacentes às tentativas pedagógicas não-diretivas.

As verdades que devem ser conhecidas, aprofundadas e até superadas não se opõem à compreensão dos alunos mas partem desta numa tentativa de constante avanço para a elaboração da compreensão primária, de senso comum ao nível científico e filosófico. Daí entender este estudo, que a relação professor-aluno não é uma relação de iguais mas nem tão pouco de hierarquias opostas, isso porque, são relações diretivas necessárias, porém, passageiras numa síntese de continuidade e ruptura articulando teoria e prática.

Se a escola reproduz, apesar das contradições, as relações de poder que se dão na sociedade, repensar as relações de poder intra-escolares como suportes de um referencial teórico crítico constitui-se numa forma embrionária de pensar a escola como contribuinte do processo de transforma

ção social. Porém, para pensar estas relações inter-escolares de forma crítica necessário se faz pensar na formação político-ideológica dos futuros profissionais do ensino porque educar é politizar, e o curso de pedagogia, em estudo, precisa pensar sua prática como um fazer não apenas técnico mas também político.

Os cursos de formação de educadores devem ser pensados, considerando a necessidade social de profissionais competentes técnicas e politicamente. Estes dois itens não podem acontecer dissociados para o bom andamento do processo educativo que se pretende. Superar a visão fragmentada do processo pedagógico, difundida e viabilizada pelo pensamento liberal, exige competência profissional e esta não se dá senão pela compreensão do técnico e do político. Mas, como provocar e promover na escola transformações que favoreçam e reforcem a organização do poder popular, se o agente político (professor) não apresenta clareza e consciência do que mudar e para que mudar e muitas vezes nem sabe se quer mudar, ou pior, tem, aparentemente, certeza de que não quer mudar, não sente necessidade de alterar a rotina em que se adaptou – "fica desconforto mudar agora que tá tudo nos conformes" (professor e especialista em Supervisão Escolar de escola pública estadual/88, formado no Curso de Pedagogia da CES/FUNDESTE).

O momento atual, permite-nos visualizar os limites do ideário liberal na construção de uma efetiva democratização social. Da mesma forma, as tendências e ênfases pedagógicas colocadas por esta corrente de pensamento são limitadas. É a superação das diversas escolas predominantes no fazer

pedagógico existente que se fez necessária. Superar não significa simplesmente inovar. Superar significa também incorporar, porém, numa outra perspectiva, aquilo que se sustenta nas diversas tendências.

O entendimento emergente na luta pela conquista de espaço se reforça na medida que se avança o enfraquecimento da compreensão anterior sem que para isto ocorram substituições radicais. É nesta luta de permanente superação das concepções de educação escolar que se avança e se constrói gradativamente uma educação comprometida coletivamente.

A compreensão destas contradições reforça o poder de superação do existente pelo necessário, numa construção de resistências conscientes da necessária direção da sociedade, para atender as expectativas da maioria da população, desprovida de satisfação das necessidades mínimas da condição humana. Assim, o movimento dinâmico da história se encarrega de administrar estas contradições frente as circunstâncias e exigências do momento, sem que com isso, se esgotem radicalmente os mecanismos de controle das forças dominantes, que no momento tem sua hegemonia abalada pelas forças de resistência que buscam com isso conquistar espaço para os até então marginalizados das condições sócio-econômicas, políticas e culturais.

Em síntese, querer fazer da educação escolar espaço para transformações estruturais é utopia, mas fazer dela espaço para cultivar e reforçar o processo, ora ainda embrionário, de mudança social é a possibilidade que se avista para

uma ação comprometida do fazer pedagógico. O procedimento da escola em ocupar espaços educativos para trabalhar, denunciar a realidade social e anunciar as possibilidades e os mecanismos de libertação das condições de opressão, exploração e dominação do povo brasileiro é uma prática que somada a práticas semelhantes dos demais segmentos sociais constitui-se em força para a mudança. É neste espaço de forças e contra-forças (luta de classes) que se constrói organicamente a necessária ordem social e é nesta perspectiva, também, que se pretende desenvolver este estudo.

O espontaneísmo e a ausência de direção consciente do processo de ensino revela o descomprometimento da ação da escola com a necessária transformação social.

A visão crítica de educação deve avançar no sentido de contribuir para a identificação de alternativas viáveis para explicitar a direção necessária no processo de ensino e em especial na formação de educadores do curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE. Neste curso, o processo de ensino recebe, de alguns professores, investimentos nesta direção, porém, o que está faltando é a articulação desta compreensão fragmentada com o todo do curso. Coordenar e disciplinar o desenvolvimento articulado, desta situação inicial, é a ação que se entende ser prioridade para garantir a qualidade no processo de formação de educadores.

CAPÍTULO III

A REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO

1 - A PRÁTICA NO DISCURSO

Este momento de explicitação da investigação realizada junto ao curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE, é mais um espaço dos professores do curso do que meu. Pretendo efetivamente, deixá-los falar, através de uma seleção dos inúmeros depoimentos que foram colhidos nas entrevistas, nas conversas e em reuniões. Esta seleção será feita para evitar depoimentos com a mesma mensagem.

O objetivo é verificar o ideário dos professores a respeito das questões relacionadas à organização do processo pedagógico. Verificar, é claro, o discurso, as representações que os professores têm sobre estas questões e aonde fica a possibilidade e o desenvolvimento de uma formação autônoma, crítica e responsável.

O professor terá toda liberdade de se expressar, porém separando os seus depoimentos por temáticas que representem uma síntese das contribuições significativas que possam dar conta do repensar do processo pedagógico a que nos propomos neste estudo. As temáticas apresentadas correspondem aos itens básicos do roteiro das entrevistas.

No final deste capítulo, após a fala do professor, será feita uma síntese das principais contribuições para destacar a compreensão dos mesmos sobre o tema de estudo.

1.1 - A FALA DO PROFESSOR

- TEMA 1 - QUANTO AO PONTO DE PARTIDA DO PROCESSO PEDAGÓGICO

"No encaminhamento do processo pedagógico o professor deve, a princípio, ouvir os alunos para a partir daí, criar um laço de confiança e avançar, sair do lugar inicial". (Prof. 5).

- - -

"O professor deve construir o conhecimento, não simplesmente distribuí-lo, partindo de princípios livrescos sem bater com a realidade. A fundamentação teórica é necessária mas deve despertar no aluno a busca e a sistematização de um novo saber. A escola deve provocar a autonomia e a independência do aluno. O aluno precisa ser desestruturado, desafiado, conflitado, mas não só, é preciso mostrar-lhe possíveis saídas e custos. Derrubá-lo do cavalo mas dar-lhe assistência.

Os alunos resistem à mudanças, são mais conservadores que os professores.

Não é soltar o aluno mas dirigi-lo para a construção de sua autonomia com bases consistentes e como o professor não pode fazer milagres sozinho, a participação dos alunos, da família e da comunidade para ampliar as conquistas da prática escolar na prática social mais ampla, se fazem necessários". (Prof. 16).

- - -

"O professor não pode se omitir da direção mas nem impor valores desarticulados dos valores reais dos alunos.

Os alunos devem ser componentes ativos do processo. Boa aprendizagem é aquela que ajuda a compreender e ob-

ter mais clareza na compreensão do mundo e do objeto de estudo. (...) O professor tem o dever de colocar a sua visão de mundo, mas deve aceitar a visão de mundo dos outros. Toda a verdade é relativa. Tanto professores quanto alunos devem ter direito de defender a sua verdade. Este é um desafio que deve ser provocado, fazendo o aluno ativo". (Prof. 1).

- - -

"O professor que conhece o aluno, sua realidade, entende a situação que o cerca, consegue na sua prática contribuir para a mudança desta visão, porém, aquele que só tem preocupações técnicas nem toma conhecimento". (Prof. 13).

- - -

"A qualidade do processo se dá pela abrangência da compreensão que se adquire da realidade social. O professor não pode se ater, apenas, ao aspecto técnico. O saber deve ser fruto da história do homem no enfrentamento das dificuldades". (Prof. 15).

- - -

"O aluno caminha independentemente se o professor oportunizar e der o impulso inicial. Este impulso é o bom referencial de análise, a base e o suporte para o agir autônomo. O professor não pode se colocar ao aluno como único sabedor da verdade porque se tem sabedor da verdade não há estímulo e nem razão na busca autônoma do aluno, é só reproduzir a verdade do professor. O professor deve orientar os alunos a buscar e construir o saber a partir da fonte que pode ser: dos livros, pela análise da realidade e pela experiência vivenciada. A fonte do professor deve ser também a fonte dos alunos, que deverão formar posições próprias, defendê-las, posicioná-las e até questionar a compreensão dos professores e é este desafio que muitos professores não aceitam, negando até as informações da fonte que utilizam". (Prof. 1).

- - -

"Eu não me submeti à modelagem do padrão imposto porque já tinha minha posição, quem não esperneou saiu pensando estreitinho tanto quanto o professor". (ibidem).

- - -

"Eu sempre imagino o outro e procuro entender como ele gostaria de ser tratado, então tento compreender a esta expectativa". (Prof. 9).

- - -

"(...) Os professores que mais me influenciaram foram aqueles dentro da linha humanista. Como profissional, hoje, tenho preocupações com o referencial teórico tanto universal quanto contextualizado, mas o fundamental é acreditar na pessoa humana e no que se está fazendo, e eu acredito, já fiz 20 anos de exercício no magistério". (Prof. 14).

- - -

"O professor deve dominar o saber elaborado e socializá-lo. Este saber transmitido deve ter relação com o contexto, deve ser vivo. O professor deve considerar o saber do aluno, mesmo que confuso e construir sua melhoria com o saber elaborado. O bom relacionamento é aquele que constrói a partir do saber acumulado e da realidade do aluno. O professor deve se colocar como autoridade - autor do saber mas o planejamento deve ser participativo e flexível". (Prof.1).

- - -

"A boa relação professor-aluno se dá quando o conteúdo trabalhado tem presente o contexto social, embora res

peite os limites da disciplina que é trabalhada. O bom professor oportuniza ao aluno a socialização do saber existente e a produção de um novo saber mediante o movimento da situação contextual.

O aluno precisa se perceber como sujeito situado numa realidade sócio-econômica, política e cultural que ele tem constantemente que estudar, analisar para modificar — desencadeando assim o processo do saber. Só existe produção do saber se a relação professor-aluno for estimuladora e fizer com que o aluno se posicione criticamente e provoque a transformação da realidade. O aluno precisa sentir sede permanente do saber. O aluno que está satisfeito com o saber que recebeu provoca a morte da curiosidade e a busca da produção científica, a construção dinâmica do saber. Tanto professor quanto alunos devem estar em permanente busca. Achar que se sabe tudo é não saber nada porque o saber não é conclusivo, acabado, estático. O aluno precisa tomar consciência de que precisa saber e cabe ao professor estimular para a sua busca. O curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE não é uma exceção dentro da sociedade. As instituições de ensino são instituições sociais e consequentemente obedecem a normas, regras e leis da sociedade que as normatizam na sua forma de agir." (Prof. 6).

- - -

"Se o professor for um investigador permanente em busca da verdade e da construção de um novo conhecimento ele contamina e predispõe o aluno ao mesmo por iniciativa própria". (Prof. 22).

- - -

"Não há aprendizagem sem clima e o professor deve interferir para criar este clima". (Prof. 6).

- - -

"Se o aluno se sente interessado e motivado pelo professor, a qualidade do processo é automática". (Prof.21).

- - -

"O professor deve ajudar ao aluno a desvelar e transformar a realidade social". (Ibidem).

- - -

- TEMA 2 - QUANTO A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

"A relação professor-aluno é uma relação de trabalho dada dentro de uma determinada relação de produção da sociedade. (...) A FUNDESTE tem todas as limitações de uma Instituição oficial que tem que obedecer as normas estabelecidas. O curso de pedagogia tenta ser um curso cujo saber seja estimulado por um posicionamento crítico de educandos e educadores, que exige critérios na escolha de professores para que não se inviabilize essa linha de atuação do curso de pedagogia da FUNDESTE e para que haja coerência entre a opção do curso e dos alunos, da coordenação e da direção.

O diálogo, as manifestações dos alunos e críticas do desempenho dos professores devem ser cultivados (...). A forma como o professor se posiciona perante os alunos influe na formação de sua personalidade — querendo ou não o professor ocupa posição de maior status dentro do conjunto das relações sociais. Ele detém e é poder — isto marca a personalidade do educando. Daí a necessidade da coerência entre o conteúdo colocado e o seu posicionamento concreto. Coerência entre o dizer e o fazer de ambas as partes (professor-aluno). Há uma influência evidente entre a postura do professor com seus alunos e a postura que estes alunos vão ter perante a sociedade como um todo". (Prof. 6).

- - -

"A relação professor-aluno envolve conhecimento de conteúdo e pessoal, envolve simpatia, amizade, mas acima de tudo, deve considerar o dever do professor que é ensinar. A relação deve ser de desafios mútuos, onde ambos crescem provocando o processo ensino-aprendizagem. O professor pode até ter conhecimento, situar-se no contexto mas não chegar até o aluno. O relacionamento frio não desperta o interesse do aluno para a compreensão do conteúdo e a construção de um novo saber. Ao professor não basta ter saber, compreender a realidade e repassar isso ao aluno. A compreensão crítica e o levantamento de propostas deve ser uma ação conjunta. Entender, criticar e cruzar os braços é cômodo e não leva a nada". (Prof. 15).

- - -

"O professor deve pensar com o aluno o processo, e não para o aluno, apesar das desigualdades existentes entre ambos. O bom professor, por forças da função que exerce, deve ter um bom conhecimento e manter um bom relacionamento. Um mau relacionamento bloqueia o aluno, distanciando-o da participação, da construção, do pensar e conseqüentemente da verdadeira aprendizagem". (Prof. 17).

- - -

"A relação professor-aluno deve oportunizar autonomia, porém, no início exige-se direção para que os alunos não fujam do meu planejamento e meus objetivos pretendidos". (Prof. 4).

- - -

"A relação professor-aluno dada hoje nas escolas não leva em conta a necessidade de formar estudantes para assumir consciente e responsável de sua profissão. Nós, os professores, estamos em grande parte do tempo limitando a iniciativa e criatividade dos alunos. A escola, através de seus profissionais, age mais para adaptar-se que para transformar a

realidade. A escola está anulando forças com potencial para a transformação social". (Prof. 13).

- - -

"A experiência na formação que mais influenciou a minha prática pedagógica, hoje, foram os professores exigentes, estes marcaram e acrescentaram. Na formação da autonomia quanto maior as exigências do professor para com o aluno menor a dependência destes". (Prof. 2).

- - -

"... Os professores que mais me marcaram foram os que me fizeram avançar como pessoa mesmo que tivessem conteúdos fracos. Se o aluno é autônomo conteúdos ele procura diretamente nas fontes". (Prof. 8).

- - -

"Muitos alunos tentam me copiar e dizem que gostariam de ser como eu enquanto profissional, temos muitas afinidades, sempre deixo muitas marcas, nunca tive problemas de relacionamento com meus alunos, nem dificuldades. O respeito que eu imponho é correspondido pelos alunos..." (Prof. 10).

- - -

"Na relação professor-aluno, além da dimensão social, temos a dimensão interpessoal, onde personalidades diferentes se interinfluenciam. O entendimento, eficiência, seriedade e mútua colaboração criam um clima psicológico próprio para a aprendizagem. Porém, não há padrão para que isso ocorra, tudo depende do ambiente dos participantes e suas pretensões. A individualidade não deve se sobrepor aos interesses coletivos mas constituir-se nos mesmos". (Prof. 6).

- - -

"O bom relacionamento entre professor-aluno deve eliminar as barreiras, os bloqueios, superioridades e inferioridades entre ambos. A relação deve ser fraternal e inspirar respeito mútuo". (Prof. 5).

- - -

"O professor deve conquistar o afetivo para abrir caminho aos demais aspectos, como o intelectual e outros". (Prof. 1).

- - -

"O professor deve ter afinidades afetivas e cognitivas com os alunos". (Prof. 2).

- - -

"O bom relacionamento professor-aluno se dá quando ambos estão em iguais condições, ocorrendo a troca mútua de respeito e experiências. O professor deve usar o fenômeno da empatia para criar ambiente de aprendizagem. Nas relações de iguais, desierarquizadas, humanas, de bem querer mútuo, amistosas e de respeito é que se dá a aprendizagem". (Prof. 10).

- - -

"Duas são as dimensões que interferem no processo: a sociológica e a psicológica. Na primeira o professor é o mediador do conjunto das relações sociais. A qualidade do processo se mede pelo alcance da compreensão do conteúdo trabalhado e no posicionamento do aluno perante a realidade, em permanente busca do saber mais. Enquanto que a segunda abrange as relações interpessoais que são fundamentais para estabelecer uma situação dialógica favorável à qualidade da aprendizagem". (Prof. 6).

- - -

"Se no curso de formação de educadores o aluno se limita a passividade, quando profissional apresenta limitações para promover um trabalho peda-

gógico autônomo.

O bom relacionamento provoca desafios a professores e alunos que abrangem todo o processo do fazer pedagógico em sala e na prática social mais ampla. É um processo que desacomoda e põe fim a passividade e ao paternalismo". (Prof. 7).

- - -

"Avançando neste processo, a diretividade se faz necessária porque temos tendências anárquicas por natureza que devem ser dirigidas para respeitar as tendências do coletivo. Por natureza o ser humano é social e só se realiza em relação com o outro — situado com o outro. A autonomia não pode ser vista de forma individual, um ser autônomo em relação ao outro mas a autonomia de grupos, coletiva, que se superpõe à autonomia individual e que normatiza o meu individual anárquico pela relação". (Prof. 6).

- - -

- TEMA 3 - QUANTO A AVALIAÇÃO

"A nota não pode ser uma arma contra o aluno. O professor ainda usa a nota para submeter o aluno às suas conveniências. Sendo assim, o aluno estuda e memoriza o que o professor quer ouvir e em seguida passa a borracha. Esta é uma saída do aluno para se livrar de um saber inútil". (Prof. 12).

- - -

"O aluno se detém a reproduzir a fala do professor para garantir nota e não assume postura alguma — vai conforme a verdade do professor — não se assume como sujeito pensante e atuante. O nosso aluno é um descomprometido com o social e este é também um dos imperativos da formação de autonomia do estudante". (Prof. 6).

- - -

"O aluno precisa se sentir co-responsável, não pode ficar na passividade engolindo conteúdos para devolvê-los no dia da prova. É horrível ter que estudar para convencer o professor que merece nota sem estar convencido a si mesmo que precisa antes da nota saber para conhecer, compreender e transformar a realidade". (Prof. 19).

- - -

- TEMA 4 - QUANTO A RELAÇÃO COMPETÊNCIA E FORMAÇÃO DA AUTONOMIA

"O domínio do conteúdo e o modo entusiasta com que determinados professores transmitem o saber me marcaram e são referência até hoje. Tanta é a influência, que minha biblioteca é feita pela indicação bibliográfica destes professores, que despertaram meu entusiasmo e interesse pelo assunto que ministravam, mesmo que este não fosse da minha área de interesse e formação profissional.

A minha autonomia se construiu pela busca, pela inspiração destes professores; é por isso que eu afirmo: um professor para ser bom tem que inspirar o aluno". (Prof. 18).

- - -

"O professor precisa ser competente, ser aceito, receptivo e manter o conteúdo articulado com o contexto.

Com nossos alunos não dá para ter um relacionamento democrático porque eles estão defasados em conteúdos, são irresponsáveis, não sabem aproveitar a liberdade e as oportunidades oferecidas". (Prof. 16).

- - -

"A falta de conhecimento do professor é o grande motivo do mau relacionamento professor-aluno. O professor não sabendo gagueja, tateia, escama

teia, usa de artifícios pensando que engana, apenas disfarça temporariamente". (Prof. 19).

- - -

"A qualidade da relação se dá via conteúdo e um relacionamento aberto, responsável, assumido, não limitado e que ajuda o aluno a avançar na compreensão da realidade. A qualidade do processo se dá pela participação dos movimentos sociais e uma constante atualização técnica e política de professores e alunos". (Prof. 16).

- - -

"A ausência de conteúdo impede a formação da autonomia. Não conhecendo não se tem liberdade. A passividade do aluno em assimilar o que o professor apresenta como verdade única faz com que ele pense com a cabeça do outro. E quem provoca isso é equivocado e equivoca os outros. Isto é muito perigoso principalmente quando se trata de cursos que visam a formação de profissionais do ensino". (Prof. 1).

- - -

"O professor que não dá conteúdo nega, ao aluno, um direito e a ausência deste saber cria dependência dificultando a formação da autonomia no aluno". (Prof. 1).

- - -

"Formar para a autonomia acho necessário mas como, se nem nós o somos no nosso agir? Pensamos pela cabeça dos outros sem articular o saber existente ao contexto e a produção de um novo saber. Antes de pensar na formação da autonomia do estudante precisamos construir a nossa autonomia. Ninguém dá o que não lhe foi oportunizado a ter. O aluno acostumado com aulas expositivas e avaliações formais não desenvolveu o hábito de dizer o que pensa mas reproduz o mais fiel possível o pensamento que lhe é repassado". (Prof. 10).

- - -

"O aluno precisa ter consciência crítica para identificar a origem, causa e a solução dos problemas e dificuldades emergentes. Não deve limitar-se a guardar conteúdo e cumprir ordens de forma passiva". (Ibidem).

- - -

"A direção quando consciente não é contraditória à formação da autonomia muito pelo contrário se faz necessária.

O papel do professor, ao explicitar o conteúdo e ao estabelecer as normas de trabalho, é fazer com que o aluno assuma estes com o coletivo e comprometa-se responsabilmente na viabilização do processo, sem que isso anule a sua personalidade". (Prof. 6).

- - -

"Hoje o próprio professor do curso de pedagogia se limita a reproduzir o saber existente sem preocupações com a criação de um novo saber para avançar na compreensão do mundo, como poderá ele contribuir para a formação da autonomia do estudante?" (Prof. 13).

- - -

"(...) A FUNDESTE precisa quebrar a monotonia da sala de aula, sair dela e desafiar os alunos à busca autônoma do saber em livros e situações concretas. No momento, estou encontrando dificuldades, os alunos não assumem, não tem consciência da seriedade do processo, nem sabem o que querem. Nós, os professores, queremos fazê-los conscientes e competentes; será que eles querem?" (Prof. 5).

- - -

- TEMA 5 - QUANTO AOS PREJUÍZOS DA FORMAÇÃO

"Sou fruto de escolas da época do regime militar, numa época onde não havia liberdade de expressão, não havia democracia e podia, até, ser preso se falasse a verdade. Isso resultou num profissional do ensino apenas técnico, descomprometido com o político, sem espírito crítico e ministrante de conteúdos desarticulados do contexto. Esta situação me fez ver os erros da formação e o que aconteceu comigo não pode acontecer com os alunos. Os tempos são outros e exigem outras atitudes. O professor deve ser muito mais que técnico no assunto que trabalha. Apesar dos limites de sua formação, deve ter força de vontade para não reproduzir o erro com ele cometido e desenvolver o espírito crítico do contexto, da sua própria formação, do seu trabalho e provocando o mesmo nos alunos". (Prof. 13).

- - -

"A direção do processo na minha formação foi fundamental para a minha definição profissional. Sou egressa deste curso que hoje leciono e apesar das tentativas permanentes para assumir consciente da minha função, ainda apresento dependências, inseguranças, oscilo demais para tomar uma decisão e acabo não tomando. Daí me preocupar muito com a formação mais autônoma dos alunos para que não tenham tantas limitações quanto eu tive enquanto aluna e tenho enquanto profissional. Para que isso aconteça, o melhor é sentar e discutir possíveis saídas com colegas e alunos e incrementá-los, num processo descentralizado e menos individualista". (Prof. 12).

- - -

"Prefiro, como mãe, um professor que não saiba o conteúdo mas que ame o meu filho". (Prof. 10).

- - -

"Fazendo uma análise crítica do nosso trabalho como professores sempre se tem uma tendência a dominar os alunos por ser mais fácil. A gente impõe as normas e faz com que sejam acatadas. Eu sou autoridade e decido, assim muitas vezes se errra sem querer, são resquícios da formação que as vezes se manifestam mesmo que involuntariamente". (Prof. 6).

- - -

"Muitas vezes nos deparamos reproduzindo na prática com os alunos justamente o que condenamos. A reprodução, mesmo que inconsciente, reflete a ausência de uma formação autônoma. A ausência de iniciativa e condições de buscar e recriar frente as novas circunstâncias e problemas constitui se reflexo da formação pelo autoritarismo. O aluno precisa ser desafiado e exercitado intelectualmente. Isso exige vontade e interesse, é desgastante mas necessário, principalmente em um curso de formação de profissionais do ensino". (Prof. 8).

- - -

"Todos os professores que eu tive, mesmo os retrogradados e autoritários, me marcaram muito. Até hoje me recordo, não com gosto e interesse de repetir mas, pelo contrário. Eu fiz e ganhei com isso, um exemplo que lembro: repetir 50 vezes determinada pálavra me ajudou a nunca mais esquecer como se escreve. Fui uma aluna muito reprimida, humilhada mas jamais farei isso aos meus alunos. Eu sou de uma família que enfrenta os desafios, aproveita o que é bom e devolve ao desafiador. Frente a isso penso que o aluno precisa aproveitar o positivo da situação que se apresenta e o resto eliminar. O estudante deve ser mais desafiador, fazer pouco mas fazê-lo bem feito. As vezes me torno perfeccionista e exijo demais dos meus alunos, não chego prejudicá-los mas discipliná-los". (Prof. 16).

- - -

"Toda a aprendizagem que deveria ocorrer e não ocorreu influenciou no meu relacionamento com os alunos porque isso fez com que eu tivesse uma compreensão limitada das coisas, faço um esforço muito grande para recuperar o não aprendido e avançar, mas muitas coisas ainda escapam desapercebidas. Para mim, não foi o excesso de autoritarismo que prejudicou a minha formação mas a ausência de autoridade do professor. Eu nunca fui passivo, sempre reagi mas tem atitudes que são piores que as imposições, são as negligências e a compactuação do professor com os alunos de não se exigir para tudo ficar bem. Daí a minha reação quando o aluno não se mexe, não reage e é levado para onde o professor quer e sabe levar, sendo geralmente, um caminho único, com verdade única e inquestionável.

A compreensão filosófica e dialética da realidade nos ensina a não aceitar o saber como único, verdadeiro, absoluto e acabado. Sendo assim, tanto é autoritarismo o professor impor a sua visão de mundo quanto não trabalhar o saber historicamente produzido. A ausência de conhecimentos é também ausência de liberdade e ser autônomo é ser livre de dependências, de valores arbitrários e de limitações. Só se é autônomo se com conhecimento, opinião e propostas para compreender e transformar a realidade. Daí a nossa distância no curso de pedagogia da formação da autonomia do estudante. O próprio professor tem limitações que precisam ser trabalhadas e esclarecidas". (Prof. 1).

- - -

"O professor que não se livrou dos reflexos da má formação e, não tomar certos cuidados, incorre no risco de reproduzi-los nas relações pedagógicas". (Prof. 17).

- - -

"Os alunos tem pouca ou apresentam dificuldades de síntese, de redação, de expressão verbal e isso preocupa

"(...) No ensino superior, frente ao adiantado estado de dependência de origens familiares, escolares e sociais, a apatia dos estudantes também se adianta. Se a direção não for dada de forma consciente, se agrava ainda mais a situação". (Prof. 12).

- - -

"O processo educativo me impôs tantos limites que por mais boa vontade que eu tenha para mudar e ser autônoma no fazer pedagógico não consigo me livrar destes tabus, preconceitos e medos adquiridos na formação. Hoje, tudo está virado, o aluno não respeita nada, tudo virou uma anarquia.

No fundo, o aluno quer construir sua autoridade e não sabe como, então agride, não tem formação e argumentos para se defender". (Prof. 15).

- - -

"Desde o tempo da escola normal que a lembrança dos professores me ajuda a definir a minha postura de profissional da educação. Eles e suas lembranças me ajudam muito nas reflexões, questionamentos e o repensar da minha prática pedagógica. Os professores muitas vezes foram autoridade, outras vezes usaram do autoritarismo, impondo caminhos sem permitir ou possibilitar que os alunos construíssem a sua opção. Na maioria das vezes esta minha dependência e limitações deve-se a imposição de uma direção sem participação consciente dos alunos, dentre eles eu". (Prof. 4).

1.2 - O DISCURSO E A PRÁTICA

Os professores apresentam contribuições significativas para a organização e o desenvolvimento de um processo pedagógico comprometido com a participação do aluno na com-

preensão e transformação da realidade.

Estamos vivenciando uma fase, na sociedade brasileira, em que a transição precisa ser materializada através da contribuição dos diferentes segmentos sociais. Com isto, entende-se que sem a articulação teoria e prática a mudança não acontece, apenas ameaça acontecer ou, aparenta estar em transição, provocando acomodações.

A direção do processo pedagógico, não dispensa a compreensão teórica identificada nos depoimentos dos professores, porém, para que haja avanços efetivos a prática viabilizada deveria corresponder a esta compreensão teórica. Não se culpa o professor, individualmente, por esta defasagem mas a falta de sua mobilização para um trabalho integrado visando a construção de um projeto coletivo, envolvente e que garanta a superação gradativa da fragmentação vigente do fazer pedagógico e da ausência de interdisciplinariedade.

O professor, na maioria dos depoimentos, demonstrou saber qual a direção que o processo de ensino deve tomar a fim de construir condições para o desenvolvimento intelectual autônomo dos estudantes, para o aluno pensar por si mesmo, construir-se profissionalmente. Porém, poucos são os professores que buscam despertar nos alunos a necessidade do conhecimento, do estudar, do aprofundamento, da investigação na busca das origens, causas e conseqüências, ou seja, na busca do saber, do conhecimento, da essência do problema, fenômeno ou fato em estudo. É preciso despertar no aluno o desejo de aprender, de aprofundar conhecimentos, estudos, de desafiar-se constantemente na busca da superação do saber existente, não apenas pela nota como acontece geralmente hoje,

mas para saber mais e sentir-se melhor enquanto sujeito da sua formação.

Dentro desta perspectiva, a relação professor-aluno entendida, nos depoimentos apresentados pelos professores, como uma relação de caráter, preponderantemente, afetivo e psicológico assume, também, o caráter de relação profissional e com compromissos de produção e não apenas de bem estar emocional.

Para Gramsci as relações educativas entre professor e aluno ultrapassam os limites da sala de aula, ou seja:

"(...) esse contato se estabelece, no mais das vezes, casualmente, e possui uma imensa importância para a continuidade acadêmica e para o destino das várias disciplinas. (...) Um estudante aproxima-se de um professor, quando ele o encontra na biblioteca, convida-o à sua casa, aconselha-lhe livros para ler e pesquisas a tentar. (...) Esse costume, salvo casos esporádicos de 'igrejinhas', é benéfico, pois completa a função das universidades. Deveria deixar de ser fato pessoal, iniciativa pessoal, para se tornar função orgânica". (GRAMSCI, 1978:134).

Esta compreensão do processo educativo pode ser ambígua nos seus alcances. Se de um lado ela se aproxima, motiva, desperta o interesse e faz avançar na compreensão do real para a compreensão necessária, de outro lado, ela pode alimentar a dependência construída na educação familiar que cerceia a libertação no decorrer da formação pela submissão as determinações "hierarquicamente superiores".

Há necessidade que no decorrer do processo se apresente caminhos alternativos, frente às necessidades, sem que com isto se imponha limites à criatividade, a imaginação e a auto-determinação do estudante.

A citação de Gramsci suscita também uma reflexão quanto a viabilização prática da relação professor-aluno extra-sala de aula porque nas atuais circunstâncias o professor se mantém ocupado uma média de 8 horas diárias em sala de aula, para garantir a sobrevivência e, onde arrumar tempo, força e vontade para este acompanhamento extra-classe ? Não se nega a sua importância, o que se questiona é a direção deste acompanhamento e as condições que não são proporcionadas neste momento, mas que poderão vir a ser, na dependência de uma revisão da política educacional viabilizada hoje. O magistério precisa ser entendido e assumido com maior profissionalismo.

A falta de um projeto coletivo com opção e direção consciente e explícita faz com que o professor seja desacreditado pelos alunos, e estes se lancem na indiferença e apatia, situação característica predominante do curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE.

Com isso, percebe-se que a formação autônoma do estudante do curso de Pedagogia é, em parte, um "vir a ser" mas também tentativas reais de alguns professores que agem desarticuladamente, porém, com a melhor das intenções. Sentem necessidade, têm vontade e interesse de mudar, porém, falta-lhes um assumir coletivo coordenado e disciplinado.

Os professores entendem que o ponto de partida do processo pedagógico deve considerar o aluno como sua compreensão e seus limites. A responsabilidade, do impulso inicial para o avanço de qualidade, é do professor e a base para este impulso é o conhecimento elaborado e sua articulação com a realidade social.

"O saber deve ser fruto da história do homem no enfrentamento das dificuldades". (Aluno 15).

O professor que tem o domínio do conteúdo e a compreensão da realidade apresenta condições de ajudar o aluno a apropriar-se do saber, a compreender às circunstâncias, seus limites, e dificuldades para o enfrentamento com consciência e condições para a administração dos conflitos e contradições que se apresentam, bem como, a sua superação gradativa. É nesta relação de enfrentamento das circunstâncias que professores e alunos constroem situações concretas de consumo e produção do saber necessário para a superação dos equívocos da atual direção do processo pedagógico.

Os professores entendem que para a superação destes equívocos na formação, os alunos, apresentam mais resistências às mudanças que os professores, talvez seja pela forma como o professor tenta viabilizar esta mudança. O professor não pode se colocar como detentor da verdade absoluta mas relativizando a verdade e provocando os alunos a buscar as fontes desta verdade para a construção do pensamento, de posição própria, de visão de mundo consistente.

"O aluno precisa sentir sede permanente do saber. O aluno que está satisfeito com o saber que recebeu provoca a morte da curiosidade e da busca da produção científica, a construção dinâmica do saber (...). Achar que se sabe tudo é não saber nada porque o saber não é conclusivo, acabado, estático". (Prof. 6).

Esta é a compreensão de alguns professores e que corresponde a expectativa deste estudo. Sendo assim, o professor deve ser o responsável e criar este clima de busca constante.

Um número significativo de professores entendem que a participação dos alunos se limita ao espaço do planejamento quando estes revelam seus interesses sem o respectivo comprometimento no decorrer do processo. Concorda-se que o ponto de partida seja este, porém, o espaço do aluno neste processo de construção coletiva é orgânica e se dá no decorrer do processo num permanente desafio de superação do nível inicial.

Quanto a relação professor-aluno, alguns professores entendem ser uma relação profissional que implica em produção, outros, porém, refletem em seus depoimentos, ser uma relação de caráter afetivo e tem implicações, apenas, na satisfação pessoal.

Este estudo entende que a relação professor-aluno é uma relação essencialmente profissional e a sua qualidade se constrói pelo nível de sua produção. Entendendo por produção todas as condições necessárias para a superação da compreensão inicial (senso comum) para uma compreensão mais elaborada.

da. A qualidade desta produção não dispensa a satisfação pessoal, porém, não como ponto de partida do processo que exige a desestabilização da rotina, mas como resultado parcial do enfrentamento das dificuldades e dos desafios em que a relação se envolve para garantir o necessário avanço.

O curso de Pedagogia e a ação da escola como um todo não apresenta razão de ser senão pelo investimento da superação do nível inicial de seus alunos. Estes alcances pressupõem, do professor, conhecimento do seu fazer específico e condições para um relacionamento produtivo que satisfaz e insatisfaz numa permanente busca de saber mais.

Analisando a prática pedagógica, no sentido geral, percebe-se que "... a escola está anulando as forças com potencial para a transformação". (Prof. 13). Nos depoimentos dos professores encontram-se os que anulam este potencial mas também os que contribuem para a sua ampliação.

Para uns:

"As experiências na formação que mais influenciou na prática pedagógica (...) foram os professores exigentes, estes marcaram e acrescentaram". (Prof. 2).

Para outros:

"Os professores que mais me marcaram foram os que me fizeram avançar como pessoa mesmo que tivessem conteúdos fracos". (Prof. 8).

A compreensão dos professores quanto às relações pedagógicas está entre as exigências e os desafios de um entendimento profissional e a satisfação e amizade de um entendimento afetivo e humanista característico da Pedagogia escolanovista. Não se nega, com isso, a importância de "um clima psicológico próprio para a aprendizagem", o que se questiona é a super valorização de um aspecto em detrimento do outro. O clima psicológico necessário para a aprendizagem não dispensa a qualidade do específico da função do processo que é a apropriação do saber. Falta profissionalismo para que o processo ensino-aprendizagem apresente contribuições de qualidade na formação do aluno enquanto indivíduo situado é comprometido com um contexto (eu - coletivo).

A dimensão sociológica das relações pedagógicas deve ser, também, considerada por este estudo frente a condição de mediador que o professor assume no contexto. Neste sentido a direção do processo pedagógico deve superar as tendências anárquicas que o indivíduo apresenta, por natureza, dada a importância das tendências coletivas na construção de um projeto comprometido.

"A autonomia não pode ser vista de forma individual, um ser autônomo em relação ao outro, mas a autonomia de grupos, coletiva, que se superpõe à autonomia individual e que normatiza o meu individual anárquico pela relação". (Prof. 6).

Numa análise geral dos depoimentos dos professores percebe-se que nestas representações há uma compreensão de que a formação da autonomia do estudante está estreitamente

relacionada à competência do professor. Competência, aqui entendida, no aspecto técnico e político. Esta compreensão, um número significativo de professores têm, porém, alguns têm consciência de que os limites da formação, o que foram submetidos, são imperativos para a sua concretização.

A ação desarticulada entre os professores do curso é também um dos grandes imperativos do avanço que o momento exige. Identificar, conhecer e assumir estes limites de forma consciente implica em investimentos que evitem a sua reprodução.

"... tem atitudes que são piores que as imposições, são as negligências e a compactuação do professor com os alunos de não exigir para tudo ficar bem (...). A ausência de conhecimentos é também ausência de liberdade e ser autônomo é ser livre de dependências. (...) Só se é autônomo se com conhecimento, opinião e propostas para compreender e transformar a realidade". (Prof. 1).

- - -

" (... Para que isso aconteça, o melhor é sentar, discutir possíveis saídas com colegas e alunos e incrementá-los num processo descentralizado e menos individualista". (Prof. 12).

Como construir a formação da autonomia do estudante do curso de Pedagogia, de forma coletiva e orgânica se o curso e seus professores não tem este entendimento? A ação desarticulada impossibilita identificar os limites da ocupação do espaço que o curso detém. Há falta de estudos, de reflexões, de debates e da "parada coletiva" para construir um

projeto que ultrapasse o formalismo e o ativismo inconsequente a que o curso está submetido. O professor precisa antes se capacitar para capacitar o aluno depois.

A direção solicitada para este novo projeto foi levantada através dos depoimentos dos professores a nível de expectativas que poderá, também, identificar pistas pela análise dos depoimentos dos alunos que se segue; no próximo capítulo reforçando o entendimento dos professores e, em alguns casos, para questioná-los. As representações dos alunos já apresentam relativa elaboração teórica o que confirma uma opção quanto a direção dada ao curso, embora ainda não explícita.

Os depoimentos dos professores destacaram, em síntese, 3 itens básicos, ou seja, a necessidade da construção de um projeto pedagógico coletivo, com a necessidade de investimentos na socialização do saber existente, com vistas a produção de um novo saber necessário para o momento histórico e a preocupação com o aspecto afetivo do aluno. Os dois primeiros itens, também, fazem parte das contribuições e preocupações dos alunos, enquanto que o terceiro, não representa destaque nas prioridades destes. Para os alunos a relação professor-aluno é mais uma relação profissional que afetiva e os avanços na formação dependem de uma direção organicamente construída através da competência técnica e política dos profissionais da educação, conforme poderá ser identificada nos depoimentos do próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

A REPRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES QUANTO A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO

1 - A VISÃO DO DISCURSO NA PRÁTICA

As entrevistas com os estudantes constituem-se em momentos de reflexão muito rica. Neste capítulo o principal discurso é o do estudante.

Para não desvirtuá-lo, são os depoimentos destes protagonistas que predominam e que dão o tom. Mais do que entrevistas, foram também consideradas conversas, reuniões e mesmo bate-papos que deram lugar aos textos aqui apresentados.

Os depoimentos aqui, apresentados refletem contradições próprias de uma "categoria" que quer mudar, tem relativa clareza do que mudar mas não sabe como mudar. A improdutividade na viabilização de seus interesses os deixam num estado de angústia que se manifesta das mais variadas formas, sendo mais comum, e observável a apatia e o desinteresse a tudo e a todos no curso e na própria Instituição.

Para não contrariar as intenções deste capítulo deixarei falar os alunos que são os mais indicados para revelar as suas angústias e levantar indicativos que possibilitem a sua superação.

Os depoimentos, a exemplo do capítulo III, serão sistematizados por temas para aproximar as contribuições a fins numa tentativa de facilitar a compreensão e possibilitar a visualização de alternativas que possam ajudar na definição de indicações para repensar o processo pedagógico do curso de Pedagogia.

1.1 - A FALA DO ESTUDANTE

- TEMA 1 - QUANTO AO PONTO DE PARTIDA DO PROCESSO PEDAGÓGICO

"O bom relacionamento acontece quando o professor proporciona condições para o aluno expressar seus conhecimentos, sua maneira de ser e de ver as coisas. Mediante esta manifestação do aluno o professor tem condições de manter um diálogo aberto identificando e superando a compreensão primária para uma melhor elaboração e a compreensão científica e filosófica da realidade — denunciando as falhas e investindo na sua transformação". (Aluno 19).

- - -

"(...) Os professores precisam abrir espaço para a participação dos alunos e se isso não acontece os alunos precisam se organizar para conquistar este espaço". (Aluno 22).

- - -

"A experiência vivenciada, por mais limites que apresente sempre ajuda a clarear e a entender melhor a realidade que nos circunda. Se o aluno apresenta auto-determinação ele saberá discernir entre o que ajuda e o

que atrapalha. Daí a importância de uma formação consciente, liberta de imposições arbitrárias e assumida responsabilmente pelos interessados". (Aluno 13).

- - -

"O professor deve mostrar tipos de caminhos e direcionar o processo para o que for entendido como melhor coletivamente porque individualmente o aluno se perde, fica confuso e acaba não sabendo o que quer". (Aluno 2).

- - -

"O bom relacionamento professor-aluno influencia e muito na formação de profissionais do ensino. O curso de Pedagogia tem se limitado a repassar uma teoria desarticulada com a prática, formando até bons oradores de abstrações inconsequentes e sem utilidade. O professor egresso não é preparado para criticar e nem tão pouco apresentar propostas para uma possível solução dos problemas. Precisamos trabalhar a realidade e um conteúdo vivo, inerente às circunstâncias para que o aluno encontre vida na relação professor-aluno". (Aluno 17).

- - -

"O bom relacionamento professor-aluno é uma conquista construída mutuamente e apesar de serem relações de níveis desiguais a direção do processo não é uma imposição de quem sabe para quem não sabe mas uma construção onde ambos sejam sujeitos". (Aluno 7).

- - -

"O professor deve estimular e forçar a ação pensante do aluno, porém sem impor fórmulas. A originalidade de como pensar e que caminho é o melhor deve ser uma opção consciente do aluno". (Aluno 10).

- - -

"O que se vem fazendo no curso de Pedagogia é, no máximo, desenvolver o senso crítico — ver o que está errado e criticar. Esta é uma prática muito cômoda e insuficiente para avançar no processo. É preciso conhecer e compreender para criticar e apresentar alternativas que justifiquem e convençam da necessidade da mudança. Para esta prática a socialização e apropriação dos conteúdos existentes é necessária não como instrumento de transformação mas como base para avançar na construção de um saber novo que não reproduz o velho mas aproveite as contribuições deste para sistematizar o saber da realidade concreta, viva". (Aluno 16).

- - -

"A valorização e a consideração do aluno nas condições em que apresenta é o início da construção de um processo educacional orgânico. Partindo das situações reais professores e alunos têm condições de avançar com consistência. O professor precisa quebrar o gelo da passividade, desafiá-lo, tirá-lo da dependência que a própria sociedade lhes impõe. No nosso curso (Pedagogia) esta quebra de gelo é necessária para que os alunos (nós) avanssem no conhecimento do mundo e avistem alternativas e possibilidades de transformá-lo". (Aluno 13).

- - -

- TEMA 2 - QUANTO A QUESTÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

"A experiência mostra o quanto o bom relacionamento tem contribuído no crescimento do aluno. O aluno orientado de forma consciente é um grande passo para a qualidade do processo educativo. A ausência de direção é bem mais influente negativamente na determinação da qualidade de

ensino e da aprendizagem. O excesso de direção poda a criança no início, mas reassume com mais força e segurança. A criança sem nenhuma orientação faz e continua fazendo, quebrando a cabeça, sem identificar as causas do problema, avança lentamente e com dificuldades de auto-superar o senso comum para uma compreensão mais sistematizada". (Aluno 16).

- - -

"Os professores do nosso curso que não exigem produção e nem dão direção ao processo faz com que isso constitua-se numa ofensa às nossas potencialidades intelectuais. A gente se esforça, procura, pesquisa mas não há valorização. É o mesmo que jogar flores aos porcos". (Aluno 21).

- - -

"A relação com pessoas mais experientes sempre oportuniza um avanço, porém, na escola, para que esta cumpra seu compromisso com o social deve dar direção e disciplinar esta relação, articulando teoria e prática para que o aluno, no caso da pedagogia, se exercite a pensar o fazer e não apenas fazer o que os outros pensam e fazem". (Aluno 18).

- - -

"O bom relacionamento professor-aluno pressupõe que o professor ensine o que sabe e admita humildemente que não sabe tudo mas busca atualizar-se. O que o professor pode fazer para superar a sua má formação é desafiar-se e desafiar o aluno para uma permanente busca do saber, despertando a necessidade e o prazer desta busca independente da 'nota' mas pelo gosto de saber mais". (Aluno 21).

- - -

"No curso de pedagogia só tive um professor que me estimulou intelectualmente". (Aluno 20).

- - -

"A relação professor aluno, aqui no curso de pedagogia, é mecânica, distante e fria enquanto que na escola onde sou profissional e não aluna a situação muda completamente — há liberdade, respeito e responsabilidade entre eu e os alunos. Na escola a gente discute, debate por uma melhoria coletiva e aqui enquanto aluna é um individualismo total e permanente. Este individualismo na turma é consequência da educação que estamos recebendo aqui no curso de Pedagogia. Os nossos professores são individualistas, se denunciam uns aos outros, não querem nem tomar conhecimento se este conteúdo já foi dado por outros professores em outras disciplinas. O professor se tranca no que "preparou" e gosta, se isola no seu egoísmo, não admite ser questionado quanto menos criticado e isto contamina a formação do aluno, futuro ou até atual, profissional da educação. Eu não me contamina porque já me firmei como profissional antes desta doença me perseguir, sou imune mas e os outros que são tem esta referência?" (Aluno 6).

- - -

"Para mim o relacionamento informal, extra classe é muito importante e eu não me lembro, nos meus três anos de FUNDESTE de ter tido experiências marcantes neste sentido. Mesmo que isto não esteja acontecendo na nossa formação eu oportunizo estes momentos aos meus alunos porque os julgo importantes e necessários. Eu tenho dificuldades de me expressar em grandes grupos e como não tive oportunidade de um contato mais direto com os professores estou me fechando nas minhas angústias.

A convivência entre professores e alunos ultrapassa os limites da sala de aula e vai aos corredores, barzinhos, na rua e são nestas ocasiões que informalmente acontece as influentes relações e revelações.

O professor deve participar mais da vida do aluno para perceber o que é necessário e importante que se trabalhe para que este avance". (Aluno 9).

- - -

"A relação professor-aluno tanto pode libertar quanto bloquear o processo de formação autônoma do estudante. O aluno sem autonomia pode até assimilar, gravar e memorizar um monte de coisas mas a título de cumprir formalidades e exigências de uma avaliação que não diz respeito a seus interesses. O saber do professor pode até ser volumoso, porém, sem utilidade teórico-prática nenhuma. No sentido geral, o processo de educação escolar não apresenta preocupações em fazer o aluno crescer como indivíduo no coletivo e nem tão pouco como profissional. E isso pode ser comprovado nos egressos do sistema escolar em qualquer nível. Sempre tem umas poucas exceções para justificar a regra mas, no geral, falta muito para a escola somar forças no processo de construção hegemônico da classe trabalhadora". (Aluno 13).

- - -

- TEMA 3 - QUANTO A RELAÇÃO COMPETÊNCIA E FORMAÇÃO DA AUTONOMIA

"Na medida em que o professor me desafia e que se percebe que ele tem condições de fazer avançar na compreensão da realidade isso me estimula intelectualmente e eu me preparo para concorrer em iguais condições de compreensão com o professor. O professor sendo boa referência a gente se esforça para acompanhá-lo e entender o seu raciocínio, criando, assim, gradativamente a autonomia intelectual. Desses professores só tive um no curso de Pedagogia, e olha que já estou no fim do curso, será que terei outros? Alguns chegaram perto mas não chegaram a me balançar. O professor precisa sair desse nível de liberalismo que virou libertinagem e ôba, ôba para um nível mais elaborado e produtivo para que o nível de educação brasileira não permaneça

inerte contra o estado de dominação. Para fazer cumprir este processo, a disciplina na criação de hábitos de estudo, trabalhos científicos é básica.

No curso de pedagogia não se trabalha a formação do estudante porque o que se nota é que nem os professores estão formados e nem informados. Poucos dominam o conteúdo da disciplina, não tem o hábito da leitura, de estudos sistemáticos, estão sempre desatualizados desmotivando, assim, os alunos a participação efetiva, criando um ambiente de apatia. Poucos são os professores que têm clareza política, coerência técnica, espírito de pesquisa e o gosto pelo que fazem. Como podem desafiar os alunos na busca e construção de um novo saber se nem eles estão preparados ou acordaram para esta necessidade? Ambos, professores e alunos, precisam despertar para a necessidade de aprender sempre mais num permanente desafio conjunto". (Aluno 21).

- - -

"O mau relacionamento inicia quando o professor impõe a sua verdade como única, acabada e indiscutível". (Aluno 7).

- - -

"O professor sem domínio do conteúdo passa-o sem discutí-lo pela insegurança. Este professor não assume os seus limites e estabelece uma relação desonesta com os alunos". (Aluno 21).

- - -

"O professor não sabe tudo nem o saber existente está pronto e acabado e nem tão pouco o aluno é um depósito de conteúdos desarticulados. (...) Passei por experiências, nos meus 15 anos de escolarização, e nestas relembro-me de algumas que não são poucas onde o professor sabia menos que os alunos, e é por isso que muitos professores não provocam e nem aceitam abrir questionamento com os alu-

nos. O medo de serem desafiados e colocarem em risco a sua integridade de 'autoridades' ou serem desrespeitados, ridicularizados ou ainda que isso possa lhe dar mais trabalho e os coloquem em apuros nas respostas requeridas, faz com que se corte o mal pela raiz. Oportunizar o questionamento causa instabilidade, imprevisibilidade e esta é uma situação desconfortável e inaceitável para um profissional que já vive desconfortavelmente por ganhar tão pouco". (Aluno 20).

- - -

"O trabalho de formação da autonomia do estudante exige do professor consciência dos limites de sua verdade. O verdadeiro educador faz com que o educando faça descobertas identificando, reforçando e retomando seus equívocos. A necessidade de repensar a compreensão do processo deve ser provocada pelo professor mas assumida pelo estudante. Este processo acontece quando o espírito crítico do estudante for estimulado oportunizando-lhe uma participação efetiva na direção de sua formação. O aluno orientado nesta visão poderá ter os piores professores que saberão discernir e tirar proveito de qualquer situação porque sabe o que quer e precisa.

Formar para a autonomia é despertar o aluno para uma busca independente e permanente da satisfação de suas necessidades intelectuais". (Aluno 13).

- - -

"A formação visando o desenvolvimento da autonomia do estudante tem seu início na família, porém, se a família não a oportuniza, a escola deve reforçar sua ação para recuperar o tempo perdido. Este recuperar do tempo perdido deve ser constituído num processo conscientemente assumido pelos alunos e com orientação do professor. O aluno precisa ser convencido e sentir necessidade de fazer a sua opção e, contra a vontade do aluno não se desenvolve autonomia. A

ausência de direção do processo educativo é mais prejudicial na formação consciente do estudante do que a direção excessiva. Nestas circunstâncias, a direção do processo exige que o professor consciente oportunize aos alunos a visão do todo para que estes ultrapassem a visão limitada que lhe foi oportunizada". (Aluno 5).

- - -

"Para a formação da autonomia do estudante o trabalho escolar não pode ter base em modelos prontos, copiados ou adaptados. O trabalho escolar deve exigir iniciativa e criatividade do aluno para despertar e desafiar a formação de seres pensantes e não apenas reprodutores de pensamento de outros. O professor deve dar condições para que o aluno exercite sua capacidade ainda adormecida pela não necessidade de seu uso". (Aluno 7).

- - -

"A organicidade faz a base no processo de formação da autonomia do estudante, sendo assim o aluno se conhecerá melhor e conhecerá melhor o seu meio, desenvolverá um senso crítico consistente e uma ação inovadora sem dependências de guias". (Aluno 8).

- - -

"Os profissionais do curso de Pedagogia devem assumir-se como tal dando condução ao processo de transformação e transformando-se com ele. Este desafio é oportunizado principalmente nas disciplinas das ciências humanas, sociais e da educação porque seus conteúdos são interessantes, polêmicos e acompanham o movimento dialético do real". (Aluno 15).

- - -

- TEMA 4 - QUANTO AOS PREJUÍZOS NA FORMAÇÃO

"(...) Nós, os alunos, não fomos educados para uma organização da classe, coletiva, autônoma e independente de exigências superiores. São se age movido a mandos e imposições pelo medo de represálias, e isso não é infundado, os professores, aqui, perseguem mesmo!

Enquanto o conteúdo não estiver despertando interesse, não for de utilidade para o aluno na compreensão da realidade e de si mesmo no contexto, ele continuará respondendo a chamada e saindo da sala para fazer o que no momento o motiva mais que as aulas, ou seja, jogar tênis de mesa, cartas ou assistir novela e, alguns poucos, até o noticiário do Jornal Nacional, no barzinho ou na sala do Diretório Acadêmico.

Os alunos que teimam em ficar em sala ficam distraídos e se auto-motivando com conversas paralelas e alguns, cansados, dormem. Esta realidade é dramática e desanima qualquer vivente. A alternativa que resta para alunos não serem reprovados e professores despedidos é conformar-se com o caos e levar o semestre até o fim, mas o pior é que não é só o semestre, isso se repete nos 7 semestres do curso. É um marasmo total!" (Aluno 13).

- - -

"Hoje, na pedagogia somos cúmplices da baixa qualidade de ensino porque o colega que reclama e tem maior clareza é discriminado pelo grupo e acaba se prostituindo também. Mesmo tendo outra opção, ou seja, entrar no jogo da mediocridade na aparência, e independentemente ir criando um processo autônomo de aprofundamento extra-classe sem manifestar a sua compreensão na sala. Isso não o satisfaz por saber que não é na individualidade que se dá o avanço. Outra alternativa é avaliar-se — este é o meu caso específico, hoje tranquei a matrícula, não vou mais frequentar

as aulas porque não me acrescentam nem na relação com o professor e nem com os colegas - é uma relação de mediocridade. Fora da sala e por conta eu aprendo mais porque estou livre dos limites do professor e dos colegas". (Aluno 21).

- - -

"Se os cursos de formação dos profissionais do ensino de 3º grau apresentarem deficiências de toda ordem como evitar que estes profissionais projetem e ampliem estas deficiências no 1º e 2º graus, se não, fazendo-os sentir o quanto não sabem ou entendem mal o sentido de educação para que sintam necessidade, interesse e vontade de se preparar ou continuar se preparando mesmo depois de formados e independente do ensino formal". (Aluno 6).

- - -

"O aluno que, na família e na escola, nunca experimentou liberdade se, repentinamente, se deparar com ela é lógico que não lhe dará a direção necessária, não por desinteresse mas por falta de orientação, daí a necessidade de que o professor construa com o aluno uma direção consciente do processo para que aos poucos se liberte dos limites da condição de submissão e do autoritarismo que passa no ambiente familiar e social.

O curso de pedagogia não está oportunizando a seus alunos este assumir consciente do processo de construção da autonomia e sim, reproduzindo com reforço a dependência doentia a que os alunos foram submetidos até então na família, na escola e na sociedade". (Aluno 6).

- - -

"Cada situação enfrentada com os alunos é específica e merece tratamento especial. A pedagogia não tem contribuições para esta problemática, porque ela pouco trabalha a realidade do aluno.

Saindo um pouco do desânimo e apatia que isso me causa, posso até admitir que a pedagogia pode ser uma referência se o aluno busca a partir de seus ensinamentos recriar, considerando o contexto que atua. A luta pela autonomia deve ser um assumir dos alunos porque pelo que se tem presenciado e pelos professores que temos sairemos mais desinformados da realidade do que quando entramos. A pedagogia tem o poder de nos tirar o prazer de ensinar e de sermos educadores pela referência negativa que aqui vivenciamos". (Aluno 8).

- - -

"Os adultos da família e os professores da escola de 1º e 2º graus direcionam de tal forma o processo educativo que, hoje, no ensino superior, as consequências são tão marcantes que o aluno apresenta dependência da diretividade e do mando do professor, esta situação é tão forte que não há avanço sem o controle rígido e rotineiro. Sabe-se, porém, o quanto esta condução imposta é negativa, cabe redimensionar esta direção com a participação gradativa do aluno até a sua libertação.

O aluno, na condição de dominado, se limita a cumprir ordens e determinações, de preferência, que não exijam esforço intelectual para o qual não foi habituado. Esta escola forma fazedores e não pensadores. O pai enquanto empregado está submisso às ordens do patrão e em casa submete o filho e o condiciona para a submissão na escola. Quando este crescer estará preparado pela prática da submissão a submeter outros ao seu mando como se esta ordem fosse a única e a necessária". (Aluno 12).

- - -

"Eu comecei a estudar conscientemente quando um professor me mostrou o nível de ignorância que ainda habitava em minha visão do mundo e é isso que devem fazer os agentes educativos desde o nascimento até a vida adulta sem perder tanto tempo quanto perdi.

Minha insegurança, em me expressar e mesmo agir, tem origens na formação familiar e dos primeiros anos escolares conduzidos de forma ditatorial. Penso que a Pedagogia não pode deixar passar em branco o espaço que tem para provocar uma tomada de consciência da necessária condução do processo educativo livre destes equívocos. Um pouco tarde mas é uma forma de contornar uma falha que vem se reproduzindo intensivamente na formação e a escola, muitas vezes, reforça-a. Este é um desafio para o professor que nem sempre está livre destas mazelas da educação recebida e não se formam profissionais libertos e autônomos sem que os formadores também o sejam". (Aluno 3).

- - -

"(...) Toda a experiência que eu tenho aqui como estudante eu aplico na escola que eu sou professora". (Aluno 16).

- - -

"No curso eu melhorei a minha oratória mas continuo dando aula do jeito que dava antes de passar no vestibular. Tenho vontade de mudar para ser coerente com a teoria que aprendi mas não sei nem como começar, posso ser expulso da escola no mesmo dia se tentar. Eu vou continuando assim, a diretora gosta do meu trabalho assim mesmo". (Aluno egresso, Curso de Pedagogia, 2º semestre/87).

- - -

"Estamos saindo do curso com a certeza de que fomos bem preparados para o discurso, para a crítica, agora precisamos encontrar o curso que nos prepare para a prática que exige este discurso". (Formanda - 1º semestre/88).

- - -

1.2 - DA CRÍTICA ÀS INDICAÇÕES PARA A MUDANÇA

Numa síntese das representações dos alunos percebe-se uma significativa necessidade de "um condutor" que mostre os possíveis caminhos, suas implicações e, em alguns casos, até a necessidade de que o professor indique o melhor caminho. Falta conhecimento e competência para assumir conscientemente a opção e a direção do processo de formação. O aluno sabe que precisa mudar mas não assume, no dia-a-dia, as alternativas para viabilizar esta mudança, falta coerência e entusiasmo.

Com relação ao depoimento dos professores percebe-se que há uma preocupação em suprir a carência afetiva dos alunos, só que estes não demonstraram carência afetiva, e sim, cognitiva. Enquanto, o professor entende que a conquista da empatia do aluno se dá pelo afetivo, o aluno clama competência profissional, direção e rigidez na condução do processo. Para o aluno a insatisfação pelo curso é uma questão mais de competência do que de humanismo. O professor contagiado, muitas vezes, pela apatia dos alunos e pelas deficiências de formação desvia-se do centro da problemática mas com boas intenções.

Teoricamente, as contribuições dos alunos, dadas através dos depoimentos, refletem a necessidade de direção e um relativo espírito de imediatismo, porém fica confuso, se isso for analisado considerando a prática diária e a sua participação no processo. Há uma fuga no assumir das responsabilidades pertinentes a sua função. O aluno quer auto-

nomia mas não apresenta a base técnico-científica e política suficiente para um agir autônomo, independente e responsável, daí o desencadeamento de atitudes incóseqüentes como apatia, indiferença, revolta e agressividade indiscriminada.

Para Postic (1984:10-1)

"O processo educativo não se desencadeia senão quando um movimento anima cada um dos parceiros em direção ao outro. Sofre um bloqueio quando, em determinadas situações críticas, a intervenção inicial do educador é um ato de força, quer porque a situação não é desejada pela criança ou pelo adolescente, quer porque estes últimos resistem através de uma atitude activa ou passiva".

No caso do curso de Pedagogia não há sintonia entre educadores e educandos, os bloqueios se reforçam de semestre a semestre e a atitude predominante é a passividade revelada pela apatia, indiferença e desinteresse. Não há o enfrentamento do problema na maioria das vezes.

Assim, como há alguns alunos, que opinam com clareza dizendo como o processo deveria ser, os depoimentos comprovam. Há também os que não se limitam a dizer o que deveria ser e partem da realidade do curso para levantar algumas alternativas, ou mesmo, de minar a sua prática que revela-se contraditória a alguns depoimentos dos professores. Enquanto os professores afirmam em seus depoimentos a necessidade considerar o aspecto afetivo dos estudantes estes não identificam esta preocupação na prática diária do professor, como por exemplo

"A relação professor-aluno aqui no curso de pedagogia, é mecânica, distante e fria (...)" (Aluno 6).

- - -

"(...) O professor sendo boa referência a gente se esforça para acompanhá-lo e entender o seu raciocínio, criando, assim, gradativamente a autonomia intelectual. Desses professores só tive um no curso de Pedagogia, e olha que já estou no final do curso, será que terei outros? (...)" (Aluno 21).

Neste sentido o desânimo é tanto que alguns depoimentos de alunos já buscam alternativas para uma acomodação ao problema:

"... Esta realidade é dramática e desanima qualquer vivente. A alternativa para alunos não serem reprovados e professores despedidos é conformar-se com o caos e levar o semestre até o fim, mas o pior é que não é só o semestre, isso se repete nos 7 semestres do curso. (...)" (Aluno 13).

O professor em seus depoimentos dá ênfase a necessidade da interdisciplinariedade e do trabalho coletivo, no entanto não é esta a impressão que o aluno tem da sua prática pedagógica:

"(...) Este individualismo da turma é consequência da educação que estamos recebendo aqui no curso de Pedagogia. Os professores são individualistas, se denunciam uns aos outros, não querem nem tomar conhecimento se este conteúdo já foi dado por outros professores em outras disciplinas. (...)" (Aluno 6).

Em relação às condições do curso e seus professores, numa permanente rotatividade, percebe-se que os alunos apresentam relativa compreensão do processo, o que falta é dedicação e empenho responsável para a construção do processo de formação autônomo. Os professores, em certos depoimentos dos alunos, são mais carentes quanto capacitação que os próprios alunos.

Numa carta escrita por Gramsci no cárcere, em 16 de junho de 1936, à seu filho Dêlio, ele comenta a necessidade de renúncia a prazeres imediatos e, mesmo, a necessidade de alguns sacrifícios para criar hábitos saudáveis e duradouros.

"Acho que uma das coisas mais difíceis na sua idade é ficar sentado diante de uma mesa para por em ordem os próprios pensamentos (ou para pensar mesmo) e para escrevê-los com certo garbo, esta aprendizagem torna-se às vezes mais difícil que a de um operário que quer adquirir uma qualificação profissional, e deve começar justamente na sua idade".
(Dêlio estava na época com 12 anos).
GRAMSCI, 1987:373).

Dois aspectos interessantes para este estudo podem ser identificados nesta citação de Gramsci. O primeiro refere-se à necessária direção para criar hábitos de estudar, de pensar e mesmo de ordenamento do pensamento desde a infância, sendo que a escola poderá reforçá-los gradativamente. Esta disciplinação da vontade humana é o resultado de um processo construído a partir da compreensão primária, do senso comum e da espontaneidade do aluno com vistas a sua superação pela elaboração da compreensão filosófica e científica da realidade. O segundo aspecto, refere-se a compreensão de que o processo de formação deve ser encarado como trabalho, tanto quanto a qualificação profissional de um operário. Entendendo-se, assim, o exercício para a qualificação tanto necessário na formação intelectual quanto manual, a construção profissional não acontece sem investimento. Assim, entende-se que estudo é trabalho e deve ser assumido como tal desde o início do processo educativo. Os estudantes do curso de pedagogia e dos demais cursos de formação de educadores deve investir enquanto estudantes e depois enquanto profissionais

para um constante aperfeiçoamento e atualização, exigência mínima para o bom desempenho do magistério.

Cury, faz uma breve análise histórica da situação do professor e suas conseqüências:

*"... o professor foi sendo paulatina-
mente esvaziado dos seus instrumen-
tos de trabalho: do conteúdo (saber),
do método (saber fazer), restando-
lhe agora, quando muito, uma técnica
sem competência, cuja formulação
mais apropriada ouvi de uma professo-
ra primária: 'somos feitores não só
pelo papel de capatazes como de tare-
feiros". (CURY, 1982:59).*

A divisão técnica do trabalho diluiu conteúdo e método pelo controle administrativo especializado, a exemplo da administração empresarial. O professor não precisa saber porque fazer, mas só fazer o que lhe é determinado e estas circunstâncias vão esvaziando o fazer pedagógico e fazendo perder gradativamente a competência do aluno, enquanto indivíduo consciente na busca de sua formação e do professor, enquanto profissional comprometido com a formação consciente e autônoma dos estudantes. Daí, alguns educadores como Nosella e Arroyo aprofundarem seus estudos e defesas na dimensão política do fazer pedagógico, identificando a força deste no espaço extra-escola.

Para Nosella (1987), a competência técnica deve ser analisada mediante a compreensão política pois, para cada direção política há a sua correspondente ação técnica. A competência técnica independente do compromisso político esface-la-se em prática incoseqüente para educação historicamente

significativa na formação consciente da classe trabalhadora e a necessária superação da condição de opressão, exploração e dominação a que está submetido o povo brasileiro.

Oliveira (1983), entende o técnico e o político articulados à prática, ou seja, a prática social mais ampla é ponto de partida e chegada da prática educativa e, exige do professor tanto a competência técnica quanto a política com a mesma intensidade. Fica improdutiva a prática que se detém a "falar sobre", "denunciar", "debater a respeito", na escola e na prática social mais ampla. A compreensão técnica não dispensa o fazer político. Assim, entende-se que o político, na educação, não dispensa o técnico, muito pelo contrário, pressupõe o mesmo para uma ação competente e transformadora efetiva.

A direção constitui-se no político da prática pedagógica, condição necessária, porém insuficiente se dissociada da competência técnica que pressupõe articulação, conteúdo e forma. A questão conteúdo, forma e a direção ideológica que lhe é dada constitui-se num processo de articulação organicamente indissociável, não sendo concebido a priorização de um ou outro aspecto quando são acontecem qualitativamente articulados. Precisamos identificar nestes depoimentos e com a compreensão da realidade que saber queremos? Quem o constrói? Para quem e para que vai servir uma condução consciente do processo?

Daí o trabalho da escola ultrapassar os limites da sala de aula e manter relação com a prática social para a compreensão destes pontos.

Neste sentido, entende-se a escolarização como um processo educativo mais amplo, onde educandos e educadores se assumem como sujeitos inseridos na prática social. Assim, na organicidade do processo, a produção de conhecimentos de interesse social passa a ser uma necessidade para disciplinar e exercitar o pensamento, a interpretação e a compreensão da realidade para a sua necessária transformação, segundo os interesses da classe popular. Esta organicidade contribui para a elevação do nível intelectual e cultural dos envolvidos – condição necessária para a mobilização social consistente e competente técnica e politicamente. Este é o compromisso social da escola com os setores populares, na sua grande maioria excluídos dela prematuramente, sem contar os que nunca tiveram acesso.

A desarticulação entre o saber trabalhado e o saber necessário deve constituir-se no cerne que deverá provocar o repensar do curso de pedagogia, não apenas no seu aspecto técnico-pedagógico, mas político. Socializar o pensamento dos expoentes da história da educação é importante mas não é suficiente; é necessário ligar o que foi produzido com o que é necessário sem desprezar o que está sendo e é a escola, desprovida das condições mínimas para superar a ação reprodutora.

Neste momento, o espaço do curso de pedagogia passa pela denúncia da situação, pela contrariedade a uma direção imposta e pela luta coletiva e orgânica na construção de uma direção consciente e comprometida socialmente. É neste espaço de denúncias e anúncios que se constrói a formação da

autonomia dos estudantes e estes no futuro desempenho pro
fissional serão forças vivas e ativas no processo de trans-
formação social.

CAPÍTULO V

INDICAÇÕES PARA RELAÇÕES PEDAGÓGICAS QUE CONDUZEM A AUTONOMIA

Considerando o momento histórico da sociedade brasileira, sua política educacional, os limites e implicações do ensino noturno, dos cursos de formação de profissionais do ensino e da prática escolar no âmbito da prática social, entende-se que o curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE é um espaço significativo do processo educativo, especialmente no oeste de Santa Catarina, região desprovida dos múltiplos recursos de formação e informação que os grandes centros dispõem.

Pensar educação é pensar, também, na formação do educador e pensar assim é pensar nos cursos de formação de profissionais do ensino dentre os quais inclui-se o curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE que não difere dos demais, na sua essência.

A história dos cursos de preparação dos profissionais do ensino é marcada por significativos equívocos no processo de formação e conseqüentemente no desempenho profissional. O curso de Pedagogia, em estudo, foi criado com propósitos de corresponder aos interesses econômicos de um determinado momento histórico. Esta direção dada ao processo de formação, frente ao movimento dinâmico da história e a sua compreensão dialética não justifica a sua reprodução permanente. A direção foi assim, mas pode ser diferente, mesmo

porque o momento histórico exige que seja diferente.

Diante deste pressuposto, pretende-se, neste capítulo, levantar alguns indicativos que evidenciem a construção orgânica do processo de ensino sem, com isso, ter a pretensão de apresentar propostas conclusivas sobre o assunto mas, provocar possíveis leitores e interessados no tema para continuar os estudos, debates e pesquisas que avancem nesta compreensão.

O curso de pedagogia, assim como todos os que objetivam a formação de profissionais para a educação, precisa estabelecer uma articulação permanente e dialética entre a reflexão e a ação e vice-versa, ou seja, optar por uma "filosofia da praxis" provocando com isso a necessidade de um saber que entenda a crise educacional no aspecto da totalidade, da contraditoriedade, da complexidade, sem fugir da especificidade. A prática pedagógica do curso de pedagogia precisa superar a fase da crítica inoperante. A formação de profissionais conscientes, críticos e atuantes passa pela formação de sujeitos da história, que influenciam e são influenciados, que agem e interagem no meio em que vivem. Nesta dinâmica, o papel fundamental da escola é a construção e a socialização do conhecimento. A ação da escola no processo de formação deve oportunizar a compreensão da totalidade das relações que se processam entre os homens e a natureza sem perder o compromisso de sua especificidade.

O trabalho pedagógico deverá ser uma ação mediadora entre o contexto social e a herança cultural produzida historicamente, possibilitando o desmascaramento de falsas impres

sões oriundas de uma formação com diretrizes conservadoras e repressoras. A autenticidade do trabalho pedagógico passa pelo entendimento da luta de classe e dos conflitos da ordem social, no caso brasileiro, capitalista. As contradições existem e devem ser conhecidas e administradas, construindo resistências e não exclusões ou adaptações porque por mais fortes que sejam as estruturas de poder vigentes não são capazes de impedir o desencadeamento de uma crise orgânica, consequência da insatisfação e da organização dos marginalizados das determinações destas estruturas. Alguns por falta de clareza na opção de classe entram no esquema de cooptação e persuasão, mas a formação consciente, através da prática escolar articulada à prática social, pode conseguir reverter estes automatismos de cooptação nas relações sociais e suas implicações na falsificação de valores.

O profissional da educação precisa conviver com a pluralidade de idéias sem que, com isso, esteja submetido a elas, mas estrategicamente às administre e com compreensão de causa e efeito possa comprovar a veracidade de sua opção sem extremismos doentios. Este profissional precisa deter poder de persuasão sem com isso limitar a iniciativa e criatividade do aluno, na construção do "seu poder persuasivo" num desafio saudável de superação da compreensão existente, pelo delineamento de uma nova e necessária compreensão para o avanço social.

Os depoimentos dos alunos, citados no estudo, evidenciam a necessidade de serem desafiados permanentemente pelos professores para que encontrem forças e estímulos ao

auto-desafio, na busca da compreensão dos fatos e fenômenos sociais. Os alunos sentem carência de direção, mas percebe-se que esta não se confunde com o espírito de submissão. De um lado criticam a incompetência técnica e política dos professores e de outro assumem-se como incapazes da ação autônoma. Reivindicam participação na direção do processo, porém, não se acham instrumentalizados para tal engajamento.

*"Não adianta os professores nos considerarem conscientes porque vai ser uma perda de tempo, nós não somos e desse jeito não vamos ser nunca".
(Aluno 6).*

Gramsci (1965), entende que o ensino básico deve ser a garantia da formação da base que assegura o avanço em estudos ulteriores e que estes estudos devem se dar num processo de formação mais autônoma.

Esta situação seria ideal, porém, nas nossas circunstâncias, onde o ensino básico não recebeu a direção necessária, onde professores e alunos foram abandonados e se abandonaram ao espontaneísmo escolanovista e à ineficiência dos alcances da escola tecnicista, o que fazer senão dar direção e disciplinar o processo, mesmo que tardiamente? A construção desta direção do processo é penosa e de alcances limitados porque reeducar exige mais, e muito mais que educar. No entanto, se o aluno do curso de pedagogia não for reeducado e disciplinado para criar os hábitos necessários para a sua formação, como estará ele preparado para educar crianças e adolescentes com garantias de que não venham a precisar da reeducação no ensino superior? Reeducar, nestas circunstâncias, corta

a possibilidade de perpetuar o ciclo vicioso de mal formar por ter sido mal formado.

O que o aluno de 1º e 2º grau perde no processo de formação, a força e a violência não recuperam. O que é possível e necessário neste momento é construir uma direção de forma consciente para que o próprio estudante, ciente de seus limites, discipline sua vontade e se condicione para avançar autonomamente na recuperação do processo educativo e na superação gradativa dos equívocos da educação a que foi submetido.

A direção consciente do processo educativo se faz necessária para superar os reflexos e prejuízos de uma não-diretividade inseqüente, que levou à incompetência técnica e política, não só dos profissionais da educação, mas de todas as camadas populares, os atingidos pela escola de forma direta e os excluídos de forma indireta. Esta direção deve despertar no estudante o sentido e a necessidade de recuperar o tempo perdido na formação de hábitos e atitudes vitais para o avanço da compreensão e transformação da realidade social. Possibilitando assim, o fim do pacto de conivência entre professores e alunos que não se exigem para não serem exigidos, mantendo-se fiéis aos princípios liberais de reforçar a hegemonia da classe dominante pelo barateamento da prática escolar.

Numa síntese dos depoimentos dos professores e alunos, bem como, da observação feita, no decorrer deste estudo, em reuniões de professores e alunos percebeu-se que as preocupações quanto à qualidade do processo de formação exis

tem de ambos os lados, porém, com diferentes enfoques e intensidade. Enquanto os professores apresentam preocupações com preponderância no aspecto afetivo (amizade, empatia) os alunos destacam prioridade nas provocações e desafios que possibilitam o avanço no aspecto cognitivo. Na compreensão dos alunos a direção do processo deve objetivar a socialização da herança cultural possibilitando um instrumental para a produção de um novo saber necessário para avançar na construção da mudança social que o momento histórico exige. Na compreensão do professor, observada por este estudo, percebe-se que há um esforço muito grande no sentido de corresponder as expectativas do aluno sem considerações quanto ao alcance destas, no processo de transformação social. Não se nega com isso a importância da correspondência às expectativas, o que se questiona e se coloca em dúvida são os limites que se estabelecem entre ambos, em não exigir, não desafiar para não ser exigido e não ser desafiado no decorrer do fazer pedagógico, impedindo, com isso, o debate, a crítica e, até mesmo, a tão necessária auto-avaliação e a hetero-avaliação paralela ao processo.

Entende-se, com isto, que as preocupações de todos deveriam estar voltadas preponderantemente para a produção e socialização da herança cultural como instrumento de superação do atual estado das coisas. Compreender o estado de insatisfação dos alunos é básico não para acomodá-los ou adaptá-los aos limites impostos, mas para a construção de uma crise orgânica – condição necessária para entender-se como sujeito responsável pelo avanço do processo.

Os limites que a escola apresenta e mesmo os equívocos cometidos com a formação dos seus profissionais são reforçados com a explicação levantada por determinados professores e alunos, que alimentam o ciclo vicioso de "não formar bem por não ter sido bem formado" ou ainda "ninguém dá o que não tem ou não lhe foi oportunizado". Precisamos entender que o momento é outro, que o movimento da história é dinâmico e que não podemos nos limitar a reprodução, sob pena de fazermos do espaço da escola a garantia e legitimidade de continuidade da atual ordem social.

As preocupações com o aspecto afetivo não podem se sobrepor às preocupações cognitivas, principalmente, por que neste momento o aluno demonstra carência de informações, de provocações, de desafios e até de desestruturação para uma necessária "limpeza" dos falsos valores incutidos, até então, por uma educação descomprometida técnica e politicamente.

A revisão no processo se faz necessária e exige competência técnica e política do professor sem, com isso, submeter o aluno à determinações alheias aos seus interesses. O que cabe, também, na competência do professor, é fazer com que o processo se dê de forma orgânica construindo, assim, a formação consciente e responsável do aluno. Entendendo-se, com isso, que a formação e realização individual só acontece articulada ao compromisso coletivo.

A apatia existente no curso de Pedagogia relaciona-se com a falta de articulação dos interesses de professores e alunos. Porém, para um número significativo de professores

esta apatia é apenas falta de interesse dos alunos. Não se percebem preocupações quanto a origem, causas e conseqüências deste estado de apatia e, nem tão pouco se investe em contribuições e participações que amenizem esta situação.

Segundo os depoimentos dos alunos há algo errado no relacionamento pedagógico e este erro pode ser identificado em síntese nestes depoimentos:

"O mau relacionamento professor-aluno se dá quando ambos não apresentam afinidades, ou seja:

- o professor impõe um plano;
- impõe sua verdade;
- ignora o interesse dos alunos;
- barra toda e qualquer participação nas decisões e na construção co-responsável da formação.

No curso de pedagogia isso é típico até nas determinações do estágio, no fim do curso. O professor impõe assim como adulto impõe para a criança indefesa, e o pior não é o professor se impôr, o pior é o aluno acatar passivamente valores arbitrários como verdades absolutas. Se hoje, em quanto alunos, só fizermos o que o professor obriga, o que será da nossa ação profissional na escola quando estivermos livres do seu mando? Com essa dependência doentia ao mando? Provavelmente seremos daquele tipo que 'nem respira' sem pedir permissão aos superiores. Esta dependência, insegurança, falta de iniciativa, criatividade, e rotina dos egresados da pedagogia e outros tantos cursos que formam educadores. Uma prova disso está na desorganização e na desunião da classe. A baixa qualidade do ensino, a ausência de lideranças e outros problemas que o magistério enfrenta, e muitas vezes sem forças para redimensionar os valores equivocadamente apreendidos na formação". (Aluno 7).

"No curso o aluno é apenas passivo, no processo ele só estuda para corresponder às expectativas do professor, tendo em vistas a cobrança em provas, e não para a sua melhor compreensão, para melhorar o nível de vida. O aluno deve sentir-se desafiado a produzir e não ser obrigado re-produzir". (Aluno 10).

Nestes depoimentos e outros dados acumulados pelo convívio com os alunos evidencia-se que o processo de formação no curso não apresenta preocupações com a formação consciente, com o assumir responsável e autônomo do processo e nem se encara o magistério com o profissionalismo que o momento histórico exige. Não se afirma com isso que o professor não tenha interesse e não pretenda uma formação consciente, porém, entre o querer, o dizer e o fazer acontecer, não há correspondência. Por mais interesse que o professor apresente de viabilizar uma nova proposta de trabalho quando desarticulada do todo os seus alcances se perdem. A construção orgânica de um projeto coletivo possibilita a soma das forças para fins comuns. A concretização deste projeto deve preencher as lacunas que a desarticulação da ação pedagógica vem abrindo possibilitando, assim, a soma dos esforços para um efetivo relacionamento da prática pedagógica com a prática social.

O que se constata no processo de formação no curso de Pedagogia do CES/FUNDESTE é que, em alguns casos significativos as dificuldades encontradas e os equívocos cometidos, somados, constituem-se em empecílios para a construção orgânica de um projeto coletivo. O professor, individualmente, na

melhor das intenções define a ementa de sua disciplina, seus objetivos, faz seu plano, em alguns casos até oportunizando a participação dos alunos, porém, os alcances deste esforço se perdem no coletivo e no processo como um todo. O esforço individual se perde pela falta de articulação das partes ao todo. As reclamações dos alunos denunciam esta falta de articulação na definição e viabilização do projeto pedagógico coletivo. Os mesmos assuntos se repetem nas diferentes disciplinas, alguns com a mesma compreensão tornando-se repetitivos, outros se completando mas, o que é pior, uns até se contrariando, conforme elucidado no capítulo IV.

Os alunos entendem, também, que o mau relacionamento entre professor e aluno pode ter origem nos dois extremos da condução do processo, ou seja:

"O mau relacionamento pode ser visto de 2 ângulos: De um lado quando o professor impõe sem considerar a participação do aluno e de outro quando o aluno leva o processo na espontaneidade sem orientações do professor. Os dois extremos são prejudiciais. O primeiro pelo excesso de limites e imposições e o segundo pela ausência de direção e objetivos definidos". (Aluno 5).

Neste sentido, percebe-se que o aluno apresenta compreensão do rumo e da intensidade que a diretividade do processo de ensino deve assumir. Não impondo normas e nem soltando às determinações anárquicas, próprias da natureza humana mas construindo com o empenho de ambas as partes, professores e alunos.

Negativa ou positiva, a experiência sempre é uma referência para a vida e a profissão. A necessária direção depende da formação consciente e crítica dos envolvidos. Tanto o professor autoritário quanto o "laissez-faire" são prejudiciais no processo de formação autônoma do estudante. O democratismo pode levar os alunos a inércia, a passividade e à consequente apatia pela ausência de direção consciente do processo. Enquanto que as atitudes de imposição e autoritarismo do professor muitas vezes encobrem, e constituem-se em auto-defesa, pela ausência de autoridade que lhes compete. A autoridade e a direção são atitudes necessárias para dar qualidade ao processo educativo, porque isso não acontece ao acaso ou espontaneamente. O professor precisa saber, ter clareza e compromisso político, ser disciplinado intelectualmente para acompanhar o movimento dialético na construção de um novo saber necessário, articulando e construindo esta competência de forma participativa com o aluno, mediando o fazer pedagógico do cotidiano com o contexto social mais amplo. A prática pedagógica escolar tem seu valor-de-uso na compreensão e transformação da prática social.

Assim:

"O curso de pedagogia deveria se propor a formar educadores que correspondessem as expectativas do contexto atual, o que não vem acontecendo". (Aluno 6).

A defesa de uma direção consciente na formação da autonomia não ignora os conhecimentos que o aluno já possui, mas parte deles para a sua ampliação. Partindo dos valores,

do entendimento do estudante e do permanente confronto com as contradições do contexto, constrói-se o interesse, a necessidade e a vontade de avançar na compreensão da realidade. A forma de como isso se processa também deve considerar a construção coletiva do processo, evitando os equívocos de individualismos e personalismos escolanovistas. A autonomia é um processo construído de forma orgânica, consciente, com esforços, renúncias e responsabilidades. Sendo assim, o aluno ao mesmo tempo que se relaciona com a realidade na prática social, abre possibilidade de, pelo convívio com o existente, construir o novo necessário, superando, pelo seu envolvimento, a ordem aparente pela necessária. Para que se concretize este avanço, professores e alunos devem assumirem se como sujeitos da história, conscientes da diferença de níveis, o que não apresenta abalo na qualidade do processo, suas contribuições e implicações sociais.

A direção no processo de ensino não se opõe a formação da autonomia do estudante, muito pelo contrário, se faz necessária, quando consciente, para impulsionar e exercitar o assumir responsável no processo de formação.

A direção consciente acontece, quando assumida por ambas as partes – professores e alunos, mesmo que em níveis diferentes. Este processo deve se desenvolver de forma orgânica, num permanente confronto de interesses, valores e contradições inerentes a uma sociedade de classes antagônicas.

Dentro desta perspectiva, contraria-se o entendimento do fazer educativo da vertente não-diretiva que questiona as relações de poder na direção do processo de ensino sem

entrar no mérito da origem deste poder. A defesa de não-diretividade tem como princípio básico o respeito e a defesa da liberdade individual do estudante, que abrange desde a compreensão escolanovista do pensamento liberal aos adeptos da corrente libertária do pensamento anarquista.

Esta corrente entende ser o saber universal, um saber de classe e que a sua socialização contribui para a reprodução da ordem vigente. Entendendo assim, a escola deve dedicar-se a produção de um novo saber para que atenda aos interesses da classe dominada. Esta radicalização compromete a produção do saber pelo afastamento da prática escolar, do mundo da herança cultural produzida historicamente, podendo inclusive, produzir um saber já produzido por desconhecimento da dialeticidade dos mecanismos de produção do saber e suas implicações sociais. Mesmo que o saber existente seja sistematizado pela classe dominante, ele se dá nas relações de trabalho, cabe entendê-lo de forma crítica para superá-lo e não ignorá-lo.

A produção do saber pressupõe a compreensão da herança cultural já elaborada, mesmo que produzida de forma arbitrária, para que no confronto das contradições fique evidenciada a necessária direção para a construção de uma nova sociedade. Para que se viabilizar este avanço destaca-se a necessidade da direção no processo de ensino, como instrumental teórico-prático para democratizar a socialização da herança cultural possibilitar uma nova e necessária produção de saber. Neste sentido, desenvolver o espírito da investigação crítica entre professores e alunos é básico para garantir a promoção da autonomia.

Gramsci é um clássico defensor da escola única e, a considera como a solução mais racional para oportunizar uma melhor distribuição de oportunidades que, a princípio, apresentam semelhanças na oferta (tipo de escola) e diferenças

na procura (tipo de alunos) mas que, no decorrer do processo, essas desigualdades poderão ser reduzidas, porém, a sua equalização nos resultados sempre apresenta algumas variações. Nunca diferenças, se igualam na passagem pelo processo educativo, mas poderão se aproximar na superação dos antagonismos.

O autor (1978) defende a escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre igualmente o desenvolvimento da capacidade do trabalho manual e intelectual, uma escola crítica, ativa e criativa. Uma escola de boa qualidade, independente de classe ou situação econômica. É, sem dúvida, uma alternativa para por ordem no caos da educação pública brasileira. Interessa à administração pública uma escola única, que iguale as oportunidades educacionais entre as diferentes classes? A resposta é evidente, mas Gramsci garante que barreiras sempre existiram, mas devem ser rompidas porque a mudança exige ruptura e a ação coercitiva deve romper com os vícios doentios, quebrar a monotonia do hábito e da rotina.

O autor entende, aqui, que este rompimento da ordem vigente significa ter consciência da necessidade de transformar as circunstâncias para que o organismo social atinja o fim proposto. Essa disciplinarização não implica em limitar a liberdade mas reforçá-la. Com isso, o autor defende a função da direção consciente da vontade natural e da necessária disciplina, que se constituem em partes vitais ao processo educativo, quando organicamente construído e assumido pela coletividade envolvida. Como é que a escola pode se propor

a formar dirigentes sem ordem e direção no processo educativo? Para Gramsci, esta escola deverá ser de formação igualitária (unitária) para as diferentes classes sociais, garantindo ao aluno condições de se tornar governante, porém, uma escola ainda muito distante da que temos.

O assumir da escola, hoje, no cumprimento de sua função na formação e desenvolvimento das habilidades e capacidades do indivíduo, apresenta mais limites que avanços. O fazer pedagógico fica mais na condição de abafar, desviar, facilitar e adaptar que formar e desenvolver habilidades e capacidades da criança e do adolescente.

A escola cumprirá eficientemente sua função se o seu fazer pedagógico oportunizar a realização de uma síntese entre o antigo e o novo, ou seja, oportunizar a retomada constante do fazer pedagógico frente às exigências da dialeticidade do movimento histórico na construção de um novo homem. Para Gramsci (1978), a participação de todos neste processo é indispensável para garantir o seu caráter de organicidade. Para ele, todos possuem a capacidade universal de se tornarem, em algum momento, organizadores, quando afirma que todos são filósofos, todos são intelectuais e dispõem de capacidades organizativas, se não ativas, em potencial, e que precisam ser ativadas para a realização efetiva da omnilateralidade do indivíduo. Com isso, Gramsci evidencia a necessidade de que a relação professor-aluno seja destituída de laços de autoritarismo e imposição reprodutivista de conhecimentos desinteressantes e conclusivos, para oportunizar que as potencialidades de organizadores e filósofos, que foram

atrofiados no indivíduo, por pressões familiares e sociais, sejam libertas e que, com isso, haja também a libertação do professor enquanto dominador do fazer pedagógico.

O processo educativo é tanto mais eficiente quanto mais o educando tiver oportunidade de manifestar a sua individualidade. A libertação da individualidade é vital para um relacionamento social consciente e transformador. Para o autor, esta libertação tem ambiente propício no meio extra-sala de aula, na biblioteca, nos corredores, no boteco, na casa de amigos e do professor. Este ambiente, mais descontraído, é propício para aconselhar leituras, pesquisas, provocar novas descobertas, etc. Sendo assim, o aluno vai adquirindo, e com prazer, o gosto em aprender e a confiança de procurar o professor, caso seja necessário ou precise, e este poderá colocá-lo em contato com outros especialistas que possam contribuir na sua formação e, dependendo da sua maturidade científica, colaborar e viabilizar a publicação de seus primeiros ensaios. Esta é a verdadeira função orgânica do intelectual (professor), ou seja, fazer do aluno ele mesmo, em resposta ao seu auto-desenvolvimento, sem imposições, autoritarismos, temores e ameaças inconseqüentes. Esta afeição, construída entre professor e aluno, é uma referência para a busca da satisfação das necessidades intelectuais e estímulo à aplicação dos conhecimentos, desenvolvendo a capacidade de articulação teórico-prática do aluno.

A estrutura das escolas brasileiras não apresenta condições para um trabalho eficiente intra-classe, quanto menos extra-classe. A desvalorização dos profissionais da educação e a baixa remuneração faz deles biscateiros, que pegam um servicinho aqui, outro ali, até que o orçamento seja suficiente para a sobrevivência. E, mesmo que o educador tenha compromisso com o processo de transformação social, o que se pode esperar dele nestas condições?

Como reverter esta situação de desencontros entre o

que é e o que deveria ser a escola neste momento histórico da realidade brasileira? Como desenvolver no indivíduo as habilidades e capacidades de observar, conhecer, analisar, avaliar, optar, liderar e controlar quem dirige, se a escola, único espaço que a classe trabalhadora poderia dispor para apropriar-se do saber historicamente produzido, limita o aluno à sua individualidade e insegurança, contaminando-o de dependências doentias? A escola que temos não considera e nem trabalha o aluno e o conhecimento na sua relação com o social e com a natureza.

O processo pedagógico só será de qualidade quando articulado entre as diferentes séries, diferentes disciplinas e diferentes categorias envolvidas (comunidade escolar). Esta interdisciplinariedade ultrapassa os limites e os alcances da ação desintegrada do todo às partes e das partes ao todo do processo de ensino. Entendendo, este não como a simples soma de séries, disciplinas e comunidade envolvida mas a sua interrelação dinâmica e produtiva.

A preocupação com o desenvolvimento individual deve se dar paralela ao desenvolvimento social. O homem só o é individualmente na sua relação com o social.

A escola que se entende necessária neste momento deve trabalhar o homem na sua totalidade, não sectarizado. A concepção crítico-progressista apresenta como objetivo básico da educação escolar o desenvolvimento da "omnilateralidade" do ser humano, resistindo e opondo-se à direção unilateral que historicamente deixou comprovado seus equívocos.

Sendo assim, reforça-se a posição de Gramsci (1978) sobre a função da escola na formação de pessoas capazes de pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige. E, para que isso se efetive pelo fazer pedagógico, necessário se faz uma direção e disciplina. Que direção? E, que disciplina? Pode-

riam aparecer as seguintes afirmações: "Mas nossa escola sempre teve direção!" "Sempre primamos pela disciplina!" Não cabe aqui negar nem defender o conteúdo da direção e da disciplina, mas a origem do poder que as determinam. Tanto uma quanto outra devem ser fruto de uma construção orgânica e consciente, não mera imposição arbitrária. A origem deve ser democrática, sem que se incorra no risco de cair na total liberdade escolanovista conduzida pelo espontaneísmo estudantil. O trabalho escolar deve ser diretivo e exigir esforço, renúncias e muitas vezes sacrifícios para que o aluno forme, em idade própria, os hábitos de estudo necessários para a apropriação do saber historicamente produzido e, assim, possa contribuir na produção de um novo saber. Estes hábitos de estudo não são naturais, precisam ser construídos e, o que é mais importante, com o consentimento e a vontade do aluno. Não se ensina quem não quer aprender, cabe daí, aos profissionais do ensino num primeiro momento despertar a necessidade e a vontade de aprender, assim se dá o início da organicidade do processo.

O aluno, tendo consciência de que estas condições são a base para um desempenho consciente, responsável e autônomo posterior, passará a contribuir com a ação educativa, desde que os agentes educativos apresentem coerência e persistência. Os alunos orientados por pedagogias não-diretivas dificilmente renunciam brincadeiras que não exijam esforço e causam prazer imediato, por algo que exige esforço e atenção, como a leitura de um bom livro. Esta é uma renúncia que os alunos devem aprender a fazer porque é necessária e vital para a aquisição de hábitos que reverterão em uma formação

consistente e conseqüente. Identificar a ação pedagógica com ações de lazer e divertimento é corresponder aos reais interesses liberais-burgueses, que objetivam com isso o esvaziamento do processo educativo.

O aluno precisa de direção, orgânica e conscientemente construída, para compreender que estudar, aprender e pensar não é brincadeira, mas trabalho sério, disciplinado e necessário. Se assim os educadores tivessem trabalhado a nossa geração, quem sabe os profissionais do ensino de hoje já tivessem adquirido maior autonomia na produção do saber e não, apenas, se mantivessem na condição de repassadores do saber elaborado por outros. Estudar cansa, física e intelectualmente, é um trabalho até mais laborioso do que o desempenho profissional mecânico, mas é necessário para garantir a base do desempenho profissional competente técnica e politicamente.

A contextualização social, do aluno, no processo educativo é fundamental para que este se situe no espaço e no tempo, identificando-se e assumindo-se como agente responsável pela construção e transformação da história.

Entende-se que esta direção consciente do processo deve ter seu início no processo educativo desde a primeira infância, na família e na escola e que as transferências de responsabilidades devem avançar gradativamente. Sendo assim parece ser tarde pensar na direção do ensino superior. Porém, não é tarde porque o curso de Pedagogia, em estudo, forma educadores para o 1º e 2º grau e esta direção, no curso, terá alcances, não apenas no processo de formação, mas no desempe-

nho profissional posterior, evitando inclusive a reprodução do ciclo vicioso de "mal formar por ter sido mal formado".

Todo educador deve estar atento para que a ação educativa se processe na articulação entre a apropriação do saber produzido e a produção de um novo saber. Para a apropriação, exigir-se-á atenção, esforço e memorização, enquanto que para a produção exigir-se-á tanto quanto na apropriação e, muito mais, criatividade, iniciativa, segurança e certezas, mas é o caminho para o aperfeiçoamento do processo educativo. Na primeira tentativa, o estudante pode, até, produzir algo nada inédito, porém, vale o esforço e a iniciativa que, dependendo da receptividade, se repetirá evolutivamente até a produção de um novo saber, sua publicação, socialização, aceitação e aproveitamento das críticas.

O processo de formação viabilizado no curso de Pedagogia não privilegia a produção do saber, mesmo porque, seus limites não lhes possibilitam nem uma socialização crítica da herança cultural existente.

O capítulo I faz uma tentativa no sentido de situar o curso no seu contexto, partindo das origens e o que fica evidente é que o ensino superior, não pode continuar reproduzindo equívocos no processo de formação, assim como foi na família, no 1º e no 2º graus. Apresenta cortes radicais e modismos inconsequentes, precisamos repensar o ensino superior, no caso o curso de Pedagogia, tendo em vista a significância e abrangência do desempenho profissional de seus egressos.

Gramsci trabalha, em suas obras sobre educação, a

necessária diretividade no processo educativo desde as primeiras fases da vida. Mesmo tendo sido este o referencial teórico básico para este estudo, nada impede que constatada a ausência de uma direção consciente, nas fases próprias, se invista na sua construção posterior, porém, cientes dos limites do processo de reeducação.

A direção do processo de formação no curso de Pedagogia se faz necessária. Os depoimentos de professores, alunos e a convivência confirmam, porém, o que cabe a este estudo é ultrapassar os limites da compreensão do curso e do momento histórico e apresentar algumas alternativas, não conclusivas, mas provocativas ao curso para criar polêmicas, debates, estudos na tentativa de sua redefinição, negação ou confirmação assumindo a sua viabilização efetiva e possibilitando a abertura de espaço para um processo de avaliação permanente, conforme as exigências circunstanciais.

Mediante o que foi visto, constatado e vivenciado, no curso de Pedagogia, percebe-se que a direção necessária está relacionada a uma série de implicações sócio-econômicas, políticas e culturais. A formação responsável e consciente dos profissionais egressos deste curso passa necessariamente pela superação destas circunstâncias limitadoras do processo como:

- deficiente formação técnica e política dos profissionais envolvidos no curso,
- dificuldade de acesso, ausência de interesse e política de investimento para acompanhamento do mundo da produ-

- ção científica e das inovações tecnológicas na educação, (para o professor consumir e produzir sobre),
- falta de acesso e conhecimento das produções clássicas sobre a área,
 - ausência de compreensão quanto a necessária articulação da prática pedagógica à prática social,
 - as deficientes condições em que ocorre a socialização da herança cultural e a falta de investimento na produção de um novo e necessário saber,
 - a falta de investimento na construção orgânica de um projeto coletivo para o curso,
 - ausência do hábito de investir no aperfeiçoamento constante e permanente tanto em professores como em alunos (falta grupos de estudos, reflexões e investigações),
 - dificuldades de viabilizar a interdisciplinariedade no processo pedagógico pela ação pedagógica individualizada,
 - a conformidade com as limitações e a dependência de motivações externas e corporativistas,
 - a excessiva preocupação dada a avaliação classificatória sem o necessário investimento no processo por parte de professores e alunos,
 - falta de profissionalismo nos profissionais envolvidos no curso. Os professores estão desmotivados pela falta de valorização da classe e de uma política salarial justa. Os alunos pela falta de perspectivas na profissão dadas as evidências circunstâncias e a confusa identidade do curso,

- dúvidas quanto ao perfil do profissional que se forma e o perfil necessário. Formar o profissional docente ou não-docente? Especialista ou educador? O "especialista" que se forma com as atuais habilitações é capaz de articular o processo pedagógico?
- carência de implementação de espaços, e equipamentos e livros adequados para trabalhar o conteúdo científico, filosófico, técnico e histórico-crítico que corresponda às expectativas da modernidade,
- pouco investimento e preocupações na articulação e viabilização da formação da multilateralidade para a emancipação do aluno enquanto aluno na busca de sua identidade profissional,
- a relativa preocupação dos profissionais do curso na formação crítica dos alunos, sem a necessária preocupação técnica que dá consistência à alternativas para superar a resistência, propor mudanças e viabilizá-la.

Sendo assim, a prática pedagógica do curso deverá ter como ponto de partida a prática social mais ampla e a ela retornando através do movimento dialético de superação numa permanente articulação entre teoria e prática.

Não se quer com isso afirmar que o curso não invisita nesta direção, mas que a intensidade dada até então é insuficiente para satisfazer as expectativas do momento, conforme afirmam professores e alunos nos dados levantados.

Para superar tantas lacunas existentes no fazer educativo no curso de Pedagogia, do CES/FUNDESTE necessário se faz a articulação de seu corpo técnico-pedagógico e o envolvimento do corpo discente na construção de um projeto pedagógico coletivo onde haja compromissos e desafios dos diferentes segmentos que constituem o curso.

Os itens relacionados como limitadores do andamento do curso destacam a necessidade de repensar a direção do processo pedagógico, possibilitando com isso, a formação de profissionais conscientes tão necessários no atual momento de crise da sociedade e do alcance da escola sua transformação.

Para o efetivo comprometimento do curso de Pedagogia faz-se necessário a participação da Administração da Instituição, no processo, para que se garanta no amparo administrativo o avanço qualitativo das propostas e sua viabilização. Uma das contribuições que apresentam dependência na administração é a definição de uma política salarial para evitar a rotatividade e mesmo ausência de professores nas salas de aula e em reuniões pedagógicas, de estudos extra horário normal. Assim, se garante ao magistério superior um caráter de profissionalismo e não prestação de favores ou garantia de status como acontece frequentemente.

A Instituição apresenta uma história na defesa do ensino público e gratuito para todos e, em todos os níveis, porém, não tem dedicado esforços suficientes para que ela mesma se transforme em Instituição pública. Estes esforços apresentam urgência, porque investir na qualidade exige uma equi-

pe pensante, com dedicação integral e a Fundação não dispõe de recursos para a contratação de professores de tempo integral e nem mesmo parcial. Os professores são horistas e não dispõem de condições para se dedicarem ao magistério superior com exclusividade, motivado pelo baixo salário que recebem. Daí ser o magistério superior, no interior do Estado e no sistema fundacional de limitada qualidade. Sabendo-se, que o ensino superior fundacional é a única oportunidade do aluno-trabalhador continuar seus estudos porque precisa trabalhar durante o dia para se sustentar e manter os estudos à noite. Há necessidade de se investir em esforços para que se oportunize a este público o direito ao ensino público e gratuito. O qualitativo no processo de formação do aluno do sistema fundacional passa, também, pelo direito do ensino público sendo que esta qualidade do ensino passa, necessariamente, pelo investimento dos recursos públicos tão limitados e limitadores do processo no atual momento de crise das Fundações.

O atendimento a estas prerrogativas apresentadas oportunizaria qualidade ao processo, mas enquanto isso não acontece cabe-nos assumir estes limites, organizar e viabilizar ações que administrem esta situação não, no conformismo, mas na construção de uma crise orgânica que pelo convívio das contradições e conflitos se materialize, a partir do real para o necessário.

É nesta realidade que se insere o curso de Pedagogia, com deficiência na contratação de bons profissionais, na aquisição de um referencial bibliográfico atualizado, no investimento em estudos, pesquisas e mesmo na articulação

necessária entre a prática pedagógica e a prática social. Nessas circunstâncias, como exigir um desempenho profissional competente e comprometido politicamente? Os limites apresentados não justificam a falta de investimento qualitativo, devem sim, motivá-lo para possibilitar a reversão do processo. Para garantir o avanço do processo há necessidade do conhecimento da realidade para possibilitar a superação do que é pelo necessário frente as exigências do momento histórico – do geral e do específico numa permanente articulação.

A presença de uma direção clara e definida do processo pedagógico, levantada por este estudo deverá fomentar investimentos para a formação de um novo homem, e este não se forma, senão pela articulação de forças para a construção de uma nova e necessária sociedade. O desejo de formar profissionais conscientes, responsáveis e autônomos passa pelo desafio da construção de uma nova sociedade.

Para que a ação do curso contribua para a construção do novo homem para uma nova sociedade, o projeto pedagógico coletivo deve contemplar num primeiro momento:

- A definição e explicitação clara de seus objetivos,
- a definição do perfil do profissional que pretende formar;
- a redefinição do ementário das disciplinas do currículo;
- a promoção da interdisciplinariedade;
- a definição de um eixo teórico-metodológico que

norteará a organicidade na formação do profissional que o momento histórico exige;

- a consolidação de grupos de investigação, estudo, reflexão e avaliação sobre a articulação teoria e prática no curso – seus limites e avanços para uma permanente redefinição, com vistas ao aprofundamento e atualização frente às circunstâncias históricas.

O atendimento a estes itens não se dará sem resistências e oposições, cabe administrá-las para a construção da redefinição do curso com vistas à nova sociedade, à nova escola e ao novo homem necessários para as circunstâncias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa, São Paulo, Martins Fontes, s.d.
- ANDERSON, Perry. As antinomias de Gramsci. São Paulo, Jorruêz, 1986.
- ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS. Panorama do ensino superior fundacional do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1987.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. La escuela capitalista. 5. ed., México, Siglo Veinteuno, 1978.
- BOBBIO, Norberto. Dicionário de política. 2. ed., Brasília, UNB, 1986.
- BOTTOMORE, Tom (editor). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonia. México, Nueva imagen, 1987.
- CASTRO, Luiz Felipe Moreira de. Por uma revisão do conceito de racionalidade na administração universitária brasileira. In.: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (67):47-55, nov., 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 8. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980 a.

_____. Uma leitura da teoria da escola capitalista. 2. ed., Rio de Janeiro. Achiamé, 1980 b.

CURY, Carlos R. J. Educação e contradição. 2. ed., São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. In.: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (40):58-60, fev./1982.

DIAS, Edmundo Fernandes. (Org.) Cadernos do CEDES. São Paulo, Cortez: Autores Associados, nº 3, s.d.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

EZPELETA, Justa. Pesquisa participante. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In.: Universidade, Escola e Formação de Professores. São Paulo, Brasiliense, 1986.

FIGUEIREDO, Vilma. Desenvolvimento dependente brasileiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 5. ed., Rio de Janeiro, Graal, 1985 a.

_____. História da sexualidade. In.: a vontade de saber. 7. ed., Rio de Janeiro, Graal, 1985 b.

_____. Vigiar e Punir. 4. ed., Petrópolis, Vozes, 1986.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. A disciplina na escola. Revista ANDE, São Paulo, 5(11):62-7, 1986.

FRAZZON, Lúcia Morosini. A relação professor-aluno e suas implicações sociológicas. Chapecó/FUNDESTE, 1988.(mimeo).

FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade. 4. ed., São Paulo, Moraes, 1980.

FUNDAÇÃO DO ENSINO DO DESENVOLVIMENTO DO OESTE. Regimento Unificado do CES, 1988.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. O que é pedagogia. São Paulo, Brasiliense, 1987.

GIORGIO, Cristiano Di. Escola nova. São Paulo, Ática, 1986.

GÕES, Moacir de & CUNHA, Luiz Antônio. O golpe na educação. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

GOMES, Candido. A educação em perspectivas sociológicas. São Paulo, EPU, 1985.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 2. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. Cadernos do cárcere: passado e presente. Trad. Selvino José Assmann, Florianópolis, 1987, mimeo.

_____. Cartas do cárcere. 3. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

_____. Concepção dialética da história. 5. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984 a.

_____. Maquiavel, a política e o estado moderno. 5.ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984 b.

IANNI, Octávio. Estado e a organização da cultura. In.: Rev. Encontros com a civilização brasileira. Nº 1, jul./1978 : 216-41.

- IANNI, Octávio. Estado e planejamento econômico no Brasil. 4. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.
- JUBERO, Pedro Fontam. La escuela y suas alternativas de poder. Barcelona/Espanha, CEAC, 1978.
- KOSIC, Karel. Dialética do concreto. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LEFEBVRE, Henri. Lógica formal, lógica dialética. 2. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- LENIN, Vlademir I. Obras escolhidas. 3. ed., São Paulo, Alfa Omega, 1986. vol. 1.
- LOBROT, Michel. A favor ou contra a autoridade. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez, 1989.
- MARK, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo, Moraes, 1984.
- _____. Crítica da Educação e do Ensino. São Paulo, Moraes, s/d.
- _____. O capital: crítica a economia política. 11. ed., São Paulo, Difel, 1987.
- MELLO, Guiomar Namó de. Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo, Loyola, 1984.
- _____. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1982.

MINEIRO, Procópio. Um futuro de crise. Cadernos do terceiro mundo. São Paulo, (102) 1987:50-4.

NEIVA, Cláudia. Questão agrária: o confronto do campo. Cadernos do Terceiro Mundo. São Paulo, (102) 1986: 55-9.

NOSELLA, Paolo et alii. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.

OLIVEIRA, B.A. Aprendendo a ser educador técnico. In.: Educação e sociedade. São Paulo, (15): 20-31, ago., 1983.

_____. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In.: Tecnologia educacional. Rio de Janeiro, (66):6-10, set./dez., 1985.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

PATTO, Maria H.S. Introdução à psicologia escolar. 4. ed., São Paulo, T.A. Queiroz, 1986.

PETIT, Vicent. As contradições de "A Reprodução". Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (43): 43-51, nov., 1982.

PINTO, Fátima C.F. Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1986.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO DA ALIANÇA PARA O PROGRESSO. In.: Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 37 (86): 125-8, abr./jun., 1962.

PORTELLI, Hugues. Gramsci e o bloco histórico. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

POSTIC, Marcel. A relação pedagógica. Coimbra/Portugal, Coimbra Editora Ltda., 1984.

REGIMENTO UNIFICADO DO CES/FUNDESTE, 1987. (mimeo).

RODRIGUES, Neidson. Lições do príncipe e outras lições. 2. ed., São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.

_____. Da mistificação da escola à escola necessária. 3. ed., São Paulo, Cortez, 1989.

_____. Estado, educação e desenvolvimento econômico. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.

ROMANELLI, Otaiza de O. História da educação no Brasil. 5. ed., Petrópolis, Vozes, 1984.

ROSSETTO, Santo & LUZ, Sueli Petry da. Filosofia e prática educacional do CES/FUNDESTE. Relatório de Pesquisa, Chapecó, 1984. (mimeo).

ROSSETTO, Santo & FRAZZON, Lúcia & FACCIO, Nadir A. FUNDESTE através dos vestibulares. Chapecó, 1982. (mimeo).

ROSSETTO, Santo. Origens e situação contextual da FUNDESTE. II Seminário de Ensino Superior, Chapecó/FUNDESTE, fev./1988. (mimeo).

ROSSI, Wagner. Pedagogia do trabalho 1: raízes da educação socialista. São Paulo, Moraes, 1981.

_____. Pedagogia do trabalho 2: caminhos da educação socialista. São Paulo, Moraes, 1982.

SACHET, Celestino. Estudo de viabilidade técnica e financeira para a instalação de curso de nível superior em Chapecó. Florianópolis, Artestampa, 1971.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da Educação brasileira. In.: MENDES, Durmeval T. Filosofia da educação brasileira. 2. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985: 19-47.

SNYDERS, Georges. Para onde vão as pedagogias não - diretivas? Lisboa/Portugal, Moraes, 1974.

_____. Escola, classe e luta de classes. 2. ed., Lisboa/Portugal, Moraes, 1981.

SOARES, Magda. Linguagem e escola. 3. ed., São Paulo, Ática, 1986.

VASQUES, A.S. Filosofia da praxis. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

WARDE, Mirian Jorge. Liberalismo e educação. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1984.