

CONSTRUINDO UMA NOVA ESCOLA COM OS "ESPECIALISTAS"

Regina Leite Garcia☆

Este texto pretende ser uma resposta às críticas que vêm sendo feitas aos "especialistas" na escola. A autora considera que o grande problema da escola é a falta de um projeto político-pedagógico orgânico, resultado de articulações, tanto da comunidade escola, quanto da comunidade à qual a escola deve servir. Aponta, ainda, os caminhos que estão sendo construídos coletivamente na UFF, movimento do qual participam a Faculdade de Educação, a Secretaria de Educação e as entidades das categorias do magistério.

A crise do Curso de Pedagogia há que ser vista não como fato isolado, mas como parte da crise da Universidade, que, por sua vez, está ligada à crise da Educação a qual, na verdade, reflete a crise da sociedade em que vivemos. No Curso de Pedagogia está presente o conflito entre os interesses de uma minoria que detém o poder e a grande maioria que luta para reverter esta situação de dominação.

1 - BREVE HISTÓRICO

Vivemos no Brasil hoje o que alguns denominam de transição democrática, vez que saímos de um regime militar, imposto a partir do golpe de 1964, para a chamada abertura.

Esta explicação, no entanto, não dá conta da realidade que se nos afigura, por não sair da superfície da realidade social, bastante mais complexa, e exi-

☆ Professora do Departamento de Orientação Educacional e Vocacional e do Mestrado em Educação da UFF. Doutora em Educação.

gindo, para ser apreendida, uma análise mais profunda.

A análise histórica nos revela que o que acontece neste momento no Brasil é um processo de consolidação da ordem burguesa.

Nosso processo de desenvolvimento passa por fases distintas, desde a fase colonial, em que o grupo hegemônico está vinculado à atividade agro-exportadora, em que a internacionalização do capital se dá através de troca de mercadorias, no nosso caso, pau-brasil, açúcar, ouro, e no último período, concentrada na produção e exportação de café.

Neste primeiro momento toda a atividade produtiva estava voltada para o mercado externo, o que possibilitava, apesar das contradições internas, uma significativa unidade de interesses. O interesse comum em produzir para exportar aparentemente conciliava não só os interesses dos trabalhadores, que sobreviviam através do trabalho na lavoura e na comercialização do café, como dos que detinham o capital e o acumulavam através da mesma atividade econômica, embora, já nesse momento, houvesse interesses distintos no próprio grupo que se apropriava da riqueza produzida. A dependência comum do mercado externo consumidor conciliava não só interesses distintos, como estabelecia limites claros entre o interno e o externo.

Num segundo momento inicia-se a produção industrial, incipiente no início, mas já se anunciando com possibilidade de se tornar importante e até hegemônica no quadro econômico brasileiro. Em certos momentos, alguns segmentos do grupo dominante pretenderam, inclusive, que ela se tornasse

autônoma, defendendo um desenvolvimento nacional, liderado por uma burguesia nacional e voltada para o mercado interno.

Mas, na realidade, nossa produção industrial nunca foi autônoma, jamais tendo conseguido garantir as condições de sua própria reprodução. Dependíamos não só do mercado externo consumidor de nossos produtos, mas também da importação de equipamentos e "know-how" indispensáveis ao modelo de desenvolvimento adotado. Quando tivemos oportunidade de reverter este quadro de dependência, por ocasião da 2ª guerra mundial, gastamos nossas reservas em quinquilharias de plástico, o que enriqueceu apenas alguns familiares dos governantes.

Importante frisar que, nesse momento, já aparece claramente o conflito entre os interesses agro-exportadores e os interesses industriais. Os recursos canalizados para o setor industrial são desviados do que por muito tempo foi totalmente dirigido para o setor agrário-exportador. A burguesia industrial emergente tenta então uma aliança com os trabalhadores. Isto aconteceu no período Vargas, reaparecendo no desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek e ressurge hoje com a proposta de um pacto nacional. Na verdade o que se observa é uma permanente tentativa de controle da classe operária através do Estado. Mudam as estratégias, de acordo com a conjuntura política e econômica, em certos momentos através da coerção (mecanismos de repressão, chegando à prisão de líderes sindicais e intervenção nos sindicatos) e em outros momentos da persuasão (utilização de uma ideologia

que apresenta, como universais, os interesses que são particulares a quem detém o capital), visando em qualquer dos casos a ampliar a direção política da sociedade e a conquistar a adesão dos trabalhadores ao processo de produção e reprodução do capital, indispensável à expansão econômica, conduzido permanentemente no sentido de integração ao modelo internacional de desenvolvimento capitalista.

As conseqüências educacionais deste modelo de desenvolvimento são lapidares — não é necessária, a um país de produção capitalista tardia, a produção de conhecimento original, pois o conhecimento — quer o científico, quer o tecnológico, quer o que produziria a formulação de um projeto político-econômico próprio — há que ser importado dos grandes centros, estes sim, produtores e exportadores de conhecimento.

Em primeiro lugar, porque um povo educado, em seu sentido profundo, pensa criticamente e, portanto, contesta, exige, participa, cria, o que definitivamente não interessa aos que detêm o poder interno, já que só sabem governar com consenso, ou aos que detêm o poder externo, já que só interessa investir onde há "paz social". Assim, só convém um mínimo de educação, para atender à demanda de mão-de-obra, que não ultrapasse o nível técnico de execução e para consumir a "cultura" produzida fora e transmitida através dos meios de comunicação de massa, dos discos, dos livros, da moda, da alimentação etc. Daí que uma escola incompetente é extremamente competente do ponto de vista dos que detêm

o poder, ou representam o grupo hegemônico, cujo fim comum é que a escola apenas reproduza a ordem instituída. Porém, uma das contradições presentes na escola é a sua definição institucional e a pressão de seus usuários pelo acesso ao conhecimento universal, quer o científico, o técnico, o artístico ou o filosófico. Esta contradição perpassa a atividade de todos os agentes educativos, sejam professores, sejam orientadores, supervisores, administradores, que, se por um lado são conservadores dada a sua origem de classe média, reforçada por uma formação mascaradora da realidade, por outro, se insatisfazem com os resultados produzidos por uma ação meramente reprodutora e tentam recuperar a sua função pedagógica, no mínimo lutando por melhor qualificação dos alunos e, muitas vezes, avançando até perceber a educação como um direito de todos e um dever do Estado e se comprometendo com a construção coletiva de uma escola progressista. Assim vai se gestando o pensamento crítico, que está presente no movimento docente, que se fortalece à medida que se articula com o movimento sindical e que se constitui no dado novo da conjuntura brasileira, juntamente com o movimento das associações de bairro, dos sem-terra, dos negros, de mulheres, dos homossexuais, de defesa de ecologia, de defesa do consumidor etc. Estes movimentos, ainda que surjam independentemente, trazem o traço comum de autonomia em relação ao Estado e ao poder econômico e de uma busca de relações internas mais democráticas, provocando um outro tipo de relacionamento entre o Estado e a sociedade civil. Um estado

que vive a contradição entre um projeto político que se apresenta como independente das pressões do capitalismo internacional, mas que, para sobreviver é obrigado a ceder ao FMI, ao Clube de Paris, às políticas ora protecionistas, ora expansionistas dos países centrais, e que, internamente vive o conflito entre o capital industrial que luta por se expandir e o capital bancário que luta por manter seus privilégios.

É pois de um conjunto complexo de contradições que decorrem todas as questões.

2 - A CRÍTICA AOS ESPECIALISTAS

Os educadores, de modo geral, são capazes de fazer esta postulação, embora, em sua maioria, tenham muita dificuldade para articular cada fato pedagógico com esta contradição fundamental. Dai decorrem, freqüentemente, mudanças que, sem transformarem, atendem, sem sombra de dúvida, ao interesse dos que detêm o poder, já que rearrumar contribui para manter tudo igual, com a aparência de novo.

Em relação ao Curso de Pedagogia, especificamente o centro de atenção deste trabalho, o que afirmo pode ser ilustrado — e eu poderia apresentar muitos outros exemplos — por algumas iniciativas de mudanças, apresentadas como “transformações” e concretizadas através da exclusão das habilitações de *orientação, supervisão e administração*, o que permitiu, por conseqüência, a criação de novas habilitações como educação especial, pré-escola, alfabetização, educação popular, educação de adultos e uma infinidade de outras

habilitações, já que pode faltar tudo, menos “imaginação criadora” a nossos educadores.

Qual a justificativa teórica para a mudança? A já gasta e, para alguns, equivocada tese da crítica à divisão do trabalho.

“Na sociedade moderna capitalista o processo de divisão social do trabalho forçou uma valorização do trabalho de alguns em detrimento do trabalho de outros, engendrando valores morais, éticos, religiosos e ideológicos que perpetuaram a falsa noção de que alguns são melhores que os outros, que alguns sabem mais que os outros. E por isso, seria natural que uns subjugassem os outros. E no processo de trabalho uns mandassem e outros executassem” (Ronca - 1986).

Na transposição para a situação da escola, a introdução dos “especialistas”, Supervisor Educacional (SE), Orientação Educacional (OE) e Administrador teria produzido a divisão do trabalho pedagógico, expropriando o professor do significado de seu próprio trabalho, ele, que até então, detinha a totalidade do processo pedagógico e gerando a sua alienação. O professor, que planejava, executava e avaliava, torna-se mero executor, já que outros planejam o que ele deve executar e outros avaliam o resultado de seu trabalho.

O resultado da divisão do trabalho pedagógico seria a causa do rebaixamento da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

3 - A CRÍTICA À CRÍTICA

Em primeiro lugar, que se saiba,

“nem a hierarquia, nem a divisão do trabalho nasceram com o capitalismo. A divisão social do trabalho, a especialização das tarefas são uma característica de todas as sociedades complexas e não um traço particular das sociedades industrializadas ou economicamente evoluídas; basta pensar na divisão do trabalho em castas e na hierarquia que a acompanha na sociedade tradicional industrial. A divisão técnica do trabalho, tampouco, é exclusiva do capitalismo ou da indústria moderna. A produção têxtil, por exemplo, mesmo sob o sistema corporativo, era dividida em tarefas separadas, cada uma controlada por especialistas. Mas o artesanato, membro de uma guilda, controlava o produto e o processo de produção” (Marglin - 1980).

Que se saiba, mesmo em sociedades menos complexas, havia uma divisão do trabalho: uns pescavam, outros caçavam, outros plantavam, outros cuidavam das crianças, outros preparavam os alimentos, outros curavam os doentes, outros faziam a mediação com os deuses etc. Portanto, divisão social do trabalho sempre houve. Tentar a transposição mecânica da divisão do trabalho da fábrica para a escola me parece uma simplificação. Como questionou Ester Buffa, no Encontro sobre a formação do Educador, em Brasília, em dezembro de 1986, “quem é a mercadoria, quem é a matéria prima, quem é o lucro” nessa transposição da divisão do trabalho que ocorre na fábrica para a escola?

A crítica aos “especialistas” peca por alguns aspectos epistemológicos e por outros ideológicos:

a) Ela é funcionalista, por se basear numa relação de causa e efeito

— a causa do fracasso escolar são os especialistas. Retirem-se os especialistas e fica resolvido o problema.

b) Ela é idealista, carregando o aspecto mágico do idealismo, ao deixar passar a idéia idílica de uma escola maravilhosa, onde não estavam presentes os demônios especialistas. Sem os especialistas renasceria a escola idealizada, que jamais existiu.

Esta escola sonhada e reclamada pelos críticos da parcialização do trabalho na escola, muito antes da existência dos especialistas, já era apresentada pela crônica de todas as épocas como muito deficiente. O que fez esta escola, que alguns tentam recuperar, pelas classes trabalhadoras? Basta consultar as estatísticas de analfabetismo, de reprovação da 1ª para a 2ª série e de evasão, identificar quem são os reprovados, os evadidos e os analfabetos, para encontrar a resposta. O que fez esta mesma escola no sentido de formar cidadãos pensantes, críticos e participantes? Qual a sua contribuição, portanto, para a transformação da sociedade? Basta ler o relatório Hélio Jaguaribe, que não pode ser considerado subversivo ou tendencioso, para concluir a resposta. Que qualidade perdida é esta, jamais existida? E que qualidade abstrata é a reclamada? O que querem dizer por qualidade, os que a reclamam? Se ingênuos, acreditam numa qualidade universal e atemporal. Se coniventes com o “establishment”, clamam pela “qualidade” que interessa aos que detêm o poder e não desejam sequer perder os anéis. Se críticos e,

de fato, progressistas deveriam saber a qualidade, do ponto de vista das classes populares, está por ser construída. Esta qualidade está sendo gestada no interior da escola, por todos os profissionais que nela atuam e que estejam comprometidos com a transformação da escola e da sociedade; e que, articulados em suas ações, complementam-se em suas diferenças, ampliando nesta articulação os limites de suas visões (interdisciplinaridade) e constroem coletivamente uma qualidade nova. Nova, porque inaugura tempos novos em que os alunos das classes populares encontrarão na escola o espaço de direito à apropriação do conhecimento acumulado historicamente, indispensável para compreenderem criticamente a sociedade na qual vivem e interferirem sobre ela.

- c) Ela ainda é idealista quando contrapõe aos especialistas um pedagogo generalista, onipotente e onisciente, super-profissional capaz de dominar todos os avanços do conhecimento, e, mais que isto, capaz de captar a totalidade do processo pedagógico.

A complexidade do trabalho pedagógico não permite mais que um profissional realize, sozinho, o ciclo completo. O importante não é que o professor faça tudo, mas que domine o objeto real de seu trabalho, compreendendo a articulação entre as diversas atividades pedagógicas. O importante é que as ações do supervisor, do orientador, ou do administrador sejam direcionadas para o professor que ensina e o aluno que aprende.

Nenhum dos profissionais que atuam

na escola, ou que venham a ser formados para atuar na escola, é ou será capaz de captar a totalidade do complexo processo pedagógico e de articulá-lo com a totalidade social maior. Cada um dos profissionais da educação capta o processo pedagógico do ponto de vista de sua especificidade. Assim, a professora de pré-escolar ou a professora alfabetizadora, o professor de matemática, de história, de geografia, de ciências, de artes ou de educação física, a orientadora, a supervisora, o diretor, o servente, a merendeira, cada um capta da totalidade o que o seu ponto de vista lhe permite atingir, pois, como afirma Leonardo Boff, ponto de vista é apenas a vista de um ponto. A totalidade só é possível quando os pontos de vista diferentes dos diferentes profissionais se articulam, direcionados pelos fins comuns e pelo que todos têm em comum, que é a sua condição de educadores. Todos são educadores que pretendem atingir fins comuns e que, para atingí-los, utilizam os seus enfoques diferentes.

A riqueza do processo pedagógico é exatamente o confronto de diferentes pontos de vista. Se todos apreendessem o processo pedagógico do mesmo ponto, apreenderiam apenas o ângulo que o seu limitado ponto de vista pudesse atingir. Se cada um vê de um ponto, que é a sua especificidade, a articulação dos diferentes ângulos possibilitará a visão da totalidade do processo.

A práxis coletiva, resultado da articulação dos diferentes especialistas — pois, de uma certa forma, todos são especialistas, que se articulam, porque movidos pelos mesmos fins — possibi-

litará a utilização ótima dos recursos materiais e humanos, o que, obviamente, provocará a melhoria da qualidade do trabalho de todos e de cada um.

Quando os profissionais que atuam na escola, contribuindo cada um com a sua especificidade e direcionados pelos fins comuns, se articulam numa ação cooperativa, o corporativismo desaparece. Isto porque o corporativismo é resultado de ações isoladas e não de enfoques diferentes. Os enfoques diferentes, quando se articulam, visando o atingimento de fins comuns, enriquecem o processo pedagógico, totalizando-o, ao invés de parciais-lo como afirma a crítica apressada.

A crítica carrega ainda um conteúdo ideológico, na medida em que desloca a discussão do que é fundamental — a questão política — para o que é acessório — a questão do desempenho. A questão central é a ausência de um projeto político-pedagógico orgânico na escola, construído coletivamente no interior da escola e não imposto de fora da escola. No momento em que a escola, coletivamente, construir o seu projeto político-pedagógico orgânico, o específico inevitavelmente se destacará, sem perder de vista a totalidade.

O discurso produzido pelos intelectuais de fora da escola sobre a escola tem sido um discurso não trabalhado sobre as contradições da escola e da sociedade, sobre os conflitos internos e externos, negando o movimento permanente que acontece na escola. Este discurso oculta o descompromisso com a efetiva transformação da escola, além de, muitas vezes, ocultar o espaço de negociação que pensa estabelecer

com o Estado.

Enquanto discutem se mantêm ou não as habilitações Orientação Educacional, Supervisão Educacional e Administração Escolar no Curso de Pedagogia, deixam de investigar as questões, estas sim, fundamentais, como evasão, a repetência, a avaliação, a alfabetização dos alunos das classes populares, a articulação entre a Universidade e as escolas de 1º e 2º graus e tantas outras.

Nos últimos encontros, não se tendo mais o que dizer, surgiu mais uma "argumentação" contra os especialistas, que, de tão tola, não merece resposta. É denunciado o "desrespeito aos OE, SE e Administradores", quando a vanguarda destas categorias estaria exigindo desses profissionais a incorporação das categorias do materialismo histórico, tarefa além da sua capacidade. Não é preciso apontar para a visão de homem que subjaz a esta avaliação. Ela revela absoluta descrença na capacidade do ser humano, negando inclusive uma das categorias do materialismo histórico, o movimento, já que a argumentação vem de quem se apresenta como defensora do rigor teórico.

O interessante — e que confirma a minha tese inicial — é que estes mesmos guardiães da pureza teórica não são capazes de perceber que, muito mais grave do que dividir o trabalho pedagógico, inevitável hoje, é dividir os alunos em normais e especiais, pano de fundo da habilitação educação especial, por exemplo.

Talvez, se algum dia os "teóricos" tivessem trabalhado na escola de 1º grau e não apenas usado a escola como objeto de pesquisa, saberiam que os alunos especiais são crianças de classes

subalternas, aos quais a escola, não sabendo como ensinar, rotula e segrega nas terríveis turmas especiais, e que as secretarias de educação excluem das estatísticas de reprovação — porque não sabem como apresentar o fracasso do sistema educacional —, dando, então, um jeitinho estatístico e resolvendo o problema do fracasso escolar.

Por que turmas especiais? Para que os normais não se contaminem, já que, na corrida pelo sucesso — valor da sociedade capitalista —, é preciso ajudar os que podem a poder mais. Os outros, chamados eufemisticamente de especiais, precisam naturalmente de um “tratamento especial”. É o que ilustra o caso do menino de uma escola da favela Nova Holanda, na cidade do Rio de Janeiro, que, encaminhado ao Posto de Saúde e perguntando sobre o que o levava a procurar o médico, respondeu: “Não sei, mas deve ser que eu tenho uma doença que não dói, mas que não me deixa aprender” (Fernandes, 1983).

Esta é uma situação de rotina nas escolas de periferia das grandes cidades, onde alunos da classe trabalhadora são rotulados e segregados em turmas “especiais”, são submetidos a tratamento “especial” e, é claro, no final do curso, recebem um diploma “especial”, passaporte para o subemprego. Na escola eles aprendem que são indivíduos de 2ª categoria, que, de tão deficientes, nem das festas escolares podem participar. São, assim, preparados para aceitar mais tarde como “natural” que, pela sua deficiência, recebam salários baixos, vivam em condições subhumanas e não se sintam capazes de reivindicar. É “natural”, portanto, que sejam

criados cursos de educação especial, para que estes especialistas possam tratar com competência dos milhares de alunos incompetentes, que graçam como praga neste país.

Esta é apenas uma entre as inúmeras habilitações novas, que, contraditoriamente, substituem as antigas habilitações orientação educacional, supervisão educacional e administração escolar, as quais numa transposição mecânica da situação da fábrica passam a ser responsabilizadas pela divisão do trabalho na escola e, por decorrência, pelo fracasso escolar.

No que se refere às “habilitações” alfabetização e educação pré-escolar, seus idealizadores parecem desconhecer que no Brasil há 314.295 professores leigos (Fundação Educar - 1986) e que a maioria das secretarias estaduais e municipais não paga aos seus professores de acordo com a sua formação, mas de acordo com o nível em que atuam. Ao invés de formar professores de pré-escola, ou especialistas em alfabetização, ou professores de 1ª a 4ª série, que, depois de formados irão servir à escola privada, deveriam investir na formação de futuros professores de curso normal mais capazes. É evidente o esvaziamento dos cursos de formação de professores a nível de 2º grau, o que muito tem contribuído para a má qualidade do primeiro segmento do 1º grau. O depoimento de uma jovem professora de Didática e Prática de Ensino de uma das escolas normais de Sergipe é, a um tempo, patético e denunciador da situação a que foi relegado o curso, ao afirmar: “Como posso ensinar minhas alunas a alfabetizar os alunos das clas-

ses populares, se nada me foi ensinado sobre alfabetização, além de métodos e técnicas?” Esta professora não era descomprometida com uma escola de qualidade, mas, em seu Curso de Pedagogia, em nenhum momento se colocou a discussão político-pedagógica da alfabetização. Se de cada 1000 alunos que entraram na escola em 1968, 450 ficaram retidos na 1ª série e apenas 172 chegaram à 8ª série sem repetir, é claro que a questão da alfabetização deveria ter destaque no Curso de Pedagogia.

Por outro lado, se as estatísticas nos falam de 22 milhões de crianças brasileiras que não recebem qualquer atendimento pré-escolar, e se sabemos que estas crianças pertencem às classes populares, se é insignificante o número de pré-escolas na rede pública oficial e se em cada esquina de qualquer cidade brasileira se encontra um “Descanso da mamãe” particular, que sentido tem a instituição da habilitação educação pré-escolar? A não ser que se queira preparar boas professoras para os proprietários das pré-escolas ganharem mais dinheiro.

Aliás, não vejo razão, tampouco para se criar a habilitação educação popular, como se o que acontece na escola, quando é resultado de uma opção política, não seja educação popular. Para mim, educação popular é aquela que se compromete com as classes populares e não apenas a que acontece fora dos muros da escola pública oficial. Assim pensam também os alunos das classes populares, tanto que lutam pelo direito à matrícula (basta ver as filas nos dias de matrícula e os pedidos aos cabos eleitorais dos políticos populistas), e à

possibilidade de se manterem na escola, apesar dos mecanismos de discriminação e exclusão que esta utiliza (de cada 550 alunos que entram na escola, 250 repetem a 1ª série, apenas 99 concluem o 1º ciclo do 1º grau e somente 9 terminam o 1º grau). É freqüente se encontrar na rede pública oficial alunos que repetem até 9 vezes a 1ª série. Apesar de a escola lhes negar o direito de aprender o que buscam quando se matriculam, continuam insistindo e, a cada ano voltam, com a esperança de que talvez, desta vez, aprendam a ler e escrever. Logo, os cursos de formação de professores, quer a nível de 1º grau, quer a nível de 2º grau, deveriam formar professores e professoras capazes de desenvolver um trabalho competente de educação popular, não importa em que nível vão atuar, não importa que disciplina vão ensinar. Transformar, o que deveria ser preocupação de todos aqueles que se pretendem educadores, em especialidade, parece-me reducionismo imperdoável.

Quanto à habilitação educação de adultos, a pergunta que se coloca é: Esta será prioridade, num país que ainda não consegue sequer atender à obrigatoriedade escolar de 7 a 14 anos (de cada 1000 crianças em idade de escolaridade obrigatória, 450 ficam fora da escola), que ainda não consegue que a totalidade das crianças que entram na escola aprenda pelo menos a ler e a escrever (dos 550 que conseguem entrar, apenas 250 passam para a 2ª série); e num país em que este tipo de educação é financiado por organismos internacionais, pela igreja, por partidos políticos, por sindicatos e até pelas empresas? Ou a

prioridade 1 deveria ser uma escola fundamental de qualidade, o que, a longo prazo, resolveria o problema da educação de adultos?

4 - O QUE OS "ESPECIALISTAS", SE NÃO SÃO, PODERIAM SER, E ALGUNS SENDO, REVELAM O VIR-A-SER.

"O pensamento se torna necessariamente específico ao indagar a natureza da matéria através de formas que são referidas a ela. Nesse processo a especificidade se confunde com a ampliação de possibilidades".

Tomemos estas observações de Fayga Ostrower, em seu "Criatividade e processos de criação", e pensemos sobre o que acontece na escola quando nela interagem professores, supervisores, orientadores e administradores, que, direcionados por fins comuns, ampliam em sua especificidade as possibilidades de atingir os fins pretendidos. Ao contrário de expropriar o professor do conhecimento pedagógico, contribuir com os seus conhecimentos que, por específicos, tendem ao aprofundamento, para a ampliação e aprofundamento do saber docente, condição para um fazer docente mais competente. E por que competente? Por estar comprometido com a luta das classes subalternas por se apropriar do conhecimento sistematizado que, para elas, tem por limites o espaço escolar, e que é uma das estratégias de sua luta pela transformação da sociedade.

Ao contrário de estabelecer relações de poder com o professor, justificadas por um saber maior que se sobrepõe ao saber menor ou ao não saber, con-

tribui para uma ação cooperativa que reconhece a importância dos diferentes saberes, sem hierarquizá-los.

Nesta ótica, o professor e o aluno recuperam o papel de atores centrais do processo pedagógico e os demais profissionais passam a atuar em função desta relação dual. Assim como no teatro, todos trabalham para que os atores tenham um desempenho ótimo, e trabalham nos bastidores. No teatro, o diretor, o figurinista, o cenarista, o técnico de luz, o técnico de som e tantos quantos participem, trabalham para que o espetáculo, no qual só aparecem os atores, aconteça. Na escola, diretor, OE, SE, servente, merendeira, inspetor e tantos quantos participem, devem trabalhar para que o processo ensino-aprendizagem se dê em plenitude, ou seja, que o professor desempenhe competentemente o seu ofício para que o aluno aprenda.

Se o administrador mobiliza a escola para a utilização racional de seus recursos, visando à realização de fins determinados, e sua ação está direcionada para a transformação social, vale-se de conhecimentos técnicos específicos de administração a fim de que sejam concretizados os fins especificamente educacionais da escola, que se traduzem em ensino de boa qualidade para os alunos das classes populares, que estiverem historicamente marginalizados deste direito social. Há um conhecimento técnico, específico à administração, indispensável ao desenvolvimento de um projeto político-pedagógico. Esta tese foi confirmada na prática quando, no Rio Grande do Sul, a partir do movimento docente, houve eleições para diretor em todas

as escolas. Passados os primeiros momentos de euforia democrática, os eleitos, nem sempre qualificados pela formação em administração, se viram forçados, em sua maioria, a buscar um assessor administrativo. Estava criada, mais uma figura no cenário escolar, não porque alguma teoria sugerisse, mas porque a prática exigia.

Tomando também para o supervisor os fins perseguidos por todos aqueles que se comprometeram com a transformação da sociedade, para a criação de uma escola em cujo interior a totalidade dos alunos se aproprie criticamente do conhecimento elaborado, a ele (supervisor) cabe mobilizar os professores para a discussão política da prática pedagógica.

E em que consiste a discussão política da prática pedagógica? Partindo da explicitação das contradições entre o discurso pedagógico e a prática pedagógica, este discurso consiste em identificar as conseqüências sociais desta prática, aprofundando a compreensão crítica da relação entre metodologias, técnicas, atividades, seleção de conteúdos, articulação dos conteúdos, critérios de avaliação, tipos de relação etc. e a organização social vigente e a organização social que se pretende construir. Isto exige o domínio de um saber técnico, específico da supervisão, que através da ação supervisora é socializado, o que pode gerar a criação coletiva de novas metodologias, novas técnicas, novas atividades, novos materiais didáticos, seleção mais adequada de conteúdos, articulação entre os diferentes componentes curriculares, critérios e instrumentos de avaliação mais totalizadores, enfim, alter-

nativas pedagógicas mais favoráveis aos alunos das classes populares. Sem o conhecimento pedagógico instituído, proficiência supervisora, não há como construir um conhecimento pedagógico novo.

Mas, para que se possa criar alternativas pedagógicas, é indispensável conhecer aqueles a quem se destinam as alternativas pedagógicas — os alunos. Esta constatação, resultado da discussão política da prática pedagógica detonada pelo supervisor, deixa clara a contribuição do orientador educacional. A ele cabe, em sua atuação junto às famílias e à comunidade, canalizar os dados levantados sobre os alunos e suas condições de vida para ponto de partida e direcionador permanente do currículo.

É necessário investigar como o aluno vive, representações que tem de si mesmo, de sua família, do grupo sócio-econômico-cultural do qual faz parte e da sociedade na qual vive, seus sonhos e desejos, seus cantos, danças e brincadeiras, sua fala. É preciso investigar o que ele sabe, o que deseja saber, o que precisa saber. É mister investigar como ele assimila conhecimentos, como constrói conhecimentos e confrontar as suas formas originais de lidar com o conhecimento com o que as teorias de aprendizagem informam. Mais uma vez a necessidade de domínio do conhecimento instituído para a construção do conhecimento novo. O OE que tem um conhecimento teórico sobre as teorias de aprendizagem e sobre o que a psicologia tradicional define como fases evolutivas, socializa este conhecimento e mobiliza a escola para a construção coletiva de uma teoria mais adequada às formas peculia-

res de ser e de estar no mundo de seus alunos concretos. Mais uma vez "a especificidade se confunde com a ampliação de possibilidades".

A escola é dinâmica, vive em permanente movimento provocado pelas seleções, que vão desde a relação professor-aluno, até a relação escola-sociedade. Se o processo ensino-aprendizagem se dá através de relações, há que haver alguém na escola capacitado para trabalhar estas relações, no sentido de que elas sejam educativas e facilitem ao aluno aprender e a todos estabelecerem relações mais democráticas e exercerem o direito e dever de participar, via para a consecução dos objetivos comuns de transformar a sociedade. O OE tem um conhecimento técnico específico, enquanto especialista de relações, que muito pode enriquecer o processo pedagógico, não que ele vá transformar a escola em clínica, mas porque ele vai explicitar os aspectos objetivos e subjetivos presentes nos grupos, canalizando as forças positivas, criativas e construtivas do grupo para a prática pedagógica.

Se este não é o quadro geral, existe enquanto virtualidade. E é a partir desta possibilidade que me parece que os cursos de Pedagogia deveriam ser reformulados.

Alguns orientadores e supervisores vêm caminhando neste sentido. A confirmação desta possibilidade aconteceu na secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que, autoritariamente, acabou com as assessorias de supervisão e de orientação educacional no início de 1985, e que, na avaliação realizada no final de 1986, foi obrigada a admitir que a participação dos orien-

tadores e supervisores nas escolas, nos distritos de educação e no próprio Departamento de Educação, foi de fundamental importância, tendo ouvido dos representantes das escolas e dos distritos de educação o pedido de manutenção destes profissionais e a solicitação de que as escolas, que não contam com a sua colaboração, possam receber supervisores e orientadores. Nesta reunião ficou evidenciada a necessidade de abertura de concurso para que todas as escolas possam contar com orientadores e supervisores.

Outra situação reveladora aconteceu em 1986, no Rio Grande do Norte, onde, enquanto a Universidade acabava com a habilitação em Orientação Educacional, o movimento de professores, do qual participam ativamente os orientadores, pressionava a Secretaria de Educação para abertura de concurso.

Estes são alguns dos inúmeros desencontros entre a Universidade e a escola de 1º grau, cujas conseqüências podem ser observadas tanto nos alunos que saem despreparados da Universidade, quanto no fracasso da escola de 1º e 2º graus.

É óbvio que, para formar este orientador, este supervisor e este administrador há que se mudar o referencial teórico que os fundamenta.

Para formar o orientador educacional que ficava no gabinete do Serviço de Orientação Educacional (SOE) fazendo atendimento de casos, entrevistas e encaminhamentos para especialistas, mais especialistas do que ele, era coerente um curso de formação com grande peso na psicologia, com disciplinas como Orientação Individual, Orientação

de Grupos, Dinâmica de Grupo, Orientação Vocacional, Testes e Medidas etc. O orientador formado nesse Curso estaria capacitado a realizar entrevistas com competência, a utilizar técnicas de dinâmica de grupo que ajustassem os alunos e os professores à escola e à sociedade e que os fariam sentir-se muito felizes, apesar de alienados, a testar os alunos sondando aptidões e interesses, a fazer orientação individual e orientação de grupo, a ajudar a professora a elaborar testes e provas mais eficazes para medir a aprendizagem de seus alunos.

Quando se pretende um outro orientador, os Parsons, Paterson, Super, Tiedman, Blau, Roe, Ginzberg, Gelatt, Pelletier, Noiseux e Bujold, Carkhuff e outros têm de ser postos de lado e substituídos por aqueles que não só fizeram a crítica daquelas teorias como avançaram na construção de outros caminhos para a orientação educacional. Ferretti, Garrido Pimenta, Maia, Garcia, Maupeou, para citar apenas alguns, denunciaram e anunciaram novas propostas, que vêm sendo confirmadas pela prática dos orientadores, como as apresentadas no "Fazer e pensar dos supervisores e orientadores educacionais" que, lançado em 1986, imediatamente teve a sua edição esgotada. Dado o número significativo de experiências que vêm sendo realizadas de norte a sul deste país já estamos preparando um 2º volume.

O mesmo se pode dizer do supervisor. Quando se pretendia formar um supervisor tecnicista e controlador, estava correto um curso que enfatizava os métodos e as técnicas e que trazia do modelo da fábrica os fundamentos

teóricos para a supervisão educacional. Todos os supervisores tradicionais estudaram Lenhard, todos se formaram em AbuMerhy, Sperb, Nérice, Przybylski, Sergiovanni e Starrat. Mas aqueles que avançaram na construção de uma nova supervisão acompanharam Nilda Alves, Celestino Silva Junior, Naura Syria da Silva, Medeiros e Rosa, estiveram presentes no 3º, 4º e 5º Encontros Nacionais de Supervisão e depois estudaram, discutiram e se posicionaram em relação ao conteúdo dos Documentos elaborados nesses encontros.

A administração escolar fez a mesma trajetória. Partindo da transposição do modelo empresarial para o sistema escolar, fundamentados em Ribeiro e Alonso, que, por seu turno se baseavam nas teorias de Griffiths, Sergiovanni, Taylor, Simon, Fayol, Kinbroug, Sears, Carvert, vinham para a Escola para administrá-la, sem perceber que ao "administrá-la", dificultavam que o processo ensino-aprendizagem acontecesse em sua plenitude. Quando Maria de Fátima da Costa Félix rompe com o modelo funcionalista e, numa tentativa de chegar a Gramsci, para na visão reprodutivista, abre as portas para o novo, Saviani e Cury aprofundam a crítica e Arroyo e Paro começam a construir um modelo novo de administração.

Para aqueles, SE, OE ou Administradores, que seguiram esta nova trilha, indispensável se tornou ir às fontes, onde cada um dos inovadores se alimentou, e, apesar da resistência dos conservadores, Marx e Gramsci começam a ser introduzidos nas três habilitações.

MINENSE.

A partir da insatisfação de grande parte dos professores do Curso de Pedagogia da UFF foram feitas algumas tentativas de discussão, sem que se pudesse constatar mudanças significativas no currículo dos diversos cursos.

Houve discussões, seminários, leituras de textos que informavam sobre as diferentes experiências realizadas no Brasil, foram convidados profissionais que representavam as diferentes tendências. Algumas destas iniciativas eram de caráter mais geral, outras ficavam limitadas às reuniões departamentais, alguns grupos avançavam mais do que outros, mas todos se inquietavam com a questão, quer por insatisfação com o que faziam e com o resultado de seu fazer, quer porque eram pressionados pelos alunos que cobravam um curso que os capacitasse a responder aos desafios que a sociedade coloca.

Neste processo, os conflitos e as contradições internas vinham à tona, não só porque impulsos de conservação e impulsos de transformação conviviam contraditoriamente em cada departamento, como porque apareciam reações corporativistas sempre que surgia uma proposta de mudança efetiva. O medo de perder o seu espaço estava presente, ainda que não explicitado, e, muito menos, assumido.

Há que se destacar alguns momentos no processo vivido, dado o seu poder de irradiação. O primeiro, quando nos anos 79 e 80 foram contratados alguns professores que traziam em sua bagagem não só uma produção teórica importante, como uma participação nas lutas pela democratização da sociedade

e pela defesa radical da escola pública. Os professores que chegavam trouxeram um novo referencial teórico, que contamina o Mestrado e se espalha para a graduação, produzindo uma fermentação na Faculdade de Educação. Começam a surgir artigos, não só de professores, como de alunos. A III CBE é trazida para a UFF, e alguns seminários como o "Repensando o Curso de Pedagogia", "A teoria e a prática da pedagogia crítico-social dos conteúdos" revitalizam o espaço universitário. Os estudos, pesquisas e a nova bibliografia, produzidos e/ou divulgados pela pós-graduação, apontam para uma educação progressista e evidenciam a necessidade de maior articulação com a sociedade. A Faculdade de Educação busca uma articulação maior com a Associação de Docentes, consciente de que não era suficiente utilizar metodologias novas ou citar autores progressistas, mas que era imprescindível ampliar o diálogo com o coletivo de educadores. Também os alunos buscam o seu coletivo e participam dos congressos da UNE, congressos do Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (ENEP) e outros encontros estudantis. Houve inclusive uma tentativa frustrada em 1985 de realizar o (ENEPE), na UFF e o Diretório Acadêmico traz a questão dos partidos políticos para o interior da Universidade, além de participar na UNE e no DCE. O Centro de Estudos Sociais Aplicados da UFF promove um Seminário de pesquisas no qual aparecem novas lideranças.

A Secretaria da ANPED vem para a UFF. A diretoria regional da ANDE também, além da ampliação dos conta-

tos com SBPC, CEDES e ANDES. Encontros de professores acontecem freqüentemente no auditório da Faculdade de Educação. Lá também se reúnem o Centro Estadual de Professores (CEP) e o sindicato de Professores. Professores de outras faculdades são atraídos pelo que acontecia na Faculdade de Educação, optando até por este espaço de luta.

O movimento é portanto amplo e complexo, exigindo para a apreensão de sua totalidade de um estudo aprofundado que não cabe neste texto. Quero me referir, apenas, aos projetos de extensão e, sobretudo, ao estágio na área de Administração, que também foram atingidos pelo movimento de renovação e que vêm dar grande impulso às habilitações, além de contribuir para a articulação da Universidade com as escolas de 1º e 2º graus.

Surge no Departamento de Administração a primeira tentativa de mudança nos estágios supervisionados em administração e em supervisão, introduzidos em 1972, numa linha, então, fortemente influenciada pelo enfoque tecnicista. Os estágios se limitavam nesta época a visitas, observação, entrevistas e, no máximo, participação cuidadosa e tutelada no setor específico da habilitação em estudo. O importante era verificar no campo a aplicação das técnicas e da legislação estudadas na faculdade.

O movimento sucintamente exposto acima, que se instalou na Faculdade de Educação, apresenta-se no Departamento de Teoria e Prática de Administração Escolar na busca de novas formas de realizações dos estágios. Pretendiam os professores responsáveis

pelo estágio criar nas escolas um espaço de discussão política da prática pedagógica e contribuir para a construção coletiva de um projeto pedagógico capaz de responder às necessidades dos alunos das classes populares, historicamente impedidos de acesso e sucesso na escola. Claro está que este tipo de mobilização fortaleceria a organização do coletivo de profissionais que atuam na escola.

A mudança de enfoque e a decorrente mudança metodológica provocaram mudanças nas escolas, onde os alunos estagiavam, na relação entre a universidade e as escolas, no Departamento de Teoria e Prática de Administração Escolar e nos demais departamentos. Os estágios, de individuais, passaram a ser em grupo. Foi elaborado um novo roteiro de estágio a partir do concreto da escola e de sua totalidade, e não apenas no que é específico da administração escolar. Foi elaborado um projeto, financiado pelo CNPq "O ensino da administração e a democratização da educação" que fundamentou a intervenção nas escolas, no sentido de contribuir para a emergência de forças progressistas na escola, desenvolvendo sobretudo a participação dos alunos no processo global da escola e não apenas na administração. Deste projeto saíram outros, que pretendiam fundamentar a intervenção nas escolas: exclusão escolar, evasão na escola, interesses dos alunos, avaliação da escola, elaboração do regimento da escola e o ensino noturno e a repetência. Os alunos estagiários atuam nas escolas em oito horas semanais e duas horas dedicadas a estudos de textos, debates e trocas de experiências que provocam a reflexão e aprofundamento

teórico da prática vivida. É na articulação teoria e prática e na articulação universidade-escola que vai se delineando o projeto de trabalho dos alunos, que se fundamenta na metodologia de pesquisa-ação e que, após sua elaboração, é socializado para todos os demais alunos e para todos os profissionais da escola. A supervisão do estágio é acompanhada pela preocupação permanente em socializar seus resultados, sejam os sucessos, sejam as inquietações e dúvidas surgidas no processo. A continuidade do processo é garantida pelo professor supervisor de estágio, que não só acompanha o trabalho realizado pelos estagiários, como participa ativamente, o que lhe permite ser o elo de ligação entre os diferentes grupos que se sucedem na escola, a cada ano.

Interessante destacar que, à medida que o trabalho ganhava corpo, aparecia no grupo de professores e de alunos a necessidade de se articularem com os professores e estagiários da área de orientação educacional. Por que? Por uma razão muito simples. O estagiário de administração não se sentia capacitado a interferir em questões que se mostravam específicas da OE ou da Supervisão. Esta constatação provocou a busca de articulação com o Departamento de Teoria e Prática de Orientação Educacional e Vocacional. Daí surgiu, para 1987, um curso promovido pelo programa de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino Superior (PAPES), "Repensando a prática dos estágios — Educação e Cidadania", com 40 horas, no qual, em 10 noites de 4 horas cada, durante todo o ano virão diretores, supervisores e orientadores de escola, conferencistas quando oportuno,

e professores dos diferentes departamentos para, como o título do curso sugere, repensar os estágios no sentido de que se chegue ao estágio integrado com estagiários de OE, de supervisão, de administração e de prática de ensino.

Paralelamente ao movimento detonado pelo Departamento de Administração, surgiu um movimento do interior do Departamento de Orientação Vocacional.

Após a criação de um grupo de estudos que pretendia se fundamentar para replanejar o Curso de Orientação Educacional, resolveu o corpo docente realizar um encontro de um dia inteiro, no qual a Universidade (a instituição formadora) a Secretaria de Educação (a principal empregadora) e a Associação de Orientadores Educacionais (que representa o coletivo dos orientadores), além dos alunos do Curso de Pedagogia na habilitação Orientação Educacional (os que estão em formação) e orientadores educacionais de escolas (os que estão em ação) se sentariam para, sem qualquer hierarquização, discutir a formação e a prática do orientador educacional.

A idéia evoluiu e a ela se incorporaram os demais departamentos, ampliando-se o encontro para dois dias e dele resultando a criação de um grupo com representantes de cada instância para, em caráter permanente, se reunirem e elaborarem a reformulação do Curso. A fim de dar credibilidade ao trabalho da comissão, os representantes serão escolhidos, e não apenas indicados por um chefe, seja de departamento, de secretaria de educação, de associação, de departamento de admi-

nistração ou de escola. O coletivo elegerá seu representante, que garantirá sua representatividade trazendo para as coletividades que representa o resultado das discussões realizadas na comissão. O fluxo e refluxo permanente de opiniões nos pareceu um caminho democrático — e, portanto,

mais rico — de encaminhamento das discussões.

Não sabemos qual será o resultado do processo detonado da Universidade Federal Fluminense. Talvez este não seja o caminho mais "original", mas certamente será mais democrático, o que nos dá a esperança de acertar.

ABSTRACT

This paper intends to answer the criticisms against the "specialists" in school.

The author considers that the great problem in school is the lack of an organic political-educational plan, built cooperatively by school and community.

The author points out that new paths are being open at the UFF, associating the Faculty of Education, the Board of Education and the teachers and specialists unions.