

ANTONIO SIMONETTO

A NOVA CLIENTELA ESCOLAR, UM DESAFIO AOS EDUCADORES:
partir da prática social e/ou
do conhecimento dos alunos?

Dissertação de mestrado
Departamento de Filosofia
e História da Educação
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de
Campinas

Campinas, 1988 /

ANTONIO SIMONETTO

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **ANTONIO SIMONETTO** e aprovada pela Comissão Julgadora em ...21/12/88...

Data: 21/12/88

Assinatura: João Simionetto

A NOVA CLIENTELA ESCOLAR, UM DESAFIO AOS EDUCADORES:

partir da prática social e/ou

do conhecimento dos alunos?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

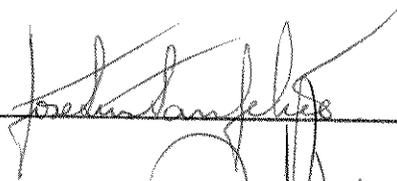
1988

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

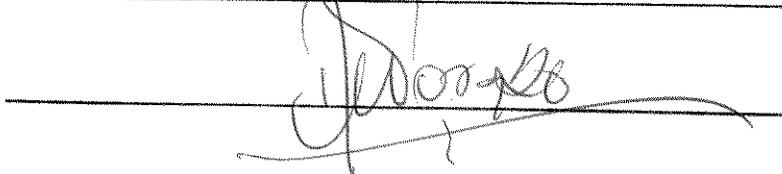
Esta dissertação dedico aos indivíduos das camadas sociais e cultura das quais também sou oriundo.

Agradeço ao professor Dr. José Luís Sanfelice, o orientador deste trabalho, à professora Nilza Trierweiler - Mestra em Linguística - por sua instrutiva ajuda na revisão formal, e à digitadora Marilza Aparecida da Silva, pelo dedicado serviço de datilografia.

Comissão Julgadora

A handwritten signature in cursive script, appearing to be "João de Deus", written above a horizontal line.

A handwritten signature in cursive script, appearing to be "João de Deus", written above a horizontal line.

A handwritten signature in cursive script, appearing to be "João de Deus", written above a horizontal line.

ÍNDICE

P R Ó L O G O	I - XVIII
I N T R O D U Ç Ã O	1
1 - Objeto de pesquisa e justificativa	3
2 - Referenciais teóricos	5
3 - Estrutura da dissertação	8
4 - Considerações preliminares	9
PRIMEIRA PARTE: IDÉIAS PEDAGÓGICAS VEICULADAS PELA CENP	
I - A NOVA CLIENTELA E OS FATORES QUE DIFICULTAM O SEU APROVEITAMENTO E SUA PERMANÊNCIA NA ESCOLA	12
1.1 - Os determinantes sócio-econômicos	15
1.2 - A inadequação da organização e funcionamento da escola pública	16
1.3 - A inadequação sócio-político-profissional dos educadores	18
1.4 - Qual a situação do trabalho dos educadores?	22
II - AS POSSIBILIDADES SÓCIO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA ESCOLA.....	24
2.1 - A busca de soluções fora da escola	24
2.2 - As camadas populares buscam a Escola Pública	27
2.3 - A escola é necessária às camadas populares	28
2.4 - A mudança da clientela escolar força a escola a mudar de objetivos	31
2.5 - Escola Pública: condições para a realização de novos objetivos	34
2.5.1 - Condições por parte dos educadores	35
2.5.2 - Condições por parte dos dirigentes escolares	37
2.5.3 - Condições por parte da organização escolar	38
III - A FUNÇÃO DA ESCOLA HOJE, O PONTO DE PARTIDA DO ENSINO E A DEMOCRACIA	41
3.1 - A função específica da escola e a nova clientela escolar	41
3.2 - Sugestões para que a escola possa cumprir sua função específica	43
3.3 - Sugestões aos docentes para que a escola possa cumprir sua função específica	46
3.4 - O ensino e a nova clientela escolar	48
3.4.1 - A prática social como ponto de partida do ensino.	49
3.4.1.1 - A democracia e a proposta que parte da prática social	52
3.4.2 - O conhecimento dos alunos como ponto de partida do ensino	54
3.4.2.1 - A democracia e a proposta que parte do conhecimento dos alunos	59

SEGUNDA PARTE: UMA TENTATIVA DE REFLEXÃO ACERCA DAS
PROPOSTAS VEICULADAS PELA CENP

Introdução à segunda parte:	62
I - A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA DO ENSINO	65
1.1 - Elaborar métodos e formas: o currículo da escola ..	67
1.1.1 - Interpretando o desarranjo do ensino na escola pública	70
1.1.2 - A burguesia também está a busca de uma pedagogia ideal a partir das pedagogias tradicional e nova.	73
1.1.3 - A fase clássica: uma escola para a nova clientela escolar?	75
1.1.4 - A articulação da escola com as forças populares uma condição "sine qua non"	77
1.1.5 - Escola Nova: uma síntese ou composição de quais elementos?	80
1.1.6 - Pedagogia para nossa era histórica: uma síntese do que?	82
1.2 - Natureza do trabalho pedagógico e a democracia.....	85
1.2.1 - Pedagogia articulada às forças populares, pela democracia	94
1.3 - A escola não diz respeito à cultura popular	97
1.3.1 - É necessário conhecer a cultura popular. Como? ..	102
1.3.2 - A criança popular em um mundo estrangeiro (a escola e seus docentes)	109
II - O CONHECIMENTO DO ALUNO COMO PONTO DE PARTIDA DO ENSINO	111
2.1 - A indispensabilidade da fala dos alunos populares no ensino	114
2.2 - O que é ser um ser histórico - objeto ou sujeito? ..	114
CONCLUSÃO	
1 - A prática pedagógica atual está contribuindo com a realização do novo objetivo: a formação do agente da história?	117
2 - A escola, ao negar a cultura dos alunos populares, pode não estar recebendo-os como seres históricos	120
3 - O que a escola teria que buscar na cultura popular, além de sua negação?	123
4 - Considerações finais	128
BIBLIOGRAFIA	129

P R Ó L O G O

A idéia de me apresentar, através de um prólogo, surgiu, devido haver certa semelhança entre a minha história escolar, social e cultural e a dos indivíduos abrangidos pelo objeto de pesquisa desta dissertação.

O núcleo do objeto de pesquisa é a nova clientela escolar, composta de alunos que, como eu, são oriundos do meio sócio-linguístico-cultural popular.

Ao mesmo tempo que esses alunos, de umas décadas para cá, foram tornando-se maioria na escola pública, coincidentemente, os educadores começaram a encontrar dificuldades em fazer cumprir a função específica da escola, que é a transmissão-assimilação do conhecimento científico.

Entre as razões apontadas, está a de que a escola pública realizou, pedagogicamente, sua história com alunos oriundos de classe média. Alunos, portanto, que tinham em comum, com seus educadores, serem oriundos do mesmo meio sócio-cultural. Fato que já não acontece com os alunos da nova clientela escolar, pois não são oriundos do mesmo meio sócio-cultural de seus educadores.

Infere-se daí que, o conhecimento sócio-cultural que os educadores obtiveram dos novos alunos, foi construído a partir de um relacionamento sócio-cultural-distanciado, entre classe média e camadas populares, no conjunto da sociedade em que ambas estão inseridas. Quanto que eu, por ser oriundo do mesmo meio sócio-cultural que eles (objeto de pesquisa), obtive, portanto, um conhecimento sócio-cultural dos mesmos, também, a partir de um relacionamento sócio-cultural aproximado.

Esse é um dos fatores que pode fazer com que, em minhas reflexões, predomine uma certa subjetividade de minha parte. Contudo, é um fator que pode fazer com que estas reflexões tornem-se uma contribuição peculiar à área educacional. Isto é, uma análise ou reflexão que tende a ver e pensar a questão, também, do lugar sócio-linguístico-cultural dos indivíduos que formam a nova clientela escolar.

Neste sentido, esse prólogo não quer só oferecer pistas que facilitem a compreensão de minhas reflexões e sim, também, oferecer dados, (implícitos na maioria das vezes), que tornem mais conhecida, aos educadores, a maneira de ser, pensar e agir dos indivíduos oriundos do mundo sócio-linguístico-cultural popular.

I

Das relações sócio-educativas no mundo popular camponês...

Meus avós são imigrantes italianos do começo do século XX, que vieram trabalhar em fazendas de café nas redondezas de Santa Rita Passa Quatro-SP e depois foram levados para ajudar no desbravamento (colonizar) da Linha Noroeste-Birigui-SP (fazenda dos

Lot). Nesta empreitada, meus avós paternos conseguiram adquirir um pequeno lote de terras. No entanto, seus filhos, ao saírem casados de casa, inclusive meu pai, foram trabalhar em terras alheias, chegando a dar mais da metade do que produziam em forma de rendas para os proprietários das terras em que trabalhavam.

Meus pais, constantemente, se separavam e se juntavam novamente, porém, depois dos meus quinze anos de idade, meu pai se separou da família, deixando metade das economias que possuía e desapareceu pelo mundo afora. Fui revê-lo após vinte anos em que tinha saído de casa. Encontrei-o na condição de andarilho, e assim ele vive até hoje, pois não consegue conviver com ninguém e não dá notícias a ninguém, por onde anda.

Percebe-se que eu, como um dos indivíduos das camadas populares, tal qual eles, e com minha família, carregamos a marca da exploração a que é submetida a classe trabalhadora. Porém, o que estava mais próximo de mim e esta para os alunos populares de hoje é ser protagonista de uma trama histórica familiar, peculiar à família sócio-linguística cultural popular.

A tendência atual do ensino é querer introduzir esses alunos, no processo de ensino, como indivíduos da classe trabalhadora, por esta estar submetida a um processo de exploração. Será que isso é possível, sem antes introduzi-los e concebê-los, no processo de ensino, a partir de sua experiência mais próxima, que é ser protagonista no interior de uma trama histórica familiar peculiar que, por sua vez, está situada e em interdependência com o processo de exploração da classe trabalhadora? Qual dessas dimensões dará mais probabilidade aos educadores, para captarem elementos reais à formulações de procedimentos pedagógicos que contribuam com o desenvolvimento da criticidade ou reflexão dos alunos populares?

Um exemplo: a minha experiência como protagonista nesta trama familiar, que é comum, a maioria dos indivíduos das

camadas populares, contribuiu para que eu, entre outras, adquirisse uma maneira de ser, pensar e agir, submissa-autoritária.

Qual a relação social que estava mais próxima de mim, (e eu inserido na mesma), que contribuiu para que eu adquirisse tal maneira? Foi a relação social, tida como natural, nas famílias e, portanto, no meio sócio-cultural em que estava inserido, na qual os indivíduos mais velhos possuíam o direito (poder cultural) de exigir dos mais novos como deviam ou tinham que ser, pensar e agir.

Hoje, fala-se muito em pedagogias que contribuam com o desenvolvimento da criticidade ou reflexão dos alunos das camadas populares. Analisem, a seguir, se conseguem captar a pedagogia que está por trás de um dos fatos que começaram a implodir a representação (naturalidade daquela relação de direito em minha mente) que sustentava a minha maneira de ser, pensar e agir, submissa-autoritária.

...a vivência em diferentes relações sócio-educativas

Aos vinte e sete anos de idade (1972), pela primeira vez comecei a participar de um grupo jovem religioso, na paróquia da cidade. O mesmo era relativamente autônomo (não organizado e administrado pela geração dos mais velhos, os adultos - quem sabe vigiado de longe). Num dos nossos primeiros encontros com jovens de outras cidades, presenciei, espantadamente, pela primeira vez, uma atitude inédita para mim: um jovem avaliar criticamente em público a maneira de atuar das pessoas com mais idade e mais estudo que ele(1). Naquele instante, fiquei inteiramente "chocado e irado" com o meu colega jovem, pois a atitude do mesmo extrapolava o que era permitido nas relações sociais introjetadas por mim.

(1) O jovem João de Aguiar avaliou desembaraçada e criticamente a maneira do padre Pedro fazer a sua palestra. (O padre Pedro era o vigário de uma das grandes cidades próximas - Cianorte-PR).

Esta cena detonou um dos primeiros impactos estarrecedores nas representações introjetadas em minha mente, pela educação informal ou disseminada no meio sócio-cultural em que fora e estava sendo formado. Nesse meio, era familiar a mim, saber e ver que filhos e pais brigavam constantemente (divergência ou crise de gerações), porém, era um fato que se dava dentro da família e ficava em família. Era natural saber, ou ver um filho brigar dentro da família com seu pai (geração mais velha), porém, se uma outra pessoa não da família criticasse seu pai e ele viesse a saber, era costume a tendência do filho procurar tal pessoa para tirar satisfações com ela e, assim, vingar (desagrar) seu pai das ofensas (críticas) recebidas. Portanto, era tido como falta de respeito criticar os adultos (os mais velhos), principalmente, se um deles estivesse no meio dos jovens, ouvindo as críticas. Por outro lado, tanto eu participava como notava que os jovens populares, entre si, criticavam os mais velhos, porém, desde que naquele momento da crítica não estivessem alguns dos mais velhos ou amigos dos mesmos no meio deles. Daí o impacto em mim pela falta de respeito pelos mais velhos (o padre) por parte de meu colega e amigo jovem. Entretanto, o impacto ainda se tornou mais forte por corresponder à minha expectativa opostamente, isto é, pela maneira (tolerante!?) que os dois se falavam, deixava transparecer que aquele relacionamento crítico entre jovens e adultos, no meio de outros jovens e adultos, era aceito, quando que, se tal fato tivesse acontecido no meu meio cultural o adulto criticado teria tido uma reação impulsiva ou enervante, exigindo que fosse respeitado por sua condição de mais velho. Quer dizer, isso detonou a representação que estava em minha mente, porque implodiu com a expectativa que estava programada para o desenlace que necessariamente deveria ter tal fato.

Entretanto, o que vem chamar a minha atenção como educador, neste momento histórico presente, é a relativa autonomia do movimento de inúmeros grupos jovens, religiosos ou não, surgidos na década de 1970 em muitas regiões ou locais do país. Grupos que por iniciativas próprias organizavam encontros, festivais

religiosos e outros, a nível regional ou local e até nacional, como fundavam jornaizinhos, programas de rádios, etc. Isso, a meu ver, parece insinuar que se estava iniciando, como continua, um fenômeno em que os jovens começavam a se assumir como segmento social, cortando o cordão umbilical que os prendia ao aspecto da submissão à geração passada. Este fato cultural tem peso ou é levado em consideração, quando nós, educadores, pensamos em propostas ou práticas pedagógicas para os adolescentes ou jovens inseridos em nosso atual momento histórico cultural? Quais são os desafios que se colocam à organização de um processo educativo e do estabelecimento escolar, onde os alunos sejam considerados pertencentes a um segmento social (os jovens), tendendo a iniciativas próprias e, por outro lado, o corpo docente pertencente a outro segmento social, (os adultos), que geralmente incorporou a herança de uma escola que não via, percebia ou concebia os jovens (alunos) sob esta perspectiva? Em que sentido haveria espaço à interferência dos alunos, como segmento social, na realidade (sala de aula, escola, processo de ensino, etc.) em que são inseridos? Se na escola, entre educadores e alunos não há condições de se vivenciar a complexidade das relações sócio-econômica-políticas que se dão na sociedade, porém nela se encontram os representantes do segmento social jovem (os alunos) com o representantes do segmento social adulto (os educadores), em que nível poderia se utilizar dessa relação social específica que se dá dentro da escola, para colocá-la em função do desenvolvimento da criticidade ou questionamento dos alunos (porque também não dos educadores?) frente ao relacionamento entre as classes sociais na sociedade em que estão inseridos?

Dos porquês da criança do meio popular aos cursos superiores

Aos três ou quatro anos de idade, entre as coisas que intrigavam a imaginação da turminha de crianças com as quais eu brincava, era a chuva. Para nós, ela vinha do céu (jamais imaginávamos que viesse das nuvens, pois estas se pareciam mais com a fumaça de queimadas, que só serviam para arder os nossos olhos). Mais intrigados ficávamos por morar no centro do mundo, pois o céu, onde morávamos, isto é, acima de nossas cabeças, era mais alto e, quanto mais distante do lugar em que estávamos (morávamos), dava a impressão que ia ficando cada vez mais baixo, até se tocar com o chão (não sabíamos que a terra era redonda). Daí a nossa imaginação nos propunha que se caminhássemos até àquele ponto em que ele se tocava com o chão, chegando lá, podendo, então tocá-lo com as mãos, cortaríamos um pedaço do mesmo e trazendo-o para casa, poderíamos fazer chover quando quiséssemos.

Certo dia, eu soube que, com minha família, íamos mudar (minha primeira recordação sobre mudança de residência). Comuniquei aos meus amiguinhos que eu ía passar onde o céu se tocava com o chão. Para mim, onde a minha família ía, ficava prá lá daquele lugar.

Para minha surpresa, conforme o carro de boi (1948 ou 49) ia nos carregando, o lugar onde o céu se encontrava com chão ia se afastando. E o céu ia se tornando mais alto por onde íamos passando e ficando mais baixo, para o lado de onde vínhamos. Mais surpresa, foi perceber no dia posterior, já na nova residência, (casa de estacas de palafitas, rebocada com barro) que tanto o sol como a lua nasciam e desciam ao contrário de onde morávamos (ilusão ótica devido à localização da casa na topografia do lugar).

Outro fato que diariamente intrigava a minha imaginação infantil e adolescente, era a movimentação do mundo que me cercava. O movimento das nuvens parecia organizar no céu, a maior brincadeira do mundo. Um dia, corriam uma atrás da outra, indo todas para um lado; noutra dia, pareciam vir todas de volta. Em outro dia, resolviam ficar paradas (cúmulos), brincando de imitar todos os bichos (mudanças de formas). No meio desta brincadeira das nuvens aparecia a lua, outro ser intrigante para mim, pois vivia diminuindo e aumentando de tamanho.

Eu também ficava muito indagador com outra mudança que acontecia bem mais perto de mim, pois em certas épocas do ano, notava que as árvores iam ficando peladas (desfolhadas) e depois voltavam a se vestir (folhas e flores) e com isso, começava outra grande movimentação. A movimentação de uma infinidade de bichinhos (abelhas, marimbondos, borboletas, mamangavas, besourinhos, besourões) e com isso começava uma série de intrigas à minha imaginação. Desde perguntas de onde aqueles bichinhos vinham, para onde iam, onde moravam, como viviam, onde tomavam água, comiam, o que eles iam fazer com o que pegavam das flores e o que teriam em seus corpos pequenos daquele jeito, que faziam um barulhão, uma zuada, uma bagunça tremenda.

O que também me chamava muita atenção era o mundo dos passarinhos, mais do que animais domésticos (porco, gato, cachorro, galinha, cabrito, bezerrinho, etc.), talvez, porque, com estes as crianças podem manter um relacionamento mais aproximado, coisa que não acontecia com os pássaros que não permitem a aproximação das pessoas. Hoje fico pensando que naquele mundo infantil/adolescente, a gente queria, entre outras coisas, ser passarinho. Como isto não era possível, instintivamente nós os prendíamos para que ficassem junto de nós.

Falando em pássaros, pelos meus oito ou nove anos de idade, caçando passarinhos no meio do cafezal com meu irmão, em um dado momento ocorreu-me um estalo. Olhando para meu irmão, perguntava-me: - por que meu irmão não é eu, e eu não sou meu irmão?

Aos nove anos entrei na escola. Ingressei na mesma apavorado, perante o poder de "massacre" dos educadores (pessoas "inteligentes", eruditas). Minha mãe dizia que a professora dava puxões de orelha e batia sem dó, nos alunos, com uma lasca de lenha. No dia da matrícula, nem entrei na sala onde a professora estava. Minha mãe veio me buscar no pátio da escola, porque a professora queria me ver. Entrei na sala em que estava a professora, mas fiquei distante, olhando debaixo da mesa dela, na tentativa de descobrir a tal lasca de lenha, com a qual ía ser surrado em qualquer dia. Quanto aos puxões de orelha, as previsões - ou desejos - de minha mãe, se realizaram.

Fiz a primeira e segunda séries primárias dos nove aos onze anos de idade, tendo sido reprovado, e pelo fato de residir longe da escola e, principalmente, pelo meus pais estarem mais envolvidos com as desavenças entre si, do que com a educação escolar dos filhos, não retornei mais à escola de 1º grau.

Voltei a estudar aos vinte e sete anos de idade, cursando o 1º grau pelo rádio (Projeto Minerva) em casa e prestando exames supletivo em um colégio do Estado do Paraná - Maringá. Também prestei exames supletivos para o 2º grau, sendo aprovado em cinco disciplinas, faltando apenas duas, para concluir o curso. Nesse ínterim, entrei para um seminário religioso e neste, iniciei novamente o 2º grau. O interessante lá, foi retornar às salas de aula, onde iria acontecer um processo que ainda está repercutindo em minhas reflexões a respeito do que, e em que, um processo de

ensino ou os educadores, contribuiriam com o desenvolvimento da reflexão ou criticidade das camadas trabalhadoras ou populares.

Retornando às salas de aula, depois de adulto formado em um meio linguístico-cultural popular, isto é, ter vivido e se formado até então distante de pessoas instruídas (estudadas, letradas, eruditas), a situação proporcionou que eu sentisse essas pessoas de perto. Isto provocou em mim mais um dos impactos que, somando-se a outros, iriam detonando imagens e/ou conceitos informalmente introjetados em minha mente, contribuindo, assim, com o desenvolvimento de minha criticidade.

Uma das imagens era de que a pessoa instruída, estudada, letrada, etc., aquela que possuía a cultura erudita, era superior à pessoa que possuía cultura popular (pessoa não estudada, não instruída). Este fato me insinuava a pensar, ou fazer uma imagem entre outras, de que tais pessoas tinham respostas convincentes e/ou consequentes "prá" tudo e todos. E, assim, entre outras coisas, eu era levado a vê-las ou elas se faziam ver como seres extra-humanos, isto é, não atazanados pelas condições próprias aos seres humanos (complexos, bloqueios, medos, inseguranças, etc.) sentidas pelos populares.

Esse sentir de perto ou um relacionamento mais aproximado com essas pessoas (os eruditos), foi um dos fatores que contribuíram para detonar a imagem que eu fazia ou era levado a fazer delas, porque essa proximidade fez-me perceber que o que elas eram na realidade, não correspondia com a imagem ou representações delas, incorporadas por minha mente. Principalmente, pelas respostas que elas me davam às perguntas (tímidas, embaraçadas, porém, hábeis), que eu, um peão ou cabloco sertanejo fazia a elas. Respostas que não me convenciam, pois pareciam não ter ne-

nhuma relação com aquilo que perguntara. Em um segundo momento, tal imagem se desmoronava ainda mais, quando pela minha passagem pela graduação (época em que predominavam os discursos acadêmicos sobre a alienação, sujeito histórico), minha mente, casualmente, começou a relacionar a maneira de ser e agir das pessoas eruditas (educadores e outras) que emitiam tais discursos, com o conteúdo dos discursos proferidos por elas. Fato este que me levou a muitas indagações, tais como: por que, entre a fala acadêmica ou escolar e os indivíduos (educadores e outros) que a proferem, transparece exclusivamente o aspecto intelectual? E por que não vejo os indivíduos com sua maneira de ser e agir, no momento em que estão fazendo o discurso, interagindo-se ou envolvendo-se na e com a situação de onde estão emitindo o discurso? Tendo em vista que o conteúdo daqueles discursos se referia à interação ou interferência dos indivíduos no e com o meio onde eles estavam inseridos.

Em contato com a realidade (pessoas letradas, as que possuíam a cultura erudita) e esta não correspondendo à imagem incorporada por mim quando distante dela, entre outros efeitos, iniciava-se em mim uma libertação da subjugação psicológica e suas decorrências, pelo simples fato de imaginar-me entrando em contato com essas pessoas.

... a graduação

Por outro lado, o estudo de textos com conteúdos sobre a relação de forças na sociedade, coincidindo com movimentos sócio-político reivindicatórios na sociedade brasileira, levava-me a uma reinterpretação dos fins organizativos da sociedade. Isso começava a se tornar claro para mim, na etapa do 2º e 3º anos do

curso de filosofia na graduação quando, entre outras coisas, comecei a convencer-me de que a sociedade ou a ordem social na qual estava envolvido, não era produto exclusivo de leis naturais. Desconfiava, assim, da concepção (imagem) herdada e incorporada por mim, de que a sociedade não dava certo, porque havia indivíduos culpados: aqueles que não se conformavam, na prática do seu dia-a-dia, com o plano e vontade de Deus.

Iniciava-me em um processo de reinterpretação, segundo o qual, percebendo que uma determinada ordem social tornava-se real ou era produzida, porque correspondia às necessidades de sobrevivência material e cultural de certos grupos sociais, ou para a manutenção de interesses de classes sociais. Até essa época, eu achava que a sociedade era composta de indivíduos que dependiam exclusivamente do seu próprio esforço e do destino que lhes estava reservado por Deus, para conseguirem um lugar ao sol

A realidade histórica, naquele momento (1979), auxiliava-me a perceber esta relação de forças na sociedade. Aconteciam as greves no ABC paulista e na PUCC uma tremenda luta, até com greve geral dos alunos, para derrubar o reitor. Porém, mesmo estando envolvido por esses movimentos e estudos teóricos sobre a luta de classe na história, na minha maneira de ser e agir se manifestavam minhas origens culturais. Isto é, timidamente eu apoiava os movimentos, porém, "ressabiadamente", colocava-me na condição de participante, quer dizer, um apoio e uma participação com "um pé na frente e outro atrás". Isto é, por um lado, desconfiava dos "líderes contestadores", porque pareciam-me fugir aos "bons costumes", ao desafiarem aquelas pessoas que, segundo a "sociedade", deviam "ser respeitadas". Ou ainda, por outro lado, talvez por questão de auto-defesa de indivíduo de cultura popular, suspeitava que, quando alguém fala bastante, criticando ou elogiando, es-

tá a fim de esconder alguma omissão, ou deveres não cumpridos, ou está a fim de "enrolar" muita gente, em proveito próprio.

No campo pedagógico, experienciava a crise do ensino que, entre outras coisas, era taxado de alienante (fora da realidade histórico social dos alunos) e autoritário (relação clássica professor-aluno).

Os questionamentos dos alunos e de uma ala dos professores culminaram em um processo de estudos e debates a nível da faculdade que, por sua vez, produziu um "Projeto Educacional para o Curso de Filosofia" e por meio do qual, o curso era orientado e avaliado.

Em linhas básicas, o projeto se constituía em:

- Educação Libertadora: Uma educação que rompesse com os esquemas dogmatizantes, analisasse a realidade segundo a ótica dos dominados e que assumisse a perspectiva dos dominados em sua luta pela libertação.
- Educação aberta para a realidade: partir da realidade em suas determinações histórico-sociais e da sua explicitação como substrato para o pensamento filosófico.
- Educação crítica e problematizadora: Ao explicitar a realidade, problematizá-la de acordo com as interpretações e justificações da mesma, com o objetivo de levar os educadores e educandos a uma atitude de transformação social.
- Educação, diálogo e debate: Propiciar condições onde, tanto os pontos convergentes como os divergentes fossem expli-

tados, defendidos e criticados democraticamente (2).

Essa experiência, no curso de filosofia e movimentos sociais foi um dos aspectos que me motivaram a cursar pós-graduação, pois interessava-me estudar, refletir e pesquisar sobre o papel e função da educação escolar inserida numa determinada ordem social e, como e em que, a dimensão prática do processo educativo transmite uma determinada educação política.

... a pós-graduação

Ao ingressar no curso de pós-graduação, o problema que mais me preocupava no momento, era a contradição entre o discurso democrático de educadores, alunos, líderes sociais e suas atitudes ou maneiras autoritárias. Questão que, para mim, significava estarem transmitindo, pela maneira de fazer aquilo que faziam, uma determinada ordem política. Eu concordava, entre as explicações para essa contradição, ser a mesma uma defasagem entre o esclarecimento democrático na consciência do indivíduo, mas sua prática, em última instância, determinada por normas autoritárias difusas na sociedade e que ele introjetou pela educação informal. Porém, daí a questão: o indivíduo (educador, líder social, etc.), chegando à percepção das contradições político-culturais externas a ele, conseqüentemente chegaria à percepção da manifestação das mesmas, em sua própria maneira de ser e agir? E, como deveria ser uma prática educativa, prevendo essa questão e sua superação.

(2) Este projeto está publicado na Revista Reflexão, Instituto de Filosofia e Teologia, PUCC-Campinas, SP, nº 14, Ano IV, maio/agosto/78.

Esse problema começou a me preocupar, quando percebi a diferença entre democracia a nível de conceito e a nível do exercício democrático naquilo que se faz. Porém, ao mesmo tempo que eu observava atitudes autoritárias em "democratas convictos", de vez em quando eu me flagrava em atitudes ou em reações nada democráticas em meu trabalho de inspetor de alunos, pois comecei a trabalhar como professor depois que terminei os créditos de mestrado. A percepção da distinção acima também me levou a perguntar porque sou assim: submisso-autoritário, complexado, cheio de medo, etc. Pergunta que teve como uma das respostas a busca reinterpretativa do meu meio familiar-social, minha vida infantil, etc., uma das razões do surgimento deste prólogo.

II

Ao terminar os créditos em pós-graduação, iniciei-me como professor (agosto/84), lecionando História na escola pública em período diurno e noturno, para alunos de 5a. séries ao 2º colegial.

Depois de algumas semanas em que estava lecionando, mantendo uma atitude de investigação ou observação com os alunos em classe e extra-classe, constatei o que eu já havia também percebido como aluno. Percebi que os alunos, em sua predominância, vêem ou percebem o professorado e suas disciplinas como seres de outros mundos que pouco ou quase nada têm a ver com o mundo real deles. Entre os fatores desse desencontro, eu percebia que, enquanto os alunos estavam vivenciando as influências (sexualidade, erotismo, etc., próprio às suas faixas etárias), situadas nas e com as relações educativas emergidas no e com o mundo da era espacial, por outro lado, a maneira de ser e agir dos professores

que implica em um modo de conduzir um processo de ensino, parece não inserir este processo no mundo peculiar em que os alunos estão vivenciando, neste momento ou era histórica (3).

Não é caso de discutir ou refletir sobre esta questão aqui. Entretanto, tal constatação .entre outras, levou-me a me certificar de que eu fiquei sabendo como não ser professor e não fiquei sabendo como ser professor perante tal realidade.

O que me apontava, que eu fiquei sabendo como não ser professor, era o retrospecto que fui levado a fazer das maneiras de ser professor, predominantes nos professores, quando eu frequentava a escola na condição de aluno (e aluno do meio cultural popular), mais a condição de ter-me tornado um professor, fato que me colocava a ver e perceber os professores do meio dos professores, vendo-me, também, como um dos professores. A partir desses lugares ou pontos de vista, comecei a constatar que a predominância no corpo docente (a não ser poucas exceções) é uma maneira de sermos professores para uma era histórica, suas relações educativas e sua juventude, que parece não existir mais.

Não fiquei sabendo como ser professor: primeiro, porque percebi que ao ser formado pela faculdade, (não sei se é porque a mesma se baseia quase que única e exclusivamente na sua história própria ou seus instrumentos elaborados, para ensinar o aluno a ser o futuro professor), acabei sendo ensinado como ser professor para o passado, época em que foram elaborados os instrumentos pelos e com os quais a faculdade ensinou-me a ser professor. Segun-

(3) Isto parece acontecer até com professores que falam em contribuir com o desenvolvimento da criticidade dos alunos, isto é, entre outras coisas fazê-los se verem inseridos na luta de classes.

do, percebi que ser professor para a realidade na qual os alunos estavam e estão imersos e da qual fazem e são parte, seria necessário que tanto a faculdade que forma professores como estes, no exercício de sua profissão, se deixassem ser formados também pela e com a realidade na qual estão sendo professores.

Entretanto, isto é o mesmo que dizer que o professorado se depara com um dos desafios que em parte teria que ser superado tanto dentro da sua categoria como dentro de cada professor. O desafio a ser superado são os seus medos, submissão, inseguranças, bloqueios, complexos de inferioridade e outros (4). Digo isto, porque ao adentrar-me no corpo docente, entre outras coisas, percebi que parte dos docentes, quando no exercício de sua profissão, ficam mais preocupados com o que o diretor, assistente de diretor, seus próprios colegas, etc. estão pensando da sua maneira de trabalhar, da sua autoridade sobre e perante os alunos (5). Quer dizer, todos aqueles elementos inibidores introjetados em cada docente ou no corpo docente, incorporados através de relações educativas a que fomos submetidos no passado, acabam nos fazendo professores para relações educativas de tal passado. Fato que pode nos colocar, por uma maneira de ser e agir como professor, em função das variáveis (ambiente social, elementos inibidores - internos e externos e pessoas) entre as quais estamos inseridos, ao estarmos conduzindo um processo de ensino e não, por uma maneira de ser e agir como professor, em que seriam colocadas as variáveis, coordenando-as, em função de objetivos quanto ao

(4) Não sei dizer se seria uma prática ou compromisso sócio-político que ajudaria a superar esses elementos inibidores, porque em pessoas com discursos com conteúdos sobre a dimensão sócio-política na educação é comum perceber-se a transparência de tais elementos na sua maneira de ser.

(5) Com os diretores acontece mais ou menos o mesmo tanto em relação aos seus comandados como em relação aos seus comandantes.

nosso próprio desenvolvimento como pessoas, cidadãos, profissionais, etc. e o desenvolvimento dos alunos.

.....

Ratifico, novamente, que achei necessário introduzir-me a essa dissertação por meio deste prólogo, tanto para contribuir com elementos para os alunos da nova clientela escolar se tornarem mais conhecidos dos educadores, como para tornar minhas reflexões, segunda parte desta dissertação, mais compreensíveis.

I N T R O D U Ç Ã O

Frente à necessidade de fazer uma dissertação, pensei em um trabalho no qual eu pudesse aprofundar-me, reflexivamente, em torno de uma proposta de ensino que, entre outros aspectos, tivesse a preocupação com a interferência consciente dos indivíduos nas situações que os mesmos vivenciam no seu dia-a-dia.

Perante isso, num primeiro momento pensei em fazer uma pesquisa de campo entre alunos, com os quais estava trabalhando. Porém, achei que isso não seria suficiente. Comecei a raciocinar que, para ter proveito um trabalho que indicasse alternativas de ensino, por parte dos alunos, teria também que ouvir o lado dos educadores.

Para ouvi-los, eu teria que fazer uma pesquisa onde estes se concebessem perpassados pelas críticas e propostas feitas por si mesmos à realidade educacional na qual estão inseridos e sendo parte dela. Assim, obteria dados que tornariam possível a reflexão quanto às possibilidades de um processo de ensino onde variáveis, entre as quais estão envolvidos corpo docente e discente, seriam verificadas e consideradas para um projeto de ensino que, em seu andamento, fosse propiciando aos alunos e educadores, outra maneira de o serem, maneira esta mais adequada aos avanços

das forças que buscam a transformação da ordem sócio-econômica, política e educacional vigentes.

Ao analisar as possibilidades de um trabalho nessa linha, verifiquei que iria depender do encadeamento de inúmeros fatores (disponibilidade de tempo tanto do pesquisador como dos pesquisados, verbas e metodologia específica) que naquele momento não me eram favoráveis.

Nesse ínterim (fev./85), como professor, entrei em contato com os trabalhos da CENP/Projeto-Ipê (1) que, em cadeia estadual, via TV Educativa do Estado (São Paulo), oferecia subsídios "...a Semana de Planejamento Escolar, nas escolas de 1º e 2º graus"(2).

Motivado por este primeiro contato, fui acompanhando as publicações produzidas pela CENP e dirigidas aos educadores em geral ou dirigidas aos educadores de cada disciplina específica. Concomitante a isso, fui participando dos telepostos referentes a todas essas publicações e participando, também, das paradas bimestrais organizadas pelas monitorias das delegacias de ensino de Campinas - SP. O objetivo das mesmas era avaliar e refletir sobre o andamento do trabalho do bimestre anterior e, programar para o seguinte, segundo propostas feitas pelos próprios educadores, subsidiados, teoricamente, pelas publicações do Projeto-Ipê e pelos debates promovidos na TV Educativa do Estado.

Acompanhando as publicações da CENP/Projeto-Ipê, por volta do mês de outubro/86, chamou-me atenção a vinculação entre dois

(1) CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria de Educação (SE) do Estado de São Paulo.
(2) SE/CENP/Projeto-Ipê, Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira - I, 1985, p. 03.

aspectos que perpassam a temática da maioria dos textos do Projeto-Ipê: por um lado, a contribuição que a escola pública pode dar ao processo de redemocratização da sociedade brasileira atual; por outro, entretanto, a constatação de que a escola pública está contribuindo para o fracasso escolar de sua nova clientela.

Na relação entre esses aspectos, a polêmica está em que, para a escola pública contribuir com a parte que lhe corresponde, no processo de redemocratização da sociedade, terá que contribuir para o êxito, na escola, da nova clientela escolar.

1 - Objeto da pesquisa e justificativa

O problema que passa a ser um desafio à escola pública e educadores em geral, e que, de agora em diante passa a ser objeto de minha dissertação, se coloca da seguinte maneira: atualmente, mesmo com a democratização da escola pública, a maioria dos indivíduos oriundos das camadas ou meio cultural popular não conseguem ter acesso à escola. Os que conseguem, formam a nova clientela escolar. Porém, a maioria desta não consegue permanecer ou ter um aproveitamento desejável na escola. Entre os fatores que contribuem com esta situação, segundo a CENP (3), estão: por um lado, a organização e como vem funcionando a escola pública herdada e que ainda permanece incorporada nos educadores. Por outro, o despreparo político, profissional e pedagógico dos educadores para trabalharem a partir das e com as características sócio-linguístico-culturais dos indivíduos dessa nova clientela e, assim, contribuirem para a superação das mesmas.

(3) Conferir conjunto de publicações da CENP/Projeto-Ipê do período 1985/86.

Elaborar uma dissertação em torno de tal problema ⁴ moti-
vou-me, porque:

- Sou ex-aluno, oriundo das camadas populares, que evadiu ou fui evadido da escolinha da zona rural, após ter sido reprovado na 2a. série primária aos onze anos de idade. Voltei a estudar, fazendo supletivo, aos vinte e sete anos de idade, pelo rádio. Primeiramente, pela Fundação Padre Landel de Moura, RS - Rádio Farroupilha, depois pelo Projeto Minerva em Rede Nacional de Rádio. Retornei às salas de aula aos trinta anos de idade, ingressando no 2º grau. Portanto, carrego em mim, entre outras, a experiência do desencontro que há entre nova clientela escolar, escola pública e educadores.

- Atualmente, estou atuando profissionalmente como educador no meio dessa nova clientela escolar, no interior dessa escola pública que também herdei e ainda permanece incorporada em mim, como também no meio de colegas educadores que como eu, herdaram a maneira de serem educadores na e com essa escola que está em desencontro com a nova clientela.

- Se eu estava pensando em uma pesquisa de campo que envolveria o corpo docente, pensando criticamente a sua prática pedagógica, concebendo-se no interior de suas críticas e propostas de ensino, isso, de certa forma, veio a ser satisfeito, pelo fato da proposta da CENP/Projeto-Ipê ser a de um trabalho reflexivo de todo o corpo docente do Estado.

2 - Referenciais teóricos

Como se trata de um trabalho acadêmico, tenho que prestar esclarecimentos quanto às referências teóricas pelas quais vou nortear-me na sua composição ou pelas quais posso estar sendo influenciado.

Posso adiantar que um determinado ponto de vista teórico, quanto à relação entre educação e sociedade, é comum aos autores que tem seus textos incluídos nas coletâneas da CENP/Projeto-Ipê, como declarava o coordenador da CENP (1985), João Cardoso PALMA FILHO: "Os textos que compõem a presente coletânea são da autoria de educadores que, no Brasil, realizaram um esforço de lucidez e resistência e que, por diferentes abordagens conseguem explicitar uma visão dialética da escola e do papel que a mesma deve desempenhar na realidade brasileira atual" (4).

Apesar de eu ter um conhecimento superficial das teorias que analisam o fenômeno da educação escolar no interior da sociedade em que a mesma está inserida, acho que a visão dialética é a mais abrangente em termos de análise da relação entre educação e sociedade. Porque, segundo essa visão, diz Bernard CHARLOT: "Não se pode deduzir unilateralmente nem a política da pedagogia, nem a pedagogia da política. É ideológico acreditar que se podem atingir fins sócio-políticos apenas por intermédio dos fins pedagógicos e sem ação especificamente sócio-política: os fins políticos não são um simples reflexo dos fins pedagógicos, mesmo que estes tenham sempre uma significação política. Inversamente, os fins pedagógicos não são um reflexo passivo dos fins políticos,

(4) João Cardoso PALMA FILHO, Apresentação, in: Fundamentos I, p. 05.

ainda que estes apresentem sempre um sentido pedagógico: é, portanto, um erro, esperar uma transformação da educação unicamente da ação política, sem levar em conta as especificidades da situação educativa. . Política e pedagogia estão em relação dialética" (5).

Daí que, continua B. CHARLOT: "... quaisquer que sejam a organização e o funcionamento da escola, não é a própria escola que colocará fim ao regime capitalista. (...) ...para ser verdadeira, uma mudança social deverá concernir a todos os domínios, e não somente ao estatuto da propriedade e à organização da produção; nesse sentido, a luta de classes percorre também a escola. Mas a luta pedagógica não é senão uma forma de luta, ao lado da luta econômica, social e política. (...) ...a luta pedagógica está em relação dialética com a luta sócio-política" (6).

Dentro desse prisma e sobre esse aspecto também analisa George SNYDERS: "...se a escola, pelo peso da sociedade e também por influência da própria carga, envereda pela opressão dos oprimidos, ela é, ao mesmo tempo, um dos locais onde o combate existe, onde ele pode, de forma privilegiada, evoluir de tal maneira que os oprimidos adquiram lucidez e força" (7).

Por um lado, B. CHARLOT e G. SNYDERS mostram que os educadores, interessados ou compromissados em contribuir com o avanço das transformações, tanto do sistema sócio-político, como do sistema educacional, têm que se valer dessa relação dialética entre educação e sociedade. Por outro lado, CHARLOT adverte que esta

(5) Bernard CHARLOT, Mistificação pedagógica, p. 237.

(6) *Ibidem*, pp. 302 e 304.

(7) George SNYDERS, Escola, classe e luta de classes, p. 405 (grifo do autor).

relação dialética terá que perpassar a elaboração dos próprios projetos ou propostas pedagógicas ou pedagogias que pretendam contribuir com o avanço dessas transformações sócio-político educacionais.

Neste sentido, diz B. CHARLOT: "De maneira mais geral, a história das idéias pedagógicas mostra que a pedagogia, isto é, a teoria da educação é filha das crises sociais e políticas. (...) Quando, numa sociedade, as tensões crescem e os conflitos se exarcebam, a própria educação deixa de aparecer como um processo essencialmente cultural e individual, e se revela explicitamente como o campo das lutas sociais, o que ela é sempre implicitamente. A pedagogia, reflexão sobre a educação, teoriza então o que existe de conflito na educação" (8).

Percebo aqui que B. CHARLOT faz uma relação dialética entre tensões e conflitos na sociedade e teorização do conflito na educação. No entanto, B. CHARLOT, analisando a pedagogia tradicional e nova, adverte: a pedagogia não costuma pensar: "...em termos sócio-políticos, as lutas sócio-políticas que perpassam os processos educativos. Metamorfoseia os conflitos sócio-políticos em desacordos filosóficos, religiosos, éticos, culturais e técnicos" (9).

Comparando esta colocação de Charlot com a que ele fizera anteriormente, quando dizia que os fins políticos apresentam sempre um sentido pedagógico e os fins pedagógicos têm sempre uma significação política, isso pode levar a inferir que Charlot tenta mostrar que uma pedagogia, teoria sobre a educação, estaria

(8) B. CHARLOT, op. cit., p. 22-23.

(9) Ibidem, p. 23.

contribuindo com o avanço da transformação sócio-político-educacional, quando a mesma captasse a dimensão ou elementos pedagógicos que estivessem sendo colocados pelos conflitos ou lutas sócio-políticas, emergidas nas e com as crises sociais e políticas que perpassam os processos educativos e, ao mesmo tempo, quando captasse a dimensão ou elementos políticos que estivessem sendo colocados pelos conflitos na educação.

É com a postura acima que desejo desenvolver este trabalho, tanto quanto me for possível.

3 - Estrutura da dissertação

Este trabalho divide-se em duas partes, sendo a primeira composta por três capítulos e a segunda, por dois.

Na primeira parte, estarei relatando as análises e pontos de vista da CENP, ou melhor, dos colaboradores que contribuíram com seus textos ou análises na produção das coletâneas do Projeto-Ipê, coordenado pela CENP.

Aparecerá, nesta primeira parte, inúmeras e longas citações retiradas das coletâneas da CENP/Projeto-Ipê. Foi esta a forma que achei mais conveniente para captar com maior propriedade o pensamento da CENP, através dos seus colaboradores e evitando o mínimo de interferência, de minha parte, ao sintetizar as colocações feitas.

Admito e estou consciente que tal interferência pode existir ou existir: no ato da escolha deste ou daquele dado, ou desta ou daquela abordagem feita por esse ou aquele autor e pelo fato de ter acompanhado os telepostos, paradas bimestrais e debates. Isto também no processo de colocar as análises e/ou abordagens de vários colaboradores em uma determinada ordenação ou sistematização.

Se na primeira parte é a tentativa de apresentar a palavra da CENP, na segunda parte, diria que a palavra é minha, ou a minha reflexão que pretende, ou pelo menos se esforça, para ser crítica.

A minha reflexão gira em torno de aspectos referentes à proposta pedagógica que propõe a prática social como ponto de partida do ensino, como, também, da proposta pedagógica que propõe o conhecimento do aluno como ponto de partida do ensino.

4 - Considerações preliminares

Ao iniciar a elaboração propriamente dita deste trabalho, quero acentuar que fui influenciado a captar aspectos, nos documentos da CENP, que achei que tinham a ver com o objeto de pesquisa que delimitei no corpo desta introdução. Aspectos que mais pareciam trazer subsídios a um processo de reflexão que eu já estava sendo motivado a fazer, a partir de minha prática como profissional do ensino.

Fica subentendido que, no material da CENP, delimitado por mim para a pesquisa deste trabalho, as propostas de ensino, na maioria das vezes, aparecem disseminadas entre os textos ou cola-

boradores da CENP, isto é, aparecem por meio de aspectos colocados por textos de autores individuais ou de grupos em um conjunto que é a coletânea do Projeto-Ipê.

O material delimitado por mim, por abranger uma pequena parte inicial da coletânea do Projeto-Ipê, não me permite falar que estou analisando propostas já concluídas da CENP e, sim, aspectos que indicam a emergência ou constituição de propostas pedagógicas.

Nesse sentido, a minha dissertação, principalmente em sua reflexão na segunda parte, pretende colocar-se como uma das minhas participações entre todos aqueles educadores que, conscientemente, procuram fazer da, na e com sua prática pedagógica, um dos elementos que contribua com o avanço do processo de transformação, empreendido pelas classes trabalhadoras e camadas populares.

PRIMEIRA PARTE

IDÉIAS PEDAGÓGICAS VEICULADAS PELA CENP

I - A NOVA CLIENTELA E OS FATORES QUE DIFICULTAM O SEU APROVEITAMENTO E A SUA PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Pelas referências que estão presentes nos documentos da CENP, é possível interpretar que a nova clientela escolar é aquela composta de alunos oriundos do meio cultural onde predomina a cultura popular. Do ponto de vista econômico, provêm dos segmentos sociais que vivem e dependem da sua própria força de trabalho. Um dos grandes obstáculos com o qual se defronta esta clientela escolar, quanto a ser bem sucedida na escola, é que a grande maioria dos alunos começa a trabalhar desde criança para auxiliar no orçamento familiar (1).

Esta questão tem implicações históricas. "A história da educação brasileira nos revela que a educação formal sempre marginalizou as classes populares. Estas só passaram a ter acesso à escola como decorrência de movimentos e pressões sociais. Entretanto, a permanência e o aproveitamento escolar nem por isso estão garantidos..." (2). "...os dados de 1985 mostram ter havido na 5a. série do 1º grau, uma evasão de 32,27% e uma retenção de 41,40% e na 1a. série do 2º grau, uma evasão de 29,18% e uma repetência de 24,25%" (3).

(1) Célia P. de CARVALHO, O ensino noturno: uma questão de metodologia?, in: Fundamentos VIII, p. 11.

(2) Equipe responsável pela Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, Repensando a Formação de Professores, in: Magistério I, p. 05.

(3) Maria L. ALVES, Apresentação (O ensino no período noturno), in: Fundamentos VIII, p. 01.

Estes dados estão apontados nos documentos da CENP e são elementos que movem as análises dos colaboradores da mesma, quanto ao papel sócio-político-educacional, hoje, tanto da escola como dos educadores frente ao fracasso da nova clientela escolar. Principalmente, porque os alunos que estão sendo mais prejudicados no interior da escola, são os que já entram nela prejudicados pela desigualdade sócio-econômica a que são submetidos na sociedade. Quer dizer, a escola e os educadores acabam reforçando a situação desfavorável dos alunos que mais necessitam de contribuição (4) para adquirirem os benefícios da cultura científica e, assim, terem mais condições de participarem, tanto dos resultados do processo econômico-social, como da transformação da ordem sócio-econômica-política que lhes é desfavorável.

Dentro desse prisma, percebe-se o esforço dos colaboradores da CENP, em desvelar os fatores que estão por trás do desencontro entre a escola pública e a sua nova clientela escolar, com o intuito de identificarem as causas que não estão permitindo à escola e aos educadores, darem a sua contribuição, por meio de suas funções específicas, ao processo de conquistas dos movimentos sócio-políticos e em direção à democratização da sociedade. Identificação necessária para, entre outras coisas, propiciar na e pela escola, com os educadores, a superação de deficiências que, de uma forma ou de outra, podem estar reforçando as condições desfavoráveis que estão levando à evasão e repetência dos alunos da nova clientela. Uma das condições de vital importância para tornar viável a concretização de propostas de melhoria do ensino e atuação dos educadores frente a essa nova realidade.

(4) Newton BALZAN, O ensino noturno: uma questão de metodologia?, in: Fundamentos VIII, p. 03.

Entre os fatores desfavoráveis aos alunos da nova clientela escolar mencionados pela CENP, selecionei três que, a meu ver, representam um certo consenso entre os colaboradores da CENP.

Como fator principal, são citados os determinantes sócio-econômicos a que estão submetidos os alunos e suas famílias ou classe social, na sociedade em que estão inseridos.

Os outros dois fatores referem-se mais à própria escola e seus educadores. São fatores que acabam, em relação aos alunos da nova clientela escolar, acelerando ou reforçando as consequências desfavoráveis que estes trazem de fora da escola para o interior da mesma. São eles:

- a inadequação da organização, funcionamento e programação da escola pública atual em relação às características sócio-linguístico-culturais da nova clientela escolar e, conseqüentemente, em relação a uma vinculação da escola com os movimentos populares de conquistas sócio-políticas;

- a inadequação da formação sócio-político-profissional dos educadores para o atual momento histórico-político-cultural e, conseqüentemente, para trabalharem com as características sócio-linguístico-culturais da atual clientela da escola pública.

1.1 - Os determinantes sócio-econômicos

Segundo os colaboradores da CENP (5), o fator que, em última instância, determina a permanência e o aproveitamento escolar dos alunos é sua origem sócio-econômica. Os alunos que aparecem nas estatísticas de inaproveitamento escolar, evasão e repetência, são, em sua maioria, oriundos das camadas sociais sujeitas às mais precárias condições sócio-econômicas.

Devido a isso, entre outras coisas, são alunos que, na maioria das vezes, não contam com o mínimo de infra-estrutura (material escolar, vestuário e espaço para estudar em casa), que lhes dê o mínimo de condições e motivação para o estudo. A grande maioria desses alunos, por ter que, desde muito cedo, trabalhar para auxiliar no orçamento familiar, acabam tendo suas energias restringidas para frequentar regularmente as aulas, concentrar-se nos estudos, participar ativamente dos acontecimentos em sala de aula e na escola. Principalmente, tendo restringido o seu espaço e tempo para fazer tarefas ou pesquisas extra-classe.

Antes mesmo desses alunos ingressarem na escola, já têm seu aproveitamento escolar e sua participação comprometidos. Isso, em decorrência das condições sócio-culturais nas e com as quais foram formados. Condições que não lhes proporcionam adquirir os valores (hábitos, vivências culturais e intelectuais) que são valorizados na e pela escola atual, daí esses alunos não se

(5) As análises sintetizadas nesse item encontram-se in: Maria A.A. MOYSES, e Gerson Z. de LIMA, Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples?, Fundamentos I, p. 55; Maria L. ALVES e outros, Os fatores sócio-econômico-culturais são responsáveis pelo fracasso escolar, Fundamentos II, P. 05; Maria L. ALVES e outros, Repensando a Escola Pública, Fundamentos IV, p. 08; Regina L. Garcia, Em formação uma nova escola, Fundamentos VII, p. 06 e Maria Helena Souza PATTO, O mito da gratuidade do ensino público, Ciclo Básico I, p. 20.

verem identificados ou representados na escola. Enfim, são "...as condições de vida da população que impedem sua participação efetiva na escola, quer como beneficiária da educação, quer interferindo nas decisões quanto aos rumos que a educação do país deve tomar" (6). Daí que, para esses alunos usufruírem integralmente dos benefícios da educação escolar e participarem com suas famílias das decisões educacionais na escola e no país, em termos de igualdade com outras classes sociais, é preciso que ocorram mudanças estruturais na sociedade que venham alterar as relações sócio-econômicas.

Porém, quanto à relação escola pública e fracasso escolar da nova clientela escolar, não são só as condições sócio-econômico-culturais que pesam desfavoravelmente para esses alunos. Essas condições "...não são as únicas causas da evasão, repetência e escolarização deficientes. A forma como a escola está organizada e vem funcionando, contribui para o fracasso dos alunos" (7).

1.2 - Inadequação da organização e funcionamento da escola pública

"A clientela da escola pública atual é diferente da clientela da escola pública de alguns anos atrás..." (8).

A escola brasileira surgiu no início do período republicano. Tanto sua organização, funcionamento, como programação curri-

(6) Maria L. ALVES e outros, Reconstruir a escola pública significa criar condições para sua organização, in: Fundamentos IV, p. 13.

(7) Idem, in: A escola também é responsável pelo fracasso dos alunos, Fundamentos II, p. 06.

(8) Maria L. ALVES e outros, O ponto de partida deve ser dado pelo conjunto dos alunos, in: Fundamentos II, p. 10.

cular "...visava, principalmente, ao atendimento de uma clientela específica, ou seja, a instrução daqueles que formariam a elite política da República" (9).

Essa escola não acompanhou adequadamente o processo histórico e as mudanças sociais. Ao contrário, continuou e continua "...guiando-se pelos mesmos parâmetros da escola voltada para receber os filhos da classe média..." (10) que provêm dos estratos beneficiados da população. Trazendo do seu ambiente familiar e do seu grupo social uma vivência intelectual e valores culturais que lhes possibilitam os pré-requisitos esperados e exigidos pela escola atual e de alguns anos atrás (11).

Essa escola pública não se preparou para receber um grande número de alunos vindos das camadas desprivilegiadas socialmente, trazendo do seu meio sócio-cultural outras vivências, experiências, valores e uma linguagem com diferenças bastante acentuadas (12).

Daí que "...a escola, no seu funcionamento, cria dificuldades para a permanência dos alunos. (...) Uma série de aspectos (de sua) organização e funcionamento impede a entrada de alunos das camadas populares, provocando ou acelerando a sua evasão ou

(9) Kátia Maria ABUD, Questões sobre uma nova proposta curricular, in: História II, p. 06.

(10) *Ibidem*, p. 06.

(11) "...o padrão exigido pela escola, (...) é o padrão de criança de classe média bem sucedida". Portanto o aluno de uma família pobre está despreparado para esse padrão (Leda SCHEIBE, in: II CBE, p. 249).

(12) Kátia Maria ABUD, *op. cit.*, p. 06 e João Wanderley GERALDI, Concepções de linguagem e ensino de português, in: Língua Portuguesa I, p. 18. "O crescimento da escola pública de primeiro grau trouxe para dentro da escola um aluno que ela não estava preparada para receber. (Esse aluno está sendo) vítima de uma escola idealmente organizada para uma criança que não é aquela que ocupa os bancos escolares" (Tereza R. N. da SILVA, in: II CBE, p. 42).

desencadeando mecanismos que os excluem de participar da escola e ter uma aprendizagem satisfatória" (13).

Para agravar ainda mais a situação dos alunos da nova clientela escolar, além de terem contra si as condições sócio-econômicas desfavoráveis a que estão submetidos, mais a inadequação da organização e como vem funcionando a escola pública, eles ainda vão se defrontar com "...a inadequação da formação do docente (que) vem concorrendo, entre outros fatores, para a manutenção dos altos índices de evasão e repetência do alunado, criando obstáculos para que a Escola cumpra sua finalidade social" (14).

1.3 - A inadequação sócio-político-profissional dos educadores

A escola noturna e diurna vai mal, o professor é mal formado, entre outras coisas, não utiliza metodologia adequada (15). "...o segundo e terceiro graus continuaram e continuam a formar professores para trabalhar com (...) alunos que não mais povoam a rede oficial de ensino" (16).

(13) Maria L. ALVES e outros, in: Fundamentos II, pp. 05-06.

(14) Ana Luísa Vieira de MATTOS e outros, A reorganização curricular da habilitação específica de 2º Grau para o magistério e a formação do professor, in: Magistério II, p. 07.

(15) Maria L. ALVES, O ensino noturno: uma questão de metodologia?, in: Fundamentos VIII, p. 10. Além de outros fatores "...a formação de professores está ruim ao nível da universidade..." (Guiomar Namó de MELLO, in: II CBE, p. 37). "Partindo da tese que é mais difícil ensinar Ciências no 1º grau que no 3º grau... (...) O principal óbice é inexistir um professor capaz de ensinar Ciências que tenha recebido adequada formação" (Anna P. BOENHAT, in: III CBE Painéis, p. 103).

(16) Maria L. ALVES e outros, in: Fundamentos II, p. 10.

O preparo pedagógico que os educadores receberam e recebem foi e é "... todo concebido em função de um aluno ideal, limpo, disciplinado e inteligente... (17), típico de classe média ou de classe alta, "...quando, na realidade, a clientela que se encontra (em nossos bancos escolares) já é outra" (18).

Uma das principais falhas no processo de formação dos professores, tanto a nível teórico como para a sua prática diária, é a de não lhes propiciar instrumentos necessários e condições de se analisarem como indivíduos situados entre interesses e valores sociais que se interagem, e, conseqüentemente, contextualizarem sua prática, relacionando-a com os fatores que direta e indiretamente interferem na mesma. Isto é, a formação recebida pelo professor vem dificultando a sua "...capacidade de percepção nos diversos níveis inter-relacionados em que se dá: o da classe social; o do curso de formação; o do exercício da profissão".

"A vivência de determinada situação da classe social condiciona a visão de mundo, das relações sociais que constituem uma espécie de base, de alicerce da formação do professor, enquanto cidadão, inserido em determinado momento histórico (...)"

"Em sua passagem pela escola, na condição de aluno, a maior parte dos professores incorporou à sua vivência certa apatia intelectual, uma imagem do professor autoritário, ou ainda, indiferente e omissa, além da noção de que a avaliação do aluno se dá pela devolução, pura e simples, de conteúdos memorizados. (...)"

(17) Elba S. de Sá BARRETO, A imagem profissional vista da perspectiva dos incidentes de comportamento, in: Fundamentos VI, p. 25.

(18) Maria H. S. PATTO, A criança da escola pública de 1º Grau: deficiente ou diferente? in: Ciclo Básico I, p. 15.

"Frequentemente, ele não tem consciência nítida de seu despreparo para exercer uma atuação em relação a esses alunos que são diferentes do que idealiza. E, assim, tende a reproduzir as deficiências de sua própria formação" (19).

O professor é "...por definição, um indivíduo pertencente às camadas médias da população em virtude da própria posição de prestígio ocupacional que desfruta..." (20). Esse é um dos fatores que faz com que "...via de regra, as crianças (alunos) de classe média, que mais se aproximam do ambiente cultural (dele), tendem a se sair melhor, (...), porque trazem uma bagagem cultural mais próxima a sua" (21). As falhas na sua formação profissional, entre outras coisas, dificulta-lhe perceber essa questão. Daí possuir a concepção ou referencial que a classe social a qual ele pertence, tem sobre a classe social a qual pertencem os alunos da nova clientela escolar. Fato que, por sua vez dificultando-lhe perceber os seus respectivos preconceitos e expectativas, sobre os alunos, incutidos na sua prática e atitudes pedagógicas, torna-se mais um dos determinantes que também contribuem para o fracasso dos alunos (22).

O fato da não percepção do inter-relacionamento dos determinantes subjacentes à prática intra-escolar, faz com que, na maioria das vezes os professores, mesmo "...interrogando-se sobre a causa do desinteresse e regresso dos alunos, continua transmitindo certos 'valores' restritivos através das práticas pedagógi-

(19) Equipe responsável pela Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, in: Magistério I, p. 06.

(20) Elba S. de Sá BARRETO, in: Fundamentos III, p. 22.

(21) Elba S. de Sá BARRETO, Algumas considerações sobre formas de trabalho na escola, in: Ciclo Básico I, p. 85.

(22) Maria H. S. PATTO, A relação professor-aluno. A relação escola-família, in: Ciclo Básico I, p. 17 e Octávio IANNI, O ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º Graus, in: Fundamentos IX, p. 20.

cas: aprendizagem do sentimento da inferioridade, da submissão, a aprendizagem do 'cada um por si' da competição, do respeito do status quo, da ordem estabelecida por outros, do medo do conflito" (23). Prática pedagógica que, entre outros efeitos, provoca a ausência de linguagem, da espontaneidade e da originalidade dos alunos das classes populares, quando em suas tarefas escolares e, conseqüentemente, em sua atuação social.

Esses efeitos, principalmente o da ausência de linguagem no seu aspecto de intercomunicação professor-aluno, acabam contribuindo para criarem os mecanismos de seletividade sempre contra os alunos da nova clientela escolar, como no "...caso do aluno que passa um ou mais anos dentro da escola, sem entender o que o professor fala e desiste ou é retirado da mesma, como sendo incapaz de aprender..." (24).

Os professores, contribuindo para inserir os alunos da nova clientela escolar no contexto de aprendizagem descrito acima, não estão contribuindo para colocar estes mesmos alunos à margem, dentro da própria escola, como já^{os} são colocados na sociedade? Não é um "...resultado 'desejável' do ponto de vista de uma instituição destinada a manter o sistema social injusto" (25).

(23) Eglê P. FRANCHI, Crianças "sem linguagem e sem imaginação"?, in: Língua Portuguesa I, p. 05, (grifo da autora).

(24) Maria L. ALVES e outros, in: Fundamentos II, p. 06.

(25) Eglê P. FRANCHI, Funções da linguagem na formação das crianças, in: Língua Portuguesa I, p. 08.

1.4 - Qual a situação do trabalho dos educadores?

Pelo visto até aqui, tem-se uma nova clientela escolar que se tornou desfavorecida duas vezes. Isto é, por um lado, desfavorável pela estrutura sócio-econômica e por outro desfavorecida, também, por uma estrutura de ensino e pelo corpo docente que não consegue adequar ou flexionar o sistema de ensino as suas características sócio-linguístico-culturais.

No reverso da história, tem-se um corpo docente desfavorecido também duas vezes. De um lado, com uma formação sócio-político-profissional inadequada para os imperativos da nova realidade educacional na qual está atuando. De outro, pela falta de condições de trabalho e remuneração salarial, situações das escolas nada favoráveis a um bom desempenho e à motivação profissional.

As condições objetivas de trabalho nas escolas são precárias. Não oferecem condições físicas, recursos materiais e assessoria técnico-pedagógica necessária a um bom trabalho docente. Falta entrosamento no sistema educacional, onde o nível central se coloque a serviço do nível intermediário; estes, a serviço da escola e essa com aqueles, a serviço dos professores, dos alunos e da comunidade (26).

O professor enfrenta uma sobrecarga de trabalho em decorrência de uma baixa remuneração. Esta agrava, por um lado, o desempenho do seu trabalho pelo fato dele ter que exercer qualquer outra atividade econômica para completar o seu orçamento. Por ou-

(26) Equipe Técnica de Estudos Sociais - Geografia, A geografia que se ensina e a geografia como ciência, in: Proposta curricular para o ensino de geografia - 1º grau, 3a. edição preliminar, p. 03 e Regina L. GARCIA, Em formação uma nova escola, in: Fundamentos VIII, p. 13.

tro, agrava outra vez esse mesmo desempenho, por ele não poder se manter atualizado constantemente, o que significaria, dispor de tempo e meios econômicos que lhe possibilitassem acesso às novas conquistas das ciências, às novas contribuições dos estudos e propostas de ensino na sua área; acesso aos jornais e revistas, para acompanhar o que acontece no contexto em que está inserido e no mundo (27).

Perante tal realidade objetiva, quais as possibilidades sócio-político-educacionais da escola?

(27) Maria L. ALVES e outros, in: Fundamentos IV, p. 13, Lisete R. G. ARELARO, O ensino noturno: Uma questão de metodologia?, in: Fundamentos VIII, p. 14 e Equipe de Comunicação e Expressão - Língua Portuguesa, Apresentação, in: Língua Portuguesa I, 03.

II - AS POSSIBILIDADES SÓCIO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA ESCOLA

Constata-se, nos documentos da CENP, uma avaliação que abrange desde a descrença na escola que levou educadores a buscarem e defenderem soluções fora dela, aos educadores que defendem a necessidade da escola para as camadas populares. Estes justificam que a mesma é necessária a elas tanto para participarem no status quo da ordem sócio-econômica em que estão inseridas, como para adquirirem instrumentos necessários à participação na luta que busca a sua transformação sócio-política.

2.1 - A busca de soluções fora da escola

Muitos educadores, comprometidos sócio-politicamente com os interesses e direitos das classes populares, na década de sessenta, engajaram-se, juntamente com instituições sociais, em movimentos de educação fora da rede oficial de ensino. "... movimentos de educação de adultos como o Movimento de Educação de Base - MEB, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, como o Movimento de Cultura Popular, do Recife, como uma campanha importante realizada em Natal a 'De Pé no Chão Também se Aprende

a Ler' e como alguns outros" (1). Entretanto, esses movimentos de educação "com o movimento civil-militar de 64 (...) foram, em alguns casos, suprimidos e, em outros, tiveram suas orientações bastante mudadas..." (2).

O endurecimento político, característica do regime pós-64, adaptando autoritariamente o sistema de ensino ao sistema econômico, motivou os educadores brasileiros que viveram tais movimentos de educação bem como os que foram influenciados pelos mesmos, a aderirem às teses das teorias crítico-reprodutivistas da educação. Isto é, motivou-os a suspeitarem do papel ideológico da escola e, assim, descrerem das possibilidades da escola oficial beneficiar as camadas populares.

As teorias crítico-reprodutivistas procuravam "...desmascarar os vínculos entre a educação e as estruturas econômicas, políticas e sociais. A denúncia da utilização da escola como instrumento de manutenção das relações existentes e veiculação de ideologias manipuladas pelos setores mais privilegiados da sociedade é importante e necessária" (3). Porém, a influência dessas teorias provocou, em grande partes dos educadores, o ceticismo no papel da escola oficial. Gerando, assim, um sentimento de desânimo e impotência "...em relação à possibilidade de a escola (oficial) estar atendendo aos interesses das classes trabalhadoras, (fazendo, assim), com que muitos educadores (que estavam) comprometidos com a luta pela transformação social, passassem a encarar o sistema de ensino como um instrumento, exclusivamente a servi-

(1) Celso de Rui BEISIEGEL, A educação popular na rede do Estado, in: Fundamentos I, p. 21.

(2) Ibidem, p. 21.

(3) Neidson RODRIGUES, Desafio aos educadores, in: Fundamentos I, p. 23.

ção da burguesia, deixando de valorizar a atuação na rede pública" (4).

"Esta linha de pensamento, cuja matriz é basicamente européia, (...) embora a maioria não tenha acesso aos livros dos representantes desta tendência, acaba sendo contaminado indiretamente, por uma corrente que considera melhor não haver escola do que haver: o crítico-reprodutivismo".

"As chamadas teorias crítico-reprodutivistas entram em cena no Brasil, no momento em que o sistema de ensino se expande, como consequência da pressão popular por mais escolas. Esta necessidade popular corresponde a uma outra necessidade: ^ado Estado autoritário, que precisava aumentar sua base de sustentação política para modernizar-se. A ampliação da oferta educacional de 1º e 2º graus viria cumprir, também, o objetivo de abrir caminho para a construção de uma sociedade capitalista mais moderna, que se fundamenta num sistema de ensino básico abrangente."

"Assim, quando a expansão da escola abrange parcelas importantes dos segmentos mais desfavorecidos da população, surgem as influências dessas teorias, sendo um pretexto para que os educadores não arregacem as mangas e procurem resolver o problema de como ensinar a esta nova clientela da escola. Afinal, para que se esforçar por construir uma nova escola, adequada às necessidades dos que estavam chegando, se tanto faz, a escola ensinar, como não ensinar; se é até melhor que nada ensine, pois seus conteúdos não passam de ideologia, de violência simbólica (...)"

(4) Maria L. ALVES e outros, Repensando e reconstruindo a Escola Pública, in: Fundamentos IV, p. 10.

"É certo que o clima autoritário e repressivo impedia os educadores de se organizarem para debater e pensar sobre a nova escola que se fazia necessária. Mas, por outro lado, havia por parte dos intelectuais que em princípio estavam comprometidos com a defesa dos interesses das maiorias, um certo distanciamento complacente, (que chegava) ...em alguns casos extremos, a propor a desescolarização da sociedade..." (5).

2.2 - As camadas populares buscam a Escola Pública

A descrença por parte de alguns educadores, quanto às possibilidades da escola pública ser útil aos interesses das classes populares, não é confirmada pelos indivíduos das mesmas, porque, como ninguém, luta, esforça-se e sacrifica-se "...pelo direito à escola (basta olhar as filas, para se ver como existe esse desejo de entrar na escola). Mas ninguém luta, se não tiver esperança de que lá aconteça alguma coisa que indique que as coisas vão melhorar, não só individualmente, como enquanto classe" (6). "Pesquisa realizada por Maria Malta Campos veio mostrar que família pobre deseja e se empenha para que seus filhos estudem, porque vê, na escolarização, uma possibilidade de melhorar as condições de vida" (7).

Ao lado dessa luta das classes populares pela educação escolar, houve "...no âmbito da universidade e do sistema de ensino como um todo, gente que resolveu apostar numa outra direção e fazer a crítica da escola (...) sem negá-la. Significa trabalhar,

(5) Guiomar Namó de MELLO, Relevância social dos conteúdos do Ensino, in: Fundamentos VII, p. 16, (grifo da autora).

(6) Regina L. GARCIA, in: Fundamentos VII, p. 06.

(7) Maria H. S. PATTO, O mito da evasão escolar, in: Ciclo Básico I, p. 20.

dentro da escola, para colocá-la a serviço das maiorias que têm acesso a ela" (8). Isso porque, a escola, por ser a única instituição especificamente responsável pelo ensino (9) é nela, Escola Pública, "...que a grande maioria dos membros das classes populares encontra a sua única possibilidade de receber educação. Para as crianças destas classes, é na Escola Pública que está a única oportunidade de ter algum estudo" (10). "O menino das classes média e alta, fora da escola tem condições de adquirir esse conhecimento - que seria função da escola transmitir. Ele tem tantas oportunidades fora da escola, que ela é quase que um espaço de simples sistematização de tudo que ele aprende fora. Porém, para o menino das classes populares, é ali, ou em lugar nenhum" (11).

2.3 - A escola é necessária às camadas populares

A divergência de posições quanto às possibilidades da escola responder ou não, aos interesses da maioria, segundo os documentos da CENP, decorre do fato da instituição escolar e daqueles que sustentam tais posições, estarem inseridos em uma determinada sociedade e, assim, perpassados pelos interesses contraditórios das classes sociais que formam essa sociedade.

Os educadores que acham possível trabalhar dentro da escola, a serviço dos que têm acesso a ela, fundamentam-se na necessidade da escola às camadas populares, tanto para a participação das mesmas na sociedade ou status quo, como para aquisição de elementos ou instrumentos que lhes possibilitem interferir na or-

(8) G.N. de MELLO, op. cit., p. 16.

(9) Maria L. ALVES e outros, in: Fundamentos II, p. 06.

(10) Celso Rui BEISIEGEL, op. cit., p. 21.

(11) Regina L. GARCIA, Fundamentos VII, p. 12.

dem social, em busca de mudanças que venham favorecer as condições sócio-econômicas de sua classe social.

É necessária à participação na sociedade ou status quo, porque, mesmo que a escola é usada para aperfeiçoar a mão-de-obra do trabalhador, para produzir e reproduzir com mais eficácia e rentabilidade o capital e ainda legitimar determinada estrutura social, segundo os interesses econômicos, sociais e políticos da classe dominante. Ela também fornece aos trabalhadores e segmentos marginais da sociedade os conhecimentos básicos para usufruírem os benefícios da sociedade moderna e urbana (12). Tendo em vista que a partir do século XVIII, a escola se torna "...uma exigência universal da vida social e econômica, e não mais apenas, da vida cultural e política. Sua necessidade é agora imperativa, e ninguém a ela se subtrai impunemente, pois a complexidade da vida na sociedade industrial diversifica as exigências para a inserção dos indivíduos nas condições de reprodução da vida, e o advento da nova ordem social amplia o leque das carências na manutenção dessa mesma sociedade. Esta complexidade se manifesta na forma de produção de bens materiais e da vida urbana, nas formas de organização da direção política e de acesso às especializações de trabalho."

"Já no início da revolução industrial e com o advento da sociedade burguesa moderna, portanto, a educação fundamental era

(12) Neidson RODRIGUES, op. cit., p. 12.

vista como condição de ajustamento do homem às exigências da vida moderna..." (13).

A escola também é necessária às camadas populares para que as mesmas adquiram condições de participar das lutas políticas em prol dos seus interesses. Isto porque, ela fornece elementos ou instrumentos que transformam a prática social dos alunos, em direção à transformação estrutural da sociedade (14). A escola torna-se um dos instrumentos de luta para as classes subalternas "...por socializar o código dominante da cultura e possibilitar o acesso ao conhecimento dos valores sociais, estéticos e de linguagem das classes superiores. Ao permitir às classes subalternas compreender a temporalidade do sistema econômico e do social, o conhecimento contribui para o desenvolvimento de uma consciência histórico-política, apontando as possibilidades reais de mudança e de transformação" (15).

De maneira geral, os documentos da CENP deixam transparecer que pelo fato da escola estar inserida em uma determinada sociedade, na relação das forças que compõem esta sociedade, as forças predominantes, em um determinado momento histórico, pressionam a escola a assumir esse ou aquele objetivo. Isto é, a dar

(13) Neidson RODRIGUES, op. cit., pp. 25 e 26. Cf. Bernard CHARLOT, *Mistificação Pedagógica*, p. 36: "Deve-se notar que a evolução social faz, às vezes, passar certos elementos do perfil profissional para o perfil geral: saber ler, escrever, contar, tornou-se assim, no final do século XIX, um componente do perfil geral de todo trabalhador francês".

(14) Maria L. ALVES e outros, in: *Fundamentos IV*, p. 10.

(15) Neidson RODRIGUES, op. cit., p. 27. Cf. G. SNYDERES, *Escola, classe e luta de classes*, pp. 62 e 63: "...a escola capitalista (...) está marcada por uma contradição fundamental, isto é, a de que as classes dominantes se procuram servir (dela) para formar uma mão-de-obra dócil e submissa, sem grande preparação e, portanto, pouco exigente... (...) mas ao mesmo tempo os progressos técnicos, tanto nos meios de produção como na sua organização, exigem homens capazes de iniciativa e de decisão, capazes de assumir responsabilidades".

relevância aos aspectos educacionais que contribuem com a manutenção do status quo, ou dar relevância aos aspectos que favorecem a mudança social.

2.4 - A mudança da clientela escolar, força a escola a mudar de objetivos

Na inter-relação sociedade e escola pública no momento histórico de sua origem até o predomínio da industrialização, por um lado prevalecem as forças sociais que pressionavam a escola a assumir os objetivos das classes médias e altas, por outro, está dentro da escola pública uma clientela escolar predominantemente dessas classes sociais. Daí a escola dar relevância aos aspectos educacionais que contribuíam com a instrução ou formação daqueles que iriam participar na direção ou administração da ordem social estabelecida, na qual estavam inseridos e que lhes era favorável.

No momento histórico atual, na inter-relação sociedade e escola pública, começam a fazer presença forças de conquistas sócio-políticas rumo à concretização da democracia (16). Pressionam, conseqüentemente, a escola a assumir os objetivos dos segmentos sociais que, além de não serem favorecidos pela ordem social em que estão inseridos, compõem, predominantemente, a clientela escolar da atual escola pública. Daí a escola pública estar, a nível de organização e funcionamento, direção escolar e, principalmente, a nível de atuação e compromisso de todos os profissionais do ensino, sendo desafiada a dar relevância aos aspectos educacionais que contribuam com a instrução ou formação daqueles

(16) João Cardoso PALMA FILHO, Introdução, in: Fundamentos I, p.04.

que interessam fazer avançar a mudança da ordem social na qual estão inseridos e que lhes é desfavorável.

Daí, se no passado a escola pública, tendo uma clientela oriunda das classes médias e altas, visava a instrução daqueles que formariam a elite política da República, esse objetivo perde seu sentido frente à nova clientela escolar, oriunda das camadas populares.

Agora se configura um certo consenso, entre os educadores colaboradores da CENP, em torno de que os objetivos ou programação curricular da escola atual contribuam para que os alunos das classes subalternas cheguem "...à consciência de que eles são agentes da História e como tal, podem mudar a realidade" (17). Consciência essa que deve ser o móvel da ação transformadora sobre a sociedade em que vive (18).

Porém, segundo os colaboradores da CENP, para a escola responder a esses objetivos, terá que, entre outras coisas, possibilitar ou garantir a esses alunos a obtenção de instrumentos de análise da realidade, dando relevância aos que desenvolvam a compreensão do aluno sobre o movimento da realidade social. Isto é, mostrar que a realidade é viva, construída e reconstruída por seres humanos ao longo do tempo, portanto, dinâmica, sempre em movimento (19) que, "enquanto os homens estabelecem relações entre si, no ato de produzir os meios para a sua sobrevivência, en-

(17) Neidson RODRIGUES, op. cit., p. 37.

(18) Equipe de Estudos Sociais - HISTÓRIA, O ensino de História no currículo, in: documento mimeografado, p. 07.

(19) Octavio IANNI, Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º Graus, in: Fundamentos IX, p. 21; Neidson RODRIGUES, op. cit., p. 38; K.M. ABUD, Por que ensinar História?, in: História I, p. 05 e Kátia M. ABUD, O ensino da história e o conhecimento da realidade: a questão do conteúdo programático, in: História II, p. 09.

tram em relação com a natureza de forma diferenciada... Fazem-no de acordo com as finalidades e interesses, ou da sociedade como um todo, ou das suas classes dominantes" (20). Isso indica, de um lado, que as desigualdades e contradições sociais podem ser compreendidas dentro dessa totalidade, pelo desenvolvimento das relações de produção na sociedade e no processo de apropriação dos recursos obtidos da natureza (21). Por outro lado, fornecendo a compreensão que, dependendo da maneira como os homens se organizam para a produção e distribuição dos bens materiais, constroem uma determinada forma de organização social (22) que pode ou não, responder às finalidades e interesses da sociedade como um todo, ou diferentemente, às classes sociais que a compõem.

Em última instância, portanto, propiciar ao aluno a compreensão de que "as relações sociais se dão basicamente enquanto relações econômicas, próprias de cada sociedade. São relações de classe nas sociedades de classe, onde o trabalho, como mediação, é portanto diferenciado basicamente em classes. Já numa sociedade diferente desta, serão outras as relações de produção, e, portanto, o tipo de trabalho" (23). Onde a produção de novas relações sociais criará uma nova ordem sócio-cultural, através da qual os homens desenvolverão novas habilidades, construindo um novo dado histórico, um novo dado social (24).

(20) Shoko KIMURA, O livro didático de geografia, in: Geografia II, p. 09.

(21) *Ibidem*, p. 09.

(22) Equipe Técnica de Estudos Sociais - Geografia, in: Proposta curricular para o ensino de geografia - 1º grau, 3a. edição preliminar, pp. 4 e 5.

(23) S. KIMURA, *op. cit.*, pp. 8-9.

(24) N. RODRIGUES, *op. cit.*, p. 38.

Ao mesmo tempo que o aluno fosse adquirindo essa visão dinâmica de uma totalidade natural-social em movimento, iria percebendo o humano inserido nessa totalidade; portanto, a si próprio, como agente transformador da sociedade. Isso lhe possibilitaria conceber-se em condições ou adquirir condições de participar, interferir na realidade que o cerca, em função de uma mudança em sua organização, onde ele e/ou sua classe social tivesse seus direitos e necessidades satisfeitos (25).

2.5 - Escola Pública: condições para a realização dos novos objetivos

Segundo as análises da CENP, os novos objetivos a que se propõe chegar a escola com os alunos de sua nova clientela, dependem de iniciativas dos educadores em geral, bem como dos dirigentes escolares e sua organização. Importa criarem condições educacionais no interior da própria escola que contribuam com a realização de tais objetivos.

(25) Porém, "...qualquer que sejam a organização e o funcionamento da escola, não é a própria escola que colocará fim ao regime capitalista. (...) ...para ser verdadeira, uma mudança social deverá concernir a todos os domínios, e não somente ao estatuto da propriedade e à organização da produção; nesse sentido, a luta de classes percorre também a escola. Mas a luta pedagógica não é somente uma forma de luta, ao lado da luta econômica, social e política. (...) ...a luta pedagógica está em relação dialética com a luta sócio-política" (Bernard CHARLOT, Mistificação pedagógica, pp. 302 e 304).

2.5.1 - Condições por parte dos educadores

Formação profissional que propicie características desejáveis, tais como:

- "Ser professor é uma profissão, não um sacerdócio. Uma profissão que deve ser aprendida, como o médico deve aprender a ser médico, o dentista a ser dentista, o engenheiro a ser engenheiro (...);
- capacidade para perceber a dimensão política, social e histórica da escola;
- capacidade de reflexão política (26) de sua prática (compreensão das determinações que essa prática sofre por parte da sociedade e compreensão das influências que nela pode exercer);
- consciência da dimensão profissional do papel do professor - papel definidor da escola - configurado por direitos e deveres;
- conhecimento das características da clientela que atualmente frequenta a escola pública e das determinações sociais responsáveis por muitas dessas características;
- domínio de conhecimentos básicos e de técnicas fundamentais para sua transmissão/assimilação, isto é, conhecer em profundidade os conteúdos a serem ensinados bem como os métodos para

(26) "Minhas opções políticas esclarecerão, (...), minhas opções pedagógicas. Inversamente, minhas opções pedagógicas permitirão, em seguida, compreender melhor minhas opções políticas" (B. CHARLOT, op. cit., p. 237).

transmiti-los, de forma que esses conteúdos possam contribuir para uma visão mais integrada do mundo e da sociedade. Ter consciência da necessidade de constante atualização e aperfeiçoamento pessoal;

- atitude crítica em relação às informações e determinações provindas das mais diversas fontes (questionamento de seus fundamentos e argumentação);

- disciplina (ordenação inteligente das ações, em direção à consecução dos objetivos assumidos) para execução de trabalho individual e de grupo" (27).

Entretanto, para superar a contradição entre o desejável e o real (formação inadequada dos educadores para as características sócio-linguístico-culturais da nova clientela escolar, falta de condições de trabalho, infra-estrutura escolares e salário que estimulem um bom desempenho profissional), entre as propostas da CENP se destacam dois pontos básicos, a meu ver: investimento na Educação por parte do Estado e compromisso dos educadores em geral. As falhas na formação profissional são um problema que "...atinge a grande maioria dos especialistas da educação e dos professores de todas as séries e graus, de tal forma que romper o círculo vicioso que se estabelece, exige um investimento muito grande de todos os órgãos do sistema de ensino e o compromisso de todos os profissionais da educação" (28).

(27) Equipe responsável pela Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, Novos tempos, novo professor, in: Magistério I, p. 07 e Maria L. ALVES e outros, Contatos imediatos de primeiro grau, in: Fundamentos II, pp. 07 e 11.

(28) Maria L. ALVES e outros, A educação, a constituinte e o projeto da escola democrática, in: Fundamentos III, p. 10, (grifo meu).

Investimento para o desenvolvimento de programas de capacitação e aperfeiçoamento técnico dos docentes e especialistas de todas as regiões do Estado, que lhes possibilitem se apropriarem do conhecimento necessário para desempenharem seu trabalho com competência (29). Compromisso por parte dos educadores na luta social (30). "Se o Ensino Público é o que realmente chega à grande maioria da população, ele é, então, o campo privilegiado da luta dos educadores comprometidos com a melhoria das condições de existência das camadas populares" (31), pois o "compromisso dos educadores em geral, como a melhoria do ensino e da escola, terá um papel relevante..." nas mudanças sociais, políticas e educacionais (32).

2.5.2 - Condições por parte dos dirigentes escolares

Frente aos novos objetivos, o dirigente escolar terá que conhecer a escola como um empreendimento cultural "...por onde passam essencialmente, relações sociais, culturais e humanas". A função ou desempenho do dirigente "...é realizar uma liderança política, cultural e pedagógica, propiciando uma relação muito próxima com seus dirigidos". Isto exige do dirigente escolar, possuir "...a capacidade de articular os vários interesses que circulam no âmbito da instituição, e ser tecnicamente competente e politicamente hábil. (...) Só assim ele poderá dar direção ao processo que se desenvolve no âmbito das escolas, podendo congrega-los alunos, professores, pais e a comunidade para se tornarem um único corpo: um bloco sólido em que todos caminhem na mesma dire-

(29) João Cardoso PALMA FILHO, op. cit., p. 04; Maria L. ALVES e outros, in: Fundamentos II, p. 11.

(30) Maria L. ALVES e outros, in: Fundamentos II, p. 11.

(31) Celso de Rui BEISIEGEL, op. cit., p. 22.

(32) João Cardoso PALMA FILHO, op. cit., p. 04.

ção, para realizar o projeto educacional. (...) Torna-se, portanto, fundamental, diante da nova realidade que vivemos, que o dirigente saiba se reunir e administrar colegiadamente a instituição" (33).

Contudo, para o dirigente escolar chegar a essa situação desejável, há dificuldade a serem superadas. Isto porque "...nos últimos anos, os dirigentes educacionais do Brasil passaram a reproduzir, em sua forma de condução das escolas, o modo de se comportar dos dirigentes maiores do Estado brasileiro. Por dominarem o conhecimento do processo administrativo, em função desta competência técnica, tornaram-se os únicos responsáveis pela condução administrativa, financeira e pedagógica da instituição que dirigem. (Comportamento que provocou uma relação de distância entre o dirigente e os dirigidos, pois) ...o dirigente educacional passou a administrar a escola e a educação como se estivesse administrando uma fábrica de automóvel, uma fábrica de móveis ou uma fazenda de gado", excluindo assim, do processo administrativo, os não diretamente ligados a ele: funcionários, professores, pais de alunos, alunos, líderes comunitários, etc. (34).

2.5.3 - Condições por parte da organização escolar

"A realização de um projeto educacional sempre se reflete num modelo de organização da escola, uma vez que esta o viabiliza ou inviabiliza. Uma escola que se proponha transmitir conhecimentos atualizados, deve estar organizada para tal" (35).

(33) Neidson RODRIGUES, op. cit., pp. 41 e 42 (grifos meus).

(34) Ibidem, p. 41.

(35) João Cardoso PALMA FILHO, op. cit., p. 05.

É necessária uma organização escolar que envolva o processo educacional por uma teia ou cadeia de compromissos. O sistema educacional, a nível central, tem que se pôr a serviço do nível intermediário e da escola, tendo "...como referência a escola concreta, o professor concreto, o aluno concreto..., (a escola, por sua vez, e principalmente) (...) ...o professor ter como ponto de partida e referência permanente o aluno concreto...", colocando-se a serviço dele (36).

Assim "...criar condições de organização e articulação, nas delegacias de ensino e demais instâncias do sistema de ensino" (37), com o intento de construir um projeto educacional para toda a sociedade, possibilitando que a escola "...seja atravessada pelo desejo de participação de toda a sociedade, (por meio de dirigentes escolares que se permitam nortearem pelo) ...objetivo de todos que é, realizar a melhor educação possível" (38).

A reorganização da escola, para viabilizar um novo projeto, é uma das condições necessárias, tendo em vista que: "Muito pouco se conseguiu avançar nas questões de organização do sistema de ensino e da escola, condição fundamental para a melhoria da qualidade de ensino oferecida à população".

"...a escola pública hoje, tendo em vista os últimos anos de gestões inadequadas, encontra-se desmontada e está precisando ser remontada. Para isso, ela precisa, basicamente, de um corpo administrativo estável, de uma equipe também estável de funcionários que dêem apoio a essa equipe administrativa e um corpo de

(35) João C. PALMA FILHO, op. cit., p. 05.

(36) Regina L. GARCIA, op. cit., p. 13.

(37) Maria L. ALVES e outros, in: Fundamentos II, p. 06.

(38) Neidson RODRIGUES, op. cit., p. 34.

professores com estabilidade e condições de trabalho. A partir daí, é preciso pensar numa adequada equipe técnico-pedagógica que possa apoiar o trabalho do diretor e do professor. Precisamos firmar com clareza, quais são as necessidades da escola e como é que podemos colocar essa escola de pé, para fazê-la funcionar e funcionar bem."

"...Para que a escola tenha um bom funcionamento, é preciso que os educadores da escola - diretor, professores e coordenadores - tenham um mínimo de condições de organização para desempenhar suas funções de refletir e explicitar a proposta de ensino com clareza e objetividade, planejar as ações pedagógicas para o desenvolvimento dessa proposta, executar e avaliar as ações planejadas, corrigindo-as quando necessário. A sistemática de ação contida nas idéias acima: reflexão/planejamento/execução/avaliação/replanejamento, deve durar enquanto durar o processo educativo. Isso exige que os educadores da escola tenham momentos semanais de trabalho conjunto e que existam pessoas que assumam a coordenação desse trabalho."

"A organização do trabalho em educação, no entanto, não pode dar-se apenas no plano formal. A especificidade da ação educativa exige envolvimento e compromisso dos educadores, o que ocorre mais frequentemente quando existe na escola, espaço para reflexão conjunta, troca de experiência, planejamento integrado, busca coletiva de soluções, enfim, quando existe possibilidade de se desenvolver o trabalho de equipe" (39).

(39) Maria L. ALVES e outros, Reconstruir a Escola Pública significa criar condições para sua organização, in: Fundamentos IV, p. 12.

III - A FUNÇÃO DA ESCOLA HOJE, O PONTO DE PARTIDA DO ENSINO E A DEMOCRACIA

Estudando o material da CENP, verifica-se que, de certa maneira, os seus colaboradores, ao pensarem em sugestões ou propostas pedagógicas, entre outros pressupostos fundamentam-se na definição da função específica da escola.

Frente a isso, achei por bem começar este capítulo pelos pontos de vista referentes a esta função específica da escola e, em seguida, os pontos de vista referentes ao ensino.

3.1 - A função específica da escola e a nova clientela escolar

Quanto à função específica da escola, Neidson RODRIGUES, ao se perguntar como a escola poderia responder eficientemente às carências dos setores sociais menos privilegiados, destaca: "...a escola exercerá um importante papel político e social, quando cumprir com seu objetivo fundamental de instrumentalizar as classes trabalhadoras e a grande população marginal da sociedade brasileira com requisitos indispensáveis à participação na sociedade moderna" (1).

(1) N. RODRIGUES, in: Fundamentos I, p. 23.

Sob esse mesmo prisma, analisa a Equipe de Magistério da CENP: A escola, como instituição social "...deve cumprir as funções de transmitir conhecimentos, de socializar as conquistas sócio-culturais, de divulgar e debater novos valores e crenças, processos esses que mediatizam a intervenção na realidade social. (...) Nesse sentido, seria na sua eficiência em conseguir garantir a sua clientela conhecimentos e habilidades que permitissem sua inserção na dinâmica mais geral de mudança que a escola cumpriria a parte que lhe cabe na promoção dessa mudança. Em termos muito simples, seria ensinando, e bem, a ler, escrever, calcular, falar, pensar, conhecer o mundo físico e social, que a educação escolar poderia desempenhar, para as camadas majoritárias da população, o papel de promotora não da igualdade - já que a sociedade é estruturalmente desigual -, mas de melhoria de suas condições de vida"(2).

Ainda, neste sentido, Guiomar Nano de MELLO adverte que nunca se poderá perder de vista o caráter pedagógico da escola. Diz ela: "O Sindicato, a Igreja, os meios de comunicação de massa possuem, também, caráter educacional e pedagógico, porém, este não é o núcleo que define estas instâncias. A escola, pelo contrário, vive exclusivamente em função da transmissão de conhecimentos. O caráter pedagógico lhe é essencial, e sem ele, a escola deixa de ser escola" (3).

(2) Equipe responsável pela Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, in: Magistério I, pp. 05 e 11.

(3) Guiomar N. de MELLO, in: Fundamentos VII, pp. 16 e 17.

3.2 - Sugestões para que a escola possa cumprir sua função específica

Em resposta à realidade da escola hoje, como se viu nos capítulos I e II, aparecem nos documentos da CENP, referências ou sugestões para que ela entre em uma nova fase. Eu escolhi três referências ou sugestões a esse respeito, que dão ênfase em diferentes elementos. Essa diferença, a meu ver, terá repercussão nas propostas pedagógicas para uma nova clientela escolar, e isto, refletirei na 2a. parte deste trabalho.

Eis as referências ou sugestões nas próprias palavras dos colaboradores da CENP.

Segundo Dermeval SAVIANI (4), tendo em vista a desorganização do ensino nas referidas escolas públicas e conseqüentemente o rebaixamento do nível de educação destinado às camadas populares. "A escola estará dando uma contribuição especificamente escolar para o processo de democratização (da sociedade), na medida em que cumprir a função que lhe é própria". Ele chega a essa conclusão, partindo da premissa: "A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. (É preciso ficar claro que é o) saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (grifos do autor).

(4) Dermeval SAVIANI, Escola e Democracia: para além da "teoria da curvatura da vara", pp. 09 - 20 e O Ensino Básico e o Processo de democratização da sociedade brasileira, pp. 45 - 50, in: Fundamentos I.

E para a escola cumprir essa função específica, propõe SAVIANI, citando GRAMSCI, que "...é necessário entrar na fase 'clássica', racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas'.

Inferi, SAVIANI: a fase clássica é a "...em que ocorreu uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo". E o "...clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola...". Para SAVIANI, esse clássico (transmissão-assimilação do saber sistematizado) será atingido na educação brasileira por uma pedagogia 'revolucionária'. Revolucionária porque mantém "...continuadamente presente a vinculação entre educação e sociedade" e também, porque vai além da pedagogia tradicional e da nova superando-as ao incorporar suas críticas e contribuições recíprocas.

Segundo Neidson RODRIGUES (5), a escola necessita buscar métodos e formas que propiciem uma metodologia de trabalho que vá além do individualismo e da competição. Isso porque, diz ele: "hoje, a escola, reproduzindo as estruturas sociais e de poder do sistema capitalista, está estruturada com base no incentivo à competitividade... Essa competição afeta profundamente e, às vezes, irreversivelmente a prática pedagógica. Ela se revela não apenas no âmbito da sala de aula, mas também na verdadeira guerra que os professores e os vários especialistas travam no interior da escola, para a demarcação de suas áreas de poder".

(5) N. RODRIGUES, op. cit., pp. 32 e 33.

Para superar esse aspecto, propõe Neidson: Em primeiro lugar é preciso eliminar o individualismo e o egoísmo da prática escolar, estimulando processos cooperativos. E para que isto se inicie em um processo concreto, diz Neidson que é necessário que orientadores, professores, supervisores e inspetores sentem-se à mesma mesa para discutirem juntamente com os pais de alunos e seus alunos. Assim, em suas práticas, as suas especialidades e competências sendo colocadas em um "...serviço coletivo e cooperativo da atividade educacional, elas se transformariam em frente real do ensino... fazendo brotar uma nova teoria dessa mesma prática" (grifo meu).

Em segundo lugar, completa Neidson, convém "aproveitar a experiência criativa da educação produzida hoje, incorporando o saber pedagógico dessas diversas práticas".

Para isso, diz ele, "é necessário inventariar o capital acumulado de experiências, que estão se desenrolando hoje, organizar tais experiências, discuti-las, sistematizá-las e incorporar em nossas práticas, aquelas que se revelam adequadas e eficientes. Isso nos permitirá elaborar uma teoria não a partir de uma resenha de grandes autores, mas a partir da prática concreta dos educadores. (...) O que é preciso é que (todos ligados à educação) se unam no projeto comum de aprender o que já está sendo feito, na escola regular e fora dela (6), analisem as várias experiências e a crítica que cada um já faz ao seu próprio traba-

(6) Celso de Rui BEISIEGEL também se refere ao aproveitamento das experiências de ensino que estão acontecendo fora da escola regular. Diz ele: "A melhor maneira de aproveitar hoje, a criatividade de movimentos como aqueles de Educação Popular é de tentar usá-la para elevar a qualidade da Escola Pública" (Fundamentos ...I, p. 22). Grifo meu.

lho, e proponham um caminho que poderá trazer novas esperanças à escola brasileira".

A terceira referência ou sugestão a esse respeito, segundo um dos documentos da CENP é: "...com relação ao aluno: tradicionalmente, os currículos pressupõem, como natural, a adaptação do aluno à escola. (É preciso) 'reorientar' esse caminho, no sentido de que a escola comece a se adaptar ao aluno. Ao novo aluno - maioria pobre - que hoje aí está" (7).

3.3 - Sugestões aos docentes para que a escola possa cumprir sua função específica

Entre as colocações dos colaboradores da CENP, fica claro que "a qualidade de ensino, em todos os graus, depende das orientações da política educacional. A ela cabe, direcionar recursos materiais, humanos, técnicos e institucionais, no sentido de equacionamento e da resolução dos problemas educacionais e escolares..." (8)

Porém, de outro lado, se realça também que para sairmos da situação em que estamos, são necessárias certas disposições por parte daqueles que estão ligados diretamente à educação escolar.

Entre essas disposições, a meu ver, três delas (e a relação que está subentendida entre as mesmas) são colocadas como ingredientes necessários à motivação dos educadores a procurarem

(7) Documento síntese das linhas norteadoras da reorganização curricular, in: Fundamentos VII, p. 03 (grifo meu).

(8) Equipe responsável pela Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, in: Magistério I, p. 09.

novos caminhos a partir da sua própria prática sócio-educativa, inserida em condições de ensino adversas aos educadores e educandos.

T. CARRAHER e David CARRAHER ao examinarem as bases de ensino de Ciências e Estudos Sociais, dizem que partem de dois pontos básicos iniciais: "...temos razões para estar insatisfeitos com o que fazemos hoje ao ensinar... e que é preciso mudar" (9).

A Equipe Técnica de Língua Portuguesa da CENP reforça esse ponto de vista, destacando que é preciso querer mudar. E para isso, vale a pena que o professor aprenda "...a assumir os riscos de uma atitude independente. Provavelmente, essa é a tarefa mais importante em nossos dias. O importante é entender que a grande mudança não virá nem das Universidades, nem dos órgãos oficiais do ensino, nem dos projetos (...) dos pedagogos. Todas essas instâncias do ensino têm uma colaboração a dar, (...), mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino... (10).

Zaia BRANDÃO (11) levanta uma outra posição muito citada entre os colaboradores da CENP, que é uma postura necessária a respeito do poder dos educadores que se deparam hoje com uma clientela escolar originária das camadas populares.

(9) Terezinha Nenes CARRAHER e David William CARRAHER, Ensinando Ciências e Estudos Sociais nas Séries Iniciais, in: Fundamentos IX, p. 03.

(10) Equipe Técnica de Língua Portuguesa, Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa - 1º Grau, 2a. edição preliminar, p. 02.

(11) Zaia BRANDÃO, A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares, in: Magistério I, p. 17 (grifos da autora).

Diz ela: "A preocupação com a educação escolar das crianças de camadas populares é uma questão, antes de mais nada, política. Implica, necessariamente, numa tomada de posição a respeito do poder. Poder significa possibilidade efetiva de se fazer presente, de contar, de ter peso nas decisões que extravasam o âmbito estritamente pessoal" (12).

3.4 - O ensino e a nova clientela escolar

Pelas análises da CENP que vimos até agora, constata-se que o corpo docente, organização e funcionamento da escola pública se deparam com um desafio: como trabalhar pedagógica e politicamente com as características ou fatores sócio-culturais trazidos à escola pela nova clientela escolar e ao mesmo tempo contribuir, através do resultado desse trabalho, com o avanço das mudanças ou transformações sociais.

A meu ver, esse desafio coloca docentes, organização e funcionamento da escola pública frente a uma espécie de encruzilhada histórica, isto é, uma escola que se fez na história brasileira, visando o atendimento ou instrução daqueles que formariam a elite política da República. Uma escola que continuou e continua "...guiando-se pelos mesmos parâmetros da escola voltada para receber os filhos da classe média" (13). E hoje além de receber uma nova clientela escolar, esta escola se propõe mudar de obje-

(12) Estou citando essa colocação de Zaia BRANDÃO, porque, a meu ver, isso implica em uma tomada de posição do educador, principalmente a partir do poder que está nas mãos dele em sala de aula, ao exercer sua profissão, frente aos alunos das camadas populares. É dentro desse enfoque que entendo a fala de BRANDÃO sobre o compromisso político do educador com a clientela escolar, também no interior da escola.

(13) Kátia Maria ABUD, Questões sobre uma nova proposta curricular, in: HISTÓRIA II, p. 06.

jetivo em relação ao ponto de chegada com os alunos. Isto é, que os alunos das camadas subalternas cheguem "...à consciência de que eles são agentes da História e como tal, podem mudar a realidade" (14).

É frente a esses desafios que a CENP, através de seus colaboradores, faz suas propostas pedagógicas.

Entre tais propostas se destacam duas: Uma das propostas defende que o ponto de partida do ensino deve ser a prática social, que é comum a professores e alunos. A outra, que o ponto de partida do ensino deve ser o conhecimento do aluno, isto é, o que ele já sabe, o que já domina como conhecimento.

Pode até ser que não sejam propriamente duas propostas distintas ou excludentes entre si. Porém, estamos diante de dois pontos de vista, quanto ao ponto de partida do ensino com os alunos das camadas populares que, a meu ver, ao serem colocados em prática, implicarão em diferentes organizações, funcionamento do trabalho pedagógico, habilidades, atitudes e/ou posturas dos docentes.

3.4.1 - A prática social como ponto de partida do ensino

Essa proposta encontra-se articulada em dois textos de um mesmo autor: Dermeval SAVIANI (15).

(14) Neidson RODRIGUES, Desafios aos educadores, in: Fundamentos I, p. 37.

(15) D. SAVIANI, op. cit.

O que me chamou bastante a atenção, a partir dos lugares ou posturas em que estou estudando as propostas da CENP é que essa proposta (partir da prática social) está inserida em uma pedagogia que busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Um objetivo, a meu ver, desafiante, frente à escola que nós, educadores, herdamos e incorporamos.

O autor dessa proposta chama-a de "pedagogia revolucionária" (16).

D. SAVIANI concebe a educação como "...uma atividade mediadora no seio da prática social global... (passagem de um ponto a outro), ...o movimento que vai da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de

(16) SAVIANI chega à proposta de uma pedagogia revolucionária a partir de uma análise que faz, confrontando as pedagogias da essência (tradicional) e da existência (nova), in: op. cit., pp. 09-20.

Argumenta SAVIANI:

"Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. (...) em termos reais... Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. (...)

Em suma: a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção 'humanista' moderna da filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência, inspirada na concepção 'humanista' tradicional de filosofia da educação.

A pedagogia revolucionária é crítica. (...) entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

A pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova".

Conclui SAVIANI: "A 'pedagogia revolucionária' não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção".

relações numerosas') pela mediação da análise ('as abstrações e determinações mais simples')..." Assim, diz SAVIANI, a prática social, pela mediação pedagógica, sofre uma alteração qualitativa. Ressalva, porém, que a alteração objetiva da prática social "...só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática".

Baseando nessa concepção de educação, SAVIANI faz uma proposta metodológica de ensino que diz ter a prática social como ponto de partida e de chegada. Apresenta sua proposta, dizendo que se fosse possível traduzir o método de ensino que sugere, na forma de passos, à semelhança de HERBER e de DEWEY, estes assim se constituiriam:

"O ponto de partida seria a prática social (1º passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor, assim como os alunos, podem se posicionar diferentemente, enquanto agentes sociais diferenciados. (...) Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de 'síntese precária', a compreensão dos alunos é de caráter sincrético".

"O segundo passo ..." seria "a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamamos a este segundo passo de problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar".

"O terceiro passo... Chamemos (...) de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em

sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem".

"O quarto passo... Chamemos (...) de catarse, entendida na acepção gramsciana de 'elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens' (Gramsci, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social".

"O quinto passo... O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos" (grifos do autor).

Comenta SAVIANI: "Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico" (17).

3.4.1.1 - A democracia e a proposta que parte da prática social

A visão sobre a democracia no ensino ou a relação entre ensino e democracia contida, implícita ou explicitamente, na proposta pedagógica me chama atenção, porque ela é dirigida ou sugerida a educadores que trabalham com a nova clientela escolar, oriunda de segmentos sociais, historicamente, excluídos pela sociedade da experiência democrática.

(17) D. SAVIANI, op. cit.

Para SAVIANI "...o critério para se aferir o grau em que a prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas não é interno (sala de aula), mas tem suas raízes além da prática pedagógica propriamente dita. (...) Considerando (...) que, dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social".

SAVIANI justifica essa sua postura, argumentando: "...a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais; como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudo-democrática? Não resulta, em suma, num engodo?".

Porém, SAVIANI diz, que o método de ensino que propõe, dentro da perspectiva da pedagogia revolucionária, permitirá uma inter-relação ativa entre professor-alunos. Estimulará a atividade e iniciativa, tanto dos alunos como do professor: favorecerá o diálogo entre alunos e destes com o professor e de todos com a cultura acumulada historicamente; levará em conta os interesses, ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico dos alunos, sem perder de vista a sistematização, ordenação e gradação dos conhecimentos para efeito de processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Continua SAVIANI: "Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto, como democrático, sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade, no ponto de partida e a democracia como realidade, no ponto de chegada".

Em síntese (diz SAVIANI) "...a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico para a democratização da sociedade, na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza do trabalho pedagógico. (...) Consequentemente, uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária, quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida pode ser, ao contrário, democrática se analisada a partir do ponto de chegada, isto é, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação pedagógica vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida, não só poderá, como tenderá, dada à própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos" (18).

3.4.2 - O conhecimento do aluno como ponto de partida do ensino

O conhecimento do aluno, como ponto de partida do ensino, perpassa vários textos das coletâneas do Projeto-Ipê. Selecionei alguns enfoques a esse respeito.

(18) Dermeval SAVINI, op. cit., pp. 9-20 e 45-50.

Regina Leite GARCIA (19), a meu ver, ao falar do ponto de partida do ensino, demonstra que escola e nós, docentes, não estamos frente a uma questão simples no campo pedagógico. E sim, diante de um desafio histórico-pedagógico. Isto é, o desafio de termos que trabalhar com uma clientela escolar que não traz às nossas salas de aula as características sócio-culturais com as quais escola e docentes estavam acostumados a trabalhar.

Daí que R. GARCIA, em sua análise, parte da colocação: "O desafio é ensinar para aqueles, que não foram preparados através de sua história, das suas relações de classe, para aquilo que a escola exige como pré-requisitos". E ainda, acrescenta Regina: Esses alunos são discriminados sócio-culturalmente pela sociedade. Fator que tem consequência para a sua aprendizagem, porque os leva à crença de que não são capazes, internalizando a idéia de que são feitos para as funções subalternas da sociedade.

Perante esse desafio e essa determinada clientela escolar, R. GARCIA coloca que a escola tem que fazer o oposto da sociedade, que é entre outras coisas, "recuperar a identidade do aluno, recuperar o seu autoconceito, recuperar a capacidade dele de acreditar em si e, portanto, na sua família, no seu grupo sócio-cultural, na sua classe". Isso tem que se dar, segundo Regina, por meio de uma prática pedagógica que valorize o que o aluno já sabe, como uma das condições para que ele chegue à compreensão de que é capaz de aprender e de saber, porque já domina um determinado saber.

(19) Regina L. GARCIA, in: Fundamentos VII, pp. 04-15.

É dentro desse enfoque que R. GARCIA justifica, que o ponto de partida do ensino é o conhecimento do aluno. E segundo ela, para partir desse ponto, basta deixar o aluno falar. Na sua fala, ele expressa o seu mundo. E o expressar o seu mundo, esse é o ponto de partida para a prática pedagógica; seja ela em que nível for. Só pode ser o que aluno já sabe, o que ele domina como conhecimento o ponto de partida dessa prática.

Nessa direção, temos o ponto de vista de Nirce Pereira de Souza GADIOLI, que afirma que a aquisição do conhecimento científico é fundamental para o aluno compreender o mundo e interferir nele. Porém, uma aquisição construída a partir do conhecimento do aluno (20).

T. CARRAHER e Willian CARRAWER (21) destacam que o conhecimento das opiniões dos alunos pelo professor, como pelos próprios alunos, é uma das condições necessárias, tanto para o professor transmitir os conhecimentos científicos, como para os alunos os entenderem. Isto porque, dizem eles: "Para passarmos a entender o mundo da forma pela qual é explicado pelos cientistas, precisamos comparar nossa maneira de pensar com a dos cientistas" (p.5). Daí que "...precisamos também considerar como pensa o aluno, em que seu modo de pensar difere daquele que pretendemos introduzir na escola... (Isso porque)... muitas vezes a aprendizagem de uma explicação científica não é uma simples aprendizagem de algo novo, mas envolve uma mudança de opinião" (grifo meu).

(20) Nirce P.S. GADIOLI, in: Fundamentos IX, p. 26.

(21) Terezinha e Willian CARRAHER, in: Fundamentos IX, pp. 03-18.

Como se percebe pelas colocações de T. CARRAHER e W. CARRAHER no ponto de partida do ensino, o conhecimento ou opinião do aluno precisa tornar-se uma referência base, a partir da qual o aluno compreende o professor e este se faz entender.

Segundo suas colocações, T. CARRAHER e W. CARRAHER deixam entrever que essa maneira de ensinar que propõem, exige uma opção por parte dos docentes. Ou se fica com uma escola que centra sua preocupação em cumprir todos os tópicos de um programa curricular, ou se orienta o processo de ensino para a reflexão do aluno sobre o mundo.

A esse respeito, dizem eles: "...qual dos dois aspectos do ensino queremos sacrificar: alguns tópicos de programa ou a reflexão do aluno sobre o mundo? Qual dos dois vai contribuir, de modo decisivo, para a formação do aluno, para seu preparo para a aprendizagem de novos tópicos em Ciências, para suas possibilidades de atuação sobre o meio que ^ocerca?".

Frente a essa questão T. CARRAHER e W. CARRAHER se posicionam: "Nossa posição é clara: nós achamos que a reflexão do estudante sobre o fenômeno não deve ser sacrificada para que o professor cubra um número maior de tópicos em sala de aula".

Porém, continua eles, a essa opção dos docentes de impõe um legado histórico de nossa escola. "Continuamos interessados apenas em ensinar o saber organizado e não estamos, de fato, interessados no processo de descoberta, do saber. Envolver os alunos nos processos de descoberta, pela importância desses processos em si, constitui uma prática tão incomum que tanto alunos como professores sentem dificuldades em trabalhar dessa forma, ao tentarem pela primeira vez".

Finalmente, entre os aspectos que deixam transparecer uma proposta de ensino a partir do conhecimento do aluno, vou citar ainda Octavio IANNI (22) que, a meu ver, levanta uma questão desafiadora ao indagar: "Como mobilizar o conhecimento de que o aluno já dispõe, e, ao mesmo tempo, levar ao aluno novos conhecimentos?".

Acho desafiadora a questão, porque significa perguntar como remover, como mexer, como acionar, os mecanismos de conhecimento do aluno, começando pelo conhecimento de que ele já dispõe. E pelo enfoque de IANNI, se percebe que para a escola transmitir novos conhecimentos que repercutam em uma postura crítica do aluno e professor, primeiramente ou concomitantemente, ela precisa mobilizar o conhecimento que o aluno já traz à escola.

Segundo IANNI, para haver essa mobilização do conhecimento do aluno, relacionada com a transmissão de novos conhecimentos, é necessária uma metodologia em que o professor procure "...colher elementos que permitam levar ao estudante e a si mesmo a idéia de que a realidade social é movimento. (...) Aí está a chave para o trabalho crítico sobre o conhecimento prévio que o aluno tem, a chave para o próprio trabalho crítico que se desenvolve e a chave para o conhecimento novo que está sendo produzido" (grifo meu).

(22) Octavio IANNI, in: Fundamentos IX. p. 19-25.

3.4.2.1 - A democracia e a proposta que parte do conhecimento dos alunos

Percebo, na proposta de ensino que sugere o conhecimento do aluno como ponto de partida, que este mesmo aluno do meio cultural popular, para tirar proveito do ensino em prol do desenvolvimento do seu pensamento, necessita de um trabalho pedagógico que deverá contar com certos requisitos ou habilidades por parte daqueles que o conduzem. Isto é, certas habilidades exigidas da escola e dos docentes para organizarem um trabalho pedagógico a partir das características sócio-linguístico-culturais dos alunos das camadas populares, como uma das condições para superá-las. Requer-se que os alunos sintam-se seguros para se envolverem a partir do que são e como são. Quer dizer, a partir do que conhecem, como conhecem, do que dispõem, etc. Sendo, assim, uma das habilidades principais seria fazer ou criar condições para esses alunos falarem. A fala dos mesmos torna-se o fator necessário sem o qual não haverá o ponto de partida (conhecimento do aluno). Não haverá a mobilização daquilo que o aluno já dispõe, não haverá a recuperação da identidade do aluno para assim, chegar ao conhecimento científico que o leve (porque partiu do conhecimento dele e de sua fala) a interferir na realidade que o cerca.

Os autores que começam a delinear tal proposta de ensino destacam que, entre outras habilidades exigidas dos docentes que se dispõem a trabalhar segundo tal ponto de vista, está em saber perguntar, saber ensinar, saber administrar seus limites, saber expressar dúvidas para seus alunos, ter sensibilidade para captar e transformar qualquer situação que surja em sala de aula e/ou dicas que os alunos dão a todo momento, em possibilidades para

trabalhar conteúdos (23).

Daí que, pelo fato dessa proposta ter previsto para o ponto de partida do ensino a indispensável fala dos alunos das camadas populares, de uma forma ou de outra, terá que dar lugar ou garantir o espaço para essa fala, como ter que trabalhar a partir e/ou com ela. Nesse sentido, esta proposta pedagógica desafia ou compromete a contribuição do ensino para com a democracia, por meio, também, de uma determinada organização e funcionamento do trabalho pedagógico e com determinadas habilidades necessárias dos docentes, como cenário, do processo de transmissão de conteúdos aos alunos das camadas populares.

Cenário que depende do desempenho do professor para criar, como coloca IANNI, uma determinada situação de ensino que evite, "...que as pessoas se inibam, que os estudantes tenham constrangimento ao falar (...), desenvolvendo (assim) valores, atitudes e sentimentos democráticos (junto à colocação dos) meios do saber e do próprio saber à disposição de todos..." Daí inferi IANNI: A democracia não é só um problema pedagógico, é um problema político (24).

(23) Fundamentos IX, pp. 10,14,16 e 16; Fundamentos VII, p. 16.

(24) Octavio IANNI, op. cit., p. 25.

SEGUNDA PARTE

UMA TENTATIVA DE REFLEXÃO ACERCA DAS PROPOSTAS
VEICULADAS PELA CENP

Introdução à segunda parte

Quero esclarecer, talvez por uma deficiência acadêmica minha, que não fui capaz de fazer esse trabalho reflexivo, norteador-me por um quadro ou referencial teórico previamente determinado. E, assim, podendo dar uma noção prévia, ao leitor, do conteúdo de minhas reflexões e/ou conclusões.

Todas as vezes que tentei enquadrar-me em um quadro ou referencial teórico para dar andamento à minha reflexão, percebia que estava me sentindo como que algemado, barrado, atravancado em minha "liberdade" de pensar ou refletir. Sentia-me como se estivesse colocando-me em função de alguma coisa, ao invés de colocar essa alguma coisa em função do empreendimento de uma aventura reflexiva.

Não é que acho que não seja conveniente a linha acadêmica que previamente determina um quadro ou referencial teórico para enquadrar o trabalho acadêmico e a reflexão sobre o mesmo. Talvez o meu caso esteja ligado à minha origem sócio-cultural-popular, que por baixo dos valores sócio-culturais cristalizados que me transmitiu, tenha condicionado-me, também, a interpretar ou a ler o mundo, as pessoas, as coisas em movimento, que por sua vez, fa-

ziam os lugares tornarem-se um movimento. E, intuitivamente eu pressentia que era neste que estava o gosto da aventura.

Talvez por isso é que percebo que neste trabalho reflexivo, fiz de conta que tinha esquecido todas as teorias ou referenciais teóricos que estudei em minha graduação e pós-graduação. Porém, tenho consciência que tais referenciais iriam, de uma forma ou de outra, me acompanhar em minhas incursões reflexivas. Senti que estas queriam se sentir "livres" para se aventurarem, mesmo correndo o risco de não encontrarem nada de novo. Tais incursões, talvez, sintam que a sua realização não esteja, propriamente, em encontrar o novo e sim, no próprio movimento da aventura em querer encontrá-lo.

Daí, eis os lugares a partir dos quais essa reflexão está se aventurando:

- Um dos lugares são as camadas populares e, conseqüentemente, o meio cultural popular de onde vem a nova clientela escolar, lugar do qual também sou oriundo. Portanto, nessa reflexão estarei, também, me vendo e me pensando, segundo as impressões, reações sentidas e percebidas por mim no interior daquele contexto sócio-linguístico-cultural popular em movimento, no qual respirava e me inter-relacionava sócio-linguístico-culturalmente como um daqueles indivíduos.

- O outro lugar é o meio acadêmico que, entre outras coisas, me proporcionou conhecer os intelectuais ou eruditos representantes da cultura erudita a partir de uma relação aproximada. E com isso, retificar a imagem que me passavam de si mesmos, a partir de uma relação sócio-cultural à distância, quando eu estava inserido no mundo sócio-linguístico-cultural popular.

- Por fim, um dos outros lugares é o sistema educacional, onde como um dos educadores da escola pública inter-relaciono-me em classe e extra-classe com os alunos de 1º e 2º graus do meio cultural popular e seus respectivos pontos de vista sobre si mesmos, a escola e os educadores. Consequente e concomitantemente nesse contexto inter-relacionando-me com colegas docentes e dirigentes escolares, e seus respectivos pontos de vista, maneiras de ser, trabalharem e se relacionarem com as características sócio-linguístico-culturais dos alunos das camadas populares.

Daí que farei este discurso reflexivo a partir de um daqueles lugares e/ou de uma interpenetração dialética entre os mesmos.

Essa reflexão não pretende, em momento algum, estar se dirigindo a esse ou aquele pensador da educação e sim, às propostas pedagógicas assumidas e veiculadas pela CENP.

Esta segunda parte se compõe de dois capítulos:

- o primeiro gira em torno de aspectos abordados pela proposta pedagógica que sugere a prática social como ponto de partida do ensino;

- o segundo, em torno de aspectos abordados pela proposta pedagógica que sugere o conhecimento do aluno como ponto de partida do ensino.

I - A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA DO ENSINO

Tendo como referência o objeto de pesquisa desta dissertação, torna-se oportuno a proposta pedagógica acima, por dois motivos: primeiro, porque "...busca (...) converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade..." (1) e "...abre espaço (...) para as forças populares..." (2); segundo, porque tal articulação não se coloca como uma contigência e sim, como fator necessário, por ser uma proposta que se diz centrada na igualdade em termos reais entre os homens, como argumenta seu autor: "Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende-se, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. (Daí que) busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária" (3).

O interessante nesta proposta de ensino é a constatação de que a mesma se compromete necessariamente com tal articulação,

(1) Dermeval SAVIANI, Escola e democracia: para além da "teoria da curvatura da vara", in: Fundamentos I, p. 12.

(2) Idem, I Conferência Brasileira de Educação, p. 127.

(3) D. SAVIANI, Fundamentos I, p. 12.

porque sem essa, ela deixará de se centrar na igualdade em termos reais entre os homens, princípio pelo qual se qualifica como revolucionária.

Acho conveniente esse comprometimento em articular pedagogia e sociedade, porque um determinado momento sócio-histórico em movimento, ao mesmo tempo que coloca problemas ou desafios às organizações de suas instituições, vai motivando o surgimento de forças ou elementos (dispersos, disseminados ou difusos) em resposta a tais problemas ou desafios. Portanto, se o movimento histórico interferiu na maneira como a escola pública vinha se organizando e os docentes trabalhando, porque entre outras coisas, uma nova clientela escolar veio procurar a escola pública, por outro lado, no interior desse mesmo movimento sócio-educacional histórico vão emergindo elementos (disseminados ou difusos), que conforme forem ordenados (concatenados ou sistematizados) podem fornecer subsídios em resposta aos problemas ou desafios educacionais.

Daí que a proposta de uma pedagogia que se compromete converter-se, articulando-se com as forças emergentes, poderá auxiliar o corpo docente, organização e funcionamento da escola e, conseqüentemente uma prática pedagógica no interior desta, mais adequada ao aproveitamento escolar dos alunos da nova clientela escolar. Poderá também estar contribuindo com o avanço da nova ordem escolar que se encontra em configuração entre os novos elementos emergentes (disseminados ou difusos) no interior das velhas ordens sociais, escolares e pedagógicas.

Entretanto ao estudar a pedagogia revolucionária, constata-se que o processo de composição da mesma, não destaca pesquisas que identificassem os novos elementos pedagógicos ou novas relações educativas em emergência na velha ordem social, cultural

e educacional, para que os mesmos se tornassem parte constitutiva na própria articulação da proposta pedagógica. Assim fica difícil perceber uma tendência nessa pedagogia, que a predisponha converter-se, articulando-se com as forças emergentes e/ou populares, para adquirir, portanto, condições para se colocar em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Verifica-se isso, principalmente quando o autor trata das seguintes questões:

- elaborar métodos e formas de organização do currículo da escola;
- natureza pela qual o trabalho pedagógico contribui para com a democracia, e
- o fato de a escola não dizer respeito à cultura popular (saber fragmentado e conhecimento espontâneo).

Iniciarei minha reflexão em torno da colocação sobre a elaboração dos métodos e formas de organização do conjunto das atividades da escola.

1.1 - ELABORAR MÉTODOS E FORMAS: O CURRÍCULO DA ESCOLA

Diz o autor: O "...clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, o currículo" (4).

(4) Dermeval SAVIANI, Fundamentos I, p. 48.

O autor faz essa colocação a partir de uma síntese que ele elabora entre a pedagogia tradicional e nova (como já vimos no cap. III da primeira parte deste trabalho).

Sob o prisma desta síntese, quanto à elaboração de métodos e formas, diz o autor ser necessário entrar numa fase clássica. "É a fase em que ocorreu uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates dos tempos" (5).

Aqui surge a minha primeira dificuldade, quanto a perceber o espaço ou perspectivas deixados ou abertos pelo autor, às forças emergentes ou populares, para que as mesmas se articulem com sua pedagogia no momento da elaboração de métodos e formas. Pois, essas forças não são atuais? Os elementos de natureza educativa e de ordem pedagógica que emergem com tais forças se enquadrariam à priori naquilo que adquiriu caráter permanente e que resistiu o tempo? Nortear-se por um caráter permanente e por aquilo que resistiu aos embates do tempo, não poderá ser uma tática que poderá colocar restrições ao avanço dos elementos emergentes, portanto, novos, tanto na sociedade como no campo educacional?

A meu ver, a transição de uma ordem social e/ou escolar parece ter suas possibilidades no pico das conjunturas polêmicas, que por sua vez, seria o campo produzido pelo embate: por um lado, as forças emergentes que forçam o avanço do processo de transformação da ordem vigente, criando ou buscando criar uma

(5) Dermeval SAVIANI, Fundamentos...I, p. 47.

outra ordem, pela extração na velha ordem dos elementos emergentes com os quais estaria o início da nova ordem ou projeto para o futuro. Por outro lado, as forças conservadoras que, frente a isso, buscam retardar tal processo por uma nova rearticulação dos velhos elementos ainda aceitos (mesmo ideologicamente) pela sociedade.

Porém o que descrevi neste último parágrafo seria, a meu ver, a relação entre educação e sociedade no bojo de uma conjuntura polêmica pela qual pode passar ou estar passando esta sociedade em um determinado momento histórico. No entanto, entendo que o autor se refere à conjuntura polêmica entre as pedagogias da essência e da existência. Ou a fase romântica da influência do ideário escolanovista sobre a escola pública. Daí o autor dizer que a sua pedagogia 'revolucionária' vai situar-se além das pedagogias tradicional e nova. Isto é, vai por meio de uma síntese entre ambas superá-las, "incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova" (6).

Uma das justificativas na qual o autor se motiva para entrar na fase clássica (síntese entre as contribuições e críticas recíprocas das pedagogias tradicional e nova), recuperando, assim, o que resistiu aos embates do tempo e com isso, chegar a uma proposta radicalmente nova. É que, segundo o autor, no período da fase romântica ou conjuntura polêmica entre essas escolas, as críticas dirigidas à escola tradicional e seus métodos tiveram por efeito aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas. Diz o autor: "Isto porque, (a pedagogia nova) realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente aquelas

(6) Dermeval SAVIANI, Fundamentos...I, p. 12.

frequentadas pelas elites, contribuíram para o seu aprimoramento. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino das referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares" (7).

Esta é uma das análises na qual o autor se baseia para apontar um dos elementos que, segundo ele, contribuíram para a desorganização do ensino nas referidas escolas públicas e assim, justificar sua síntese entre as duas pedagogias citadas, como um dos caminhos à reorganização do ensino na escola pública.

Contudo, se o objetivo é compor uma pedagogia que abra espaço ou perspectiva para se articular com as forças atuais, a constituição da mesma deveria ser a síntese a partir de duas sistematizações já prontas (pedagogia tradicional e nova), ou a sistematização dos novos elementos pedagógicos ou novas relações educativas colocados pelo momento histórico atual, no qual e com o qual as escolas e suas respectivas pedagogias se organizam e se desorganizam?

1.1.1 - Interpretando o desarranjo do ensino na escola pública

Quanto a esse aspecto o autor destaca que ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede

(7) Ibidem, p. 13.

oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribui para:

- aprimoramento das elites;
- afrouxamento de uma determinada disciplina;
- rebaixamento de um determinado nível de educação;
- desorganização de uma determinada estrutura de ensino.

A meu ver, tais elementos têm pouco a ver com a relação entre pedagogia tradicional e nova. A desorganização de uma determinada instituição social não seria sinal de um processo de desarranjo e rearranjo na totalidade na qual tal instituição recebeu uma determinada organização? No caso de desarranjo da escola tradicional, as explicações não teriam mais a ver com a transformação infra-estrutural e suas repercussões no todo social em que ela estava ou está inserida?

No período histórico de formação e experiência da escola nova e desorganização da escola tradicional, não se identifica uma transformação sócio-econômica no Brasil e suas consequências ou repercussão em outras instâncias do todo social? Entre outras coisas, não se identifica a passagem de uma ordem predominantemente rural para uma ordem predominantemente industrial urbana, provocando o exôdo rural, um dos fatores da demanda escolar, em massa, pelos alunos das camadas populares?

Qual teria sido a influência da evolução dos meios de comunicação de massa, principalmente da mídia audio-visual que acelerou a divulgação de diferentes valores, comportamentos, hábitos e costumes? Esses fatores, entre outros, não interferiram pedagogicamente ou educativamente na relação indivíduo-família, na relação gerações adultas e gerações novas? Com isso, uma estrutura

de ensino que se faz no, com e para o momento sócio-econômico-político-cultural anterior não será atingida? Os liames pelos quais tal estrutura de ensino era perpassada e nos quais se sustentava, sendo reordenado ou incluindo novos elementos a nível do todo social, permitiria que tal estrutura de ensino permanecesse intacta?

Por exemplo: o afrouxamento de uma determinada disciplina naquela determinada escola (tradicional) não se tornaria mais compreensível no bojo desse contexto sócio-econômico cultural em mudança?

Se se partir do pressuposto que é a ordem sócio-cultural que dá sustentação à ordem disciplinar de suas instituições, (no caso aqui, a escola), será que aquela determinada disciplina escolar não tenha começado a se afrouxar, porque elementos sócio-culturais, pelos quais ela se sustentava, não estavam se afrouxando na sociedade na qual tal escola com sua disciplina estavam inseridas?

Em relação à disciplina da escola tradicional, entre os elementos pelos quais se sustentava, colocados pela ordem sócio-cultural daquela sociedade, não estaria a sacralidade ou mistificação da autoridade professoral? Isto é, o professor não era aquele que se colocava como um ser perfeito, isento de erros e sim só de acertos, um ser a-histórico para os alunos?

Não era aquele que mantinha uma relação distanciada dos seus alunos, como o pai mantinha essa mesma relação com seus filhos, os sacerdotes em relação aos fiéis e as gerações adultas em relação às gerações novas? Essas relações sócio-cultural-educativas como a maneira de ser de tal professor e seu tempo, não era

possível naquela e por aquela determinada ordem sócio-histórico-cultural e, por esta, os alunos o aceitariam, daí aquela determinada ordem disciplinar?

1.1.2 - A burguesia também está a busca de uma pedagogia ideal a partir das pedagogias tradicional e nova

É possível concordar que uma síntese entre as pedagogias tradicional e nova (recuperar aquilo que tem caráter permanente ou que resistiu o tempo), é um dos elementos necessários no processo de elaboração dos métodos e das formas de organização do currículo escolar. Entretanto, é questionável se tal síntese ou fase clássica significa ir além de ambas pedagogias ou do avanço pedagógico-histórico da pedagogia nova em relação à tradicional.

Daí que ao buscar uma síntese entre tais pedagogias, tem-se uma empreitada pedagógica que necessita ser cercada de certas precauções. A própria burguesia, como classe internacional, busca o mesmo processo, porém, com o intuito de coibir o avanço pedagógico-histórico da pedagogia nova em relação à tradicional, porque aquela lhe favorece a nível econômico, mas não lhe é mais útil sócio-politicamente.

Essa é a análise de B. CHARLOT: "...a pedagogia nova é a de sociedades evolutivas em que o saber está em constante renovação (...), enquanto a pedagogia tradicional é das sociedades estáveis e da utilização social de um saber lentamente acumulado. (Daí que), ...a pedagogia nova responde bem às necessidades da burguesia pré-revolucionária do século XVIII... (Porque) economicamente o neocapitalismo das sociedades em expansão acomoda-se muito bem a uma pedagogia da iniciativa, da criatividade, da re-

jeição aos modelos antigos, a cooperação dos indivíduos no seio das equipes de trabalho". Pois são elementos que adaptam os trabalhadores a situações mutáveis demandadas pelas necessidades econômicas de uma sociedade burguesa neocapitalista.

Daí afirma CHARLOT: "Quando a burguesia, depois da Revolução Francesa, acrescentou o poder social e político a seu poder econômico, a pedagogia nova não lhe é mais útil".

Contudo, CHARLOT diz que a pedagogia nova foi um avanço em relação à pedagogia tradicional. Entre outros, ele cita como avanço:

- faz do grupo (de alunos) mediador entre a pessoa e ela mesma;
- pensa a dimensão ética no quadro das relações sociais, embora, a pedagogia nova ainda desconheça a dimensão social e econômica do homem;
- uma pedagogia da intersubjetividade (progresso fundamental com relação à pedagogia tradicional). Porém, a redução dos fenômenos sociais a relações intersubjetivas dá à pedagogia nova uma significação ideológica;
- proporciona aos alunos uma experiência em grupos mais ou menos autogerido, sendo isso uma condição necessária não suficiente, na preparação da criança para lutar contra a injustiça social.

Eis como CHARLOT coloca esta última questão: "Não se trata, portanto, de negar que a estrutura relacional preconizada pela pedagogia nova constitui um progresso importante sobre a que caracteriza a escola tradicional. Mas é ilusório e, portanto, politicamente perigoso, acreditar que a vida social num grupo de

crianças mais ou menos autogerido representa uma forma de educação sócio-política que prepara a criança para lutar contra a injustiça social e para transformar a sociedade. É, talvez, uma condição necessária; não poderia, em nenhum caso, ser uma condição suficiente; acreditar que a condição é suficiente é permanecer prisioneiro da ideologia pedagógica e não armar verdadeiramente a criança para as lutas sociais de que ela deverá participar mais tarde" (8).

1.1.3 - A fase clássica: uma escola para a nova clientela escolar?

A síntese entre as pedagogias tradicional e nova (fase clássica), ao ser tida como condição básica para a elaboração dos métodos e das formas de ensino, faria da escola atual uma escola para a nova clientela escolar e com predisposições para se articular com as forças emergentes e/ou populares, tendo-se em vista os seguintes aspectos históricos e pedagógico-políticos?

Segundo a CENP a escola pública brasileira surgiu no início do período republicado e em sua programação curricular "...visava, principalmente, ao atendimento de uma clientela específica, ou seja, a instrução daqueles que formariam a elite política da República. (...) Esse tratamento programático continua predominando em nossas escolas até os dias de hoje. (...a) escola voltada para receber os filhos da classe média (...) não se pre-

(8) Daí por diante B. CHARLOT faz uma proposta de pedagogia social a partir de um projeto de sociedade, procurando ultrapassar os avanços da pedagogia nova. Porém, meu objetivo aqui não é avaliar criticamente as propostas de CHARLOT. Eu o citei em função de minhas reflexões sobre as propostas da CENP. Cf. B. CHARLOT, *Mistificação Pedagógica*, passim.

parou para receber um grande número de alunos, vindo das camadas desprivilegiadas. (...) Esses alunos que vinham de uma camada social diferenciada da anterior, não conseguiram 'seguir' as aulas, e os números de evasão e repetência se tornaram assustadores"(9).

Por outro lado, Bernard CHARLOT coloca que tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova favorecem ou zelam pelos interesses da classe dominante. Analisa CHARLOT (10): "A disciplina (pedagogia tradicional) levará a criança a respeitar o status quo numa sociedade injusta onde reina a desigualdade. Além disso, impedirá alguns (filhos dos burgueses) a dilapidar no jogo ou na depravação a fortuna familiar, enquanto fará, de outros (filhos das camadas trabalhadoras), trabalhadores dóceis e respeitosos. A espontaneidade (pedagogia nova) se manifestará pela expressão 'livre' de todos os estereótipos da ideologia dominante e cada um nela investirá interesses 'naturais', como, por acaso, conformes aos de seu ambiente familiar e social". "A escola tradicional está em continuidade com as normas reais da vida burguesa. A escola nova está em continuidade com as normas ideais da sociedade burguesa".

Tais aspectos históricos e político-pedagógicos não levantam as seguintes questões?

- a fase clássica a ser extraída não será resultante do processo histórico-educativo da escola que se fez historicamente com a clientela escolar vinda do meio cultural de classe média, enquanto que a clientela atual (a nova) vem de outro meio cultural?

(9) SE/CENP, História II, p. 6.

(10) B. CHARLOT, op. cit., passim.

- as contribuições das pedagogias tradicional e nova ou suas críticas recíprocas forneceriam a matéria básica para a elaboração de uma pedagogia que encarnasse o consenso representativo das forças emergentes e/ou populares deste presente histórico? É possível uma pedagogia converte-se, articulando-se com essas forças se a mesma não for o resultado de um processo de articulação com essas forças? Isto é, a articulação com tais forças não teria que vir anteriormente à constituição da própria pedagogia? Portanto, tal articulação não tem que ser uma condição "sine qua non", como fator primeiro, tanto para a escola cumprir sua função específica perante a nova clientela escolar, como para que tal pedagogia adquira características favoráveis a converter-se, articulando-se com tais forças sociais?

1.1.4 - A articulação da escola com as forças populares é uma condição "sine qua non"

Pelas análises da CENP como de outras fontes, pode-se perceber que a escola não tinha muitos problemas no cumprimento de sua função específica, quando a grande maioria de seus alunos provinham das classes médias. Além desses alunos virem de um meio cultural que lhes possibilitavam pré-requisitos com os quais escola e docentes estavam preparados para trabalhar, os segmentos sociais dos quais vinham, não carregavam uma condição sócio-econômica desfavorável, tal qual carregam os segmentos sociais dos quais provêm a nova clientela escolar hoje.

Essas condições com as quais escola e corpo docente estavam habituados e preparados para trabalhar se inverteram na medida em que a maioria de seus alunos começou a vir das camadas populares. Por um lado, oriundos de segmentos sociais em que as

condições econômicas dos mesmos é o principal obstáculo no caminho escolar. Por outro lado, oriundos de um lugar cultural e suas respectivas características com as quais escola e corpo docente não foram preparados para trabalhar.

Daí que, uma parcela de responsabilidade pelo fracasso dos alunos da nova clientela é computado aos docentes, organização e funcionamento da escola pública. Pelo fato, entre outros fatores, de não terem encontrado uma nova forma de trabalhar adequada à nova realidade, que é a nova clientela escolar e o mundo sócio-econômico-cultural que a mesma traz consigo para dentro da escola.

Como encontrar uma nova forma de trabalhar, frente a essa nova realidade? Pois, se, por um lado, a escola para ir resolvendo os seus problemas com a nova clientela escolar, concomitantemente a isso as camadas populares não teriam que ir resolvendo os seus problemas de ordem econômica? Por outro lado, já que os alunos da nova clientela escolar não trazem à escola os pré-requisitos que traziam os dos segmentos médios da sociedade, a escola não teria que ir descobrindo outros elementos, que permitiria haver em sua função específica, uma articulação ou mediação dialética entre o que os alunos trazem consigo para a escola e o que esta tem para transmitir?

A a escola funcionava bem, quando a realidade sócio-cultural da antiga clientela escolar que a frequentava favorecia o cumprimento de sua função específica. Portanto, segundo esse resultado, a escola estava articulada com tal realidade sócio-cultural, mesmo não se dando conta disso.

Se agora a escola não funciona bem, porque a realidade sócio-cultural da nova clientela escolar que a frequenta não favorece o cumprimento de sua função específica. Portanto, não está havendo uma sintonia entre escola e a realidade sócio-cultural da nova clientela escolar.

Com isso se conclui: Frente à nova clientela escolar, se a escola ou sua pedagogia estiverem interessadas, de fato, em cumprir sua função específica, sua articulação com a realidade e forças sócio-culturais que envolvem a nova clientela escolar torna-se uma condição "sine-qua-non".

Se se torna uma condição necessária, como ir além das pedagogias tradicional e nova, ou melhor, ir além do que chegou até aqui em matéria de escola e pedagogias? E em que e como a pedagogia se articular à realidade atual e suas forças?

A tentativa de responder essas perguntas leva-me a recorrer à História e perguntar: A pedagogia e escola nova foram além da pedagogia e escola tradicional? A pedagogia nova era uma proposta de articulação ou vinculação entre métodos de ensino e a realidade sócio-econômica-política-cultural da nova burguesia industrial? Mesmo que os mentores de tal pedagogia não se apercebessem disso? De onde foram extraídos os elementos que não faziam parte das pedagogias antecedentes e que, passaram a fazer parte da proposta pedagógica da escola nova?

1.1.5 - Escola Nova: uma síntese ou composição de quais elementos?

Por que o momento histórico passado favoreceu a repercussão das propostas da pedagogia nova? Com quais elementos foi composta essa pedagogia que a faz ter forte repercussão ainda no atual momento sócio-político-cultural?

Porém, as análises (CHARLOT e outras) mostram que essa pedagogia não é suficiente para uma educação articulada com as forças nas quais estão envolvidos os segmentos dos quais advêm os alunos que formam a nova clientela escolar. Portanto, torna-se necessário ultrapassá-la. Fato que motiva pesquisas para se descobrir onde está o segredo ou a força que faz com que o momento histórico atual ainda seja favorável a repercussão da mesma. Descobrendo isso, conseqüentemente, certificar-se-ia em que o momento histórico atual ainda lhe dá condições objetivas. Certificar-se-ia, portanto, quais elementos que ela (pedagogia nova) extraiu e a repercussão dos mesmos naquele momento histórico e qual a repercussão que os mesmos ainda têm nesse momento histórico.

Qual foi o elemento central na passagem dos métodos da pedagogia tradicional para os métodos da pedagogia nova? Não foi a mudança de centro no processo educativo? Na Tradicional, o centro não era o professor (autoridade) e na Nova o centro não passou a ser o aluno (a nova geração - a nova classe social burguesa)?

A passagem do professor (autoridade) como centro para o aluno (novas gerações), a meu ver, vai mais além da questão sobre democracia no processo educativo como os educadores estão habituados a pensar. Subentendido a essa passagem, está em ter-se colocado o processo educativo como representante do próprio proces-

so histórico de formação da burguesia da era industrial. Quer dizer, nos novos métodos (aluno centro) estaria a representação plástica, conotativa, filosófica, etc. pela qual a burguesia industrial se justificava como centro ou patrocinadora dos tempos históricos da era industrial.

O aluno, como centro, não abriu espaço ou condições no interior da própria pedagogia para que a criatividade, livre iniciativa, dinamicidade, etc. tivessem lugar garantido? Essas qualidades ou características que foram incorporadas pela pedagogia nova em seus métodos, não se encontravam como elementos dispersos e difusos e em desenvolvimento no interior de uma velha ordem sócio-econômica-etc. rumo a uma nova era industrial? Nas e com tais características, qual classe social com seus respectivos interesses se identificava naquele cenário histórico?

Com isso, a burguesia parece dar uma lição aos articuladores atuais de propostas pedagógicas, isto é, demonstra que a articulação entre educação e sociedade ela conseguiu trazê-la para o interior dos próprios métodos da pedagogia nova. Enquanto as propostas pedagógicas de hoje, para que haja tal articulação, necessita-se do compromisso sócio-político-educacional dos educadores que vão aplicá-las.

Talvez seja preciso mudar de tática. Quer dizer, passar da atitude filosófica que, talvez, esteja dando mais importância às interpretações discursivas, sobre a relação educação e sociedade, para uma atitude mais perscrutadora sobre quais elementos sócio-culturais sustentavam o êxito dos métodos das escolas tradicional e nova.

1.1.6 - Pedagogia para nossa era histórica: uma síntese do quê?

A meu ver, uma das primeiras exigências necessárias hoje, ao se pensar em uma pedagogia adequada a esse momento histórico-cultural, seria conceber que a escola e os alunos estão situados na era espacial e cibernética. Esses elementos são efeitos da evolução das forças produtivas que impulsionam a técnica e as ciências, porém, são eles que produzem a atmosfera cultural que é respirada pelas novas gerações para as quais se formulam as pedagogias. É nesse e com esse mundo e sua atmosfera que estão emergindo ou refazendo as regras educativas entre as gerações e entre estas e o novo tempo histórico. É se mediando ou se dialetizando com esse mundo que as pedagogias vão ser mediadoras entre sua clientela escolar e o conhecimento que a escola está designada a transmitir. Isso demonstra que são enfrentados uma série de desafios se se pretende articular de fato a educação escolar com seu tempo histórico. Um deles é que a evolução técnico-científica nesse tempo histórico é muito rápida. Daí que, enquanto as novas gerações estão vivenciando uma determinada relação educativa com seu tempo ou mundo, os docentes e a escola estão funcionando para as relações educativas do mundo no qual foram formados.

Para um começo preparativo e depois em um próximo passo tentar constituir uma pedagogia que fosse além das pedagogias existentes, a meu ver, é necessário fazer uma espécie de inventário (se é que não foi ou em parte está sendo feito) contendo entre outras, as seguintes pesquisas:

a) pesquisas que desvendariam a vinculação que os métodos das pedagogias tradicional e nova mantinham (ou ainda mantêm) com os valores sócio-culturais das determinadas sociedades em que estavam inseridas.

Partindo do pressuposto de que a escola é determinada pela sociedade, então a primeira pesquisa deveria ser a que esclarecesse a vinculação entre as pedagogias e as determinadas sociedades e determinados momentos históricos nos quais as mesmas e seus métodos estão ou estavam inseridos. Aceitando que "...os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade" (11), como analisar essa pedagogia admitindo que a escola, suas pedagogias e métodos são determinados pela sociedade e momento histórico nos quais estão inseridos? Seria possível uma pedagogia ser aceita, referendada e sustentada por uma determinada sociedade e momento histórico, se os métodos da mesma implicassem uma autonomização dessa pedagogia em relação a essa sociedade e momento histórico? Será que a questão estaria, em que os métodos implicassem em uma autonomização da pedagogia em relação a sociedade ou a pedagogia estar vinculada, historicamente, a uma determinada classe social e seus interesses (12) e aceita, ideologicamente, pelo restante da sociedade, por se sustentar em valores sócio-culturais aceitos pela maioria da sociedade, onde aquela pedagogia está sendo colocada em prática?

b) Pesquisas sobre a resultante na prática-pedagógica, entre a pedagogia nova e o corpo docente/estrutura educacional herdados da escola tradicional.

Uma pesquisa, nesse sentido, seria um dos elementos para se obter uma síntese do que foram as duas pedagogias (tradicional

(11) D. SAVIANI, op. cit., p. 14 (grifo meu).

(12) "A escola tradicional está em continuidade com as normas reais da vida burguesa. A escola nova está em continuidade com as normas ideais da sociedade burguesa". (B. CHARLOT, op. cit., p. 206).

e nova) se misturando na prática pedagógica do dia-a-dia. Isto é, seria uma das maneiras de se chegar a uma resultante das citadas pedagogias mais as transformações que sofreram pelo crivo da prática-pedagógica e movimento histórico no qual teorias e práticas das mesmas se inseriram.

c) Uma síntese quanto ao que já está acontecendo pedagogicamente em respostas aos desafios educacionais atuais.

São necessárias pesquisas concretas, tanto no interior do sistema educacional como na sociedade, que façam vir à tona trabalhos e/ou iniciativas individuais ou de grupos, etc. que, através da prática em seu dia-a-dia estejam descobrindo novas respostas. Com pesquisas desse tipo chegar a uma síntese sobre o que já se está fazendo. Esta síntese seria uma das ferramentas essenciais para se partir da prática real (principalmente dos educadores da escola pública), no processo constituinte de propostas pedagógicas.

d) Identificação dos novos elementos que estão ajudando a colocar em crise a antiga ordem pedagógico-educativa que ao mesmo tempo manifesta a emergência de uma nova ordem.

A captação desses elementos é imprescindível para um processo representativo na constituição de uma pedagogia, quanto a mesma adquirir características favoráveis para converter-se, articulando-se com o seu momento histórico e neste, com as forças que buscam a transformação da ordem social

.....

1.2 - NATUREZA DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A DEMOCRACIA

As forças emergentes e as forças populares não se caracterizam como tais, pelo fato de haver um certo desenvolvimento democrático no interior das mesmas, ao mesmo tempo que buscam fazer avançar o processo de democratização da sociedade na qual estão inseridas?

Tudo isso não passa a ser assumido por uma pedagogia que busca articular-se como as forças emergentes ou populares?

Daí que, a meu ver, a análise da prática pedagógica, quanto à sua contribuição para com a democracia, teria que se pautar pela perspectiva do seu comprometimento, à priori, com as forças emergentes e/ou populares, por estar no interior de uma pedagogia que, por sua própria definição, já se comprometera converter-se, articulando-se com tais forças.

Sendo assim, fica difícil entender o porquê da montagem de uma argumentação que o autor faz para provar um ser ou natureza própria à prática pedagógica, pela qual, diz ele, ela necessariamente contribui com a democracia.

O autor (13), fundamentando-se no pressuposto de que "...a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais", identifica um ponto no processo educativo, no qual diz que os alunos se elevam, ou ascendem ao nível sintético do professor, portanto, chegando, assim, à igualdade com o professor. Como está na natureza própria da relação pedagógica chegar a

(13) D. SAVIANI, Fundamentos I, pp. 14, 15, 18 e 19.

esse ponto de igualdade, pois "...a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real (ponto de partida) e uma igualdade possível (ponto de chegada)". Portanto, por sua natureza própria o trabalho pedagógico contribui de modo específico com a democratização da sociedade.

O autor argumenta: "O ponto de partida seria a prática social, (1º passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor, assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que podemos denominar de 'síntese precária', a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. (...) O ponto de chegada (5º passo) é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. (...) Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica".

Continua o autor: "...o grau em que a prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas não é interno, mas tem suas raízes além da prática pedagógica propriamente dita. (...) ...não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico para a democratização da sociedade, na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do traba-

lho pedagógico. (...) ...a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade (heterogeneidade) real e uma igualdade (homogeneidade) possível. Consequentemente, uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária; quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida pode ser, ao contrário, democrática se analisada a partir do ponto de chegada, isto é, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social".

Nessa relação que o autor faz entre prática pedagógica, nível sintético, processo de democratização da sociedade, etc., uns de seus aspectos não consegui compreendê-los, ou ser convencido pelos mesmos.

Coloca o autor: "...o grau em que a prática pedagógica contribui com a instauração de relações democráticas não é interno, mas tem suas raízes além da prática pedagógica propriamente dita". Ou "...não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas articular o trabalho desenvolvido na escola com o processo de democratização na sociedade". Até aqui tudo bem. No entanto, o autor, ao passar para a análise da prática pedagógica, esta acaba tornando-se contributiva da democracia não por suas relações com o todo social, com as raízes sociais, ou por articulação com o processo de democratização na sociedade e, sim, por uma natureza própria, somente, pelo fato de elevar os alunos ao nível sintético (aproximativo) do professor.

Quer dizer, o processo educativo por si só torna-se um conjunto democrático, como é dado a entender pelo que se viu até agora e, principalmente, pela seguinte colocação do autor: "Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democra-

cia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada" (compreensão pelo aluno, da prática social, em nível sintético).

Isto é, pelo visto, dá a entender que, independentemente de haver democracia na escola, sociedade e momento histórico onde está situado o processo educativo (desde que este eleve o aluno ao nível sintético), o mesmo é considerado democrático em seu conjunto. Em decorrência de se considerar a elevação do aluno à compreensão da prática social a nível sintético; e essa elevação ter sido qualificada de igualdade professor-alunos; e a igualdade ter sido qualificada de democracia real. Então, a prática pedagógica contribui com a democracia, independentemente de estar ou não ligada às raízes sociais, ou de estar ou não articulada ao processo de democratização da sociedade? Conseqüentemente, não resta à prática pedagógica uma única saída: contribuir com a democracia? E, por decorrência, quer queira, quer não queira, o educador (condutor da prática pedagógica) já estaria pré-determinado a contribuir com a democracia?

Mesmo que fosse aceita a abrangência político-pedagógica do conceito igualdade (democracia real), para designar a elevação do aluno a nível sintético do professor, fica difícil comprovar que a escola ou trabalho pedagógico, por alguma natureza própria contribua com a democracia, ante as seguintes evidências:

- Os indivíduos da classe média e alta, quase em sua totalidade, não passaram pela escola? Não passaram, portanto, pelo ponto de chegada do processo educativo em seu conjunto como democrático? Assim sendo, não passaram com o professor pela democracia como realidade no ponto de chegada? Daí, como explicar a atitude da classe média e alta, que em determinados momentos histó-

ricos pede, apoia, sustenta, golpes militares ou regimes de exceção?

- Como explicar os educadores (condutores da prática pedagógica) sendo apontados como um dos fatores que reforçam as dificuldades enfrentadas pelos alunos populares, quanto a permanecerem e terem um aproveitamento escolar desejável? Isto é, como haver uma contribuição natural do trabalho pedagógico à democracia, se as forças emergentes colocam os alunos das camadas populares na escola e a prática pedagógica, em parte, não contribui para a permanência e aproveitamento escolar dos mesmos?

O que pode dizer se a igualdade (ponto de chegada no processo de ensino) contribui ou não com a democratização da sociedade, não seriam perguntas, entre outras, tais como: igualdade (nível sintético) para quê? em função de quê? Isto é, pelo fato do trabalho pedagógico estar situado em um determinado momento histórico, por isso, perpassado pelos conflitos sócio-políticos do mesmo, o seu ponto de chegada (igualdade) poderá estar contribuindo com o avanço das forças que buscam a transformação social, ou simplesmente estar em função da dinâmica ou dialética natural da evolução da sociedade industrializada. Essa distinção se verificaria da seguinte maneira:

- Quando a prática pedagógica funciona como um dos elementos determinados pela dinâmica ou dialética natural do todo social em que está inserida, não estaria funcionando, predominantemente, em função das forças sócio-econômico-político-culturais que detêm o poder constituído no jogo das relações de forças na sociedade? Nesta dimensão, o trabalho pedagógico não estaria, dialeticamente, em função das exigências naturais do momento histórico em que está inserido?

- Quando a prática pedagógica funciona como um dos elementos influenciadores no todo social em que está inserida, não estaria funcionando, predominantemente, a favor do avanço do processo de transformação da sociedade? Não é nesta dimensão que tem sentido de se colocar entre a prática pedagógica e a sociedade os conceitos de compromisso, aliança, articulação, etc. Isto é, não seria nesta e por esta dimensão que se poderia dizer que a prática pedagógica, por meio de sua especificidade, estaria contribuindo com a democracia?

- Daí uma distinção básica, isto é, o elemento que indicaria se a escola (trabalho pedagógico, ponto de chegada - igualdade, etc.) está contribuindo, de fato, com a democratização da sociedade, não seria a atuação sócio-política dos escolarizados, que é o produto fornecido à sociedade pela escola? A atuação da maioria deste produto está contribuindo para o avanço da transformação da ordem social, ou está, apenas, em função da continuidade da dinâmica ou dialética natural da mesma?

Sem essas ressalvas na relação prática pedagógica e o processo de democratização da sociedade, não se ocorre o risco de estar contribuindo com o projeto de uma pedagogia ideal buscado pela burguesia, como advertiu B. CHARLOT?

Depois que a burguesia passou a controlar também o poder político, para ela, não é interessante o exercício dos alunos das camadas populares em uma ordem democrática pedagógica. No tempo em que esses alunos se encontram sob a direção do trabalho pedagógico, geralmente ainda não estão diretamente sob o controle da burguesia. Isso só acontece ao começarem a estabelecer vínculo empregatício, quando estão chegando no ponto de saída da escola que, por sua vez, corresponde ao ponto de chegada do processo de

ensino. Portanto, pode-se tornar interessante à burguesia, uma pedagogia que preveja o exercício democrático na chegada do ponto de saída do aluno da escola, como também uma pedagogia que não permita sequer aos alunos das camadas populares se conceberem como centro de alguma coisa, durante o processo educativo. Evita-se a ameaça de a burguesia correr o risco dos mesmos evoluírem a uma concepção, onde se vissem, também, como centro das forças produtivas.

É necessário distinguir quando, porque e como a escola e educadores contribuem de fato com a democracia, para não esvasiar o papel daqueles educadores que, no seu desempenho profissional e em seu engajamento sócio-político estão comprometidos com o avanço da transformação da ordem sócio-educacional em que estão inseridos. Isto é, precisa ficar claro que a escola contribui ou não com a democracia por meio daqueles que sabem para quê estão trabalhando no campo educacional. Se estão ou não contribuindo com uma educação que, além de transmitir conteúdos, também, pela maneira de se assumirem como seres históricos ao estarem ministrando tais conteúdos, como ao estarem atuando na sociedade, induzam os alunos (futuros escolarizados) a interferirem na dinâmica da ordem social em que estão inseridos.

Sem ter claro isso, os educadores podem achar que naturalmente pela natureza própria do trabalho pedagógico estão contribuindo com a democracia. No entanto, podem estar simplesmente contribuindo para encaixar indivíduos no mercado de trabalho e consumo. Isto é, a escola, nesse sentido pode apenas estar respondendo a uma necessidade natural ao estágio da sociedade em que está inserida: "...No século XIX a expansão da técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levam à necessidade da universalização do saber ler,

escrever e contar. A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis e adaptáveis" (14). "O mundo presente não só proporciona apoio a um aumento de escolaridade, como vai ao ponto de constringer a tal" (15).

Quanto à escola ser útil à classe trabalhadora ou popular, olha o que se dizia em 1923. "...Como organizar-se, por si mesmo, politicamente, um povo que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar".

"Sabe-se que sem igualdade, não há justiça. A desigualdade com que o Estado, em matéria de ensino elementar, tem tratado aos seus filhos, é uma injustiça. E como, sem justiça, não há democracia digna, a sustentação do systema actual seria anti-democrática" (16).

J. AZANHA comentando as afirmações acima, diz que a Reforma Sampaio Dória (1923) revelou a compreensão "...de que não se democratiza uma instituição pública como a escola, sem que ela alcance a todos" (17).

No entanto, segundo as análises de J. AZANHA, se últimamente houve uma expansão das oportunidades escolares, entre os fatores que reforçam os obstáculos à permanência na escola, está que "...o professorado não procurou se ajustar à nova realidade da clientela escolar e insistiu na manutenção de exigências in-

(14) Maurício TRAGTEMBERG, A escola como organização complexa, in: Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento, p. 15.

(15) G. SNYDERS, Escola, classe e luta de classes, p. 102.

(16) José Mário Peres AZANHA, Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no Ensino Paulista, p. 15.

(17) Ibdem, p. 15.

tracurso que anulariam pela reprovação maciça o esforço de abertura escolar" (18).

Daí, como explicar o seguinte paradoxo: por incrível que pareça, por um lado tem-se um grande número de desescolarizados (pais) em bairros urbanos e zonas rurais que de uma forma ou de outra participam de lutas para trazerem escolas próximas às suas moradias, ou darem condições a seus filhos para irem à escola e, assim, terem, no sistema sócio-econômico-político em que estão integrados, melhor sorte que eles, os pais. Enquanto que, por outro lado, tem-se aqueles que passaram pela escola, o professorado (futuros funcionários do ensino na escola reivindicada pelos pais desescolarizados) que, na maioria das vezes podem se tornar um dos obstáculos a mais, ao aproveitamento e permanência, na escola, dos filhos de pais desescolarizados, que lutaram para que seus filhos tivessem escola.

A que classe social interessa o convencimento dos educadores, de que estão contribuindo, naturalmente, com a democracia, por uma natureza própria do trabalho pedagógico?

(18) Ibem, p. 16.

1.2.1 - Pedagogia articulada às forças populares, pela democracia

Quanto à pedagogia contribuir com o processo de redemocratização da sociedade, por meio de sua articulação com as forças populares e/ou emergentes, já levantei a questão se a mesma não teria que ser resultado da articulação? Assim sendo, a mesma não seria um produto dialético entre as pedagogias herdadas e o resultado de pesquisas coletivas ou interdisciplinares em conjunto com essas forças?

Como eu ainda não faço parte desse trabalho interdisciplinar dos pesquisadores, tenho poucas condições para contribuir com dados reais, em função de uma prática pedagógica que efetivamente colabore com o avanço das forças que buscam a transformação da ordem social. Todavia, vou entabular uma reflexão, nesse sentido, baseando-me em dois pontos:

- a partir de minhas observações, quando uma vez e outra envolvia-me com movimentos sociais populares, em diálogos com seus militantes e em encontros de núcleos de bairro dos mesmos;

- e a partir de uma citação sobre educação popular e democratização nos movimentos populares.

Diz a citação: "partimos da constatação de que, na realidade brasileira destes últimos anos tem havido uma grande dinamização da sociedade civil. E de que, cabe ressaltar nessa dinâmica, a presença de grupos, organizações e movimentos sociais populares que, suas práticas econômicas, políticas e ideológicas, apresentam e vêm apresentando elementos novos e fascinantes no sentido de uma crescente democratização. Democratização que se manifesta na origem, na constituição, no funcionamento, nas toma-

das de decisões e na perspectiva que caracteriza esses grupos, organizações e movimentos sociais populares. Por fim, vale a pena registrar que em suas práticas atuais, colocam-se problemas de natureza política e educativa de fundamental importância para toda sociedade brasileira" (19).

Dizem minhas observações: Entre outros elementos é preciso entender que papel desempenha a solidariedade e a amizade típicas entre as camadas populares, como um dos elementos que contribuem para ir se desencadeando uma ordem democrática nas ações ou movimentos empreendidos por elas.

Tanto pelo texto citado, como através de minhas observações diretas, sou levado a inferir que nos movimentos e núcleos populares, onde todos (homens, mulheres, adolescentes, jovens e crianças) se envolvem em função de um objetivo comum, os elementos que surgem aí, e que tem a ver com democracia, se diferenciam das noções que relacionam democracia e trabalho pedagógico. Isto supondo que para alunos e professor se envolverem em um jogo democrático, anteriormente os alunos precisam de pré-requisitos específicos (dominar instrumentos elaborados tal e qual como o professor).

Nesses movimentos ou ações de núcleos populares sob o prisma da solidariedade, vai se desencadeando um tipo de ordem democrática (meio democrático), onde todos sentem-se incitados e/ou motivados a se colocarem de corpo inteiro. Isto é, tal ordem democrática-solidária propicia a emersão de uma ou várias pessoas que atuam como catalizadoras e, que, por sua vez, fazem avançar o

(19) Luiz Eduardo W. WANDERLEY, Educação Popular e processo de democratização, in: ANAIS - I Conferência Brasileira de Educação, São Paulo, Cortez, 1981, p. 261 (grifos meus).

processo de tal ordem, desencadeando, assim, um clima, ambiente e meio, onde a maioria vai se desbloqueando, descomplexando-se (sentindo-se em casa) e assim vai se expondo de corpo inteiro (ação e pensamento na e com a coletividade).

Nesse contexto, a democracia que vai se configurando se refere a uma ordem democrática, um meio onde a maioria começa a se concentrar e atuar em torno de um objeto ou propostas mais viáveis ou que se mostram mais adequadas à solução dos problemas que motivaram a solidariedade.

É nesse sentido que nos movimentos e ações populares a democracia não gira em torno de uma discussão, se ela está aqui ou ali, isto é, no ponto de partida ou de chegada de alguma coisa. A democracia está onde esteja havendo exercício democrático. Quer dizer, nesses movimentos ou forças populares a democracia não fica dependente da igualdade escolar entre seus membros. O elemento que tem a haver com democracia aí é sinônimo de um meio que propicia a se fertilizarem os níveis desiguais de conhecimento dos que são "igualmente" explorados sócio-economicamente.

Em que, no que e como uma pedagogia e sua prática pedagógica converter-se-iam articulando-se, de fato, com as forças populares ou emergentes?

.....

1.3 - A ESCOLA NÃO DIZ RESPEITO À CULTURA POPULAR

Esta afirmação, no conjunto da proposta pedagógica que busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade e seus métodos que partem da prática social do aluno, leva-me a perguntar sobre as possibilidades de êxito da nova clientela escolar na escola.

A meu ver, a cultura popular diz respeito até à própria cultura erudita e vice-versa.

O autor, após definir a escola como "...uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado", ao comentar tal definição faz a seguinte ênfase: "...veja bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado, não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (20).

Que o papel da escola consiste especificamente na socialização do saber sistematizado, tudo bem. Agora, a possibilidade de chegar a esse objetivo, a meu ver, estaria na maleabilidade da escola em se dialetizar com as características culturais da clientela escolar com a qual ela está trabalhando.

(20) D. SAVIANI, Fundamentos I, p. 45.

Entre outras perguntas: a escola não diz respeito à cultura popular por que a conhece, ou por que não a conhece? Pelo prisma da história do homem, a cultura popular e erudita que relação entre si, levariam para dentro da escola?

O que se tornou polêmico, para mim, é a instituição escolar não dizer respeito ao saber fragmentado, ao conhecimento espontâneo e à cultura popular, ao mesmo tempo que vai se nortear por uma pedagogia que busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade. Tal polêmica ocorre porque, segundo o comentário do autor, a partir da definição que ele faz do papel específico da escola, deixa a impressão que ele coloca do lado da escola a cultura erudita (saber sistematizado e o conhecimento elaborado) e do lado da nova clientela escolar, a cultura popular (saber fragmentado e o conhecimento espontâneo). Isto leva-me a perguntar de que lado emergem as forças populares ou surgem as forças emergentes? E por quem são trazidas até a escola?

Segundo Snyders "...são (as crianças das classe operária) as portadoras de valores onde se estabelecem as possibilidades de renovação e de progresso -- em particular a renovação da escola" (21).

Se tais forças emergem do polo que advém a nova clientela escolar, como a escola vai se articular com tais forças se esta escola não diz respeito à cultura que carrega em seu bojo tais forças? Daí que ficou em suspense, para mim, quanto à via pela qual tais forças entrariam na escola para a pedagogia converter-se, articulando-se com as mesmas no e com o processo educativo escolar.

(21) George SNYDERS, Escola, classe e luta de classes, p. 391.

A escola e o corpo docente se fizeram para uma clientela escolar que vinha de um meio cultural mais ou menos erudito da classe média. Porém, a clientela escolar atual da escola pública vem em sua quase totalidade de um outro meio cultural. Nesse sentido, surgem-me outras questões:

- A escola não dizer respeito à cultura popular, não pode levar a não dizer respeito ao progresso do proletariado na escola?

Snyders argumenta: "Uma escola em que o proletariado não consegue fazer-se ouvir, exprimir as suas exigências como ele as entende e, portanto, antes de tudo com as palavras que lhe são próprias, não conseguirá fazê-lo progredir" (22).

Se hoje, 100% dos alunos da escola pública são oriundos da cultura popular ou do proletariado e, no entanto, à priori essa escola se posiciona como a que não diz respeito à cultura popular, pela qual o proletariado se expressa e tem sua herança como ser histórico, que predisposições isso leva aos educadores? Que chance motivadora ou estimuladora a escola e os educadores terão, para saírem da herança de terem sido feitos para alunos da classe média e, assim, se reinventarem historicamente para uma nova clientela escolar não oriunda das classes médias? Sem isso, que chances terão os alunos das camadas populares ou do proletariado de progredirem na escola?

(22) George SNYDERS, op. cit., p. 360 (grifos meus)

- Se a escola também não disser respeito à cultura popular, como se partirá da prática social do aluno da cultura popular sem partir da sua própria cultura? É possível isso? Como? Se é possível, isso seria histórico e/ou dialético?

A cultura popular também não é o resultado ou processo do confronto dos homens com a natureza e entre si, transformando a natureza e a si mesmos, ao buscarem a satisfação de suas necessidades? Como a escola vai dizer respeito a esse processo se não diz respeito também à cultura popular? Ou tal processo só diz respeito à cultura erudita?

Não seria este processo a raiz ou a base histórico-dialética pela qual a escola teria que, historicamente, se articular com a cultura popular? Daí se articular com a prática social das camadas populares e/ou se articular com as forças emergentes populares?

O que é o essencial na cultura popular: essa raiz ou base histórico-dialética, onde emergem habilidades ou procedimentos históricos ordenantes, elaborantes, ou a sua dimensão segmentada, não elaborada e senso comum?

Analisa CHARLOT: "...as diferenças sociais estão na base das diferenças culturais". Mais adiante CHARLOT afirma: Numa dimensão dialética "...a escola está, ao mesmo tempo, em ruptura e em continuidade com a sociedade" (23).

(23) B. CHARLOT, op. cit., pp. 27 e 152.

Essas colocações levam-me a refletir: é com a permissão e o lugar na escola, das diferenças culturais que se permitirá espaço às diferenças sociais e, conseqüentemente, as diferentes práticas sociais. Pelas e nas diferenças culturais tornadas presentes no interior da escola é que se tornarão presentes as diferenças sociais, conseqüentemente, os diferentes segmentos da sociedade. Condição para a escola deixar-se perpassar pela dialética sócio-cultural do contexto em que está inserida, condição, portanto, para desempenhar dialeticamente (ruptura/continuidade) sua função de mediadora entre as culturas.

- O argumento de que a escola não diz respeito à cultura popular não poderá funcionar como um instrumento elaborado em reforço à discriminação cultural que já existe no meio educacional em relação à cultura popular? Portanto, em relação às características dos alunos que trazem essa cultura para a escola? Reforço à herança histórica de estruturação da escola e da formação dos dirigentes escolares e dos docentes direcionados a trabalharem com as características dos alunos de classe média e não com as características dos alunos das classes populares? Assim, não vem reforçar ainda mais os obstáculos que a nova clientela escolar enfrenta no seu processo de escolarização? Enfim, tal argumento não poderá se transformar numa arma elaborada para o uso de todos aqueles que, no interior do sistema educacional, queiram justificar uma não mudança de atitude de si e da escola em relação aos alunos das camadas populares?

Tal argumento desafiaria os docentes a conhecerem a cultura popular nos e pelos alunos, trazida à escola e assim, perceberem aspectos entre os quais destaca HOGGART: As crianças do povo, através de sua cultura (a cultura do pobre) demonstram a aptidão para distinquir gradações no comportamento e nas relações das

peessoas, sabem e gostam de 'avaliar' as pessoas, de ler num rosto (24).

Relacionando o argumento de que a escola precisa entrar na fase clássica, com o argumento de que a escola não diz respeito à cultura popular, eu, como ex-aluno do meio cultural popular, contra-argumentaria: é necessário a escola entrar na fase de conhecimento da cultura popular, como uma das condições para cumprir sua função específica frente à nova clientela escolar.

É nesse sentido que vou dirigir as minhas reflexões daqui por diante.

1.3.1 - É necessário conhecer a cultura popular. Como?

Conhecer a cultura que os alunos da nova clientela escolar vêm com ela para a escola é visto como um dos fatores necessários pelas próprias análises da CENP, onde se encontra argumentos, tais como: "Conhecer os alunos, sua cultura e seus valores deve ser a primeira preocupação do professor. Esse conhecimento permitirá a definição do ponto de partida do trabalho a ser desenvolvido durante o ano letivo" (25). Porém, o que conhecer e como conhecer a cultura popular ou uma outra cultura?

(24) HOGART, in: SNYDERS, op. cit., p. 389.

Digo eu, esses alunos interpretam nas e pelas atitudes, na maneira de ser, nas expressões verbais e corporais dos docentes, em sala de aula e fora da mesma, se tais atitudes os discriminam.

Mesmo inadvertidamente, se a escola e docentes discriminarem os alunos do meio cultural popular por causa de suas características culturais, seu jeito, etc., pode-se dizer que a escola e docentes já estão eliminando mais de 50% das chances desses alunos terem progresso ou de progredir na escola.

(25) SE/CENP, Fundamentos...I, p. 9 (grifo meu).

Madan SARUP fornece alguns elementos que demonstram, a meu ver, que conhecer uma outra cultura é conhecê-la, também, a partir do próprio ponto de vista da mesma. Neste aspecto, quem iria dizer se conheço uma outra cultura são os indivíduos que possuem tal cultura, isto é, quando um dos indivíduos da mesma dissesse, entre os seus: tal fulano conhece o nosso jeito. Isto seria uma das provas de que eu estaria começando a conhecer aquela cultura, também de um novo ponto de vista, o seu próprio.

Diz SARUP (26): Os estudos antropológicos mostram que nas outras culturas existem outras lógicas e racionalidades adequadas, estratégias cognitivas usadas para solucionar problemas, e que são "...socialmente construídas e socialmente situadas entre o grupo para o qual são os modos lógicos de pensar e agir". Cada cultura "...tem sua própria lógica e senso de coerência, e deve ser compreendida a partir de suas próprias convenções, seus próprios critérios de racionalidade". Daí que "...conhecer uma cultura é ter aprendido tudo o que há para saber ou acreditar, a fim de agir de uma maneira aceitável aos seus membros e fazê-lo em qualquer papel que eles aceitem para si mesmos" (27).

(26) Madan SARUP, Marxismo e Educação, passim.

(27) Eu, como oriundo do meio cultural popular, concordo que é nesse sentido que se pode dizer que um docente ou intelectual conhece uma outra cultura. É dentro desse prisma que, também, entendo que se dá o conhecimento da cultura popular pelo novo intelectual de GRAMSCI: É aquele que 'sente as paixões do povo', que "...está em 'adesão orgânica', em 'conexão de sentimentos com a vida e a experiência das massas'" (G. SNYDERS. op. cit., p. 281).

Que sentido tem discutir essa questão? Volto a M. SARUP que diz: "...assim como diferentes sociedades têm diferentes estilos de pensar, a diferença em cognição entre as crianças de classe média e as de classe operária, em nossas escolas, pode estar no estilo de reflexão, nas estratégias"

Daí que, prevendo-se trabalhar com alunos da cultura popular, é necessário fundamentar-se em uma visão dialética da relação entre cultura popular e erudita, que seria não perder de vista o processo histórico pelo qual tais culturas se produziram e se reproduzem na História. Esse seria, a meu ver, o caminho mais viável para fornecer subsídios na composição de uma metodologia que exercesse o papel de ponte ou mediação entre essas duas culturas.

Segundo o processo histórico, ao que parece, a elaboração e sistematização peculiar à cultura erudita tem sua razão de ser preponderantemente dentro do mundo da escrita ou do pensamento formalizado na e com as regras da escrita. Enquanto que a cultura popular, sua razão de ser não está, preponderantemente, no mundo ou regras do mundo da escrita. Daí que o que é sistematização e elaboração na cultura erudita, não tem sentido de ser buscada tal qual na cultura popular, ou procurada nesta com o mesmo sentido que tem na cultura erudita. Se a cultura popular, como um todo fosse ingressando no mundo da cultura erudita ou nas regras do mundo da escrita, iria deixando de ser cultura popular. Quer dizer, a cultura erudita se identifica como tal por causa da existência histórica da cultura popular. Esta se identifica como tal, por causa da emergência da cultura erudita na História. É nesse sentido que a cultura popular, a meu ver, diz respeito à própria cultura erudita e vice-versa.

É dentro desse prisma que se estaria em busca de uma metodologia calcada no processo histórico cultural da espécie humana. Nesse sentido, a elaboração e sistematização da cultura erudita é a ponta de um iceberg histórico-cultural. São resultados de um processo histórico, isto é, só vieram à tona em um determinado momento histórico/cultural, porque subsistiam, nas culturas das quais foi emergindo a cultura erudita, em habilidades ou procedimentos de colocar elementos em determinadas ordenações (concate-nações), em função da execução de suas atividades peculiares e da satisfação de suas necessidades.

A minha reflexão aqui não tem por objetivo compor uma metodologia fundamentada no curso histórico do desenvolvimento das habilidades sistematizadoras e elaboradoras da espécie humana na História. Porém, acho que uma metodologia sob esse prisma abriria espaço para o aluno da cultura popular tomar a si mesmo como ser histórico, perante a cultura erudita representada no e com o professor e a escola. Segundo esse prisma, faço a seguinte reflexão:

A realidade presente mostra que há um distanciamento no convívio social entre os segmentos sociais da cultura erudita e da cultura popular. Isso tem suas razões históricas ligadas ao poder sócio-econômico e político que não vem ao caso discutir aqui.

Este distanciamento, entre outros fatores, a meu ver, é uma das causas que levou o relacionamento entre esses dois segmentos a nível da cultura, ser perpassado por uma certa dose de mistificação, forjada a partir da maneira do segmento erudito se relacionar com o segmento popular. Um relacionamento à distância entre o segmento erudito (religião oficial, magistrados, corpo docente, etc.) e as camadas da cultura popular que, historicamen-

te, entre outras coisas, contribuiu para que os populares forjassem a imagem de que os eruditos sabem de tudo e de todos e eles, os populares, nada sabem. Que os eruditos têm respostas para tudo e todos e eles, os populares, não têm respostas para nada. Daí, entre outras coisas, os eruditos ou letrados lhes parecerem que não são afetados pelas condições humanas (inseguranças, complexos, medos e bloqueios) como os comuns (populares) se sentem afetados.

Estas e outras mistificações, leva os populares a não se conceberem como seres históricos ou herdeiros históricos da evolução da espécie humana. Isto porque, os próprios eruditos não passam aos populares, devido a essa relação à distância, uma imagem de si próprios como seres históricos se fazendo na e com a história. Daí, ser comum os populares conceberem que os que dominam a cultura erudita chegam a esse domínio, principalmente, por serem dotados de alguma coisa extra-humana, (que falta a eles, populares), que por si só garante a posse da cultura erudita. Essa questão é facilmente constatada em depoimento de muitos pais e alunos do meio cultural popular, quando entre a argumentação dos mesmos se encontram manifestações, tais como: "eu não tenho cabeça para isso", "Meu filho(a) não tem dom, vocação para a escola".

Essas manifestações demonstram que os populares ainda não são levados, dentro da própria escola, a perceber que o ingresso no mundo da cultura erudita está ligado a um processo de trabalho (intelectual). Processo de trabalho para o qual eles, populares, estão aptos porque, também carregam predisposições históricas por serem herdeiros e continuadores da história da espécie humana, como o são os eruditos. Predisposições que, por serem manifestadas em sua cotidianidade fá-los-iam perceber que o ingresso no mundo da cultura erudita, não é uma questão de se entrar em um

mundo sagrado que não tem nada a ver com o seu mundo cultural popular. Isto é, não é uma questão de ser dotado disso ou daquilo, ou ter cabeça para isso ou aquilo, e sim um processo de trabalho (intelectual) com certas semelhanças com o processo de trabalho para se fazer uma casa ou plantar uma roça, onde são manifestados, a nível manual e mental, procedimentos sistematizadores e elaboradores peculiares.

A escola ou trabalho pedagógico frente aos alunos da cultura popular, antes de contribuir com a desmistificação de tais imagens ainda a reforçam pela sua própria maneira de trabalhar. Isto é, entre outras coisas, ao trabalharem com os alunos da cultura popular, cortam o passado histórico cultural desses alunos, por não saberem concatenar a cultura dos mesmos com a que vão ensinar. Quer dizer, a vida do aluno, o seu passado, a sua cultura não são coisas separadas e sim um todo. Se a escola, pela sua maneira de trabalhar com o popular, demonstra que a cultura dele não se articula com a da mesma conseqüentemente o faz ver-se dentro da escola despido de sua vida e/ou passado histórico. O curioso é que essa mesma escola depois quer ensinar por discurso que ele é um ser histórico.

Daí que hoje, a escola, tendo o desafio de trabalhar com uma nova clientela escolar, com a qual ela não se fez historicamente, um dos primeiros desafios parece ser a sua contribuição com a desmistificação que perpassa a relação cultura erudita e popular. Desafio, porque essa desmistificação tem que se dar por meio da sua própria maneira de trabalhar e se relacionar com os alunos do meio cultural popular.

A meu ver, essa é uma das condições para o ensino se dialetizar com a História humana, desde que esta também passa pelos alunos populares. Nas atividades destes alunos, como de outros,

constantemente se manifesta a constituição de determinadas ordenações ou reordenações (procedimentos de sistematização ou resis-tematização peculiares) entre os elementos que os cercam. Isto é, eles colocam tais elementos em determinadas ordens em função da satisfação de suas necessidades. Por semelhante processo, a espécie humana foi se fazendo, fazendo cultura, ao ir constituindo determinadas ordenações ou reordenações entre os elementos dispersos, em função da satisfação das necessidades que iam sendo colocadas pelos respectivos momentos históricos (28).

A escola tem que resgatar no e com o processo de ensino esse processo histórico, como um dos primeiros passos para o aluno popular certificar-se de que é herdeiro e continuador histórico do poder da espécie humana que se manifesta no seu fazer cotidiano. Esta é uma das condições para que os alunos da cultura popular se convençam que poderão dominar a sistematização peculiar da cultura erudita, porque já trazem respaldo histórico que é dominar procedimentos sistematizadores dentro do campo das ativida-

(28) Por esse processo, no percurso da História que me leva a entender que o mundo da escrita emergiu pela busca da satisfação de novas necessidades que iam surgindo neste percurso. Isto é, a partir de um determinado momento histórico foram se colocando necessidades que em resposta às mesmas, a espécie humana, dando curso ao desenvolvimento de seus procedimentos sistematizadores em ordenar e reordenar os novos elementos de seu mundo, entra no processo de produção de uma determinada sistematização (ordenação de elementos), cujo resultado é a cultura erudita que conhecemos. Isso me leva a supor que a sistematização e elaboração da cultura erudita não foi produzida pelo homem erudito. Se assim o fosse, teria que admitir que tal homem teria aparecido antes que a mesma cultura erudita. Quer dizer, não dá para se pensar na existência da sistematização e elaboração peculiar à cultura erudita, fora de uma relação com outras culturas e os respectivos procedimentos sistematizadores peculiares aos seus homens no percurso da História. Os alunos da cultura popular são perpassados por esse percurso histórico; portanto, carregam procedimentos sistematizadores peculiares também. A nossa escola está se articulando com tais procedimentos como tal articulação se deu no percurso da história do processo de produção da cultura erudita?

des peculiares à sua cultura (29).

1.3.2 - A criança popular em um mundo estrangeiro (a escola e seus docentes)

A coisa mais difícil ou quase impossível é se pensar a partir e com o mundo dos outros. Nesse sentido, acho que é difícil para um intelectual de classe média se pensar a partir do lugar cultural de um aluno ou criança do mundo popular.

Dentro desse prisma vou, por meio de uma ilustração, tentar fazer um intelectual de classe média (erudito, professor, etc.) viver a aventura de uma criança ou aluno do meio cultural popular, frente à escola que nós, educadores, herdamos e incorporamos.

Pense em um indivíduo versado na cultura erudita (intelectual e/ou professor), no entanto, não versado na língua e cultura inglesas.

Suponha que chegasse um momento histórico em que esse indivíduo teria que enfrentar uma escola, porque o nível cultural escolar que possui lhe oferece poucas chances de participar do mercado de trabalho ou da política.

Esse indivíduo, agora um novo aluno, chega à escola e lá encontra um professor que fala em inglês e é de nacionalidade in-

(29) Fica difícil pensar em uma escola que quer contribuir para que o aluno se conceba dentro da luta de classes, sem que a escola, pela sua maneira de trabalhar, consiga fazê-lo se conceber dentro da história da sua própria espécie, naquilo que ele faz e como faz.

glesa, não sendo versado na língua e cultura do novo aluno. Daí que o professor expõe o que ensina dentro do sistema lógico de sua língua e ilustra a transmissão do conhecimento contido nesse sistema lógico com referenciais da sua própria cultura (desde que ele não é versado na cultura do aluno). E no processo de ensino o novo aluno, além de ter que aprender a língua falada pelo professor, teria que assimilar instrumentos elaborados dentro dos referenciais, ou sistema, ou campo da cultura que dá sentido à língua que o professor fala (30).

Na história real acontece mais ou menos isso em salas de aula com os alunos de linguagem popular e do mundo cultural que dá sentido à mesma. Para assimilarem o que o docente está transmitindo a eles, têm, desde o início do processo de ensino e em sua sequência, que se exercitarem, pensando-se no e com o mundo cultural do docente, enquanto este, na maioria das vezes ou quase nunca, ao transmitir conhecimentos consegue se exercitar, pensando-se, também, no e com o mundo cultural do aluno popular.

Finalizando este item, afirmo que é muito cedo para a escola e educadores, categoricamente, chegarem à conclusão de que a escola não precisa dizer respeito à cultura popular. Afirmações a esse respeito deveriam ser o resultado de pesquisas, pois são estas que irão contribuir para que a escola encontre caminhos de como exercer seu papel de mediadora, também, entre os alunos do meio cultural popular, deixando, assim, de ser apontada como um dos obstáculos a mais no percurso escolar desses alunos.

(30) O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e a cultura que dá sentido à mesma, torna-se quase impossível se o professor não conhecer a língua e a cultura do aluno, pontos constantes de referências, como condição indispensável para emergir a mediação ou articulação entre professor e aluno no processo de ensino.

II O CONHECIMENTO DO ALUNO COMO PONTO DE PARTIDA DO ENSINO

Confrontando-se essa proposta de ensino com o objeto deste trabalho, a mesma chama atenção pelos objetivos que se auto-propõe. Como pode se verificar (cf. cap. III, 1a. parte), sua realização só acontecerá na medida em que:

- a fala do aluno for obtida e garantida pelo processo pedagógico;
- o conhecimento que o aluno já dispõe for mobilizado, ao mesmo tempo, que se leva novos conhecimentos a ele;
- recuperar a identidade do aluno, recuperar seu auto-conceito, recuperar sua capacidade de acreditar em si...;
- desenvolver valores, atitudes e sentimentos democráticos ao se evitar que as pessoas se inibam e que os estudantes tenham constrangimentos ao falar...

Sobressai, entre esses objetivos, a obtenção e garantia da fala do aluno popular no processo de ensino, do qual parece depender a realização de todos os outros; portanto, a concretização da própria proposta.

2.1 - A indispensabilidade da fala dos alunos populares no ensino

Nos documentos da CENP, como em outros escritos pedagógicos, configura-se o surgimento de uma concepção de ensino que indica ser, a fala ou palavra dos alunos, um dos elementos indispensáveis no processo escolar com alunos das camadas populares.

É o que se pode deduzir entre outras abordagens da CENP: R.L. GARCIA relaciona a obtenção do conhecimento do aluno com a não desqualificação da língua que ele fala; O. IANNI relaciona a mobilização do conhecimento que o aluno já dispõe com a criação de condições que evite o constrangimento do mesmo ao falar; outros escritos: G. SNYDERS destaca que o progresso do aluno proletário depende da relação: falar o que entende com suas próprias palavras (1).

Entretanto, não encontrando nos colaboradores da CENP, como em G. SNYDERS um enfoque detalhado sobre o assunto, surgem-me algumas indagações:

- Será que a escola e educadores estão cientes ou prevenidos para o desafio que representa, encontrar uma forma ou meio que viabilize, pedagogicamente, conseguir que os alunos das camadas populares falem, a partir de sua situação linguístico-cultural, em outro meio cultural que não o deles?

Contudo, supondo que a escola e docentes superem tal desafio, encontrando como conseguir a fala desses alunos, isto é, fazer da classe e com a classe um meio favorável que incite, convide, motive, etc. os mesmos a falarem, ainda há outra questão a ser analisada.

Refiro-me a escola ter vindo de uma experiência histórica com alunos oriundos de um meio sócio-cultural de classe média. E os educadores, ao mesmo tempo que ainda são formados para trabalhar com essa clientela escolar, geralmente, têm em comum com esta, a mesma origem sócio-cultural.

(1) Regina L. GARCIA, in: Fundamentos 7, pp. 04-15; Octávio IANNI, in: Fundamentos 9, pp. 19-25; G. SNYDERS, op. cit., p. 360.

Daí decorre que, quando os alunos eram ou são oriundos do mesmo meio sócio-cultural que os educadores, entre eles havia ou há todas as probabilidades de falarem como entenderem-se mutuamente. Pois atrás de suas falas estava ou está um meio sócio-cultural comum aos mesmos.

Esse fato, por um lado e, por outro, a questão da indispensabilidade da fala dos alunos populares no processo educacional, suscita a seguinte discussão:

- Para quê buscar a fala ou palavra dos alunos das camadas populares? Isto é, qual seria a interferência da mesma no andamento do trabalho pedagógico?

Este para quê, entre outras coisas, não poderá implicar, necessariamente, em o educador ter que assimilar, por trás da fala desses alunos, a maneira deles serem seres históricos, como do mundo cultural dos mesmos, no qual tal maneira se manifesta em sua peculiaridade?

No seu mundo sócio-cultural, tais alunos não circulam, à sua maneira, também com as palavras, ao condensá-las com sentidos denotativos ou figurativos, em função do que pretendem dos ou com seus interlocutores? O sistema, a lógica ou a concatenação peculiar por trás disso, espontaneamente dominada por esses indivíduos, não seria o que o educador teria que assimilar por trás da fala dos mesmos, com uma das referências necessárias para entender, de fato, o que falam, como para se fazer entendido por eles na transmissão do conhecimento científico?

Por outro lado, essa não seria, também, uma das condições necessárias, para o educador se colocar a serviço da mediação com

os alunos populares, principalmente, se quiser contribuir em permiti-los participantes desta, ou sujeitos da sua própria educação? Daí a questão da indispensabilidade da fala dos mesmos, no processo de ensino, não teria correspondência com a pergunta: como recebê-los, na escola, na condição de seres históricos?

Já no capítulo anterior abordei essa mesma questão, isto é, dos alunos da cultura popular serem recepcionados, pedagogicamente, pela escola, na condição de seres históricos.

2.2 - O que é ser um ser histórico - objeto ou sujeito?

Ser histórico é, a meu ver, uma condição que se manifesta em todo e qualquer indivíduo humano de toda e qualquer época histórica, pela qual se entende o homem como o construtor principal do processo de produção/reprodução da história ou suas respectivas culturas. A característica básica pela qual se identifica cada indivíduo humano como ser histórico, portanto, também, co-construtor da história, é ser herdeiro, possuidor, portador, continuador, etc. de habilidades ou procedimentos que colocam (concatenam) elementos, contidos no espaço e lugar em que está ou se insere, em determinadas ordenações (concatenações) em função da satisfação de necessidades pessoais, sociais, políticas, religiosas e estéticas entre outras.

Contudo, se é uma característica básica e comum a todos os indivíduos humanos, é facilmente constatável, porém, que é exercida diferentemente de indivíduo para indivíduo.

Uns, em suas atividades ou satisfação de suas necessidades sócio-culturais, tendem somente a reproduzir ou só se valerem das

ordenações (concatenações) apreendidas ou herdadas, (colocam sua ação sob dependência ou em função destas). Outros, tendem a buscar novos elementos surgidos nas circunstâncias ou momento histórico em que estão inseridos, a fim de produzir (concatenar) novas ordenações, mais condizentes à execução de suas atividades ou satisfação de suas necessidades (colocam a permanência ou destruição das ordens herdadas, sob a dependência ou em função de sua ação).

Esses indícios constatáveis nos indivíduos atuais são, portanto, para os mesmos um dos elementos necessários para compreenderem (mediação), historicamente, o processo de formação de objetos históricos (agentes passivos) como de sujeitos históricos (agentes ativos), na história, como pelas instituições do presente histórico.

Portanto, sob esse prisma, é possível serem concebidos historicamente, pelos alunos populares, os conceitos de objeto ou sujeito históricos, existentes na ou conteúdos da cultura erudita. Isto é, se a existência de objetos e sujeitos históricos na cultura erudita, como em seus conteúdos, depender somente da história e não de algum ser fora da mesma, só foi possível se houve habilidades ou procedimentos que tinham a ver com tendências para tais, nas épocas históricas e suas respectivas culturas, das quais emergiu a cultura erudita.

Daí que, frente a alunos oriundos de outras culturas que não aquela que a escola transmite, métodos e formas de ensino só se podem considerar representantes das leis históricas, se conseguirem receber ou introduzir, implicitamente, seus alunos no processo de ensino, fazendo-os se certificarem que são seres históricos, de onde vêm, no que fazem e como fazem.

Só sob esta condição que o processo de ensino se colocará a serviço de uma mediação histórica. Quer dizer, só assim os alunos poderão ter, também, a si próprios, como um referencial histórico, condição essencial para conceberem, entre outras coisas, a própria cultura erudita como resultado de um processo produzido/reproduzido por seres humanos. Isto porque, aquilo que eles constatarem neles próprios (que os faz serem seres históricos) dá pistas para perceberem que há certa semelhança com o que está por baixo do processo das atividades dos seres humanos de outras épocas históricas, culturas ou classes sociais. Semelhança, porém, em graus e níveis diferentes, devido á peculiaridade de cada época histórica, culturas e classes sociais.

Diz respeito a essa discussão, a reflexão feita no capítulo anterior, onde afirmei ser necessário conhecer a cultura popular e/ou a relação dialética entre a mesma e a cultura erudita.

C O N C L U S ã O

1 - A prática pedagógica atual está contribuindo com a realização do novo objetivo: a formação do agente da história?

A escola mudou o conteúdo de seus discursos pedagógicos. Este discurso diz ser necessário colocar a pedagogia a serviço da transformação das relações de produção, ou levar os alunos das camadas subalternas à consciência de que são agentes da história e, como tal, podem mudar a realidade.

Com isso, nós educadores estamos transmitindo aos alunos, via conteúdo, que ser sujeito histórico ou agente da história é participar da transformação das relações (ordem) de produção. É o mesmo que dizer que participem do processo de introdução de novos elementos (os que respondem aos interesses de sua classe social) na ordem social constituída, a fim de se construir uma nova ordenação social favorável a sua classe social. O que, implicitamente, significa dizer aos alunos que participem da destruição da ordem social constituída em que estão inseridos.

Enquanto que, por outro lado, via prática pedagógica, podemos estar, implicitamente, transmitindo que ser agente da história é ver a realidade em que se está inserido, através de teorias (ordem de pensar a realidade já constituída) e atuar segundo as mesmas para transformar a realidade. Quer dizer, a nível da prática social se diz que é necessário intervir na ordenação social constituída, destruindo-a para transformá-la. A nível inte-

lectual, podemos estar condicionando os alunos a enquadrarem tudo e todos em ordens (teorias) já estabelecidas. Ou seja, condicioná-los a pensarem a realidade, predominantemente, não a partir dela mesma e, sim, a partir das teorias (ordens de pensar a realidade constituída por outrem - o autor).

Entretanto, o agente da história ou aquele que participaria da transformação das relações de produção, não seria o indivíduo que, inserido nas diversas situações vivenciais, tenderia a ser co-produtor de novas ordenações (concatenações), mais condizentes à execução de suas atividades ou à satisfação de suas necessidades? Isto é, não seria aquele que coloca a permanência ou destruição das ordens herdadas, sob a dependência ou em função de sua ação? Um ensino que, a nível intelectual, predominantemente, condiciona os alunos a passarem de teorias a teorias (ordens de pensar a realidade já estruturadas), o induz a atuarem como agentes históricos frente às relações de produção (ordem já estruturadas) ou em quaisquer situações (ordenações) vivenciais em que se inserem? Assim condicionados, quando propõem mudanças é por que estão propensos a exercerem o papel de agentes históricos, (co-produzindo novas ordenações - concatenações - a partir, também, dos novos elementos surgidos com as situações em que estão inseridos), ou é por que estão propensos a enquadrar tudo e todos em outra teoria (outra ordenação já estruturada)?

Daí surge a seguinte questão: frente a um novo conteúdo ou discurso que se propõe contribuir com a formação do agente da história, como deveriam ser utilizados os instrumentos elaborados (teorias já constituídas) que capacitam um indivíduo a ser profissional do ensino? Os mesmos seriam necessários para o profissional trabalhar com os alunos, isto é, se dialetizar com eles, através dos elementos disseminados ou difusos nos e com os alunos

e na e com a realidade na qual estão inseridos? Em um processo, portanto, de transmissão-assimilação-constituente do conhecimento? Ou são instrumentos para serem passados tal qual o profissional os domina ou os possui, para depois ele e os alunos conversarem de igual para igual, para enquadrar, nos mesmos, a realidade que os cerca?

Em que grau, nível, circunstância ou momento do ensino, teria sentido que os profissionais do mesmo passassem os instrumentos ou teorias aos alunos, tal qual os possuem? Que tipo de procedimento ou processo de ensino seria necessário para se chegar às teorias (ordens já constituídas) ou ao conhecimento produzido socialmente e preservado historicamente, porém, contribuindo com o desenvolvimento da criticidade ou reflexão dos alunos?

Os colaboradores da CENP também manifestam preocupação com essa questão.

Dizem eles: Nós, educadores, "continuamos interessados apenas em ensinar o saber organizado e não estamos, de fato, interessados no processo de descoberta do saber". Isto porque, entre outros fatores (alegam eles), a realidade do ensino no nosso sistema educacional não oferece condições para fazer duas coisas: "...cobrir todo o material do livro e ainda por cima, trabalhar com os alunos de modo a envolvê-los na construção de conhecimentos". Daí, perguntam: "...qual dos dois aspectos do ensino sacrificar; alguns tópicos do programa ou a reflexão do aluno sobre o mundo?" (1).

(1) T. CARRAHER e W. CARRAHER, Fundamentos IX, pp. 8-9.

2 - A escola, ao negar a cultura dos alunos populares, pode não estar recebendo-os como seres históricos

No decorrer deste trabalho foi abordado inúmeras vezes que a atual escola herdou uma prática pedagógica constituída com alunos oriundos das classes médias. Por sua vez, é este o mesmo meio sócio-cultural dos educadores.

Frente a este fato histórico-educacional, é fácil constatar que em tal contexto, não havia motivos para a escola e educadores falarem em negação da cultura dos alunos que frequentavam a escola.

Entretanto, essa atitude da escola ou educadores não é desconhecida das classes populares. No passado, por exemplo, tiveram sua religiosidade popular negada pela Igreja que, simplesmente classificava esta prática como superstição. Isto implicava, em obrigar os fiéis populares a se despirem de sua religiosidade, se quisessem entrar na Igreja como participantes de seus ritos. Portanto, deviam deixar sua história sócio-cultural-religiosa na porta da Igreja para entrarem na mesma e rezar segundo as normas religiosas eruditas.

O que interessa destacar, é que a escola sofreu um impacto com o ingresso, em massa, de alunos oriundos de outra cultura. E o que ela deixa transparecer, por meio de sua prática, é que, ao invés de ter buscado um relacionamento com a mesma, fundamentando-se em pesquisas científicas (antropológicas, sociológicas, linguísticas, etc.), instintivamente parece ter optado pela sua negação.

Com isso, a meu ver, antes de estar colaborando com o êxito escolar de seus novos alunos, pode estar contribuindo para que os mesmos adquiram uma concepção mistificada da cultura erudita. Vale dizer, o estabelecimento de barreiras no intercâmbio sócio-cultural entre educadores e os alunos e o seu povo.

Barreiras: o que os educadores estão interpretando como uma atitude pedagógica dialética (negação da cultura popular), pelo lado dos alunos, há indícios que interpretam tal atitude como indiferença, discriminação, etc. contra sua cultura. Portanto, discriminação contra a maneira deles, de seus familiares, de sua classe social serem, pensarem e agirem.

Mistificação: indícios confirmam que os alunos populares interpretam o fato de participar ou falar "sério", na escola, rodeados ou frente àqueles que, por quaisquer sinais, se manifestam representantes da cultura erudita, implicaria em encarnar uma entidade, através da qual supõem que os eruditos falem.

Contudo, há outro aspecto mais destruidor para o aluno popular, derivado de uma possível auto-negação ao assumir o processo de negação de sua cultura.

A Igreja das sacristias eruditas que pensava e atuava sobre o povo, por meio da negação da religiosidade cultural popular, acabava reforçando nos portadores desta, a percepção de que eram os únicos culpados de seus pecados ou fracassos pessoais.

O fiel popular, por seu malabarismo, frente aos olhos da Igreja, procurava se mostrar tal e qual como a mesma o queria. Isto é, um exemplar negador de sua própria religiosidade (superstições para a Igreja). Porém, talvez por uma questão de sua pró-

pria sobrevivência afetiva-religiosa, não se separava mas continuava a praticar sua religiosidade cultural popular. Daí, no momento em que, por uma ou por outra causa as coisas começavam a caminhar mal para o seu lado, a identificação desta causa, por ele, era fatal: "o mais ou o único culpado nessa história só pode ser eu".

A escola, ao negar a cultura do aluno popular, poderá estar iniciando-o em um processo de auto-negação de si mesmo. Pois é nessa cultura que estão coisas estimáveis a ele: Entre outras posso citar: nela que começou a aprender o espírito de luta; nela que começou a aprender a sentir saudades, nostalgias; nela que começou a aprender a sentir as emoções do amor. Enfim, é nessa cultura que está inscrita sua historicidade primeira, na qual, de uma forma ou de outra, emergem impulsos, instintos, habilidades ou procedimentos históricos, nos e com os quais estão seus primeiros instrumentos de luta que lhe encoraja, tipicamente, a combater ou se aventurar em, ou por outros campos sociais ou culturais.

O aluno popular, percebendo que a escola é indiferente a tudo isso, no momento em que estiver ou se vir caminhando mal na escola, geralmente, a identificação da causa, mesmo que lhe digam o contrário, é fatal: "a culpada por isso é a minha cultura; o meu mal foi ter nascido nessa cultura". Passa a ver a sua cultura como seu desastre, a sua desventura e a sua própria morte. Auto-desestimula-se em buscar em si, como fora de si, iniciativas para lutar, caindo, assim, no desânimo e apatia. Ele foi levado a estabelecer uma luta suicida dentro de si, isto é, contra uma coisa (a sua cultura) que está inscrita nele e com ele. As manifestações disso, muitas vezes, são revoltas contra si mesmo (rejeitan-

do-se, odiando-se, detestando-se) ou aversão por sua família, parentes, enfim, distanciando-se de seu próprio povo.

Para ironia da escola, ela pode levar o aluno popular a tal situação, ao mesmo tempo que, discursivamente, transmite serem os instrumentos culturais eruditos que ela fornece, necessários à libertação dele e de sua classe social. Discursos que, por outro lado, podem estar sendo desmentidos por sua prática ou maneira de lidar com a cultura popular, interiorizada no aluno. Prática que, antes de levar o aluno a lutar pela transformação social, pode levá-lo ao estabelecimento de uma luta suicida no seu próprio interior.

A Igreja condicionou o indivíduo popular a estabelecer uma luta interna, contra os seus próprios impulsos em nome das leis divinas. Será que agora é a vez da escola levá-lo à mesma luta, em nome das "leis dialéticas"?

3 - O que a escola teria que buscar na cultura popular, além da sua negação?

Se é inegável que a cultura erudita, ao se defrontar com a popular, entra em um processo de ruptura (2) com esta, ao negar certos aspectos da mesma, dialeticamente, por outro lado, se não houvesse continuidade entre elas, em certos aspectos, seria o mesmo que decretar a impossibilidade dos indivíduos da cultura

(2) Acho que o uso da palavra "ruptura" ao invés do termo "negação", oferece mais condições de se levar um diálogo, bate-papo e debate com os populares, a uma instância, pedagogicamente, política. Pois o vocábulo "negação" está, em nosso contexto sócio-cultural-religioso herdado, carregado de uma conotação de luta contra os próprios impulsos e desejos.

popular entrarem na escola, como seres históricos. Uma das condições, a meu ver, para o estabelecimento da mediação entre o meio cultural em que o aluno está, para o que começa a se adentrar.

Segundo B. CHARLOT, numa dimensão dialética "...a escola está, ao mesmo tempo, em ruptura e em continuidade com a sociedade" (3). Como não há sociedade sem culturas, então a escola estará sendo dialética, se estiver, ao mesmo tempo, em ruptura e em continuidade com tais culturas.

Entretanto, para a escola chegar a esse nível dialético (ruptura/continuidade) no processo educativo com os alunos da cultura popular. A meu ver, se depara com heranças sócio-culturais-históricas entre as duas culturas a nível de sociedade, que dificultam os integrantes das mesmas (professores e alunos populares no interior da escola) estabelecerem um relacionamento pedagógico dialético de fato.

A nível de sociedade, herdou-se um relacionamento sócio-cultural-distanciado, entre os indivíduos das classes populares e os das médias (cf. capítulo anterior, item: a escola não diz respeito à cultura popular).

A relação sócio-cultural-distanciada, entre essas classes a nível da sociedade, contribuiu-se para que os indivíduos das mesmas forjassem imagens estereotipadas, a-históricas ou mistificadas da outra cultura e seus indivíduos.

(3) B. CHARLOT, Mistificação Pedagógica, p. 152.

Contudo, esse fato sócio-cultural-histórico não interferia na escola e educadores do passado, pois a clientela escolar, em sua maioria, era oriunda de classe média, ou seja, da classe social dos educadores. Em outras palavras, educadores e alunos, a nível de sociedade, mantinham uma relação sócio-cultural-aproximada, pois os espaços sócio-culturais nos quais circulavam, na sociedade, eram comuns a eles.

Com a mudança da clientela escolar, os educadores se depararam, na escola, com indivíduos oriundos de classe social diferente que a deles. Aqui, a meu ver, a escola e os educadores tenderam a estabelecer um relacionamento pedagógico não com seres históricos (indivíduos da cultura popular) reais e sim, com a imagem forjada e herdada dos mesmos, através da relação sócio-cultural-distanciada a nível da sociedade (4).

Uma das manifestações, a meu ver, dessa herança sócio-cultural no relacionamento entre as duas culturas, está em a escola ou os educadores realçarem, na cultura popular, não o processo histórico da mesma e, sim, alguns de seus aspectos: senso comum, saber segmentado, etc. Isto, ao mesmo tempo que dizem que a escola precisa estabelecer uma relação dialética com a sociedade, portanto, também, com as culturas que estão inseridas na mesma.

No entanto, ao que me parece, a escola e os educadores abrirão espaços para tal relação, quando os mesmos captarem a cultura popular em sua dimensão histórica. Isto é, como o resul-

(4) Constata-se que no relacionamento entre educadores e alunos populares na escola, estes são vítimas de discriminações ou preconceitos. É este, um dos mecanismos que leva a escola e os educadores a serem apontados como um dos obstáculos a mais no êxito escolar desses alunos.

tado de um processo produzido/reproduzido por seres humanos ou históricos ao transformarem a natureza, portanto, a si mesmos, em busca da satisfação de suas necessidades.

Um processo educativo que se pautasse por esse ponto de vista, facilitaria os alunos populares a se certificarem ou se reconhecerem no mesmo, como seres históricos. Enquanto que, sob a visão de que a cultura popular é saber segmentado, senso comum, etc. os alunos são, implicitamente, condicionados a forjarem uma imagem a-histórica ou mistificada da sua própria cultura, bem como da erudita.

De sua própria cultura, porque os educadores os condicionam a conceberem a mesma (portanto a si mesmos), como um amontoado disforme de coisas, que necessita de um ser exterior (cultura transmitida pela escola) para colocá-la em ordem (sistematizá-la e elaborá-la).

Daí uma visão a-histórica, também da cultura erudita, que tem a ver com a interligação de dois aspectos. Vejamos: se na cultura erudita existe algo (saber sistematizado, conhecimento elaborado, etc.) e o processo de ensino, com os alunos populares não levar esses a identificarem neles e sua cultura, dimensões que têm a ver com "tal algo", implicitamente, são levados a conceber que os indivíduos que co-produzem/reproduzem a cultura erudita, não são seres semelhantes a eles (humanos ou históricos). Isto é, deve, haver algo sobre-humano por traz do trabalho (intelectual) dos mesmos (5).

(5) Esse condicionamento, sobre um poder sobre-humano que se apodera dos alunos, ou dos indivíduos, transformando-os em gênios, com o qual contribui a forma da escola ensinar é, atualmente, muito explorado por filmes.

Daí o outro aspecto é: a escola, não entrando em contacto com a cultura popular, pela dimensão histórica da mesma, (condição para os seus indivíduos se certificarem como co-produtores/reprodutores portanto, como seres históricos), condiciona-os a conceberem a cultura erudita como um produto de seres com poderes sobre-humanos ou divinos, porque, para concebê-la como um resultado produzido por seres históricos ou humanos, a mediação teria que ser histórica, isto é, eles próprios terem se percebido, como seres históricos no processo da cultura deles. Essa seria uma condição "sine qua non" para o elo ou a mediação ser histórica (6).

Estas são algumas, a meu ver, das heranças sócio-culturais-históricas a serem superadas, se a escola e os educadores desejam, de fato, contribuir com o estabelecimento de uma relação dialética (ruptura/continuidade), entre escola e a cultura nos alunos das camadas populares, a nova clientela escolar.

(6) A mistificação está em condicionar, implícita ou explicitamente, os alunos em geral e, principalmente, os populares, a bipolarizarem a cultura popular de um lado e a erudita de outro. A popular como a segmentada, a não elaborada, a do senso comum. A erudita como a sistematizada, a elaborada, a da consciência filosófica, ao invés de mostrar, via métodos e formas de ensino, as duas culturas, (quanto ao aspecto sistematização, elaboração, etc.), como processos históricos, inseridos em um processo sócio-cultural global do qual são partes interdependentes.

Por esse prisma, tanto a cultura popular como a erudita não contêm, ao mesmo tempo, aspectos sistematizados, elaborados (ou procedimentos sistematizantes e elaborantes) e aspectos segmentados em graus e níveis diferentes ou peculiares? Por esse enfoque, a questão não estaria em tais aspectos serem predominantes em uma ou noutra, por uma questão histórica infra-estrutural do processo produtivo/reprodutivo de ambas culturas?

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, coloquei-me, também, a partir do lugar de ex-aluno do meio cultural popular. Não é difícil perceber que, nas entrelinhas da mesma, convido os intelectuais e educadores a superarem a relação sócio-cultural-distanciada com as classes populares e a cultura das mesmas, para conhecê-las de perto, isto é, através de uma relação sócio-cultural-aproximada. Para mim, essa é uma das condições necessárias no processo de constituição de pedagogias ou métodos e formas de ensino, para alunos oriundos de um meio cultural que não é o meio cultural dos educadores.

Contudo, tal superação se dará através de um processo histórico. Os sinais da mesma aparecerão, quando os educadores ou intelectuais adquirirem consciência de classe de fato. Portanto, quando esta for a expressão do desempenho profissional dos mesmos. Nesse sentido, pedagogias ou propostas pedagógicas e sugestões de métodos de ensino, que por suas características são dirigidos à coletividade, serão, por sua vez, também, o resultado de um trabalho coletivo. Isto é, o produto de um processo constituinte interdisciplinar, entre os intelectuais e entre estes e a sociedade em seus movimentos sociais, organizações de classe e educadores ligados à prática educativa.

B I B L I O G R A F I A

I - DOCUMENTOS DA CENP

- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Fundamentos da educação e realidade brasileira como preparação para o planejamento escolar. São Paulo, SE/CENP, Fundamentos I, 1985, 57 p.
- _____ . Fundamentos da educação e realidade brasileira; contatos imediatos de primeiro grau. São Paulo, SE/CENP, Fundamentos II, 1985, 12 p.
- _____ . Fundamentos da educação e realidade brasileira; a educação, a constituinte e o projeto da escola democrática. São Paulo, SE/CENP, Fundamentos III, 1985, 15 p.
- _____ . Fundamentos da educação e realidade brasileira; a difícil tarefa de repensar e reconstruir a escola pública. São Paulo, SE/CENP, Fundamentos IV, 1985, 16 p.
- _____ . Fundamentos da educação e realidade brasileira; refletindo sobre questões fundamentais para o planejamento escolar. São Paulo, SE/CENP, Fundamentos VI, 1986, 37 p.
- _____ . Fundamentos da educação e realidade brasileira; a relevância social dos conteúdos de ensino. São Paulo, SE/CENP, Fundamentos VII, 1986, 22 p.
- _____ . Fundamentos da educação e realidade brasileira; o ensino no período noturno; uma questão de metodologia? São Paulo, SE/CENP, Fundamentos VIII, 1986, 22 p.
- _____ . Fundamentos da educação e realidade brasileira; ensinando ciências. São Paulo, SE/CENP, Fundamentos IX, 1986, 30 p.

- _____ . O ensino da História. São Paulo, SE/CENP, História I, 1985, 11 p.
- _____ . Questões sobre uma nova proposta curricular. São Paulo, SE/CENP, História II, 1985, 13 p.
- _____ . O ensino da geografia. São Paulo, SE/CENP, Geografia I, 1985, 14 p.
- _____ . O ensino da geografia. São Paulo, SE/CENP, Geografia II, 1985, 19 p.
- _____ . Repensando a formação de professores. São Paulo, SE/CENP, Magistério I, 1985, 18 p.
- _____ . Algunas considerações sobre o currículo mínimo de habilitação específica do 2º grau para o magistério. São Paulo, SE/CENP, Magistério, 1985, 15 p.
- _____ . O ensino de língua portuguesa. São Paulo, SE/CENP, Língua Portuguesa I, 1985, 22 p.
- _____ . Português e ensino de gramática. São Paulo, SE/CENP, Língua Portuguesa II, 1985, 12 p.
- _____ . Texto, leitura e redação. São Paulo, SE/CENP, Língua Portuguesa III, 1985, 12 p.
- _____ . Revedo a proposta de alfabetização. São Paulo, SE/CENP, Ciclo Básico I, 1985, 93 p.
- _____ . Algunas questões sobre o ensino da Matemática. São Paulo, SE/CENP, Matemática I, 1985, 16 p.
- _____ . Geometria. São Paulo, SE/CENP, Matemática II, 1985, 14 p.
- _____ . Em debate uma proposta curricular para o ensino de Matemática no 1º grau. São Paulo, SE/CENP, Matemática III, 1985, 12 p.
- _____ . Considerações sobre o ensino de ciências no 1º grau. São Paulo, SE/CENP, Ciências I, 1985, 16 p.
- _____ . Os critérios para a seleção dos conteúdos e das modalidades didáticas no ensino de ciências do 1º grau. São Paulo, SE/CENP, Ciências II e III, 1985.
- _____ . Proposta curricular para o ensino de história - 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 2a. edição preliminar, 1986, 20 p.
- _____ . Proposta curricular para o ensino de geografia - 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 3a. edição preliminar, 1986, 40 p.
- _____ . Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa - 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 2a. edição preliminar, 1986, 16 p.
- _____ . Proposta curricular para o ensino de Língua Estrangeira moderna - francês - 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 2a. edição preliminar, 1986, 06 p.

- _____ . Proposta curricular para o ensino de educação artística 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 2a. edição preliminar, 1986, 12 p.
- _____ . Proposta curricular para o ensino de ciências e programas de saúde - 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 2a. edição preliminar, 1986, 16 p.
- _____ . Proposta curricular para o ensino de Língua Estrangeira moderna - inglês - 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 2a. edição preliminar, 1986, 20 p.
- _____ . Proposta curricular de educação física. São Paulo, SE/CENP, Ante-projeto-estudo, 1986, 54 p.
- _____ . Proposta curricular para o ensino de matemática - 1º grau. São Paulo, SE/CENP, Versão preliminar, 1986, 77 p.

II - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- AZANHA, J. M. Peres. Democratização do Ensino: Vicissitudes da idéia no ensino paulista, Cadernos de Pesquisa/30/set/1979.
- BERGER, M. Educação e Dependência, RS, Difel, 1976.
- CHARLOT, Bernard. Mistificação Pedagógica. RJ, Zahar Editores, 2a. edição, 1983.
- CONFERÊNCIA Brasileira de Educação. SP, Cortez Editores, setembro de 1981, (ANAIS).
- _____ . Diniz, 1983, (ANAIS).
- _____ . Edições Loyola, 1984, (volume-simpósios e volume-painéis).
- CUNHA, L.A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, RJ, Francisco Alves, 1975.
- FAUSTO, Boris. Trabalho Urbano e Conflito no Brasil, Difel, 1977.
- FRANCHI, Eglê Pontes. E as crianças eram difíceis... A redação na escola. SP, Martins Fontes, 1984.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. RJ, Paz e Terra, 1975.
- _____ . A importância do ato de ler em três artigos que se complementam. SP, Cortez/Autores Associados, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. RJ, Civilização Brasileira, 4a. edição, 1981.
- _____ . Os Intelectuais e a Organização da Cultura. RJ, Civilização Brasileira, 2a. edição, 1978.

- KOSIK, Karel. Dialética do Concreto, Trad. Cília Neves de Aldare-rico Toríbio, RJ, Paz e Terra, 2a. edição, 1976.
- LOPES, Eliane Marta T. Origens da Educação Pública. SP, Edições Loyola, 1981.
- MORAIS, Regis (org.). Sala de aula: que espaço é esse? Campinas, SP, Papyrus, 1985.
- RODRIGUES, Neidson. Desafio aos educadores, in: Lições do prínci-pe e outras lições. SP, Cortez/Autores Associados, 3a. edição, 1985, (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- SARUP, Madan. Marxismo e Educação. RJ, Zahar Editores, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do Senso Comum à consciência Filosó-fica, Cortez Editora, 1980.
- SNYDERS, George. Escola, classe e luta de classes. Lisboa Portu-gal-Moraes Editores, 2a. edição, 1981.
- TRAGTEMBERG, Maurício. A escola como organização complexa, in: Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcio-namento, SP, Ed. McGraw-Hill do Brasil, Ltda, 1978.