



129000018



TCC/UNICAMP V237s

RAQUEL BARREIRA DE OLIM VALÉRIO

**SABER E CONSCIÊNCIA:
DO MODELO TEÓRICO À PRÁTICA DOCENTE**

**CAMPINAS
- 1996 -**

Raquel Barreira de Olim Valério

Saber e Consciência:

Do Modelo Teórico à Prática Docente

Trabalho de conclusão de curso sob a orientação do Prof. Dr. Sílvio A. Sanchez Gamboa para a aprovação parcial no Curso de Pedagogia da Unicamp.

**Campinas
- 1996 -**

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	TCC
	V237A
V:	EX:
TOMBO	013
PROC:	124/1003
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	18/10/01
Nº CPD:	Blond

311096

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

V237s

Valério, Raquel Barreira de Olim

Saber e consciência : do modelo teórico à prática docente /
Raquel Barreira de Olim. — Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Silvio Ancizar Sanches Gamboa.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas públicas. 2. Ensino. 3. Prática de ensino. 4. Pro-
fessores - Formação. I. Sanches Gamboa, Silvio Ancizr. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sílvio Ancizar Sanchez Gamboa

Data: / / .

Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben

Data: / / .

*Ao meu marido,
que, também é o
meu melhor amigo; e à minha filhinha
pelo tempo que eu não à dediquei...*

AGRADECIMENTOS:

Agradeço aos professores Pedro L. Goergen e Newton Aquiles Von Zuben pela importante contribuição no início do processo de elaboração do presente trabalho.

Também ao professor Sílvio Gamboa pela atenção, dedicação e empenho com que me acompanhou neste processo.

Agradeço ao Reinaldo sem o qual a editoração deste trabalho não seria possível.

"A história humana como história da liberdade de homens e de mulheres pode ser resumida na história da desigualdade e luta contra ela. Nessa luta a educação tem um papel primordial"

(Moacir Gadotti)

SUMÁRIO

1. Introdução	05
---------------------	----

CAPÍTULO I

2. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.....	09
2.1. As Teses.....	13
2.2. Objeções Contra a Pedagogia Histórico-Crítica.....	18
2.3. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação.....	21
2.4. Educação e Política.....	25

CAPÍTULO II

3. Pedagogia do Conflito.....	27
3.1. A Transformação Social à Nível da Ação Docente.....	31

CAPÍTULO III

4. Confronto de Idéias.....	36
4.1. Sobre a Questão dos Conteúdos.....	37
4.2. A Questão do Pedagógico e do Político na Educação.....	42

CAPÍTULO IV

5. A Prática Docente - Um Caminho Possível.....	56
5.1. O Papel Político do Professor.....	61
5.2. O Professor em Ação.....	64
6. Conclusão.....	71
Bibliografia.....	74

1. INTRODUÇÃO

Muito se tem ouvido falar que o ensino público está falido, que não tem mais salvação, que é fraco, ineficaz e sem qualidade, enfim, é um discurso que evidencia e existência de falhas no sistema educacional público; um discurso que, infelizmente não fica apenas nele mesmo. Virou regra e não exceção, as repetências, as evasões, o abandono, a falta de material didático, o descontentamento dos docentes pelo baixo salário e o pouco reconhecimento de sua profissão; enfim, tudo o que coloca em situação delicada a qualidade do ensino destinado às camadas populares.

O governo fez “o que lhe cabia”, ou seja, preocupou-se em expandir o número de instituições escolares, garantindo um acesso dos alunos à escola; no entanto, não garantiu ao mesmo tempo a permanência desse aluno na mesma. A qualidade foi ficando comprometida e colocando em risco a função social e política da escola: formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, verdadeiros participantes do processo histórico-social.

Educação pensada em gabinete, é uma educação de sonho, é um ideal de educação e não uma educação verdadeira, voltada, para as classes trabalhadoras. Esse tipo de educação, ao ser colocada em prática produz fracassos e se torna ineficaz para o povo, justamente porque é uma educação desvinculada das reais condições sociais; é uma educação sonhada e não real.

Daí a necessidade de se estar sempre reelaborando a educação à fim de torná-la mais acessível e mais significativa à classe social atendida na escola pública.

Não basta, então, expandir no país o número de escolas sem equipá-las adequadamente, sem preocupar-se com a qualidade do ensino oferecido e sem reconhecer o papel do educador. Mais do que escolas funcionando, é fundamental que a qualidade seja a prioridade, para que a escola possa se colocar à frente na batalha contra a dominação e a opressão existente tão acentuadamente no nosso país.

Na atual sociedade dividida em classes é preciso lutar contra a discriminação social, contra a diferenciação de tratamento entre as classes na escola, contra a divisão classista na educação, à fim de se garantir um ensino de qualidade para todas as classes sociais, fazendo da escola um espaço desta conquista. Isso é possível pelo caráter dinâmico e dialético da educação, ou seja, ao mesmo tempo que é vista como reprodutora das relações desiguais na sociedade, também pode criar no seu interior um espaço de contradição, que por si pode gerar uma educação contrária à da dominação, evidenciando o caráter dogmático da educação atual e criando a consciência no povo da necessidade da transformação.

Desse modo, enfatizo neste presente trabalho, a importância do papel do professor no processo de conscientização das camadas excluídas; no processo de melhoria da qualidade do ensino destinado às mesmas.

Acredito que o professor tem capacidade e condições de fazer do ensino uma arte, fazendo valorizar o conteúdo e o significado do mesmo para o aluno, criando neste último o gosto pelo estudo, a vontade e a necessidade de aprender cada vez mais. Para tanto, porém, é indispensável que o professor tenha consciência da importância e da real função da educação para a classe trabalhadora na nossa sociedade; principalmente que acredite no poder de transformação da educação e conseqüentemente da força potencial da sua prática; que, se por um lado não for suficiente para que ocorra a transformação da sociedade, por outro, é indispensável para que essa mudança se efetive.

Porém, isso não significa que o professor isolado possa conseguir realizar a tarefa de construir uma educação humanizadora sem que haja esforços também por parte do Governo, no sentido de elaborar uma política educacional mais adequada à nossa realidade, de repassar verbas mais significativas para a educação básica e melhorar o salário do educador e a qualidade dos cursos de formação do docente.

É justamente o papel do professor no processo de humanização das camadas populares que coloco como o objeto desse presente trabalho de pesquisa pois, me preocupa muito o fato do professor estar ou não comprometido com um projeto maior de democratização social, ajustando a sua prática educativa à este projeto social mais amplo.

Utilizo-me, então, das teorias pedagógicas de Dermeval Saviani, sobre a transmissão dos conteúdos escolares, e de Moacir Gadotti sobre a formação da consciência como requisito fundamental para a transformação social, fundada por sua vez, numa práxis social coletiva. Ambas, porém, são teorias progressistas, ou seja, enxergam a educação como inserida e determinada por fatores externos e internos à ela; ambas possuem uma visão dialética de educação divergindo mais nos meios de se alcançar a democracia social do que nos fins. À luz dessas teorias busco contribuições, principalmente extraídas da divergência entre ambas, para elaborar a minha concepção de educação, de educador; de prática educativa e colocá-la na perspectiva da transformação social.

No primeiro capítulo, trato da análise da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, defendida por Dermeval Saviani. Neste capítulo abordo o processo de fundamentação teórica que o autor utilizou para propor a elaboração da teoria histórico-crítica ; exponho as três teses fundamentais defendidas pelo autor, no sentido de explicitar que a teoria proposta supera tanto a pedagogia tradicional, quanto a pedagogia nova, para tanto o autor se utilizou da metáfora de Lênin sobre a teoria da “curvatura da vara”. Também escrevo sobre as principais objeções feitas contra a pedagogia histórico-crítica seguidas, porém, da argumentação de defesa do autor.

No segundo capítulo, é a concepção teórica de Moacir Gadotti sobre a educação que abordo. Reescrevo a pedagogia proposta pelo autor, denominada de pedagogia do conflito que, segundo ele, reflete a sua própria prática como educador, e enfatiza a necessidade da práxis social como condição para a tomada da consciência pela classe trabalhadora da opressão e da dominação que sofrem e, conseqüentemente para lutarem contra essa desigualdade.

O capítulo três é dedicado à exposição das principais divergências entre as teorias de Gadotti e Saviani e onde cada autor defende o seu ponto de vista, ocorrendo assim, um confronto de idéias. A tônica da divergência gira em torno do saber sistematizado e da consciência social, e sobre a questão do pedagógico e do político na educação.

No quarto e último capítulo, elaborei com o apoio de subsídios colhidos da análise de ambas as teorias e do confronto entre elas, a minha própria

concepção de como deveria ser a prática docente na escola, em termos de didática em sala de aula, que melhor correspondesse com um projeto de transformação social. Neste capítulo, expus posições que já anteriormente defendia e outras que foram se reelaborando à medida em que conhecia mais a fundo ambas as teorias.

Acredito que este trabalho pode ser muito produtivo no sentido de estarmos pensando num caminho viável para colocar a educação numa perspectiva transformadora e, também, no sentido do próprio educador estar pensando a sua prática se questionando sobre os objetivos e os fins propostos para a educação. É um momento propício para o professor estar repensando nos fins que propôs para a sua prática educativa: será que este fim pretendido representa uma real tentativa de estar contribuindo no sentido da classe trabalhadora se apropriar de força política e intelectual capaz de colocá-la no mesmo patamar de luta que a classe dominante?

CAPÍTULO I

2. A PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS.

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu da evidência de lacunas no interior das tendências críticas da educação brasileira. Pretendeu superar a insuficiência teórica e prática dessas teorias.

Vejamos por quê insuficiências:

De acordo com Dermeval Saviani (1984), no que diz respeito à marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em 2 grupos; as teorias não-críticas e as teorias críticas .

As teorias não-críticas entendem a educação como um instrumento de equalização social e de superação da marginalidade. A educação emerge como um instrumento de correção da marginalidade; constitui assim numa força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. No que diz respeito às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade.

As teorias críticas entendem a educação como instrumento de discriminação social, assim, um fator de marginalização. A marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade.

Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da

estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de produzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural.

Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão pelo autor Dermeval Saviani denominadas de teorias “crítico-reprodutivistas”.

Tanto a pedagogia tradicional, quanto a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, apesar de terem perspectivas de ensino diferentes onde a primeira valorizava a difusão do ensino, a segunda, respectivamente, valorizava o aprender a aprender, centrando-se no aluno e a terceira pedagogia valorizava o aprender a fazer, ou seja, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios.; todas se incluem nas teorias não-críticas, ou seja, acreditam numa grande autonomia da escola frente à sociedade, desconsiderando a relação entre ambas.

Com relação às teorias crítico-reprodutivistas é válido acrescentar que, segundo Saviani (1991), apesar de crítica, é uma teoria que não se revela capaz de apresentar uma proposta de intervenção prática. Limita-se apenas a constatar a situação, uma situação em que a educação é totalmente condicionada pelas determinações sociais e sua função se restringe basicamente reproduzir a sociedade em que se insere.

Segundo essa teoria, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica; da inculcação ideológica; da reprodução das relações de produção. Assim, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes.

“No fundo, os reprodutivistas raciocinam que a cultura (a educação) é um fenômeno superestrutural, sendo determinado pela base material. Portanto, não tem o poder de alterar a base material”. (SAVIANI, 1991;p.71)

Progressivamente foram se tornando cada vez mais evidentes os limites da teoria crítico-reprodutivista, ou melhor, foi havendo uma diferenciação entre o reprodutivismo e o não-reprodutivismo que, até então, o próprio reprodutivismo era entendido como de inspiração marxista, de caráter dialética, segundo Saviani (1991).

Detectada a insuficiência dialética das teorias crítico-reprodutivistas, Saviani foi em busca de uma análise do problema educacional que desse conta do seu caráter contraditório e que possibilitasse também meios de ação na prática pedagógica, ou seja, buscava uma análise diferente das crítico-reprodutivistas. Em 1978, introduziu num seminário sobre Educação Brasileira em Campinas a denominação “tendência histórico-crítica”, onde procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os crítico-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta, segundo Saviani, das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico.

Foi em 1979 que se configurou mais claramente a concepção histórico-crítica. O problema de abordar dialéticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente.

Em 1983, Saviani elaborou o texto : “Onze teses sobre educação e política”, publicado no livro Escola e Democracia, onde procurou caracterizar mais precisamente as relações entre política e educação de modo a superar tanto o “politicismo pedagógico” que dissolve a educação na política, quanto o “pedagogismo político” que dissolve a política na educação. E assim foi emergindo e tomando forma essa nova proposta pedagógica.

“O reprodutivismo cede espaço e este esforço em encontrar saídas para a questão pedagógica na base de uma valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas vai se generalizando. E multiplicam-se os clamores no sentido de que essa concepção pedagógica se desenvolvesse de modo a exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores na sala de aula”. (SAVIANI,1991;p.77)

Nesse quadro, segundo Saviani, ganha relevância o trabalho de José Carlos Libâneo que vem se empenhando em analisar a prática docente e redefinir a didática à luz da referida concepção por ele denominada “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”.

Para Saviani, essa teoria descrita acima não é nem tradicional e nem escolanovista e tentou mostrar isso utilizando-se da metáfora de Lênin, da teoria da “curvatura da vara”(1984). Elaborou então 3 teses fundamentais à fim de superar tanto a pedagogia tradicional, quanto a pedagogia nova, pois ambas entendiam a escola como redentora da humanidade; estando ausente nestas teorias a perspectiva historicizadora. Queria com isso, também derrubar ou provar de que o ideário da escola nova, dominante nos meios educacionais e que ia contra a pedagogia tradicional, não era a melhor forma de se melhorar a educação. O seu objetivo era reverter a tendência dominante e mostrar o seu inverso, ou seja, de que a pedagogia tradicional não tinha só vícios mas também virtudes.

Ao introduzir, no debate educacional a “teoria da curvatura da vara”, quis polemizar, inquietar, fazer pensar e conseguiu. Surgiram muitas críticas, inclusive de que Saviani era um teórico à favor da escola tradicional e, com isso ficou mais identificado como anti-escolanovista do que propriamente como um educador crítico que tenta fundar o trabalho pedagógico à base da perspectiva histórica.

2.1. AS TESES

A primeira tese (filosófico-histórica) que Saviani defende , é a seguinte:

“Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova)”.(SAVIANI, 1984; p.52)

Com essa tese, Saviani busca mostrar que a pedagogia nova, na verdade, apresentou um caráter reacionário porque ao ir contra a pedagogia tradicional, denunciando o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional, funcionou com mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa. Isto porque subordinou as aspirações populares aos interesses burgueses tomando possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola, reforma esta que viria finalmente a atender os interesses de toda a sociedade.

“ Com isso, a importância da transmissão de conhecimentos, foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou pedagogia nova.”(SAVIANI, 1984; p.74)

Buscando mostrar o caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional), Saviani (1984), afirma que esta tem caráter revolucionário uma vez que centra-se na igualdade essencial entre os homens (pedagogia da essência) e busca converter-se em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária.

“ Por isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. A transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos.”(SAVIANI, 1984; p.75)

Ainda Saviani (1984), este afirma que a pedagogia revolucionária é crítica e assim sabe-se condicionada pelos determinantes sociais mas sabe-se também influenciadora da sociedade. Conseqüentemente, a educação, ainda que secundário não deixa de ser instrumento importante no processo de transformação da sociedade.

“A pedagogia revolucionária, segundo o autor, situa-se pois além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes.”(SAVIANI,1984; p.75)

A segunda tese (pedagógico-metodológica),é assim proferida:

“Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudo-científico dos métodos novos”.(SAVIANI, 1984; p.53)

Há uma diferença entre o método tradicional e o novo justamente pelo fato de que nos métodos novos se privilegiam os processos de obtenção de conhecimentos (o ensino são problemas, assuntos desconhecidos), e nos métodos tradicionais se privilegiam a transmissão de conhecimentos já obtidos, ou seja, segundo Saviani, o método da escola nova é pseudo-científico uma vez que se confunde com pesquisa.

Assim, Saviani (1984),elabora um método que vai além do tradicional e do novo. Os métodos que preconiza mantém vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso, professores e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais.

“...Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos”(SAVIANI, 1984; p.79)

Saviani (1984), sugere então, alguns passos capazes de traduzir os métodos de ensino que propõe:

“O ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é a do professor (pedagogia tradicional) nem a atividade que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova)”(p.79). O ponto de partida, defende o referido autor, seria a prática social que é comum a professores e alunos; entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados.

O segundo passo do seu novo método, não seria a apresentação de novos conhecimentos pelo professor (pedagogia tradicional) nem o problema como um obstáculo que interrompe as atividades dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social . Pode-se chamar esse processo de PROBLEMATIZAÇÃO, ou seja, identificar que conhecimentos é preciso dominar.

“O terceiro passo não coincide com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de dados (pedagogia nova)”(p.80). Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. É o que poderíamos chamar de INSTRUMENTALIZAÇÃO.

“O quarto passo não será a generalização (pedagogia tradicional) nem a hipótese (pedagogia nova)”(p.81). Adquiridos os instrumentos básicos é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. É o que Saviani denomina de Catarse, ou seja, trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social.

“O quinto passo não será a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova)”(p.81). O ponto de chegada é a própria prática social, o que Saviani chama de Catártico, que pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza a passagem da síncrese (ponto de partida dos alunos) à síntese (ponto de partida do professor). Em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que Saviani se referia quando dizia que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.

Ao elaborar a sua terceira tese (especificamente política):

“De como, quando menos se falou em democracia no interior da escola mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática”, Saviani denuncia os efeitos socialmente antidemocráticos da Escola Nova uma vez que esta considerou a pedagogia tradicional como intrinsecamente autoritária.

“...A Escola Nova, a despeito de considerar a pedagogia tradicional como intrinsecamente autoritária, proclamando-se, por seu lado, democrática e estimulando a livre iniciativa dos alunos, reforçou as desigualdades tendo, portanto, um efeito socialmente antidemocrático.”(SAVIANI, 1984; p.85)

Isso, no entanto, não quer dizer que Saviani defenda ou assuma a posição de autoritarismo no interior da sala de aula, mesmo porque, segundo o autor, o grau de se medir o processo a fim de verificar se ele é democrático ou não , não é na sala de aula, no interior da escola , mas sim, na prática social, uma vez que a educação é mediadora dessa prática.

Saviani (1984), considera que o processo educativo é a passagem da desigualdade para a igualdade. A democracia é uma conquista e no interior da

sala de aula o professor, à medida que tem uma visão mais crítica e nítida das coisas, é quem deve visualizar as possibilidades de se alcançar o desejado (o ponto de chegada), pois, o aluno não tem ainda a visão dessa possibilidade. Desse modo, no início do processo há uma desigualdade entre professor e aluno, o professor se encontra num nível “superior” ao aluno e, isso é muito natural, sendo que no final do processo os níveis se igualam e daí se pode pensar em igualdade.

“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. Democracia é uma conquista; não um dado.”(SAVIANI, 1984; p.87)

Desse modo, a prática pedagógica, segundo o autor, só vai contribuir de modo específico para a democratização da sociedade na medida em que compreender como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico,(uma desigualdade real e uma igualdade possível).

Ao denunciar os efeitos anti-democráticos da escola nova, Saviani quer com isso dizer que a democracia pregada por essa pedagogia, logo no início do processo acaba por cair no vazio pois, se já se pressupõe uma igualdade no ponto de partida, não há porque prosseguir no processo educativo.

“A contribuição pedagógica será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global; só terá importância política na medida em que os conteúdos forem trabalhados vinculados com as finalidades sociais mais amplas.”(SAVIANI, 1984; p.89)

Enfim, com a apresentação dessas 3 teses fundamentais e utilizando-se da teoria de Lênin sobre a metáfora da curvatura da vara, Saviani buscou encontrar um ponto correto que a vara tem que atingir. E este ponto correto “não está na pedagogia nova assim como também não está na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária, pedagogia esta que identifica as propostas burguesas como elementos de

recomposição de mecanismos de hegemonia , no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade” (SAVIANI, 1984; p.71)

2.2. OBJEÇÕES CONTRA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

2.2.1. FORMA E CONTEÚDO

A primeira objeção se expressa na oposição entre forma e conteúdo. Segundo esta, a proposta pedagógica de Saviani seria conteduísta e nesse sentido desconsideraria as formas, os processos, os métodos pedagógicos.

Saviani(1991), refuta essa afirmação dizendo que valoriza sim os conteúdos , a transmissão dos conteúdos aos alunos porque é só o povo, tendo acesso ao saber sistematizado, elaborado que poderá se elevar a um nível de desenvolvimento intelectual e pessoal frente à sociedade.

Por outro lado, afirma o autor (1991, p.79), esse conteúdo não poderá ser viabilizado sem o uso de um determinado método, ou seja, “o método é essencial ao processo pedagógico, e à pedagogia cabe organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade.” Esta é, segundo o autor, a questão central da pedagogia escolar e não os conteúdos pois estes últimos se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola.

2.2.2. SOCIALIZAÇÃO versus PRODUÇÃO DO SABER

O fato de Saviani utilizar a palavra socialização, para os críticos, o torna Durkheimiano, que dizia que a função da escola é socializadora.

Para Saviani, a questão da socialização do saber se inspira toda na concepção dialética. Ele acredita que a socialização do saber elaborado é fundamental porque assim, essa classe pode ter em mãos o mesmo poder que tem a classe dominante pois o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção.

Segundo o autor (1991), a produção do saber não se dá no individual mas sim, no coletivo; ou seja, o saber é social pois se dá no interior das relações sociais. Agora, a elaboração desse saber se dá em termos individuais, sendo a escola a responsável pela sistematização do saber que nasce da prática social.

“A escola tem a função de permitir o acesso dos alunos aos instrumentos de elaboração e sistematização para que este aluno possa se ascender ao nível de elaboração do saber (a forma elaborada do saber que é produzido socialmente)”.(SAVIANI, 1991; p.81)

2.2.3. SABER versus CONSCIÊNCIA

Esta objeção sustenta que a pedagogia histórico-crítica estaria dando mais importância à aquisição do saber do que à consciência crítica. Para Saviani, a consciência crítica não se forma sem que o homem tenha o domínio do saber.

“Na verdade, o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada na medida em que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber. (SAVIANI, 1991; p.82)

2.2.4. SABER ACABADO versus SABER EM PROCESSO

Tal objeção se refere a uma visão do saber, pela pedagogia histórico-crítica como algo definitivo e acabado, tratando-se apenas de transmiti-lo. Saviani refuta a afirmação achando-a descabida, pois não é certo falar em saber acabado uma vez que este é construído socialmente.

“A produção social do saber é histórica, portanto, não é obra de cada geração independente das demais. O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio desse saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele se impõe”. (SAVIANI, 1991; p.83)

2.2.5. SABER ERUDITO versus SABER POPULAR ou PONTO DE PARTIDA versus PONTO DE CHEGADA.

Através dessas dicotomias afirma-se que a pedagogia histórico-crítica estaria valorizando a cultura erudita em detrimento da cultura popular e, ao centrar-se no ponto de chegada, estaria desconsiderando o ponto de partida.

Saviani defende que o saber erudito, intelectual é necessário para o povo sair de sua condição de submissão. Não que o autor desconsidere a cultura popular mas, não acredita que esta sozinha possa mudar alguma coisa.

Para Saviani, o povo deve ter acesso ao saber sistematizado porque este não é - necessariamente burguês mas sim foi apropriado pela burguesia para usá-la em nome de seus interesses. Para ele, a dicotomia entre o saber erudito como saber de dominação e saber popular como saber “autêntico”, próprio da libertação é uma dicotomia falsa.

“Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos de ideologia da cultura dominante, que ao se converterem em senso comum, penetram nas massas.”(1991; p.84)

Para o autor, o que aponta para a superação dessa dicotomia é o povo ter acesso ao saber erudito, sistematizado e, a partir daí, esse saber se torna popular. A isto se liga a questão do ponto de partida versus ponto de chegada.

A acusação de que descuidamos da cultura popular, diz Saviani (1991), é injusta. No seu trabalho “Para além da curvatura da vara”, Dermeval mostrou que o processo pedagógico tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado.

“A cultura popular, do ponto de vista escolar, é de maior importância enquanto ponto de partida. Não é porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e em consequência, para se expressarem de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses”. (SAVIANI, 1991; p.84)

A proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, anunciada acima e defendida por Dermeval Saviani, tem como fundamento e pressuposto a visão do que venha a ser Educação e qual a sua natureza e especificidade. Desse modo, torna-se fundamental no momento, explicitá-la.

2.3. SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO

Sobre a natureza da educação, Saviani a afirma como sendo um fenômeno próprio dos seres humanos. A educação se situa na categoria de trabalho não-material, ou seja, um trabalho que produz saber, seja o saber sobre a natureza, seja o saber sobre a cultura; e se situa na modalidade de atividades em que o produto não se separa do ato de produção.

“O ensino, como um dos aspectos da educação participa da natureza própria do fenômeno educativo, porque a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo.” (1991; p.20)

Desse modo, a natureza própria da educação está justamente no fato de não ser alguma coisa que se possa fazer antes para depois ser consumida, como se fosse um produto novo e acabado. Não, a educação se constrói, se desenvolve à medida em que é consumida.

Com relação à especificidade da educação, Saviani afirma que esta tem como função primeira, tem como fundamento a continuidade da espécie humana e de suas conquistas.

“À educação cabe assegurar a natureza humana, uma vez que esta não é dada ao homem mas produzida histórico e socialmente pelo conjunto dos homens.” (1991; p.21)

Assim, segundo o autor (1991), o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos (para Saviani, esses elementos culturais seriam os clássicos, ou seja, é aquilo que se firmou como fundamental) e, de outro lado, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (métodos de ensino mais eficazes).

Fica bem claro, então, para Saviani que a escola existe e é própria para o ensino; um ensino que visa a promoção sócio-cultural dos homens. A maior prova disso é quando a escola se institucionaliza e quando todos a procuram.

“É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.”(SAVIANI,1991; p.23)

Por ocasião do III Encontro Nacional do Programa Alfa (ENPA) realizado em Olinda, ao tratar do papel da escola básica, Saviani partiu da seguinte afirmação: a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, ou seja, não é qualquer saber mas sim, um saber

elaborado, não espontâneo, sistematizado e não fragmentado. O povo tem que ter acesso à cultura erudita e não à cultura popular.

Para o autor, o que justifica a existência da escola é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações e não o saber próprio do senso comum pois a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar.

“A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência). O saber sistematizado é uma cultura letrada; daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Assim, o conteúdo da escola elementar é : ler, escrever e contar.”(1991; p.23)

Dermeval faz a si próprio uma pergunta que faz parte da principal objeção feita, principalmente pelos seguidores do ideário da escola nova: “Será que essa concepção de Educação que expus não representa uma proposta pedagógica tradicional? Onde fica a criatividade, a iniciativa dos alunos, o ensino ativo?”

O fato da Escola Nova considerar que o ensino tradicional tinha relação com o anti-criativismo e com o automatismo, se explica, segundo o autor (1991), pelo fato da da Escola Tradicional não determinar os fins da educação, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a considerar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anti-criativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade.

O autor se defende da seguinte forma: se o fim da escola é possibilitar o acesso ao saber sistematizado, através do processo ensino-aprendizagem, isso implica que o aluno terá que passar de um estado de não domínio a um estado de domínio. Implica que deve haver nesse processo um certo esforço por parte do aluno, ou seja, este teria que dominar certos mecanismos para que, assim fixados e assimilados pudessem ser exercidos automaticamente; em outras palavras, o aluno alcançaria a sua liberdade.

Para Saviani, para se alcançar a liberdade e ser criativo, como a Escola Nova tanto proclama, é preciso antes passar por um certo automatismo, dominar determinados mecanismos e fixá-los.

“Por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente, que se ganha condições de se exercer com liberdade a atividade que compreende os referidos atos. Libertar-se não tem o sentido de livrar-se dos ditos aspectos mecânicos, mas a libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados”.(1991; p.27)

De fato, só se aprende, garante o autor, quando se adquire um *habitus*, ou seja, quando se cria uma situação irreversível; quando se atinge a segunda natureza (um exemplo é a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, quem aprende jamais esquece).

“Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem.”(SAVIANI,1991; p.28)

Em suma, Dermeval sustenta a tese de que o ensino sistematizado, o saber erudito assimilado, de forma dinâmica e crítica pelo povo representa uma arma contra a hegemonia da classe burguesa sobre o proletariado uma vez que este último, terá em mãos também o mesmo saber, bastando usá-lo para seus interesses.

“A cultura popular só vai ser instrumento de libertação do povo se for formulado em termos eruditos. Se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular.”(SAVIANI,1991; p.29)

2.4. EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Saviani (1984), acredita que educação e política são inseparáveis, ou seja, há sempre uma dimensão política da educação e uma dimensão educativa da política. No entanto, não são idênticas pois, são práticas distintas, dotadas de uma especificidade próprias.

A especificidade da educação, segundo o autor, cabe na relação que se trava entre não-antagônicos. O educador está a serviço do educando, pretende convencer.

A especificidade da política está no fato de ser uma relação travada entre antagônicos. Pretende vencer e não convencer. “No jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer”(SAVIANI, 1984; p.92)

2.4.1. RELACÕES ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Segundo Saviani , existe uma relação interna entre educação e política; isto é, toda prática educativa, enquanto tal possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa.

“A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa a sua prática política.

A dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que , pela sua capacidade de luta ela convence os não-antagônicos de sua validade levando-os a se engajarem(ou não) na mesma luta.”(SAVIANI, 1984; p.94)

Saviani (1984), afirma que há uma dependência recíproca entre educação e política. A educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição, consolidação, expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais, etc; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitam o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc. Enfim, são modalidades específicas de uma mesma prática social: a prática social.

Para Saviani, a educação, por estar inserida na essência da realidade humana, depende mais da política do que esta da educação. Isso porque a política por estar inserida na essência da sociedade capitalista, subordina a educação aos ditos dessa sociedade classista; assim, só será possível um exercício pleno da prática educativa quando se superar os antagonismos sociais.

Saviani afirma que a prática política é partidária porque se trava entre não-antagônicos e supõe a divisão da sociedade em partes desiguais, já a educação não pode ser partidária uma vez que é uma prática que se trava entre não-antagônicos, supõe então a união e tende à universalização.

Conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. E assim, se dissolver a especificidade pedagógica na política anula-se, em consequência, a sua importância política.

Saviani é muito criticado justamente por acreditar que a educação se trava entre não-antagônicos, é como se o autor não levasse em conta a sociedade de classes. Além disso, é também criticado por achar que a educação é uma relação de hegemonia, de consenso, de compreensão.

CAPÍTULO II

3. PEDAGOGIA DO CONFLITO

Gadotti (1987) propõe uma pedagogia que não é só uma teoria mas fundamentalmente uma prática na qual deposita muito crédito no sentido de possibilitar uma transformação à nível social e político da sociedade.

À essa pedagogia, Gadotti dá o nome de pedagogia do Conflito pois reflete bem o tipo de prática que se torna essencial e necessária para o cumprimento desse projeto. Desse modo, a pedagogia do conflito requer uma constante atitude de dúvida, de suspeita, de busca da verdade, das contradições, pois é justamente a prática da aceitação das coisas, do conformismo e da submissão que leva os homens a se sujeitarem à mecanismos que lhes são impostos e a perderem sua própria identidade como sujeitos da história, como cidadãos.

Os homens, sem terem consciência crítica da sua situação se tornam vulneráveis e submissos, alvo fácil de inculcação ideológica e de alienação. Justamente por isso que Gadotti enfatiza um movimento contrário ao do conformismo e ao da aceitação, o ato de duvidar pode trazer à tona a verdade “escondida” e superar a consciência ingênua pois ataca as posições dogmáticas.

“O dogmatismo, a rigidez do pensamento, o conformismo intolerante obedecem ao princípio de submissão passiva, de demissão ou de alienação. É a esse princípio que a dúvida filosófica se opõe radicalmente.” (Gadotti, 1987; P.16)

Gadotti não dissocia as lutas políticas do oprimido com as lutas pedagógicas, ou seja, ao professor cabe também essa atitude de desconfiança, de dúvida, de compromisso com um projeto de transformação da sociedade. Assim, não basta que o professor seja competente, que tenha uma boa formação técnica mas é fundamental ter uma formação política para poder assim, também realizar uma educação diferente. Fica claro, a partir desses

pressupostos, que o autor defende que à escola cabe um papel muito maior do que transmitir um saber elaborado; o fim da educação, para Gadotti, é a formação da consciência crítica e a transformação social.

Para Gadotti, o ato de duvidar leva à formação da consciência crítica e conseqüentemente cria a possibilidade do homem se posicionar na história como ser sujeito; de se descobrir capaz de entender e transformar a realidade.

“...A existência, a liberdade humana se mostram no mesmo instante em que eu me compreendo, me aceito e me conduzo como indivíduo e não mais como um carneirinho; quando recuso não ser apenas o porta-voz. o resultado da educação, o fruto e o brinquedo de um condicionamento social, o parlamento dos instintos, para correr o risco de dizer e de ser eu.”(GADOTTI,1987; p.17)

Tendo o autor essa visão, defende que, o educador numa sociedade em conflito, só pode ser crítico e revolucionário; isto é, deve inquietar, incomodar, perturbar, acrescentar à contradição a consciência da contradição. (1987) Para tanto, é preciso que o educador lute para além da sala de aula, para fora da escola; que não se feche em seu trabalho puramente “ educativo” e que se volte mais para questões que envolvam a sua prática.

À luz da concepção dialética de Marx, Gadotti analisa a relação escola - sociedade e conclui que a luta de forças opostas, tão clara na nossa sociedade, são necessárias para se ocorrer as transformações. Isso implica que a escola, além de ser um Aparelho Ideológico do Estado, uma vez que reproduz as relações entre as classes sociais, é também um espaço de luta, porque pensando dialéticamente, a escola é também práxis, é ato.

Com isso, Gadotti quer dizer que a escola apresenta uma parcial autonomia, um espaço aberto para que se possa ocorrer a luta pela transformação social; é um espaço não alcançado pela ideologia, e assim, é um espaço onde se pode ocorrer as verdades, (pois Gadotti coloca a ideologia como ocultação).

Para o autor, devemos esse espaço de luta à dialética histórica pois:

“ A contradição inerente às coisas, à natureza, à sociedade fornece a esperança de que na domesticação esteja também o seu contrário: a semente da libertação.”(Gadotti, 1987; p.56)

Isso quer dizer que a escola não só reproduz as relações de classe, as desigualdades; ou seja, não serve só a uma classe : a dominante. Só servirá à essa última classe enquanto se enfatizar como tarefa da escola a transmissão de uma cultura existente.

“Dentro da educação existe um movimento dialético entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma nova cultura, que é a tarefa revolucionária da educação.”(Gadotti, 1987; p.61)

Gadotti vai contra a afirmação de que por ser a educação dependente da sociedade, não se pode fazer nada em seu interior enquanto não houver uma transformação na sociedade. E acrescenta:

“ A educação não é certamente a alavanca da transformação social, porém, a transformação não se efetivará sem ela.”(1987; p.63)

Diante do que foi observado, a educação para o autor, jamais será neutra, pois o educador sempre toma alguma posição (ou faz uma pedagogia do oprimido ou faz uma pedagogia contra ele); ou melhor, a educação não se separa do ato político. Ocorre uma identidade entre educação e política, ou seja, a educação é sempre política pois é uma educação de classe.

“O educador é político enquanto educador, e o político é educador pelo próprio fato de ser político.”(1986:26)

Com essas palavras, Gadotti demonstra bem que é ingenuidade reduzir todo

político ao pedagógico, e o contrário também, pois cada um tem sua especificidade mas contraditoriamente, continua a haver a interpenetração do político no pedagógico e vice e versa. O próprio autor acredita que sua atividade já representa uma opção política, a partir do momento que se debatem, discutem, procuram soluções para os problemas educacionais; que buscam para a educação alternativas que não sejam elaboradas em gabinete mas que estejam ligadas às necessidades do povo. (1986)

A educação que propõe, em decorrência dessa opção política é uma educação que venha a ser construída por toda a sociedade brasileira, repensando, reaprendendo o Brasil, tomando a palavra.

Uma das críticas que lança à Saviani é o fato deste, à fim de buscar o específico do pedagógico acaba fazendo uma distinção entre educação e política procurando dizer que o ato político se dá entre antagônicos e o pedagógico se dá entre não antagônicos. Gadotti (1986), afirma que o fato de haver ou não antagonismo não significa em absoluto uma distinção clara entre o que é especificamente pedagógico e o que é especificamente político.

Na revista em Aberto, n.22;1984, ao tratar da questão da especificidade da educação, Gadotti afirma que o que evidencia a natureza e a especificidade da educação são os fins e não os meios. Assim, a especificidade da educação e da tarefa do educador não pode ser o conhecimento e sim, a elevação do grau de organização e força da classe trabalhadora; condição esta indispensável para se apropriar do saber como poder.

“O conhecimento, não é, porém, uma condição para a força e o poder, nem é um pressuposto para a ação.”(1984:19)

Resumindo, a pedagogia do Conflito que Gadotti propõe é essencialmente crítica e revolucionária, pois não esconde as relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder, ou seja, ela não esconde o papel ideológico, político da educação. O autor acredita que é ilusão da pedagogia tradicional sustentar que a educação pode ser desvinculada do poder, da ideologia, que é possível uma educação neutra.

Ainda Gadotti (in Revista Em Aberto; n.22,1984), este não consegue discutir a natureza e especificidade da educação sem se referir a uma categoria básica do ato pedagógico que é a decisão, a tomada de partido, e em consequência, a formação da consciência crítica.

3.1. A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL À NÍVEL DE PRÁTICA DOCENTE

Segundo Gadotti, para haver transformação é preciso que o professor adote duas categorias de luta - ideologia e luta de classes - e que se trabalhe com as duas, pois representam a unidade entre a teoria e a prática da transformação. Assim defende o autor:

“A ação transformadora só pode ser eficiente quando fundada nas relações entre teoria e a prática, isto é, na vinculação de qualquer idéia com suas raízes sociais.”(GADOTTI,1987; p.68)

O professor deve em sala de aula transmitir uma ideologia de classe, no caso da classe dominada, pois, afirma Gadotti, a educação é tarefa de partido; não se pode ser neutro; ou se toma o partido de uma classe ou de outra. Por isso que no centro da questão pedagógica situa-se a questão do poder.(1987)

Atitudes tomadas pelo professor ligadas ao conteúdo e à forma pelo qual esse conteúdo é transmitido, expressa bem uma tomada de partido pelo professor, uma ideologia.

Além disso, é necessário que o educador tenha um certo grau de consciência de classe, pois é este critério que avalia a qualidade profissional do educador. Desse modo, uma dimensão fundamental da tarefa pedagógica é observar como a luta de classes se trava no aparelho escolar, e isso pode ser possível através das atividades extra-classes, nos debates promovidos em espaços abertos, relativos à autonomia parcial da escola, já enfatizado pelo autor.(1987)

“O educador mede-se portanto, pelo grau de consciência de classe que tiver, pois, “educador”, no sentido que desejo empregar, significa para mim o intelectual capaz de transmitir uma ideologia que organize e cimente os homens entre si, um grupo, uma pequena comunidade, etc.”(GADOTTI,1987; p.75)

Apesar da pedagogia do Conflito representar uma pedagogia revolucionária, que combate todos os métodos de ensino tradicionais, não aceita o espontaneísmo na educação , ou seja, ninguém se educa sozinho; o professor não deixa de assumir uma posição de coordenador, de dirigente político da aprendizagem. Portanto, segundo Gadotti:

**“O educador consciente dos limites de sua ação pedagógica procura educar-se educando, aprender ensinando, sem renunciar ao risco de indicar um caminho.”
(1987: 77)**

Segundo Gadotti(1987), a primeira tarefa do novo educador é o combate à diferenciação escolar, isto é, lutar contra a existência de escolas para ricos e escolas para pobres. Não que a escola vá, sozinha construir uma sociedade igualitária, mas é preciso evitar a injustiça que consiste em tratar igualmente pessoas desiguais, em submeter pesos desiguais do ponto de vista social ao mesmo tratamento escolar. É preciso privilegiar os injustiçados.

Uma das tarefas básicas que definem a postura do novo educador é a criação de uma contra-ideologia que tire da imobilidade os agentes da educação, direcionando-os para a prática de uma educação que tente elevar a participação das mais amplas massas de trabalhadores. Para o autor:

“Sem a destruição da ordem classista, não há escola igual para todos.”(Gadotti, 1987; p.81)

Ainda Gadotti (1987), “ ao novo educador compete refazer a educação, reiventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível ;criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de

um novo tipo de pessoas preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração capitalista do trabalho; preocupadas com um novo projeto social e político que construa uma sociedade mais justa e mais igualitária.”
(p.82)

A grande divergência entre Gadotti e Saviani é justamente o fato do primeiro defender que para haver transformação à nível social é necessário uma práxis, uma ação; uma formação de consciência de classe; um compromisso político com a transformação (se aproximando muito de Paulo Freire); e o segundo afirmar que para situar a educação numa perspectiva revolucionária é necessário “a passagem do senso comum à consciência filosófica”(Saviani, 1984).

Não que Gadotti negue o valor da filosofia e da teoria na luta de classes, mas procura enxergar os limites da “reflexão” da filosofia, realçando a necessidade da práxis. Se apoiando em Marx, defende que a filosofia como reflexão radical, para servir à classe trabalhadora precisa de um referencial na prática, no engajamento concreto, isto é, precisa de um compromisso de classe, de consciência de classe, de uma ótica de classe.

Desse modo, o saber escolar ,na visão de Gadotti , não é um fim em si mesmo. O simples saber não tem valor se não estiver engajado numa luta política maior, ou melhor, a assimilação pelo aluno de um saber “universal”, “neutro” não leva a nenhuma transformação se não implicar numa prática social.

“O saber adquirido na escola, imprescindível para o cumprimento de suas finalidades, não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta. O fim da educação é a formação da consciência crítica e a transformação social.”(GADOTTI,1992; p.75)

Segundo Paulo Freire (1986), o que distingue um professor reacionário e um professor revolucionário é a posse do método como instrumento do poder. “ Um educador reacionário caminha metodologicamente muito mais como quem possui o objeto do conhecimento que ele traz consigo e o transfere, que

ele doa ao educando sabendo que aquela transferência é fundamental para o que ele considera ser a capacitação necessária do educando neste ou naquele domínio”(p. 64). O mesmo vale para o educador revolucionário, ou seja, ele vai ser mais eficiente quanto mais clareza política ele tiver em relação à sua posição de classe.

“O educador revolucionário não se considera possuidor do objeto do conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando. Esta é uma distinção fundamental. O educador reacionário controla o educando pelo poder sobre o método de que ele se apropria; o educador revolucionário tem no método um caminho de libertação e é por isso que na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer” (FREIRE, 1986; P.65).

Gadotti defende que o acesso pelas classes trabalhadoras ao saber apropriado pelo burguês , não é condição necessária à uma transformação. Pode-se ainda mais aumentar essa dominação pois pode haver veiculação de ideologias dominante. (1987)

O que se torna fundamental para o autor é que a classe trabalhadora tome consciência da sua condição de classe, da opressão que sofrem pela classe dominante, para que possam superar a ingenuidade inicial, munir-se de maturidade , de competência capaz de suprimir qualquer dominação de classe.

Gadotti (1992), sugere a criação de uma escola pública popular cuja estão deverá ser democrática. Esta proposta pressupõe a criação de conselhos populares, cuja tarefa principal não é fiscalizar o cumprimento da lei, como ocorre hoje com os Conselhos de Educação, mas promover a educação com caráter popular, uma educação descentralizada, crítica e criativa. Ao Estado caberia fornecer os recursos indispensáveis para garantir a execução desses planos.

“Uma escola pública autônoma tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino do que uma escola obediente, submissa e burocratizada. A escola pública estatal é realmente de má qualidade e extremamente burocratizada. É preciso ampliar as possibilidades dela própria elaborar seus planos, seu projeto pedagógico.” (GADOTTI,1992; p.74)

Gadotti (in Rev. Em Aberto;1984), ainda afirma que só poderá existir uma mudança verdadeiramente duradoura em educação neste país na medida em que for apoiada pelo movimento histórico-social.

CAPÍTULO III

4. CONFRONTO DE IDÉIAS

Ao contrário das pedagogias crítico-reprodutivistas, tão bem expressadas por Bordieu-Passeron, cuja concepção de educação centra-se na idéia da reprodução social, onde a escola age exclusivamente como Aparelho Ideológico do Estado, e assim como perpetuadora da sociedade dividida entre classes antagônicas; a pedagogia liberal sustenta uma suposta autonomia da escola frente aos condicionantes sócio-políticos, como se ela fosse uma entidade autônoma, independente.

A pedagogia liberal, na verdade, escondeu sob o uso da expressão “liberal” a sua real função: privilegiar os interesses individuais e estabelecer uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção. Desse modo, à escola coube preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, tendo, no entanto, os indivíduos que se adaptarem aos valores e normas vigentes na sociedade de classes.

Essa pedagogia é a que prevalece ainda nos dias atuais, surgindo ora na tendência tradicional, ora na renovada e tecnicista. Em outras palavras, ainda pressupõe-se que a educação seja algo que não depende de nada a não ser a vontade humana em transformá-la da melhor forma a seu favor. Perde-se uma visão crítica da educação e se enfatiza o aspecto cultural escondendo, assim, a realidade das diferenças de classes, pois, embora se difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

Por outro lado, vem crescendo uma pedagogia que entra em confronto direto com a pedagogia liberal: é a chamada pedagogia progressista que parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando implicitamente as

finalidades sócio-políticas da educação. A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, a libertária que reúne os defensores da auto gestão pedagógica e a crítico-social dos conteúdos.

Na prática, delineam-se duas versões da pedagogia progressista: a versão da “educação popular”, que agrupa os educadores que se inspiram na pedagogia libertadora de Paulo Freire, como é o caso de Moacir Gadotti; e a versão da pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais, defendida por Dermeval Saviani.

Apesar de ambas as pedagogias estarem situadas entre as tendências da pedagogia progressista, são duas propostas divergentes entre si. Na base dessas duas versões que defendem uma educação progressista, há pressupostos gerais como a tomada da consciência; entretanto, as formas pedagógicas que assumem são diferentes, seja por causa de distintas interpretações do caminho que deve seguir o projeto de transformação social, seja por causa das opções metodológicas que acabam se inspirando nas formulações pedagógicas já amadurecidas no seio da pedagogia liberal.

4.1. SOBRE A QUESTÃO DOS CONTEÚDOS

A pedagogia crítico-social dos conteúdos enfatiza como tarefa primordial a difusão de conteúdos; não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e portanto indissociáveis das realidades sociais.

A função da pedagogia “dos conteúdos” é contribuir para a transformação social a partir das condições existentes, ou seja, a contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria, ou seja, a transmissão-assimilação ativa do saber elaborado. Daí a importância da difusão da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana.

Segundo Saviani ,os conteúdos são prioritários justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas.

“ Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores que se servem exatamente desses conteúdos da cultura para legitimar e consolidar a sua dominação.”(1984; p.66)

Nessa perspectiva, a educação não é e nem pode ser, devido mesmo a sua especificidade, uma força que possa agir diretamente no social e transformá-lo,mas sim, uma mediação entre o individual e o social. Assim, a educação passa a ser uma atividade “mediadora no seio da prática social global, onde o aluno passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada”(Saviani, Do Senso Comum à Consciência Filosófica,1986; p, 120).

Enfim, a escola estaria agindo como meio pelo qual ocorreria a transformação social, pois estaria instrumentalizando os próprios agentes dessa transformação, através da difusão de conteúdos vivos e significativos. Uma vez assim instrumentalizado o aluno teria condições de participar de um modo mais organizado e consciente na democratização da sociedade.

“A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato.” (SAVIANI,1984; p.82)

Guiomar Namó de Mello (1982), também faz uso do termo “mediação”para situar a educação numa perspectiva revolucionária. A autora recorre à categoria da contradição para defender que a escola assume a função mediadora de um movimento de ser e de vir a ser; uma passagem, ou seja, reconhecer que a natureza, a qualidade e o resultado da experiência escolar devem fazer alguma diferença sobre o modo como cada indivíduo vai realizar seu destino social.

A pedagogia proposta por Moacir Gadotti, por sua vez, não considera os conteúdos escolares como primordiais para que haja uma transformação social. Na verdade, o autor vê muito mais a escola com uma função política do que especificamente pedagógica, onde conseqüentemente, o conteúdo primordial requerido são as contradições sociais, as lutas entre as classes, as condições existenciais, etc.

Nessa perspectiva, a escola só tem condições de contribuir para uma proposta de mudança à medida em que conscientizar os alunos das próprias condições de vida, das lutas entre as classes sociais, das ideologias veiculadas pela prática das classes, etc. Assim, o processo de aprendizagem passa a ser mais valorizado e entra em detrimento com os conteúdos de ensino, pois o que se torna fundamental na prática educativa é uma direta relação com a prática social do povo, fora isso, a educação perde seu sentido político e torna-se meramente formal e mecânica.

É justamente por esta razão que se preferem, entre as tendências libertadora e libertária, as modalidades de educação “não-formal”, ou seja, fora da instituição escolar.

O importante nessa pedagogia, segundo Gadotti, é o aluno conseguir enxergar a realidade social de opressão e se enxergar como sujeito capaz de agir visando uma transformação. A educação se torna uma atividade onde professores e alunos apreendem a realidade e extraem dela o conteúdo de aprendizagem, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social; a educação libertadora questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação - daí ser uma educação crítica.

Ainda com relação aos conteúdos, pois são eles justamente que marcam bem a divergência entre as duas pedagogias, podemos acrescentar ou complementar, tendo como base a análise feita por Libâneo (1986), que, para a pedagogia “dos conteúdos”, os conteúdos trabalhados são aqueles acumulados pela humanidade, universais e culturais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais.

“Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reiventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social”. (LIBÂNEO,1986; p.39)

Com essas palavras Saviani defende-se de uma crítica baseada na concepção de que sua pedagogia é mecanicista e alienante, desvinculada das realidades e das necessidades reais dos alunos.

Saviani assim como Libâneo, apenas quer deixar claro que a assimilação ativa do saber historicamente acumulado é condição essencial para se colocar a educação numa perspectiva transformadora, sem contudo estabelecer uma oposição entre cultura erudita e cultura popular, mas “uma relação de continuidade em que, progressivamente se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária a ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor.”(LIBÂNEO 1986; p.40)

Gadotti discorda de Saviani justamente neste ponto, ou seja, com relação à primeira apreensão da realidade pelo povo. Para Saviani, a mentalidade popular é “intrinsecamente incoerente, desarticulada, degradada, mecânica e simplista”, características do senso comum. Assim, torna-se necessário o povo passar desse senso comum à consciência filosófica para que possa viabilizar o projeto de transformação social, de colocar a educação numa perspectiva revolucionária.(1986). Saviani acredita que a consciência filosófica situa a educação numa perspectiva revolucionária (a transformação social fica mais a nível intelectual).

Gadotti (1979), por sua vez, discorda dessa tese de Saviani por dois motivos:

- Por não reconhecer no senso comum as características por ele, Saviani discutidas (incoerência, mecanicismo, passividade e simplismo), o que acabaria por estabelecer a existência de uma classe inteiramente inconsciente

de seus interesses. Já Paulo Freire acentua a necessidade de “aprender com as massas”.

- Por que a passagem do senso comum à consciência filosófica não é a única maneira pela qual se forma a consciência de classe.

Gadotti prefere adotar a tese de Marx, quando este afirma em “A Ideologia Alemã” que a libertação é um fato histórico e não um fato intelectual”. Assim, a consciência filosófica pouco ou nada tem a ver com a consciência de classe, segundo Gadotti. Este último afirma que tanto no nível do senso comum quanto ao nível mais elaborado da consciência filosófica, pode-se notar a existência concreta da alienação, ou seja, não é só o senso comum a expressão alienada do mundo.

Não se trata do fato de Gadotti não reconhecer que, a classe trabalhadora tem de imediato uma consciência ingênua, mas faz questão de frisar que esta é uma consciência ingênua mas vivida da opressão. Assim, o que se torna necessário é a classe trabalhadora e as e as camadas oprimidas da população adquirirem um grau cada vez mais elaborado da consciência da opressão da classe dominante, transformando-a em consciência crítica, superando gradativamente a ingenuidade inicial.

Enfim, na versão da pedagogia libertadora, a educação é concebida como ação cultural para a libertação, partindo do engajamento direto no meio do povo, recusando a validade da escola pública, ainda que frequentemente atuem nela. A experiência existencial é a fonte do conhecimento; o objetivo educacional é a vivência de situações existenciais imediatas de onde se adquire a consciência crítica. Não havendo conteúdos sistematizados a transmitir não existem professores que ensinem; são abolidas as aulas expositivas, as técnicas didáticas usuais, as relações tradicionais entre professor e aluno.

Trata-se de um processo educativo assentado sobre a experiência da situação existencial como base da ação pedagógica, desprezando qualquer menção à aquisição de conhecimentos sistematizados.

A versão da pedagogia dos conteúdos culturais de sentido crítico-social ao contrário, valoriza a escola enquanto mediadora entre o aluno e o mundo social adulto e desempenha esse papel pela transmissão dos conteúdos culturais historicamente situados. No entanto, nem o aluno recebe esses conteúdos passivamente, nem de forma espontânea mas o processo de transmissão-assimilação se dá pela relação dialética entre os conteúdos e a experiência social concreta trazida pelo aluno.

4.2. A QUESTÃO DO PEDAGÓGICO E DO POLÍTICO NA EDUCAÇÃO

Gadotti (1987), ao propor uma pedagogia do conflito, quis com isso enfatizar a importância e a necessidade do povo procurar enxergar a realidade à sua volta de uma forma mais crítica, mais questionadora, para assim conseguir sair do estado de passividade e de conformismo no qual se encontra. O engajamento político do povo é uma condição essencial para que isso ocorra, ou seja, a participação efetiva nas decisões políticas, seja em forma de manifestações, greves, manifestações, ou em forma de concordância com as decisões políticas, é um meio pelo qual o povo pode se manifestar contra ou à favor e de mostrar seu poder de decisão.

O pedagógico nessa perspectiva acaba se dissolvendo na política pois, qualquer ato político, desde que represente uma real e consciente participação, tem em si uma grande parcela de educação, no caso uma educação nascida de uma situação real e vivida. É justamente esse tipo de educação que Moacir Gadotti propõe, ou seja, uma educação vivenciada na prática social e política, onde os homens se colocam como sujeitos, como portadores do poder da fala, e não como seres neutros e passivos, como a educação escolar os trata.

Gadotti (1983), adota a concepção dialética da educação, segundo a qual a formação do homem é uma tarefa social. A pedagogia dialética, fundada no pensamento dialético não centra no “estudante” ou no “professor” o ato pedagógico como quer a pedagogia liberal hoje, fugindo da questão central da formação do homem que são suas condições reais de vida na sociedade, suas múltiplas determinações (como diz Marx). Para a

pedagogia dialética a questão central da pedagogia é o homem enquanto ser político, a libertação histórica, concreta do homem contemporâneo. Ao contrário, o compromisso das pedagogias tradicionais (da existência e da essência) é com a formação do homem individual, a formação do líder, do dirigente que defenda a continuidade de uma ordem social onde predominam os interesses da burguesia.

Segundo o autor (1983), a concepção dialética da educação não deixa de considerar os elementos internos, as contradições no interior do indivíduo e da própria instituição educacional. A educação está igualmente dividida, numa sociedade predominantemente conservadora dos privilégios ao lado de uma emergente potência de uma classe que encontra também na escola um instrumento de luta. Desse modo, considera que a escola é também um espaço de luta e não somente um espaço de reprodução social.

Como a pedagogia proposta por Gadotti critica a educação escolar mas ao mesmo tempo não a dispensa, ele coloca algumas posições básicas que devem ser consideradas para se conseguir agir no sentido da transformação social partindo da prática pedagógica.

Em primeiro lugar, Gadotti, em sua obra “Educação e Compromisso” (1985), afirma que “para assumir a direção e a hegemonia da sociedade, a classe trabalhadora precisa munir-se de maturidade, de competência e de consciência de classe, capaz de suprimir qualquer dominação de classe. Isso não se dará sem uma profunda formação cultural, política, social e econômica da classe trabalhadora, sem a apropriação de métodos, técnicas e conhecimentos, hoje restrito à classe economicamente dominante” (pág. 30). Logo, pode-se concluir a importância da educação para o autor.

Gadotti coloca a luta de classes e a ideologia como duas categorias básicas para a ação pedagógica da transformação. Essas duas categorias são a unidade entre a teoria e a prática da transformação. A ideologia leva à luta de classes. O mecanismo de superação não é a conciliação de classes e sim, a luta de classes que visa a destruição das classes (do privilégio).

“Tomar a luta de classes como dimensão fundamental da tarefa pedagógica da ação transformadora não significa introduzir a luta de classes na escola pois ela sempre aí esteve; e escola sempre foi classista”(Gadotti, 1979, rev. Educ. e Soc.;pg 12)

Desse modo, parece imprescindível que seja colocado ao aluno essa visão de classes, que ele tome consciência da existência de uma divisão na sociedade e que é preciso acabar com ela. Há uma valorização de uma pedagogia que tivesse como categoria fundamental a luta de classes, que não se preocupasse apenas com o conteúdo e a forma do que pretende ensinar,mas com o contexto no qual ela ensina.

Segundo Gadotti (1985), **“a escola deve ser pensada como um espaço aberto para discussões, debates de aprofundamento das questões sociais e políticas, de trocas de idéias. A escola não é a alavanca da transformação social mas essa transformação não se fará sem ela”**(pg 13).

Por outro lado, a pedagogia dos conteúdos, defendida por Dermeval Saviani,acredita que o trabalho na escola não é substituído pela prática política fora dela, antes, a prática escolar é uma prática política, enquanto instância transformadora das consciências. Ou seja, o fato de já estar trabalhando a educação com o povo nos moldes da pedagogia histórico-crítica , pressupõe uma atitude política uma vez que se está instrumentalizando os próprios agentes da transformação.

Segundo a pedagogia “dos conteúdos”, a importância política da educação está na sua função de socialização do conhecimento e assim, na especificidade da ação pedagógica. A contribuição da escola para a democratização plena da sociedade está no cumprimento da função que lhe é própria : transmissão-assimilação ativa dos conhecimentos. Saviani (1984), afirma:

“De tudo o que foi dito conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento.”(SAVIANI,1984:98)

Guiomar Namó de Mello também estuda a contribuição da educação no processo de democratização da sociedade e segundo suas palavras, também tem uma mesma concepção sobre a importância política da educação :

“A competência que se requer da escola é o fato de todos terem o direito a ela e aos conhecimentos e saberes que lhes serão úteis para a melhoria de sua vida material e para a sua participação cultural e política na sociedade. A escola não poderá concretizar o seu potencial transformador ao se tornar agência de formação revolucionária mas, fazendo o que lhe cabe, respeitando seus limites”. (MELLO,1982; p.34)

Para a autora, o ensino básico tem a tarefa de criar condições para que todos se apropriem dos conhecimentos básicos necessários, embora não suficientes para o exercício de uma cidadania plena e participante.

Segundo Libâneo (1986), a formação cultural tem força libertadora, tem força política enquanto emancipadora:

“A educação , momento da prática social, atua como coajuvante no movimento de transformação social ; atua na tomada de consciência do poder coletivo por parte dos sujeitos portadores da práxis social viva. Aqui se revela o trabalho docente crítico: compreender a educação enquanto ação prática transformadora sabendo-se porém, impossibilitada de atingir seus objetivos na plenitude, já que condicionada pelas condições de produção capitalista”(LIBÂNEO,1986; p.136)

Assim como Saviani, Libâneo (1986), também afirma que a superação do dilema entre o pedagógico e o político se resolve admitindo que, embora sejam duas práticas inseparáveis são, ao mesmo tempo, distintas dotadas cada uma de especificidade próprias. Trata-se assim de valorizar a especificidade do pedagógico não para isolá-la do conjunto das demais práticas mas para situá-la dentro de um enfoque globalizador e buscar aí a sua especificidade ou autonomia face à totalidade do social.

No plano da prática docente, como fica então, a questão desse dilema entre o pedagógico e o político e como superá-lo?

Para Libâneo (1986), há três dimensões da formação do educador: saber, saber fazer e saber ser que, geralmente andam separadas na prática docente. Na escola renovada, por exemplo tem-se uma valorização no saber fazer; na escola tradicional a ênfase recai no saber. Ou seja, o esforço para se colocar em evidência o significado político da educação trouxe consigo a separação entre o saber/ saber fazer/ saber ser, fragmentando o pedagógico, o técnico e o político na ação pedagógica escolar.

Para o referido autor, a ação pedagógica deve assumir essas três dimensões e não distanciá-las. Defende ainda, que o conteúdo da ação pedagógica não é um simples fazer, mas um fazer crítico, isto é, um permanente questionamento da direção tomada pela prática docente no rumo de uma concepção de educação voltada aos interesses das classes subalternas da sociedade.

Esse fazer crítico, segundo Libâneo, teria como pressupostos:

Uma estreita interdependência entre educação e realidades sociais. A educação é como uma das manifestações de condições sociais concretas;

Uma consciência formada a respeito do descaso pela educação, do controle da escola pela classe dominante temendo a tomada de consciência da classe subalterna e, conseqüentemente temendo a ascensão social e cultural do povo;

Levar a educação a sério, ou seja, contrapondo a essa educação uma nova cultura nascida entre as massas, trabalhando o senso comum “de modo a extrair dele o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares” (D, Saviani, Educação: do senso comum à consciência filosófica, 1986; p.11).

“ O saber fazer crítico identifica-se, portanto, com a luta para que a escola pública se transforme num poderoso instrumento de “progresso

intelectual de massa”, de onde se afirma o papel indissociável da competência técnica (o domínio do saber e do saber fazer) e do seu sentido político (saber ser).”(LIBÂNEO, 1986; p.48)

Segundo Libâneo (1986), o fazer pedagógico crítico deve ser assumido especificamente pelos educadores escolares. Trata-se de uma tarefa, ao mesmo tempo técnica e política, pois a luta pela escola e na escola é um aspecto da luta social global (o pedagógico não deixa de ter um aspecto político também).

A visão parcializada da prática docente pode acarretar sérios equívocos à concepção da prática escolar; afirma o autor. Um deles , derivado dos enfoques exclusivamente sóciopolíticos da educação ,é o fato de se privilegiar ações educativas fora da escola, menosprezando o ensino escolar, retirando as possibilidades de ação do educador em seu campo próprio de trabalho, produzindo pessimismo e desmobilizando estudantes e professores para a prática docente, ou seja, há uma auto-negação do papel do educador.

Outro equívoco é privilegiar uma espécie de democratismo na educação ,enfazando mais as discussões do que as ações e assim, conseqüentemente, levando a má organização, a não responsabilidade individual, uma vez que o “grupo” se responsabiliza por tudo, e à falta de ação .

Além disso, e como já foi anteriormente comentado, há ainda o equívoco de se criticar as técnicas pedagógicas em favor de um discurso “democrático”de ensino, privilegiando exclusivamente a dimensão saber ser da prática docente.

“A ênfase no saber ser é sem dúvida fundamental mas não se pode esquecer das outras duas dimensões da prática docente: o saber e o saber fazer pois a incompetência no domínio do conteúdo e no uso de recursos de trabalho compromete a imagem do professor educador. Tornar nossa prática ineficiente põe em risco os próprios fins políticos dessa prática.”(LIBÂNEO,1986; p.52)

Assim, a prática escolar será compreendida como um processo ao mesmo tempo individual e social. Para Libâneo, deve haver uma integração entre as três dimensões da prática educativa:

“ Ao nível do pedagógico é necessário o aprimoramento do ensino de conteúdos; descoberta de formas de apreensão do saber do aluno e do seu meio; o uso adequado da psicologia e da didática.”(LIBÂNEO,1986:54)

“ Ao nível do relacionamento psicossocial, entende-se uma revisão das formas de direção do trabalho escolar, incluindo questões como autoridade, estrutura organizacional e participação ; propõe-se uma forma de relacionamento professor-aluno no qual o adulto não omita seu papel de guia.”(LIBÂNEO,1986:54)

“ Ao nível do sócio-político, supõe-se a compreensão de que a realidade na sociedade e na escola são as classes sociais e de que o educador sempre estará a serviço de uma delas.”(LIBÂNEO,1986:55)

Em termos pedagógico-didáticos, o fundamental na ação docente, segundo essa visão é não separar o método do conteúdo,é não tratá-los diferente e separadamente, é não valorizar um em detrimento do outro.É justamente isso que Saviani, na sua pedagogia proposta, procura fazer, ou seja, não distanciá-los.

Segundo o autor: “a questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber veiculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). Assim, nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão das opiniões, como se o saber pudesse ser reinventado pela criança, na concepção da pedagogia renovada”. (SAVIANI,1991; p.79)

Saviani, então, enfatiza no professor a competência técnica como requisito fundamental para o exercício de uma função emancipadora da realidade social. Ou seja, a partir do domínio do conteúdo e de formas significativas de transmissão desse conteúdo, mantendo a articulação entre eles, o professor vai estar ao mesmo tempo realizando o seu compromisso político pois, estará trabalhando conscientemente no sentido de criar uma educação mais verdadeira e viva junto àqueles que mais precisam.

Na visão de Dermeval Saviani, o político e o pedagógico acabam se misturando na ação docente porque o político já está embutido no pedagógico; ou melhor, a partir do momento que o professor tem uma atitude crítica do que pretende da atividade escolar. O sentido político da escola, para o autor, se aproxima do expressado pela autora Guiomar Namó de Mello, na sua obra: “Do compromisso político à competência técnica”(1982):

“O sentido político da escola é operar no sentido de possibilitar o acesso aos graus mais avançados do ensino às classes subalternas. Então , a competência técnica , o saber fazer, é a passagem, a mediação pela qual se realiza um dos sentidos políticos da educação , ou seja, a transformação social, a libertação. Essa competência técnica implica no domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados . A competência técnica efetua o sentido político da prática docente. Daí é que o político se infiltra no pedagógico”.(MELLO,1982; p.34)

Enfim, numa perspectiva de educação crítica, direcionada para uma pedagogia social que privilegia uma educação de classe no rumo de um novo projeto de sociedade, a escola possui papel relevante e indispensável. Para isso é preciso sim, dar aulas, fazer planos, controlar a disciplina, manejar a classe, dominar o conteúdo, etc.

Moacir Gadotti, por sua vez, também coloca como central a questão da dimensão social e política do profissional de ensino ,afirma que há uma lacuna na formação desse profissional ,uma vez que este não tem recebido instrumentos para desenvolver essa dimensão e até mesmo para percebê-la.

Fazendo uma análise do contexto sócio-político onde está inserido o professor, Gadotti visualiza uma sociedade dividida e que o educador entra em conflito porque não sabe a quem deve servir, se deve ser submisso ou não; não sabe se reproduz uma cultura ou se cria uma nova. Como existe uma tradição elitista da nossa educação (é cultura somente o que a elite faz), o professor acaba limitando o seu trabalho justamente por essa tradição. O educador, segundo o autor, vai sentindo a sua prática como dimensão política e social à medida em que toma consciência do desempenho de vários papéis dentro da sociedade, de seus limites de sua condição, que separam a resistência da submissão. Então, quais seriam os primeiros passos a dar para concretizar plenamente essa dimensão social?

“Reestabelecendo a confiança na capacidade de o povo educar-se;

“Organizar uma outra cultura a partir dos núcleos de resistência dos oprimidos;

Resistir à educação burocrática;

Melhorar a qualidade das relações humanas.”(Gadotti, 1979; Educ.e Soc; p.25)

O autor defende ainda que, antes de pensar em formar profissionais do ensino, é preciso que se saiba que modelos sociais serão transmitidos, que conteúdo estará sendo veiculado, que classe estará sendo defendida, de que ponto de vista estará se pensando a educação: do ponto de vista do sistema ou do povo? Cresce a responsabilidade do educador, uma vez que será ele quem irá garantir o espaço da educação até agora conquistado e ampliá-lo no sentido dos interesses da classe dominada, pois essa classe não poderá chegar à hegemonia sem a elevação de seu nível cultural.

Outra questão que Gadotti se coloca é como operacionalizar a pedagogia socialista, ou seja, na prática, como um socialista pode exercer a profissão coerentemente de educador no atual contexto, opondo-se ao projeto burguês, e constituindo o trabalho educativo como instrumento na luta de classes sem esperar que primeiro mude a sociedade ou o Estado?

Saviani (1984), refletiu essas questões, de um ponto de vista “histórico-filosófico”, onde procurou mostrar o caráter revolucionário e científico da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e o caráter reacionário e pseudocientífico da pedagogia da existência (pedagogia nova), o objetivo do ensaio era polemizar preocupado que estava com a superpolitização da educação. Escolheu o método das antíteses tentando demonstrar a falsidade daquilo que é obviamente verdadeiro.

Saviani (1984) fala que utilizou a referência à “teoria da curvatura da vara”, de Lênin para contestar as crenças que acabaram por tomar conta das cabeças dos educadores. “Só que “curvatura da vara” é uma tendência histórica, concreta, independente dos propósitos intelectuais. Esse é um processo de massa, no qual as “cabeças dos educadores” formam-se em contato com a prática da educação . Isso implica dizer que, a superação de uma fase histórica da educação não se dá por força das idéias, mas estas é que se modificam, em função das práticas sociais dos educadores e do movimento social e político” (Gadotti, Educação e Compromisso, 1985; p.43)

Gadotti critica Saviani no sentido de que este último nega a luta de classes na educação . A escola estaria preservada da contaminação das classes; o local da luta de classes estaria longe dela. Saviani, diz Gadotti, nos promete a realização “plena” da prática educativa.

“Superada a sociedade de classes, chegou o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar à hegemonia, a coerção à persuasão ,a repressão se desfaz, prevalecendo a compreensão . Assim estarão dadas historicamente as condições para o pleno exercício da prática educativa.”(Saviani, 1984; p.95)

Gadotti não concorda com Saviani neste ponto, ou seja, esperar pelo “reino da harmonia”, sem contradições. Mas concorda com ele num ponto: a prática educativa não pode ser partidária, não pelos mesmos motivos pois, para Saviani, a educação sendo uma relação que se trava entre não antagônicos, supõe a união e tende a se situar na perspectiva da universalidade. Para Gadotti é porque existe um outro espaço para a prática político partidária, que é o partido político e o espaço da escola . “Contudo, a

classe trabalhadora não pode ter medo de contaminar a escola com sua política, os seus interesses.”(1985; p.35)

Saviani afirma que só existe política partidária, então pressupõe-se que na escola não se deve fazer política (porque toda prática política é partidária), a escola é para estudar e ensinar. Aí cai na questão da universalização do saber e de seu papel na construção de uma sociedade de iguais pela classe trabalhadora.

Sobre isso Gadotti (1985) defende duas teses complementares:

1) O saber que interessa à classe trabalhadora não é de natureza puramente técnica. Para a transformação revolucionária da sociedade capitalista, necessita a classe revolucionária da apropriação de todos os bens e de uma preparação para o exercício do domínio de todos os bens. O papel do educador, trabalhador revolucionário é a formação para o comando , a formação da consciência do trabalhador de que a escola, o Estado lhe pertencem exclusivamente porque os construiu pelo seu trabalho. (pág. 36)

É preciso aprender o poder para exercê-lo. O que é escandaloso é que a escola acoberte, debaixo de uma pseudo- “universalidade” do saber a ideologia de que a massa é “inferior”. A preparação das massas populares para o exercício do poder é uma função política da escola da transição . E essa é uma tarefa política da escola; é um reclamo daqueles para os quais a escola é ainda um espaço de luta possível.

2) A burguesia liberal sustentou a idéia da universalidade e a universalização do saber, embora nutrisse desprezo por esse saber. Na medida que essa universalização ia se ampliando, aumentava também a exploração reservando para as massas de trabalhadores a “cultura técnica”. Apesar de proclamada a universalidade, existem escolas para a burguesia e escolas para a classe trabalhadora. Com toda a democratização apregoada ainda não se conseguiu eliminar a divisão classista das escolas.

“Isso não invalida o trabalhador de formação específica técnico-científica, a necessidade de uma formação profissional, etc. O que quero dizer, é que não se pode atribuir a essa formação, de per si, um caráter revolucionário, e muito menos afirmar que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento, sem se questionar sobre que tipo de conhecimento”(Gadotti,1985; p.38).

De acordo com Gadotti, “a lição que se pode tirar da III tese sobre FeuerbachMarx é que a única possibilidade de romper e superar a contradição de classe na educação é a “práxis revolucionária”, isto é, um trabalho educativo comprometido com a mudança radical da sociedade que não pode ser realizada nem individualmente e nem unicamente através do trabalho na escola. Daí a necessidade de uma consciência de classe para o educador, que é a consciência da necessidade de uma mudança, da necessidade de uma concepção e de um projeto comuns (educador e educandos) nascidos do exame da práxis educacional concreta mobilização e da conscientização permanentes” (1983;p.42).

Desse modo, pode-se concluir que o papel da escola revolucionária, numa sociedade de classes, é acima de tudo, a elaboração das condições necessárias à hegemonia da classe trabalhadora.

Gadotti (in Rev. Educ e Sociedade ,1979), ao se referir às tendências da educação, separou-as em três grandes períodos:

1- 1964 à 1978 - Predomínio do tecnicismo pedagógico.

2- 1978 à 1982 - Predomínio da contestação à concepção oficial dominante e surgimento dos primeiros projetos educativos da sociedade civil.

3- A partir de 1983 - Experiências alternativas fundadas no princípio de uma educação democrática.

Para Gadotti, o pensamento pedagógico da “abertura” situa-se preponderantemente entre 1978 e 1982, pois houve um envolvimento da sociedade civil na busca da instauração de um regime democrático e também de um novo projeto educacional.

O pensamento oficial, na concepção dominante educacional, caracteriza-se pela:

a) Crença no planejamento educacional, no conhecimento técnico organizacional e pelo valor da ordem, da previsibilidade, da impessoalidade, etc;

b) Inculcação da obediência e culto à legislação educacional. Hábito incutido nos educadores de reduzirem todos os problemas pedagógicos a problemas legais, levando-os a buscar solução nos manuais, nos livros de legislação, enfim da ideologia oficial;

c) Crescente instauração da divisão social do trabalhador na escola, privilegiando os aparelhos burocráticos e fortalecendo o poder dos técnicos;

d) Pela uniformização dos sistemas escolares, submetidos a um rígido e inflexível controle burocrático;

e) Pela prevalência da razão técnica sobre a razão dialética, que procura reduzir todas as questões pedagógicas a questões técnico-administrativas.

O pensamento pedagógico da “abertura”(a partir de 1978):

Tanto os educadores quanto a sociedade em geral contestavam, nesse período, o “sistema”. Surgem grupos de educadores procurando repensar o papel do educador na sociedade. Na pregação eleitoral de 1982 a “participação” foi uma bandeira comum da oposição. Procurou-se ampliar a participação dos educadores na elaboração da política educacional regional.

Gadotti, então destaca na tendência educacional assumida por ele, a formação da consciência crítica, insistindo nos seguintes aspectos:

- No saber popular nascido da necessidade de enfrentar problemas concretos de sobrevivência;

-Na formação das massas: “conscientização”popular e organização de massa. Defende a idéia de que uma democracia precisa mais de uma massa consciente do que uma inteligência esclarecida;

- No compromisso político como horizonte de toda competência técnica do educador. Nesse sentido, situa as lutas pedagógicas no interior da luta principal, que é a “libertação” da sociedade capitalista opressiva;

- Na auto-formação da luta.

Essa tendência acentua o papel dos educadores, enquanto trabalhadores, em estruturas autônomas e na necessidade de que a formação do educador-educando se processe dialeticamente, partindo do saber e da experiência de cada um.

CAPÍTULO IV

5. A PRÁTICA DOCENTE- UM CAMINHO POSSÍVEL.

Depois de estudar e analisar as teorias pedagógicas de Dermeval Saviani e de Moacir Gadotti ,pude colher subsídios necessários para formular a minha própria concepção sobre a prática docente. Uma prática que corresponda a uma luta social em busca de uma sociedade mais justa, onde dominantes e dominados possam se encontrar num mesmo patamar de luta.

Foi pensando em como o professor deveria trabalhar em sala de aula, de forma que garantisse um trabalho realmente vinculado com as necessidades populares e com o crescimento dos mesmos como cidadãos, como sujeitos políticos; que elaborei a minha “teoria”. Esta, traz em si contribuições muito relevantes de ambas as teorias enfocadas; ou seja, traz em si concepções de Dermeval Saviani e também de Moacir Gadotti. Não houve exclusivamente um único paradigma; pelo contrário, foi praticamente impossível elaborar a teoria privilegiando uma das teorias enfocadas e se esquecendo da outra ou considerando-a dispensável, pois acredito que ambas deveriam se complementar e formar uma só, uma vez que almejam um mesmo fim para a educação : a democratização social.

Fazendo um retrospecto na história da educação logo lembro-me que a educação antigamente se dava difusa e precisa nos meios familiares, nas comunidades em que os mais velhos transmitiam aos mais jovens ensinamentos importantes e ligados à própria sobrevivência. A educação estava diretamente ligada às condições existenciais do homem e acontecia de forma natural, quase sem perceber.

No entanto, com o passar do tempo, mais precisamente com o desenvolvimento do sistema capitalista, a educação acabou se dividindo como consequência da

divisão dos modos de produção do trabalho, em que uns dominavam os meios de produção e outros apenas executavam as tarefas.

A escola se dividiu para atender as necessidades do mercado de produção que ditava ordens à educação no sentido desta formar indivíduos aptos para a nova sociedade.

“ É a partir daí, então, que a educação começa a ter de oscilar entre existir dentro da comunidade de iguais; informal e cotidiana, reproduzindo entre todos o conhecimento de todos; e deixar-se prender na escola, tornando-se formal e substituindo aos poucos o saber humanizante da comunidade, pelo saber instrumental do sistema que a controla de fora”(BRANDÃO, in Educador, vida e morte,1982; p.37)

A escola tornou-se obrigatória e junto com ela também o ensino, o saber. O conhecimento válido e reconhecido pelo sistema passa a ser somente aquele transmitido na escola e não aquele aprendido na vida.

Basta agora saber se este saber elaborado é válido, se a classe popular precisa dele e até que ponto esse saber pode contribuir para o processo de democratização da sociedade.

De acordo com MELLO (1982), sabe-se que as teorias reprodutivistas da educação, como a de Bordieu Passeron, consideram a escola como reprodutora das relações de força existentes na sociedade e que esta mesma escola dominaria através de uma força simbólica que dissimularia a sua real função : a de dominação material.(p.17)

A escola perpetuaria essas relações de dominação através da apresentação de um saber legítimo, universal mas que, para Bordieu não passa de um saber arbitrário, produzido pela classe dominante e/ou em função de seus interesses. Esse saber, segundo Boudieu, seria o veículo pelo qual a violência simbólica se efetuaria; esse saber é que perpetuaria o fracasso escolar dos alunos provindos da classe social dominada.

Por outro lado, existem autores como Guiomar Namó de Mello (1982) que não acreditam que a questão do saber escolar funciona nesse esquema maquiavélico de Bordieu-Passeron. A autora segue a linha de Dermeval Saviani sobre o saber elaborado, e junto com ela compartilho da mesma opinião.

Mello, (1982) não acredita que o saber é produzido apenas por uma classe, no caso, a classe dominante mas sim, é produzido nas relações entre os homens e destes com a natureza; o conhecimento é produzido na relação entre grupos não na sua separação. Para Guiomar, “o que faz com que há uma divisão entre grupos não são as forças materiais e sim as relações de produção desses grupos: a divisão social do trabalho.”(1982:19)

A produção do conhecimento fica condicionada à essa divisão social do trabalho onde há os que detêm os meios e os processos de produção e os que detêm a força do trabalho, exigidos pelo modo capitalista de produção. Desse modo, “a produção do conhecimento ganha, aparentemente, autonomia em face da atividade prática, mas essa autonomia não é real e sim fruto de uma divisão historicamente determinada das etapas do trabalho.”(MELLO,1982;p.20)

O conhecimento será colocado a serviço do processo de acumulação do capital por isso é manipulado pela classe dominante.

“Na verdade, o que acontece é que o saber não é produzido por uma só classe, é um saber verdadeiro provindo das relações entre as classes - relações de produção - no entanto, a classe dominante toma para si esse saber e o transforma, na medida em que o transmite para o aluno. Ou seja, uma vez apropriado e privatizado o conhecimento não será devolvido como tal, mas selecionado e distorcido de muitas formas”(MELLO,1982; p.21)

Uma vez apropriado pela classe dominante, o saber conterà em si, a ideologia dessa classe, os seus costumes e os seus valores. Assim, a escola é de fato a instância que a classe dominante encontra para realizar a devolução do saber sob seu controle e da forma que mais convém aos seus interesses.

Uma dessas formas, segundo a autora, é a distorção, a fragmentação e o barateamento do saber que se transmite aos dominados. Mas, afirma MELLO (1982), é sobretudo quando o conhecimento se apresenta como algo desvinculado da prática real dos homens e das relações entre eles que o conhecimento legitima a dominação.

Isso comprova que, tanto na sociedade quanto na educação ocorre uma divisão entre aqueles que pensam, e aqueles que executam tarefas.

“Na vida real, na sociedade, a divisão se dá entre o trabalho manual e trabalho intelectual e na escola, a divisão se dá entre idéias e conhecimentos de um lado e vida material de outro.”(MELLO,1982; p.19)

O conhecimento é colocado para o aluno como uma “coisa” a ser estudada, conhecida mas não como produto das relações entre os homens e destes com a natureza. O modo mecânico e estático, como em geral, o saber escolar é transmitido leva, inevitavelmente o aluno a acreditar que esse saber é acabado, pronto, verdadeiro e, portanto, inquestionável. O aluno não participa do processo de construção desse conhecimento, então para ele, estudar muitas vezes se torna uma prática enfadonha e até frustrante, levando até à desistência e ao fracasso escolar. Assim também manifesta-se MELLO:

“Ou o conhecimento é visto como um conjunto de idéias que se deve ter e conhecer da realidade ou então, o saber limita-se em constatar uma realidade já dada, portanto, imutável. Assim, o conhecimento deixa de ter um caráter transformador da realidade objetiva”(MELLO, 1982; p.23)

Desse modo, a maneira como esse saber elaborado é transmitido para os alunos é o que talvez, tenha desvirtualizado o caráter transformador e humano desse saber, causando um geral descontentamento com a educação e permitindo por outro lado, explicitar à quem essa escola contribui na verdade, à quem essa escola serve e para quê ela serve.

Porém, se de um lado a escola serve como reprodutora das relações de poder na sociedade, transmitindo um saber elitizado e ideologizado, também, por outro lado cria um espaço de contradição em seu próprio interior, do qual a

classe dominada pode se beneficiar, no sentido de enxergar essa contradição e de se organizar como classe social na luta contra a dominação e a opressão. É o movimento dialético da história.

Sendo assim, pode-se concluir que apesar de trazer consigo aspectos e visões de mundo da classe dominante, o saber escolar, é extremamente importante no sentido de servir de instrumento para a classe trabalhadora na luta pela justiça social. Ou seja, ao mesmo tempo que a transmissão do saber é necessária para funcionamento da sociedade capitalista, uma vez que ele é instrumento de trabalho e como tal, é necessário para a produção, devendo ser apropriado los trabalhadores das classes subalternas; ela também representa a possibilidade das classes subalternas se apropriarem do saber, não só na sua instrumentalidade produtiva, mas também na sua fecundidade política.

Dessa forma, o acesso ao saber, aos bens culturais em geral, é de fundamental importância para as classes subalternas; ele lhes dará instrumentos e recursos de luta contra a dominação. Por isso, a escola pública, aberta e igualitária, é uma necessidade para essas classes, mesmo enquanto estiverem organizadas e orientadas pelas classes dominantes hegemônicas. Por outro lado, a luta das classes subalternas pela educação não deve visar apenas à quantidade, mas também à qualidade, isto é, o acesso ao melhor saber, a todos os bens culturais. E sempre desconfiar do argumento de que para as classes subalternas o currículo deve ser aligeirado, tirando-se dele aqueles componentes culturais aparentemente irrelevantes para elas, dando sua alegada complexidade.

“Não se trata de negar conhecimentos que, de antemão se consideraria “muito” para a classe pobre, que não seria significativo para a criança mas sim, se trata de como ensinar para elas de modo que lhes seja significativo.”(MELLO,1982; p.32)

Concordo assim, com Dermeval Saviani, que coloca o saber elaborado como necessário e como dever da escola universalizá-lo, possibilitando a todos o seu acesso. E também sobre a função primeira da escola que é a de transmissão desse saber, esse saber que não se aprende nas massas, nas ruas, entre as falas do povo.

À escola cabe, pois, trabalhar esse saber de uma forma integrada com a vida real do aluno para que possa organizar e tornar mais consciente as suas

atitudes e as suas posições perante o todo social. Em outras palavras, a formação competente mediante o acesso e o domínio dos conteúdos do saber instrumento hábil para a formação política, na medida em que o acesso aos bens culturais da humanidade permite ao indivíduo perceber-se como parte integrante de um todo social, ajuda-o a situar-se em sua realidade histórica e social, a entender-se, entendendo a sua condição.

Porém, para que ocorra efetivamente essa formação competente, é fundamental que o professor também assuma o seu papel político e social. O professor não deve estar alheio ao sentido e ao alcance político da educação, ao contrário, ele deve compreender a dimensão social do processo educacional e adequar sua práxis educativa a essa dimensão. Só assim, é possível fazer dela um processo social transformador.

5.1. O PAPEL POLÍTICO DO PROFESSOR

O papel político do professor consiste em primeiro lugar, numa escolha provinda de um ato de amor, ou seja, quem decide por ser educador tem que se sentir atraído por uma força humana e não por uma força social. Digo isso porque muitas pessoas procuram o magistério como uma forma de se garantir a curto prazo um emprego ou até mesmo porque é visto como um curso fácil de se concluir. O sentimento de gostar da profissão é ignorado à favor de uma exigência social e econômica.

Em segundo lugar, o que dá um caráter político ao papel do professor é o fato dele assumir um termo de compromisso com a educação; é o fato do professor estar sempre policiando e avaliando a sua prática, procurando

reelaborá-la de acordo com as necessidades sentidas à fim de alcançar o objetivo traçado. Antes porém, de avaliar a sua própria prática é fundamental que o professor tenha consciência e a concepção de que a educação tem seu lado transformador, ou seja, ele tem que acreditar na educação como potencial transformador da sociedade; deve acreditar que a sua prática faz parte desse processo de luta, e que portanto o que for trabalhado não ficará somente no

limite de sala de aula mas se concretizará nas ações dos próprios alunos e nas concepções formadas por eles sobre a sociedade em geral.

“... A ênfase nos conhecimentos não visa ao acúmulo de informações mas uma reelaboração mental que se traduzirá em comportamentos práticos, numa nova perspectiva de ação sobre o mundo social.”(Libâneo,1986; p.123)

Concordo com Dermeval Saviani quando este afirma que o professor já está assumindo uma postura política, quando entra em sala de aula, quando vai para a escola consciente da sua tarefa e da importância para a vida daqueles que o esperam; a partir do momento que o professor se preocupa em trabalhar da forma mais crítica e consciente possível com seus alunos, buscando sempre formas novas de estar passando o conhecimento, tornando-o significativo para o aluno. Está assumindo um compromisso político porque está inserindo a sua prática, que é uma prática limitada, à uma prática bem mais ampla que é a social, ou seja, a luta pela democratização social.

Se em termos ideológicos e humanistas o professor assume um compromisso político com a educação, então, necessariamente terá que coincidir com a sua própria prática escolar. Nesse caso, o professor terá que fazer a ponte entre a teoria e a prática, ou seja, permitir que a sua prática garanta um encontro com o ideal de educação concebido.

No caso, se o professor deve transmitir o saber cultural de uma maneira que este esteja vinculado à vida do aluno e que este último desenvolva a sua capacidade crítica de percepção da realidade e de sua ação sobre ela, implica necessariamente uma certa competência técnica do professor.

Um professor que não domina o conteúdo, pode não conseguir integrá-lo à realidade do aluno porque perde de vista a riqueza de possibilidades de exploração do mesmo; perde a possibilidade de mostrar para o aluno o mesmo conteúdo de diversas maneiras, ampliando o campo de percepção e de compreensão do aluno. Então, se o professor domina o conteúdo, também deve

saber transmiti-lo da melhor forma possível, ou seja, deve dominar certas técnicas de transmissão de conhecimento.

O fato do professor se preocupar em melhorar o seu trabalho, ampliando a sua capacidade técnica, não significa que a sua prática vai se tornar menos política e mais tecnicista, pelo contrário, como Saviani afirma, a capacidade técnica é condição indispensável para o cumprimento do papel político do docente.

Por outro lado, não discordo de Gadotti que o professor deva assumir um compromisso político no sentido de se engajar num movimento social, no sindicato, de promover debates, palestras, enfim, de estar participando efetivamente no processo de reivindicação por uma sociedade mais justa. Também não discordo do professor tratar de política no sentido estrito da palavra na escola, porém acredito que deva haver sempre uma integração entre a parte que cabe especificamente à escola, que é a transmissão do saber elaborado e a parte que cabe ao partido político, ao sindicato que é especificamente a organização política do povo.

Acredito que as críticas lançadas tanto à um quanto à outro aspecto da educação, só servirão para minimizar a força pedagógica e política de ambos, pois, a política em si, o fato do povo estar se organizando em busca da conquista dos seus direitos, o fato da classe trabalhadora estar se fortalecendo e exercendo a prática de cidadãos, também é uma forma de educação.

Assim, o pedagógico e o político devem se completar, se fundir um no outro porque o pedagógico sem o sentido político torna-se mecânico e elitista e o político sem o sentido pedagógico pode acarretar numa ação infundada, vazia de sentido.

Enfim, apesar de haver a possibilidade e a necessidade de ambos os aspectos da educação - uma educação sistematizada e uma assistematizada - se unirem formando uma só educação, acredito que os espaços de ambas devam ser respeitados e explorados ao máximo, ou seja, em outras palavras seria, a escola cumprindo da melhor forma possível a sua função específica, que é a

transmissão e acesso de todos à um ensino de qualidade; e o partido político, o sindicato, organizando a práxis social dos sujeitos da história.

5.2. O PROFESSOR EM AÇÃO

Considerando o saber escolar indispensável para a classe trabalhadora no sentido desta se instrumentalizar para lutar contra a opressão e desigualdade social, e considerando também que este saber só vai ter sentido e poder transformador ao corresponder com os anseios e necessidades dos alunos, tornando-se significativo e valorativo; conclui-se, então que, a práxis educativa viável e coerente com tal projeto, pode e deve fazer do saber sistematizado a tônica da ação transformadora na escola.

Nesse sentido, a preocupação central do professor é tentar fazer uma conexão entre o saber sistematizado com o saber assistematizado, ou seja, aquele característico do senso comum, que o aluno traz em sua bagagem cultural. O professor deve partir do pressuposto de que o aluno já possui uma certa gama de conhecimentos, que no entanto, são geralmente, desarticulados e superficiais, ou seja, o aluno deve ser visto não como uma pessoa vazia, que nada tem para oferecer com relação à conhecimentos, como uma “tábula rasa”, pronto para receber informações, mas como uma pessoa que tem já uma certa concepção da realidade e das coisas, tem seus valores e seu estilo de vida, portanto é uma pessoa com a qual se deve manter uma relação de diálogo e não de imposição.

O conhecimento sistematizado deve ser transmitido para esse aluno, sim mas de uma forma que faça sentido para o mesmo, que possa reelaborar aquele conhecimento que o aluno já possuía tornando-o mais completo, menos parcializado e, portanto mais significativo. É necessário que o professor introduza novos conhecimentos sem contudo, passar por cima daqueles que o aluno já possui, pelo contrário, o ideal seria fazer a articulação entre ambos os saberes. Gadotti assim afirma:

“A escola que negasse a cultura de massa estaria contribuindo para com o fracasso escolar das crianças das camadas populares, frente às crianças das elites. A escola precisa fazer a síntese entre continuidade e ruptura, como diz Snyders, em relação à cultura de massa, se quiser respeitar a identidade cultural das crianças populares”(Gadotti,1995; p.23)

Assim, na escola, o responsável pela mediação entre conhecimento e aluno é o professor; portanto, vai depender deste último tornar o conhecimento mais acessível e mais significativo para o aluno. Em contrapartida, tem-se tornado cada vez mais constante a influência da televisão, dos jornais e revistas e também dos computadores na educação das crianças, ou seja, a mediação entre criança e conhecimento não está só sendo feita pelo professor, ao contrário, a escola está tornando-se um lugar cada vez mais “chato” de se aprender, justamente porque implica o cumprimento de obrigações, de deveres, porque existem punições, proibições, cobranças, etc. Além disso, o modo de avaliação dos alunos, o critério de avaliação, muitas vezes, indica uma visão de educação muito mais voltada para a formação de “decorebas” do que para a formação de pessoas críticas e criativas.

Na escola acontece o inverso do que acontece por exemplo com o uso do computador para aprender, ou seja, o aluno já tem uma concepção formada da escola, que é um local onde obrigatoriamente se vai para estudar; não há uma relação, no caso, entre aprender e se divertir, se entreter. Aprender, para muitos se torna um ato doloroso e sofrido; e ir para a escola, conseqüentemente representa uma imposição deixando o aluno sempre na defensiva, tornando-se agressivo e intolerante .

“A utilização de critérios considerados essencialmente técnicos, pedagógicos, neutros, legitima a discriminação e a rejeição na e pela escola das mesmas camadas discriminadas na estrutura sócio-econômica”.
(Coelho,1982; p.57)

O professor, desse modo, deve fazer do ensino uma prática mais humana do que técnica, ou seja, deve buscar transmitir para o aluno que conhecer, aprender pode ser uma tarefa gostosa também na escola. Para tanto, é

fundamental que o professor consiga “chamá-los para aprender”, despertar a atenção do aluno para o conhecimento, para a curiosidade. Mas, como?

“É preciso que se conheçam as disposições do aluno, em termos sócio culturais e psicológicos, a fim de que sejam conquistados seus interesses, sua colaboração, sua aspiração à formação.”(LIBÂNEO,1986; p.123)

Uma das maneiras possíveis seria o professor, antes de introduzir um conteúdo, fazer algumas questões relacionadas à vida dos alunos e/ou à coisas, fenômenos que conhecem ou que já viram ; que tenha estreita ligação com o conteúdo focado da matéria. Por exemplo: o professor poderia perguntar “você sabem porque chove? Ou porque quando a água ferve forma aquelas gotinhas na tampa da panela?”; para explicar os estados físicos da matéria, por exemplo. Ou então perguntar: “ Porque existe o dia e a noite? Por que há as quatro estações do ano?” etc; para introduzir o conteúdo dos movimentos de rotação e de translação da terra.

Com esse procedimento o professor pode provocar no aluno a curiosidade e o interesse em aprender , além do que,este passa a entender e a sentir que as coisas que ele vê, presença na natureza, que estão sempre presentes no seu dia-a-dia, tem seu sentido de existência e sua explicação científica, a qual a escola se responsabiliza em transmitir. A partir do momento que o professor sentir que conseguiu a atenção dos alunos é que pode introduzir o conteúdo propriamente dito, já contextualizado.

“Pelo estudo ativo das matérias os alunos vão formando estruturas mentais, métodos próprios de estudo e de pensamento para a compreensão crítica da realidade. O movimento que leva à consciência crítica vai, pois, do conhecimento científico para a aplicação teórica e prática, mobilizando a formação de convicções para a participação da vida prática”(Libâneo, 1986; p.144)

Outra opção seria o professor começar a aula deixando que os alunos façam suas próprias questões, que exponham suas dúvidas sobre determinado assunto, para visualizar um ponto de partida de tratamento do conteúdo

programático. Neste caso, o professor não só estaria respondendo à uma dúvida do aluno mas inserindo essa questão num âmbito maior de conhecimento.

Cada opção dessa, porém, requer um certo estilo profissional que, conseqüentemente coincide com o estilo pessoal de cada professor. O que importa, porém, é que exista a priori a preocupação com o próprio interesse do aluno pelo estudo, uma vez que o interesse é condição indispensável para que ocorra um ensino realmente significativo.

Acredito ser importante ressaltar que, se por um lado, a introdução e o tratamento de um dado conteúdo fica à critério do estilo de trabalho do professor, por outro lado, acho fundamental que antes de escrever qualquer coisa no quadro negro, o professor deve falar bastante com o aluno sobre o conteúdo tratado buscando explorar todas as formas de apreensão do objeto de conhecimento; deve usar o máximo de ilustrações e demonstrações à fim de garantir uma real compreensão pelo aluno para, só depois partir para o teórico, para o que vem escrito nos livros, para que o aluno perceba que aquilo que está escrito nada mais é do que aquilo que ele aprendeu com o professor, com o que foi visto na aula. Com isto, o aluno também estará exercitando a compreensão de texto, perceberá que existem diferentes formas de expressar uma idéia, um pensamento, de usar as palavras; enfim, o aluno acompanhará a passagem do concreto para o abstrato, do prático para o teórico e perceber a sua íntima relação.

Se existe a possibilidade de realizar uma ótima aula nos termos tradicionais, ou seja, dentro da sala de aula, usando giz e quadro negro e recursos próprios, que dependem exclusivamente da criatividade, interesse e compromisso com os alunos e com a função social da educação; é certeza que, o auxílio de outros recursos materiais como laboratório, biblioteca bem equipada, sala de vídeo; pode dar mais riqueza e concreticidade aos conteúdos tratados implicando numa melhor aprendizagem da melhor qualidade.

Palestras, debates, passeios e excursões também são ótimas oportunidades de ensino, pois propiciam o encontro entre estudo e diversão (com excessão das palestras e debates que, por sua vez, podem educar e informar).

Sobre a questão da cidadania, acredito que no interior da sala de aula é um local propício de realizações humanas, e portanto de formação da

cidadania. Na sala de aula pode-se cultivar bons hábitos de comportamento e de participação sociais, como por exemplo, o fato de respeitar cada um o seu colega, assim como ao próprio professor, de manter a sala limpa e conservada, saber respeitar a vez do próximo e saber esperar pela sua, manter a disciplina e a ordem em qualquer ocasião; cultivar também a colaboração e as atitudes de companheirismo, minimizando a rivalidade entre alunos e o individualismo que tanto marcam nosso sistema social; deve-se promover trabalhos em grupos possibilitando a divisão de responsabilidades e o desenvolvimento do senso de participação; promover debates entre todos os alunos sobre algum problema, etc.

Em termos de ensino em sala de aula, há outro fator indispensável na construção de uma educação mais justa e mais crítica: é a interdisciplinaridade.

É de extrema importância que o professor não trate de forma estanque os conteúdos curriculares, mas sim que procure sempre integrá-los para manter a integridade do conhecimento. No caso específico do ginásio, onde há uma separação formal entre as matérias de ensino, é muito comum não haver essa relação entre as diferentes disciplinas mesmo porque, muitas vezes, o próprio professor, por motivos diversos, sendo um deles por acomodação, se fecha em sua matéria como se esta fosse a única e como se existisse independentemente das outras.

Neste caso, o professor vai estar contribuindo para uma visão parcializada e mecânica do conhecimento pelo aluno. Sendo que, na verdade o conhecimento foi dividido em áreas para facilitar a apreensão do aluno não que, necessariamente esses conteúdos devam ser tratados separadamente e desarticuladamente.

Por exemplo, a história está intrinsicamente ligada à geografia; os fatores geográficos e naturais tiveram uma grande parcela de participação na distribuição da população, aqui no Brasil, por exemplo e em todo o mundo. A história e a geografia também estão ligadas à ciência, pois esta revolucionou o mundo com o advento das grandes descobertas e invenções e também aprimorou o homem, que com sua capacidade de invenção e criação adaptou a natureza de acordo com as suas necessidades.

Enfim, existe e é possível se fazer essa interdisciplinaridade para que o aluno não aprenda fatos, não memorize nomes, datas, números e tabelas; é preciso antes, que o aluno compreenda o saber como um todo, como contextualizado, como algo criado pelos homens no decorrer da história, e não simplesmente inventado, saído do nada. Assim, o aluno terá muito mais facilidade para aprender e compreender que o conhecimento é dinâmico e não estático, tem múltiplas facetas que se relacionam mutuamente.

Em síntese, pelo que foi proposto, atribui-se ao professor o papel insubstituível de intervenção na vida do aluno no sentido de levá-lo a acreditar nas suas potencialidades, a ir mais longe. Em contrapartida, a participação do aluno neste processo é também acentuada e necessária; o professor e o aluno fazem cada um a sua parte: o aluno busca confrontar a sua realidade vivida com os conteúdos expostos pelo professor e o professor deve sempre considerar a experiência concreta do aluno, não só de um modo a atender as necessidades e carências dos alunos mas em despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas para que o aluno se mobilize para uma participação ativa. Além disso, deve também desenvolver nos alunos capacidades de processar informações e proporcionar elementos de análise crítica para que o aluno ultrapasse os estereótipos.

Para tanto, é necessário um clima de amizade, de companheirismo entre educadores e educando, pois sabe-se bem que o educador não é o “todo-poderoso” porque detém certos conhecimentos que o aluno não possui, ao mesmo tempo que o educando não é uma “tábula rasa”, assim, ambos aprendem e ensinam no processo educacional.

Contudo, o educador deve assumir uma posição de dirigente da ação educativa porque é preciso um certo esforço e dedicação para passar de um estado “natural” para um estado mais elaborado da consciência. Se não houver dirigente corre-se o risco de cair no espontaneísmo, o que na verdade, pouco tem a ver com a democracia na escola, pois este, como Guiomar Namó e

Mello (1982) afirma, implica num saber que “brota”de dentro do aluno, que nasce do interesse deste. Porém, se formos considerar as classes sociais antagônicas existentes não só na sociedade como também na escola, é lógico que quem se beneficiaria com esse espontaneísmo seriam os alunos das classes privilegiadas pois, já provém de um mundo cultural rico, que é o próprio seio familiar. Os alunos da classe baixa, no entanto, sairiam prejudicados. Daí a importância do papel dirigente do professor no processo educacional e a exclusão do espontaneísmo.

6.

CONCLUSÃO

Em termos de prática docente, acredito que a educação pública destinada principalmente às classes trabalhadoras, pode corresponder à uma ação humanizadora e conscientizadora, desde que o educador assuma uma posição crítica frente à realidade social; que se comprometa com o processo de democratização social ajustando a sua práxis neste sentido.

Isto implica não numa supervalorização do trabalho docente no sentido deste sozinho ter o poder de transformar a educação hoje existente, mas em enfatizar a importância do professor não cair no pessimismo pedagógico, não se imobilizar frente à idéia de que é preciso antes, a sociedade se transformar para que, depois, se possa pensar em mudanças na educação.

A questão está não no fato de se considerar uma ação isolada da outra ou mais importante que outra; e sim, em contextualizar essa prática, no caso a prática docente, numa prática social mais ampla e integrá-la à essa prática maior que é a luta pela igualdade de condições entre as diferentes classes sociais. Essa luta na escola pode ser representada pela prática docente que se efetua com os alunos em sala de aula, ou seja, por uma prática que vise desenvolver nos alunos o senso crítico, habilidades de processos mentais, visão do todo social, o senso de participação e de cidadania, enfim, que transforme o aluno num ser capaz de agir sobre a realidade de uma forma crítica e consciênte, capaz de organizar seus atos em torno de objetivos sociais mais amplos.

Isto sugere que o professor tenha uma boa formação, que domine conteúdos, que saiba manejar uma classe, que saiba superar as dificuldades encontradas em sala de aula no dia-a-dia, e que principalmente trabalhe em grupo. É indispensável, para que o projeto de democratização social realmente se efetue, que os professores trabalhem em conjunto para garantir a integridade o objetivo pretendido, além do que as trocas de experiências são fundamentais para que o educador repense e reelabore a sua própria prática.

É preciso, segundo Rubens Alves (1982 in Educador: Vida e Morte) que o “professor” dê lugar ao “educador”, pois o professor é aquele que se intitucionalizou e que, portanto tornou-se automaticamente um “profissional”, um funcionário do Estado, onde tem sua função “pré-determinada” a cumprir dentro de um sistema capitalista, ou seja, o professor é o operário domesticado, isso porque ao se intitucionalizar ele perdeu sua autonomia de pensar, de falar e de criar, que por sua vez, são características do educador.

Isso implica numa tomada da palavra, de autonomia do professor, na conquista do espaço que é seu na escola, na busca de criar uma educação diferente, de saber avaliar e criticar as próprias práticas, de desenvolver e planejar sua ação pedagógica em função daqueles alunos com quem irá trabalhar, ou seja, implica na volta do educador, daquele que ama o que faz.

Enfim, é preciso garantir aos alunos não só o acesso e a permanência destes na escola, mas e principalmente, de lhes proporcionar um ensino de ótima qualidade que possa servir de instrumento para a conquista da luta pela democratização social, que também deve começar no próprio interior da escola, nas relações travadas e no trabalho efetuado pelos docentes.

Neste sentido, é possível conceder à educação escolar, “educação bancária”, um sentido mais amplo e um caráter eminentemente político e criador.

Os professores, como um todo devem, então, se organizar no sentido de construir uma educação para o povo; não uma educação empobrecida e aligeirada, mas uma educação repensada e recriada de acordo com as necessidades da classe à quem esse saber se destina. É preciso todo um trabalho voltado para o equacionamento das diferenças sociais, enfatizando a importância do educador tomar consciência de que atende clientelas distintas do ponto de vista social e da necessidade de tratá-los, a classe pobre diferencialmente, não para marginalizá-los e recriminá-los; ao contrário, para atender melhor os anseios e necessidades dessa classe. Deve haver toda uma atenção especial com esse aluno e uma preocupação constante em possibilitar um acesso crítico ao saber sistematizado tão bom quanto o que recebe os alunos provindos da classe dominante.

Acredito que é possível, desde que todos os envolvidos na unidade escolar estejam comprometidos com um trabalho sério, de educação viva e transformadora; haver a auto-gestão escolar sem, contudo, prejudicar o aspecto específico da educação, que é a transmissão-assimilação do saber. É muito rica situações em que educadores se interessem e se submetam a estar criando e recriando novas práticas visando o aperfeiçoamento das mesmas, se comunicando, trocando experiências, trazendo novas sugestões e críticas. Acredito que essa vontade, essa tentativa de ação pedagógica inovadora já representa um grande avanço pois, cria o espaço da transformação, bastando apenas saber usá-lo neste sentido.

Por isso, acredito que o espaço no interior da escola está garantido, ele pode ser usado à favor da classe trabalhadora ou contra ela, basta um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, ou seja, diretor, professores, funcionários, alunos e pais.

BIBLIOGRAFIA

- I- BRANDÃO, Carlos Brandão (org) - "O Educador: Vida e Morte"; R.J.: Edições Graal, 1982.
- II- GADOTTI, Moacir - "Educação e Compromisso". Papyrus, Campinas; 1985.
- III- GADOTTI, Moacir - "Pedagogia: Diálogo e Conflito/ M.Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães; 2. edição, S.P.; Cortez: Autores Associados, 1986.
- IV- GADOTTI, Moacir - "Educação e Poder": Introdução à Pedagogia do Conflito. 7.edição - S.P; Cortez: Autores Associados, 1987.
- V- GADOTTI, Moacir - "Escola Vivida, Escola Projetada". Campinas, S.P; Papyrus, 1992
- VI- GADOTTI, Moacir - Ação Pedagógica e Prática Social Transformadora in "Ilusão Política, Desilusão Pedagógica"- Revista Educação e Sociedade; Cedes 4, set 1979
- VII- GADOTTI, Moacir - "Pedagogia da Práxis". Editora Cortez: Autores Associados, 1995, S.P.
- VIII- GADOTTI, Moacir - "Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório/ 2.ed. Cortez: Autores Associados; S.P, 1983
- IX- GADOTTI, Moacir - Elementos para a Crítica da Questão da especificidade da educação, in Enfoque sobre a natureza e especificidade da educação; Revista Em Aberto, Brasília, ano 3, n.22; jul/ago - 1984

X- LIBÂNEO, José Carlos - “Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”, 4. edição; Edições Loyola, S.P - 1986.

XI- MELLO, Guiomar Namó - “Magistério do 1.Grau: Da Competência técnica ao Compromisso Político”. Cortez; S.P - 1982.

XII- SAVIANI, Dermeval - “Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica.” S.P: Cortez Editora; Autores Associados, 1986.

XIII- SAVIANI, Dermeval - “Pedagogia Histórico- Crítica: Primeiras Aproximações”. Cortez Editora; Autores Associados, 2.edição, S.P - 1991.

XIV- SAVIANI, Dermeval - “Escola e Democracia: Teorias da Educação; Curvatura da Vara: Onze teses sobre Educação e Política”. S.P: Cortez Editora; Autores Associados, 1984