

CIBEC/INEP

o Educador



B0011925

A Busca da Identidade do Curso de Pedagogia

SÉRIE ENCONTROS E DEBATES, 2

3



INEP

Presidente da República
José Sarney

Ministro da Educação
Hugo Napoleão

Secretário-Geral
Luis Bandeira da Rocha Filho

FORMAÇÃO DO EDUCADOR

A Busca da Identidade do Curso de Pedagogia

F723f Formação do educador a busca da identidade do curso de pedagogia/INEP. - Brasília: INEP, 1987.
50 p. - (Série encontros e debates, 2).

1. Formação de professores. 2. Curso de pedagogia. I. INEP. II. Série.

CDU 373.5.13

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

FORMAÇÃO DO EDUCADOR

A Busca da Identidade do Curso de Pedagogia

BRASÍLIA
1987

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Diretor-Geral

Manuel Marcos Maciel Formiga

Diretor de Planejamento e Administração

Carlos Avancini Filho

Diretora de Documentação e Informação

Silvia Maria Galliac Saavedra

Coordenadora de Editoração e Divulgação

Janete Chaves

Edição de Texto

Maria Thereza Leandro Nogueira

Roberto Cossich Furtado

Controle de Texto

Monica Matthke Braga

Capa

Fernando Rabello Costa

Secretaria Editorial

Juscelino Mafra de Oliveira

Serviços Editoriais Auxiliares

Djânia Tavares de Souza

Comissão Organizadora da Mesa-Redonda "A Busca da Identidade do Curso de Pedagogia"

Acácia Zeneida Kuenzer

Nelson Pretto

Dione Lis Martins Pereira

Mariza Vieira da Silva

Marly Silveira

Consultora

Elba Siqueira de Sá Barreto

INEP

Coordenadoria de Editoração e Divulgação

Via N-2, Anexo I do MEC, sala 139

Caixa Postal 04/0366

70312 -Brasília- DF

Fone: (061) 226-1272

SUMÁRIO

Apresentação.	7
Curso de pedagogia: a busca da identidade. Ildu Moreira Coelho	9
Apontando para novos caminhos com os especialistas. Regina Maria Leite Garcia	17
A identidade do pedagogo e a questão da divisão do trabalho na escola . . .	23
Antonio Carlos Caruso Ronea	
Debates.	29
Relação dos participantes.	47

APRESENTAÇÃO

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais vem desenvolvendo uma prática de incentivos e apoio à pesquisa educacional no País, voltada, no momento, para a articulação entre os diferentes grupos de pesquisadores e órgãos definidores de políticas públicas.

Neste sentido há um esforço de divulgar o conhecimento produzido, mesmo as contribuições surgidas durante o processo de estudos e ações coordenados pela instituição.

Esta publicação pretende fazer chegar, aos pesquisadores, os resultados da Mesa-redonda "Busca da Identidade do Curso de Pedagogia", um dos movimentos do **Encontro sobre a Formação do Educador**, realizado em Brasília, em dezembro de 1986, com a participação de trinta pesquisadores.

O Encontro visava o debate e a troca de informações entre os educadores para a resolução das questões teórico-metodológicas e o delineamento de uma proposta de pesquisa e ação que contribua para o avanço na área.

Nesta mesa buscou-se aprofundar a discussão sobre a identidade do curso de pedagogia - questão crucial para a formação do educador de primeiro e segundo graus - confrontando diferentes tendências presentes, hoje, no movimento nacional para a reformulação do curso de pedagogia e das licenciaturas.

MANUEL MARCOS MACIEL FORMIGA
Diretor-Geral do INEP

CURSO DE PEDAGOGIA: A BUSCA DA IDENTIDADE

Ildeu Moreira Coelho*

Antes de tudo, quero agradecer o convite do INEP para essa discussão sobre o curso de pedagogia, uma questão que nos tem envolvido muito, nos últimos dez anos.

Início minha fala procurando recuperar, ainda que rapidamente, a questão da identidade do curso de pedagogia, presente em nossas discussões desde o princípio. Considero essa busca da identidade muito salutar e fecunda à medida que nos obriga realmente a buscar, não nos deixando acomodar na suposição de que a identidade do curso já estaria mais ou menos garantida e, portanto, bastaria que a gente trilhasse caminhos já definidos.

Assim, se neste momento uma certa indefinição, perplexidade e, às vezes, até confusão estão presentes na discussão nacional e nas práticas existentes, isso não é necessariamente ruim, visto que pode mexer com nossa capacidade de pensar com maior profundidade e rigor nossas idéias e nosso fazer.

O curso de pedagogia tem menos de 50 anos no Brasil. Foi criado em 1939, já sob o signo de uma certa indefinição, ao se reorganizar a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto-lei nº 1.190, de 04/04/1939), estruturando-a em quatro seções fundamentais (filosofia, ciências, letras e pedagogia) e uma seção especial de didática, o chamado curso de didática.

Em três anos seria formado o bacharel em pedagogia, indivíduo habilitado a preencher os cargos de "técnicos de educação". Não fica claro, então, o que seria esse técnico de educação, qual sua função e especificidade em relação aos profissionais formados nas várias licenciaturas e nos outros bacharelados. A definição desse técnico de educação permanece bastante fluida.

com mais um ano - curso de didática - se formava então o licenciado em pedagogia, para o exercício do magistério nos cursos normais. A licenciatura consistia, pois, na sobreposição do curso de didática, praticamente isolado, ao bacharelado. E esse isolamento, nós sabemos, era explicitamente assumido, chegando a ser exigido do ponto de vista legal. Assim, o Decreto-lei nº 3.454/41 proíbe a matrícula simultânea num curso de bacharelado e no curso de didática. Em 1946, o Decreto-lei nº 9.092 procurou modificar a situação, exigindo quatro anos tanto para o bacharelado como para a licenciatura, o que acabou não se efetivando, pois a maior parte das Faculdades não assumiu essa determinação legal, mantendo o "esquema 3 + 1", como ficou conhecido.

* Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em 1962, já em outro contexto, o Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE), apresentou essa controvérsia a respeito do curso de pedagogia, explicando os principais argumentos contra e a favor do curso. Já naquela época, muitos propunham sua extinção, por verem nele um curso indefinido, sem conteúdo próprio, enfim, sem identidade. Outros, entretanto, defendiam-no ardorosamente, a ponto e hipertrofiar os conhecimentos considerados essencialmente pedagógicos.

E o que vai fazer o Parecer nº 251/62? Ele vai tentar um certo equilíbrio entre as duas posições opostas. Propõe formar o bacharel, que seria o especialista em educação, e o licenciado - professor da escola normal - na graduação. Mas, ao mesmo tempo, já aponta para a formação do bacharel, do especialista, a nível de pós-graduação ou, pelo menos, após a graduação, e para a formação do professor primário em nível superior, como uma tendência que dentro de pouco tempo deveria se concretizar. O currículo, então definido, constava de uma parte comum e de duas disciplinas a serem escolhidas numa lista de doze.

Em 1969, o curso foi reformulado pela segunda vez através do Parecer nº 252/69 e da Resolução nº 02/69, do CFE. Dando continuidade a uma tendência já esboçada anteriormente, o que agora se nota é o avanço da diversificação e da especialização, em termos de habilitações. A formação do professor primário, em nível superior, parece então uma possibilidade bem mais próxima. Em 1969, se procurou, pois, tornar mais explícito e mais preciso o que em 1962 ainda estava latente, implícito, difuso e impreciso. E é claro que o Parecer nº 252/69 só pode ser entendido no contexto de toda a política nacional, especialmente da política do Estado para a educação. São mais ou menos da mesma época a Lei nº 5.540/68 e os decretos que a antecederam e sucederam, reestruturando a universidade numa linha que muito bem conhecemos. O que se pretendia era adequar o ensino superior brasileiro às necessidades do processo de acumulação capitalista. Daí a ênfase na relação educação e desenvolvimento, entendida de modo enviesado e numa perspectiva essencialmente tecnicista e desenraizada da realidade histórica e social brasileira.

Tanto a Lei nº 5.540/68 e decretos correlatos (reforma do ensino superior), como a Lei nº 5.692/71 (reforma do ensino primário e médio), o Parecer nº 672/69 (formação pedagógica das licenciaturas) e o Parecer nº 252/69, têm no fundo, uma mesma orientação. Em todos há uma tendência de encaminhar a questão da educação, fundamentalmente, como uma questão técnica, a ser resolvida por especialistas.

Essas leis, decretos e pareceres foram produzidos num contexto de autoritarismo e arbítrio, no qual o Estado luta a todo custo para mudar a realidade social, preservando a ordem sócio-econômica. Mudar para que, no fundo, nada seja mudado. A ordem era modernizar a educação para melhor ajustá-la às novas necessidades de um processo de desenvolvimento altamente excludente, dentro dos princípios da racionalidade burguesa. A educação também devia entrar nessa ciranda, tornando-se mais racional, mais eficiente e mais produtiva. Daí a ênfase na questão das habilitações no curso de pedagogia, habilitações que, supõe-se, vão formar pessoas preparadas para assumir uma prática pedagógica afinada com esses princípios.

A educação é, então, de modo claro e decidido, atrelada ao projeto de desenvolvimento econômico-social da burguesia, em sua nova fase. A economia procura, de todos os modos, estabelecer as diretrizes e orientações fundamentais para a área educacional, emprestando-lhe, inclusive, alguns conceitos que serão utilizados em sua compreensão e análise. A política educacional do Estado busca, pois, nesse momento, aumentar a produtividade do "sistema" educacional como um todo e formar quadros superiores de di-

reção e administração, bem como planejadores e técnicos/especialistas necessários à obtenção da racionalidade, da eficiência e da produtividade já mencionadas. Numa palavra, tratava-se de preparar profissionais mais produtivos e capazes de planejar, dirigir e controlar a educação.

Em meados da década de 70, a polêmica em torno do curso de pedagogia se aprofunda e tende a se radicalizar. De um lado, estão os que são a favor da manutenção e da expansão do curso, inclusive com a criação de novas habilitações, de novos campos de abrangência e, de outro, os que defendem a tese de que o curso não tem uma especificidade, um domínio próprio e, portanto, não tem razão de ser.

É nesse contexto, bem como na tentativa de viabilizar a implantação das modificações previstas na Lei nº 5.692/71, que surgem as indicações do CFE, de autoria do professor Valmir Chagas: Indicação nº 22/73 (formação para magistério), Indicação nº 23/73 (licenciatura da área de educação geral) e Indicação nº 67/75, (estudos superiores em educação) que, de certo modo, dá origem às Indicações de nºs 68/75 (formação pedagógica das licenciaturas), 70/76 (preparo de especialistas), 71/76 (formação de professores de educação especial). Ficou ainda a questão da formação do professor das séries iniciais, o antigo professor primário, a nível de graduação, que acabou não sendo definida, nem mesmo a nível de Indicação.

Instaura-se, então, toda uma polêmica, que muito bem conhecemos. E o que estava caminhando para uma definição, equivocada ou não, segundo a ótica dos vários indivíduos ou grupos, acabou refluindo.

Em resumo, esses são alguns dos aspectos mais significativos da ação do Estado em relação ao curso de pedagogia. Procuremos recuperar agora a discussão da identidade do curso, não mais do ponto de vista do Estado, mas dos educadores e de seus movimentos. A partir do final da década de 70, quando a sociedade começa a discutir com mais ênfase, clareza e sistematização a questão do autoritarismo, da democracia, da participação e, portanto, da necessidade de não se deixar o Estado agir livremente em todos os setores, sem que a chamada sociedade civil reaja, começam a aparecer grupos de educadores interessados em pensar essas questões mais gerais e participar da discussão e definição dos rumos da universidade, do ensino de 1º e 2º grau e do curso de pedagogia. Surgem, então, os movimentos organizados de educadores, entre eles o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, na primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1980, e, posteriormente, vários comitês estaduais que procuram encaminhar discussão não mais do ponto de vista do Estado, mas daqueles que fazem a educação no seu dia-a-dia. A discussão vai se desenvolvendo, ganhando um certo corpo no conjunto das associações de professores de 1º e 2º grau, de orientadores, supervisores, administradores assim como no interior do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador e dos comitês estaduais. Vários textos, alguns bastante provocativos e divergentes, foram produzidos e divulgados, encontros foram realizados, experiências e idéias foram difundidas e discutidas, fermentando um pouco mais essa discussão e fazendo com que se tornasse mais contundente e atingisse um conjunto de professores, pedagogos, enfim, de pessoas que trabalham na área da educação, mas que estavam praticamente à margem da discussão, geralmente restrita ao círculo dos aparelhos de Estado e de seus burocratas.

A partir desse momento, os Comitês Pró-Formação do Educador, as Conferências Brasileiras de Educação, os congressos de várias categorias de profissionais da área da educação vão caminhando nessa direção: repensar a educação como um todo, mais do que o específico da orientação, da supervisão e da administração, por exemplo, e nesse

contexto privilegiar a questão da formação do educador. O eixo da discussão aos poucos se desloca das compartimentações em que se divide hoje a prática pedagógica, para algo bem mais fundamental: o problema da educação e da formação de seus profissionais. Mais do que as possíveis diferenças, o que passa a interessar é o que possuem em comum. A busca da identidade da educação e de seus profissionais tende a polarizar mais o debate do que a das especificidades da administração e supervisão escolares e da orientação educacional e seus especialistas.

Importantes também no encaminhamento dessa discussão foram os sete seminários regionais (Brasília, Manaus, Fortaleza, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo) sobre **Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**, promovidos pela Secretaria da Educação Superior (SESu), do MEC, em 1981. Representaram um passo a mais, proposto e cobrado pelo Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, pelos Comitês Estaduais e pelos movimentos de educadores, na ampliação e aprofundamento do debate. Momento de confronto de idéias, de troca de experiências e de tomada de decisão, esses seminários foram acompanhados de perto pelo Comitê Nacional, que enviou um representante a cada um deles. Difundindo e fortalecendo o movimento, defendendo a participação dos educadores na definição dos rumos do curso de pedagogia e das licenciaturas em geral, bem como divulgando em cada seminário os documentos finais dos encontros anteriores e outros textos relativos à questão, o Comitê Nacional procurou contribuir para a ampliação e fomento da discussão.

Em 1983, após vencer a resistência do Ministério da Educação, conseguimos que a SESu promovesse o **Encontro Nacional sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**, realizado em Belo Horizonte. Assim, transcorridos os seminários regionais e após cada um ter procurado, em seu local de trabalho e campo de atuação, dar continuidade ao debate, nos encontramos novamente para repensar a questão do curso de pedagogia, das licenciaturas, enfim, da formação do educador.

Para todos que lá se encontravam e que haviam participado desses vários momentos, estava claro que a questão do curso de pedagogia não pode, de modo algum, ser pensada isoladamente da questão das licenciaturas em geral, nem mesmo à sua margem, pois não são, no fundo, duas questões, mas verso e reverso de uma mesma moeda. Impossível discuti-las separadamente, sem cair no viés tecnicista, do qual os educadores têm procurado se afastar em todo o Brasil, há vários anos.

Em Belo Horizonte, ficou muito claro para todos nós que, tendo em vista a diversidade de idéias, de posições ideológicas, de práticas, de interesses pessoais e de grupos profissionais, aliada a uma certa diversidade de contextos específicos a nível de alguns estados e regiões, talvez fosse um tanto quanto quixotesco pensarmos num projeto nacional para o curso de pedagogia. Se no início do Comitê se chegou, às vezes, a pensar numa reformulação do curso de pedagogia e das outras licenciaturas que fosse a expressão do pensamento e da prática dos educadores como um todo, atualmente se caminha noutra direção. Hoje não defendo uma nova regulamentação do assunto pelo CFE, por considerá-la desnecessária e por temer que possa prejudicar o desenvolvimento de experiências interessantes que estão surgindo em todo o Brasil, em linhas muito próximas algumas, outras bastante diversas e até divergentes, mas todas extremamente válidas e enriquecedoras da discussão e da prática pedagógica.

Nossa preocupação maior não deve consistir na busca de uma definição burocrático-legal para as licenciaturas, para o curso de pedagogia. Devemos, é claro, discutir a

questão da identidade desses cursos, mas esta não passa necessariamente pela definição de um texto legal. uma mudança na legislação seria válida somente se facilitasse o surgimento e desenvolvimento de projetos alternativos, de novas propostas para a pedagogia e para as licenciaturas. Então, será cada vez mais necessário que, a nível local, regional e, principalmente, nacional, intensifiquemos os debates, as discussões, os encontros, para colocarmos em comum nossas experiências, nossas idéias, nossas posições ideológicas e nossas práticas, o que estamos fazendo, por que estamos fazendo e quais os problemas, as dificuldades, as saídas que estamos vendo para essas questões. Várias pessoas que conheço têm experiências interessantes em seus locais de trabalho. Na Universidade Federal de Goiás (UFG), estamos concluindo o terceiro ano de implantação da reestruturação do nosso curso de pedagogia, experiência rica e corajosa que vem despertando interesse e provocando um aprofundamento das discussões. Todas essas experiências, algumas inclusive bastante diversas e opostas, são válidas, contanto que sejam realizadas da forma a mais rigorosa e coerente possível.

Dito isto, coloco agora a questão central. como fica a questão da identidade do curso de pedagogia? Para mim, ela não está do lado das chamadas "generalidades pedagógicas". O curso de pedagogia não tem mais condições de ser, na realidade concreta da sociedade brasileira, das ciências e da prática pedagógica hoje, um curso que forma um pedagogo generalista, inclusive porque, depois, ficaríamos mais ou menos sem saber o que ele faria e qual o campo e a perspectiva de sua atuação. Por outro lado, acho que a identidade do curso de pedagogia não está também do lado das habilitações técnicas (orientação educacional, supervisão e administração escolares, por exemplo). Essa é uma longa discussão, capaz de, por si só, justificar a realização de vários simpósios. Eu diria que a realidade da escola e da sociedade, tal como a entendemos, bem como as grandes linhas de confluência da discussão nacional, variada e contraditória, indicam um caminho que vai numa direção bastante diferente. A realidade da escola é complexa, sem dúvida alguma, e exige pessoas preparadas para atuar não apenas no interior da sala de aula, mas em trabalhos de coordenação psicopedagógica, embora tudo isso passe necessariamente pela prática docente.

O professor deve ser formado em todas as áreas, para assumir o seu papel de educador na sala de aula, no recreio, na coordenação de disciplina, na direção da escola e em qualquer outro espaço educativo. Acho que é por aí - que não recolhendo o professor ao interior da sala de aula e muito menos ainda invadindo este seu espaço, já reduzido, com a atuação de supervisores de ensino e de orientadores educacionais ou outros profissionais técnicos da educação - que vamos construir uma escola democrática. uma escola participativa, uma escola em que todos assumam a tarefa de pensá-la e fazê-la, passa pela formação de educadores que tenham uma visão globalizante do processo pedagógico, especificamente do processo de escolarização, e uma capacidade teórico-prática de enfrentar a questão da educação como um todo. Para isto não basta saber um pouco de psicologia, de didática, de estrutura e funcionamento do ensino e do conteúdo da disciplina que se vai ensinar. Daí a urgência de se reformular as licenciaturas, para que dêem condições ao professor de realizar esse trabalho, extremamente rico para ele, para a escola e para os alunos.

Nesse sentido, o curso de pedagogia tem, pelo menos, duas vertentes fundamentais. uma seria a formação, em nível superior, de educadores-professores, para atuar nas sénes iniciais do ensino de Primeiro Grau, na escola normal e, talvez, na educação especial.

Resisto muito à idéia de se criar muitas habilitações no curso. Vivemos uma frag-

mentação terrível do conhecimento e das práticas, com a qual não posso, em hipótese alguma, concordar. É importante a rearticulação não só das partes, mas do próprio processo do conhecimento, da universidade brasileira, do ensino de graduação, cuja fragmentação muito tem contribuído para sua deterioração.

A outra vertente seria a formação daquele educador que vai trabalhar, não tanto na escola, mas fora do sistema formal de ensino. Aí está um campo de atuação pouco explorado, quase totalmente virgem ainda, e que o curso de pedagogia precisa ocupar. A formação de educadores para atuar, por exemplo, na educação de adultos, na educação sindical, nos partidos, parece-me ser hoje algumas das possibilidades que se abrem para o curso de pedagogia e que o colocarão em condições de atender a várias necessidades da sociedade. Mas, acima de tudo, qualquer que seja a direção que o curso de pedagogia adote ou mantenha, inclusive nessas duas vertentes que proponho e nas quais deve encontrar sua identidade, uma sólida formação teórica e uma adequada preparação técnica são as duas balizas fundamentais de sua reestruturação.

Em geral, nossos cursos de pedagogia não fogem à regra dos cursos de graduação: padecem de uma grande fragilidade teórica. É preciso aprofundar os conhecimentos científicos, teóricos, sem se deixar cair no culto da teoria pela teoria. Um curso de formação de educadores tem que dar condições ao aluno, ao profissional que está sendo formado, de pensar teoricamente a realidade na qual está atuando ou vai atuar e de elaborá-la do ponto de vista teórico. O que se espera é que dê condições ao aluno de pensar a prática, de forma rigorosa e profunda, sem se deixar levar por clichês e rótulos que mais encobrem do que revelam a realidade. Ora, essa sólida formação teórica supõe necessariamente conhecimentos mais articulados e globalizantes e é condição *sine qua non* para que o profissional possa recriar o seu fazer.

É fundamental também um preparo técnico, mas que esteja realmente fundamentado numa sólida formação teórica e que nos leve inclusive a pensar a própria técnica, a discutir seus pressupostos, seus equívocos, suas implicações, suas ingenuidades. Um educador tecnicamente bem preparado, não apenas sabe fazer, mas também compreende o que faz e por que faz. Conhece, pois, os limites e as possibilidades do seu fazer, dos conhecimentos, das estratégias, das metodologias e das técnicas que utiliza nos vários setores da prática pedagógica.

Finalizando, insisto que é fundamental reformularmos também as licenciaturas. O curso de pedagogia não pode ser entendido como uma superlicenciatura, mas como uma licenciatura entre as outras, embora com suas peculiaridades, não tendo sentido discuti-lo e reformulá-lo isoladamente.

Não podemos continuar com a atual formação pedagógica da licenciatura que é uma grande farsa, deficiente do ponto de vista teórico e metodológico. Talvez não se possa nem mesmo falar em formação pedagógica nas licenciaturas porque, a rigor, ela ocorre em pineladas, em pouquíssimas disciplinas e com uma carga horária muito reduzida, não permitindo formar-se um educador, um professor. Não obstante, os próprios conteúdos específicos nas várias áreas precisam ser repensados e reformulados. Na formação do professor, os próprios conteúdos devem ser fertilizados por uma perspectiva pedagógica. Ao contrário do que geralmente se tem pensado, dito e assumido, também os Institutos Básicos da universidade que possuem cursos de licenciatura fazem parte da área **educação**. As aulas de Cálculo, Língua Portuguesa, Literatura, num curso de formação de professores, têm que ser dadas do ponto de vista do ensino, da escola de primeiro e segundo graus, sob pena de cairmos novamente na atual dicotomia que tem descaracterizado nossos cursos. De um lado, temos o chamado conteúdo pelo conteúdo, ministrado

para todos os alunos, do mesmo jeito, com o mesmo programa, a mesma orientação, às vezes até na mesma turma, num completo desconhecimento e desrespeito à identidade e às especificidades de cada curso ou projeto formativo. De outro, encontram-se as chamadas matérias pedagógicas. Formado desse modo, o aluno só entra em contato com as questões da educação quando, mais ao final do curso, vai fazer as matérias pedagógicas. Repensar essa realidade implica repensar a própria estrutura da universidade, o modelo que lhe foi imposto pela reforma universitária, em 1968, e que muito tem atrapalhado o adequado encaminhamento das questões do ensino de graduação.

APONTANDO PARA NOVOS CAMINHOS com OS ESPECIALISTAS

Regina Maria Leite Garcia*

Em primeiro lugar, quero pedir desculpas pela minha demora, porque afinal de contas, de repente, percebi que fui eu quem provocou esse atraso. Não quero me justificar, mas colocar o porquê desse atraso já que ele tem muito a ver com o que estamos discutindo. Atrasei-me porque estava passando um telegrama em nome da Federação Nacional dos Orientadores Educacionais, da qual neste momento, eventualmente, sou presidente, e esse telegrama se referia à questão do CENAFOR, que foi colocada ontem, neste encontro.

uma outra questão, que me fez atrasar um pouco, diz respeito a uma contradição que estamos vivendo aqui. Temos falado da necessidade de se ligar a nossa prática pedagógica às questões mais amolas da educação. No entanto, está se articulando uma greve geral, na qual todas as categorias se manifestam, e este assunto não foi sequer tocado aqui. Também, enquanto presidente da Federação Nacional de Orientadores Educacionais, estava me posicionando em relação a essa greve geral, que se instala amanhã, e que, para nós, só foi tema de: será que vou conseguir passagem? O que me parece bastante sério.

Outra questão, que queria colocar de saída, é sobre a minha surpresa em relação ao Ildeu, e acho até que não vamos corresponder às expectativas que parece foram criadas em relação a nós. Quando entrávamos, eu perguntei ao Ronca: é aquele o Ildeu? Conheço-o muitíssimo de ler, mas não de ver. Tinha uma expectativa de que ele fosse um homem alto, velho, de cabelos brancos, muito imponente. Também não tinha uma expectativa de que iríamos concordar tanto nas questões fundamentais, pois parece que discordamos nas circunstâncias, mas concordamos nas fundamentais. Há algumas colocações de Ildeu com as quais concordo inteiramente, e, ainda que estejamos indo por caminhos diferentes, os fins aos quais queremos chegar e que norteiam a nossa ação parecem ser os mesmos. Este é um ponto fundamental.

Há outra questão fundamental, que talvez fosse o ponto de partida de minha intervenção, que é a questão da desarticulação entre a universidade e a escola de 1º e 2º graus, que me parece seríssima. Quando Ildeu recuperava a história desse movimento, eu me sentia uma *outsider*, e por uma razão muito simples: enquanto vocês estavam vivendo esse movimento, eu estava na escola de primeiro grau, e desse movimento não chegava nem uma aragem na escola de primeiro grau. Não tínhamos sequer notícia de

* Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF).

sua existência. E pior do que isso: nunca fomos convidados a participar desse movimento. Daí, eu me sentir *outsider*.

Quando Ildeu começa a falar sobre o que vem construindo com o seu grupo, já me incluo, porque nesse momento já faço parte desse movimento e, de certa forma, influo, se não individualmente, enquanto o coletivo que represento. Uma das questões colocadas, que vale a pena pensarmos, é que, até onde tenho notícia, no Conselho Federal de Educação, está sendo gestado um - eu chamaria de - pacote para o curso de pedagogia. Então vejam: estamos aqui discutindo, estivemos discutindo em Goiânia, vocês discutem desde os anos 70; eu faço parte das vítimas dessa discussão, já que me formei nesse curso e tive de refazer uma formação deficiente, como todos aqueles que querem fazer, seriamente, educação, e pode estar sendo preparada num gabinete a reforma do curso de pedagogia, sem a nossa participação. Estamos discutindo questões seríssimas, como por exemplo: há de se estimular experiências diferentes, desde que sejam seriamente realizadas, pensadas e fundamentadas. Essa é a riqueza do processo que vivemos. No entanto, alguns "iluminados" podem estar inviabilizando esta nossa proposta com um pacote que pode ser até que desabe daqui a cinco minutos. E eu pensava: que transição democrática é essa? Na França, colocar uma bomba num pacote é ser terrorista. Aqui esse tipo de terrorismo é instituído, porque os pacotes caem como as bombas, e essa ação, além de tudo, é justificada, pelo fato de ser realizada por homens que crêem nos representar. Esta me parece uma questão bastante séria, sobre a qual deveríamos estar nos posicionando, independente do que queiramos construir deste curso de pedagogia. A desarticulação entre aqueles que detêm o poder, e aqueles que estão com a mão na massa, inviabiliza um projeto democrático de escola. Afinal de contas, somos nós que estamos trabalhando no curso de pedagogia e tentando construir alguma coisa, de fato, compatível com essa sociedade que nos desafia, com essa escola desaparelhada em todos os sentidos, que exige que se repense o curso de pedagogia.

A questão fundamental na qual nos encontramos é a de se repensar o curso de pedagogia, não a partir de um projeto único que seja, autoritariamente, imposto a todas as universidades, ou que só as universidades participem dessa discussão, e decisão, mas a partir de uma discussão onde, participem, sobretudo, aqueles que são as vítimas desses cursos, ou seja, professores, orientadores, supervisores e administradores, ou tantos quantos vêm sendo formados por esse curso de pedagogia. Como disse ontem, estamos iniciando um caminho na Universidade Federal Fluminense. Pela primeira vez conseguimos sentar à mesa, numa relação horizontal e não vertical, os representantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense e representantes das secretarias municipal e estadual de educação. O que percebo dessa minha relação, muito próxima com as secretarias de educação, não só a nível de Rio de Janeiro, na qual trabalhei durante 30 anos de minha vida profissional, mas também a nível de Brasil, pois venho trabalhando com as secretarias de educação de Norte a Sul deste país, é que há alguma coisa que elas têm a dizer, mas não estão sendo ouvidas. As secretarias de educação recebem profissionais, despreparados para as atividades que lhes são solicitadas por descaso da formação que não é voltada para a realidade. Então, vejo as secretarias de educação assumindo uma ação complementar da universidade. Eu mesma venho trabalhando nisso, chamada pelas secretarias de educação, no sentido de repensar uma formação teórica que não dá conta do que a realidade exige. Os profissionais que saem da universidade não estão capacitados a desempenhar nem as atividades da escola concreta, para qual são designados, nem, tão pouco, possuem condições para seguirem determinada tendência, que é explicitada nos planos das secretarias de educa-

ção. Daí, as secretarias estarem assumindo uma função que não seria delas - a de refazer um curso, já que os profissionais formados pelo curso de pedagogia não estão dando conta do que é esperado deles. Por esta razão, estavam nessa reunião, também, os representantes dessa instância, o que me parece extremamente importante. Além deles, estavam representadas as associações de professores, orientadores, supervisores e de administradores, já que elas, por suposto, representam o coletivo dessas categorias. Tí-nhamos, ainda, representantes de escolas da periferia de Niterói e do Rio de Janeiro: diretores, orientadores, supervisores e professores.

No final, concluímos que aquela reunião seria a primeira de muitas, não sabíamos de quantas, nem no que iria dar, mas o que nos pareceu importante foi estarmos reunidos, todos, para discutir quem é o profissional que o curso de pedagogia forma e quem é o profissional que a sociedade revela ser preciso formar.

Constituir uma comissão, na qual essas instâncias estarão representadas, pareceu-nos o caminho mais rico. Vamos alternar momentos em que esses diferentes grupos se reunirão para discutir aquilo que é comum, na formação do orientador, supervisor, administrador e professor, com outros em que reuniremos para discutir aquilo que é específico - se é que existe o específico, e será, também, a própria realidade que nos revelará se, de fato, isso tem ou não sentido -, seu espaço, constituição e o que deve fundamentar a ação desse profissional que, em princípio, desenvolve um trabalho específico na escola,

Há algumas questões que para alguns de nós parecem claras. E afirmo com muito cuidado: **parecem** claras.

Gostaria de colocá-las àqueles que discordam do meu ponto de vista. uma delas refere-se à falta de espaço para as habilitações. Ainda que eu concorde que o fundamental é que os profissionais formados no curso de pedagogia tenham uma sólida formação teórica, que lhes possibilite, compreendendo criticamente a sociedade, posicionarem-se enquanto educadores, seja na sua condição de professor, orientador, supervisor ou de administrador, o fundamental é que o curso de pedagogia possibilite uma sólida formação teórica. Achei ótimo que se tivesse feito a ressalva do papel que a teoria pode cumprir, pois há teorias e **teorias**. A teoria que interessa é aquela que nos capacita a compreender, criticamente, a sociedade na qual vivemos, e a interferir para modificá-la. Outra teoria cumpre um papel ideológico, à medida que mascara a realidade, justifica a exploração e mantém o *status quo*. Mas há, ainda, o perigo do teorismo que, na verdade, não passa de pernosticismo colonizado. A teoria deve ser o respaldo de toda a prática pedagógica, seja do professor, orientador educacional, supervisor ou do administrador. Tal prática exigirá do profissional uma sólida formação teórica, que deverá ser exigida pela universidade. E mais, a teoria só terá sentido se "digerida", incorporada e transformada em instrumento de apreensão da realidade e de fundamentação da prática. A mera citação de autores é pernosticismo estéril e colonizado.

Costumo dizer para os meus alunos que os textos que lemos ou discutimos são pré-textos, ou seja, são uma possibilidade de se discutir a realidade concreta: escola e sociedade, e nós nesta escola e sociedade. Não tenho nenhuma pretensão, aliás, nem gostaria, que os meus alunos se transformassem em eruditos-, citadores de autores. A citação freqüentemente mascara a insegurança de quem não ousa afirmar, ou apenas não tem o que dizer, embora seja imprescindível que cada afirmação tenha um respaldo teórico que dê peso à fala.

Daí, parece-me indispensável que esse curso de pedagogia, seja por que caminho vá, tenha essa preocupação. Acrescento que isso só pode ser atingido se a gente esti-

ver colado à realidade. Enquanto estivermos falando de uma escola abstrata, como se ela pudesse ser generalizada, e não conhecermos a escola concreta, que é bem diversificada neste país, não vamos avançar nada. O que me parece importante é que essa escola concreta seja trazida para o interior da universidade, e, a partir da análise crítica dessa escola concreta, possamos fundamentar as percepções dos nossos alunos, para que, pensando criticamente esta escola concreta, que está situada numa sociedade concreta, eles possam se posicionar, seja qual for a situação com que se deparem.

Outra questão que me parece mal colocada é a de acabar ou manter as habilitações, como se este fosse o grande problema da escola.

O fundamental não é se devemos acabar ou não com a supervisão, orientação educacional ou administração escolar, mas se quem sai da universidade está sendo capacitado para participar da construção de um projeto político-pedagógico, orgânico e coletivo.

O que percebo da minha longa experiência é que quando a escola se articula, quando ela cria um espaço de discussão da prática pedagógica referida à sociedade concreta na qual ela se situa, inevitavelmente, chega a um trabalho de qualidade. E se pudermos contar com orientadores, supervisores e administradores competentes, este trabalho se tornará, ainda, mais rico. A razão desta qualidade é simples: se o orientador educacional, o supervisor, o professor alfabetizador e o professor de matemática, se todos eles vêem o fato pedagógico sob pontos de vista distintos e se cada um desses profissionais vê do seu ponto de vista e se articula, complementando-se nas diferentes visões dos demais colegas, temos possibilidade - esta é a minha verdade hoje, o que não significa que ela seja definitiva - e condições de uma aproximação da totalidade. Não acredito que haja o superprofissional onipotente e onisciente, pedagogo, coordenador pedagógico ou que nome tenha, que dê conta da totalidade do processo pedagógico. Isso me parece idealismo, e aí quero a teoria para fundamentar a minha posição. Como me parece o aspecto mágico do idealismo nós defendermos o renascimento de uma escola que nunca houve, porque até onde posso conhecer a história da educação brasileira, do ponto de vista das classes trabalhadoras, ela nunca foi de qualidade. Está para ser construída, está sendo construída por nós e por aqueles que não estão aqui, mas que, como nós, pretendem participar da transformação dessa sociedade, profissionalmente, contribuindo através da sua ação docente, orientadora, supervisora, ou administradora. Está para ser construída a escola reclamada. E do meu ponto de vista é absolutamente idealista essa forma de pensar a reformulação do curso de pedagogia e da escola. Estou propondo a reformulação do curso de pedagogia, referindo à escola concreta que eu conheço, lido, na qual trabalhei trinta anos, e continuo a trabalhar através dos profissionais com os quais interajo.

A outra questão também é teórica. Considero funcionalista essa relação de causa e efeito: escola ruim - especialistas. Tiram-se os especialistas, resolve-se o problema. Parece-me ingênuo, simplista e absolutamente funcionalista. Não creio que por aí se vá avançar. Há outras questões, e essas passam, não pela divisão do trabalho escolar, mas sim pela sua desarticulação. A grande questão da escola não é a divisão do trabalho, mas a desarticulação entre os profissionais que trabalham na escola. E eu queria dizer, aí sim, com muita ênfase, e a minha experiência me revela, que o trabalho pedagógico se torna muito mais rico quando diferentes profissionais, com diferentes enfoques, se articulam visando à apreensão de uma totalidade. E aí eu diria mais: nós os profissionais, que num determinado momento histórico fomos formados para cumprir um determinado papel, a exemplo do que era esperado da escola, do professor, da universidade, a exem-

plu do que era esperado de todos nós, agora, na luta política, na luta não só dentro como fora da escola, percebemos para que fomos formados, e o que era esperado de nós. E está sendo na luta que estamos refazendo, construindo uma nova fundamentação teórica, a partir de uma consciência que aos poucos renasce entre nós, e não num gabinete através do pensamento, mas no confronto com a realidade concreta, que nos exigia alguma coisa que não estava presente em nossa formação, quer fôssemos orientadores, supervisores, professores de 1º, 2º ou 3º graus. O que fica claro para mim é que essa nossa formação não deu conta do que a sociedade nos desafiava a fazer. E tivemos de refazer a nossa formação. Cada um de nós que avançou alguma coisa o fez por uma razão muito simples: porque no confronto com a realidade concreta percebeu que aquela formação teórica não dava conta do que a realidade nos exigia. O resultado que se revela em cada um de nós é o indicador de por onde deveria ir um curso de pedagogia. Então me parece fundamental que um curso de pedagogia, ao invés de dar a teoria pela teoria, trabalhasse a teoria referida a uma sociedade concreta, na qual pretendemos interferir. Deveria falar de uma escola concreta na qual vamos trabalhar. Essa história de se dizer que o professor hoje está sendo mal formado é mero saudosismo. Eu, há 34 anos, quando me formei professora primária e me deparei com a situação de uma escola de zona rural no Rio de Janeiro e, como sempre acontece, me vi face a uma turma de primeira série, que deveria ensinar a ler e escrever, simplesmente não soube o que fazer. Por quê? Porque no meu curso de formação não recebi a fundamentação teórica e o domínio de técnica suficientes. Então não é hoje, é sempre. Sempre foi. A nossa formação também não deu conta do que a realidade nos desafiava a realizar.

Desse modo, meu convite seria para tentarmos avançar a partir dessa escola concreta, que se situa numa sociedade concreta, cuja complexidade me impede de acreditar que possamos retornar àquela escola artesanal de ontem, onde havia apenas professor e aluno. Mas, o que se propõe, e não considero que seja um desrespeito aos orientadores e aos supervisores, muito ao contrário, é apostar neles, na sua capacidade de incorporarem um novo instrumental teórico para compreenderem criticamente a sociedade e interferirem pedagogicamente na escola. Porque, se eu acreditar que os orientadores e supervisores não são capazes de se valer das categorias do materialismo histórico para compreenderem criticamente a sociedade na qual vivem, este raciocínio, levado às últimas conseqüências, me fará considerar que o professor não será capaz de ensinar, que os alunos das classes trabalhadoras não são capazes de aprender e que o povo não é capaz de votar, chegando até a considerar que está certa esta tal de transição democrática que se eternizará, até o dia, em que, por lei, ficará decidido que este país possa ser efetivamente democrático.

Portanto, porque acredito que democracia se constrói, porque acredito que o aluno é capaz de aprender, porque acredito que o professor é capaz de ensinar, acredito também que orientadores e supervisores são capazes de incorporar um novo referencial teórico para cumprir um novo papel. Não mais para invadir a sala de aula, não mais para tirar partes do trabalho docente, mas para acrescentar ao trabalho docente a possibilidade dele se enriquecer. Orientadores, supervisores e administradores podem cumprir papel relevante na construção coletiva de uma escola de qualidade para a totalidade dos alunos. Há um conhecimento teórico e um conhecimento técnico, específico da orientação, supervisão e administração educacional que, se colocados a serviço do professor que ensina e do aluno que aprende, pode contribuir para o enriquecimento do processo pedagógico. Cada um desses profissionais tem condições de apreender aspectos do contexto escolar e sócio-cultural do qual o aluno é parte, indispensáveis à adequação do

currículo ao aluno concreto. Assim também, cada um deles tem uma competência técnica que os capacita para interferir no contexto escolar seja através do planejamento curricular, da organização e das relações que se dão na escola e da escola com a comunidade. Isso é o fundamental a acontecer na escola, e para que o professor possa se tornar melhor e mais capacitado a ensinar ao seu aluno, eu vejo um papel importante a ser desempenhado por esses profissionais. É isso que defendo.

A IDENTIDADE DO PEDAGOGO E A QUESTÃO DA DIVISÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

Antonio Carlos Caruso Ronca'

Desde 1979, os educadores de todo o país têm se reunido para discutir o curso de pedagogia e as licenciaturas. Neste processo, o seminário nacional, realizado em Belo Horizonte, em 1983, constituiu-se num marco importante, tanto pelas conclusões a que **se** chegou, como pela participação dos educadores.

Durante estes anos, inúmeras experiências de reformulação do curso de pedagogia têm sido implementadas em diferentes instituições de ensino. O papel desempenhado pela comissão nacional, criada pelos próprios educadores em Belo Horizonte, foi relevante no sentido de estimular discussões e inovações nesses cursos.

A pesquisa que está sendo realizada pela comissão nacional mostra que o número de instituições de ensino superior que estão promovendo reformulações no curso de pedagogia aumentou consideravelmente de 1984 até agora.

Nos diversos encontros e seminários que se têm realizado pelo Brasil para se discutir o curso de pedagogia pode-se perceber que os educadores estão construindo, na prática, uma nova identidade para este curso.

Neste momento, seria muito importante que estas experiências fossem recolhidas e divulgadas nacionalmente. Esta é uma questão, a meu ver, muito importante. Concordo **com** o ldeu que não estamos no momento - se é que em algum momento devemos chegar a isso - de definir hoje um projeto nacional para o curso de pedagogia. A meu ver é muito mais saudável implementar, estimular essas experiências e cuidar para que elas **se** tornem realmente inovações.

Sem dúvida alguma, para nós, que estamos vivendo esse movimento, o caminho **está** se fazendo ao caminhar. Se, por um lado, este caminhar revela o aspecto positivo de que em muitos lugares a inércia que caracterizou este curso está sendo vencida, por **outro**, ele está sendo marcado por muitos conflitos e divisões.

Dentre as questões que têm dividido os educadores, gostaria de ressaltar algumas:

- Qual a destinação profissional do curso de pedagogia? O curso deve formar apenas o professor? Os assim chamados especialistas devem existir? Deverão receber sua formação no curso de pedagogia?
- O professor de primeira a quarta série deverá ser formado no curso de pedagogia?

* Professor do Centro de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Sao Paulo (PUC/SP).

- As atuais habilitações deverão ser extintas ou mantidas?
- Que espécie de articulação deverá ser feita entre a pedagogia e as demais licenciaturas?
- De que forma o educador pode ser formado para que possa compreender a realidade social, econômica e política na qual está inserido e interferir nesta realidade?

Nesse encontro que o INEP está promovendo, creio que seria muito importante explicitarmos nossas discordâncias, pois isto poderá significar inclusive a revisão de nossas próprias posições.

Nesse sentido, na minha opinião, a questão da formação do educador passa pela discussão da questão da divisão do trabalho. Para mim, é fundamental que se discuta isso, e vou fazer algumas colocações em cima dessa questão da divisão do trabalho para que possamos aprofundá-la e ver se é por aí ou não.

Discutir a natureza da educação significa discutir a natureza do homem, uma vez que educar é um fenômeno próprio do ser humano. E assim o é, porque o homem é um ser eminentemente social. Na sua relação com a natureza, diferentemente dos outros seres vivos, "o homem não só se adapta à natureza, mas também adapta intencionalmente a natureza às suas necessidades, e, nesse processo, denominado **trabalho**, a sua ação não é solitária, e sim coletiva, constituída dentro do grupo e, portanto, social".¹ E por ser social, o processo de humanização do homem é histórico, uma vez que o homem retém o conhecimento advindo das suas experiências e o transmite das mais variadas maneiras no curso de sua vida, o que faz com que o passado esteja presente no cotidiano, que, ao mesmo tempo, aponta para o futuro. Passado, presente e futuro coexistem em cada um de nós, ou seja, nossos antepassados mantêm-se vivos nos homens de hoje, pois através de seu legado histórico nos fez chegar ao que somos, ao mesmo tempo em que nossa ação neste mundo de hoje continuará a construção da história dos homens. É neste movimento histórico-social de sua própria construção que a educação do homem se dá. Portanto, o processo educativo, entendido desde o seu sentido mais amplo (na vida) até o mais formal/restrito (na escola), não se limita a uma mera transmissão de conhecimentos, saberes, valores, historicamente acumulados; envolve a produção de novos conhecimentos, saberes, valores construídos a partir dos já existentes, mas sempre à luz do momento histórico em curso. Não se trata de uma simples repetição, reprodução da história; ela sempre acontece de forma diferente porque cada homem, individualmente e coletivamente, participa do processo de construção da história, e, portanto, esta história lhe pertence.

A ação dos homens, neste processo de construção da sua história (a história dos homens e de cada um em particular), por ser social, constituída dentro do grupo, varia de acordo com as diferentes posições que eles ocupam no processo de trabalho, o que determina uma divisão do trabalho - divisão social e técnica do trabalho. Estas posições também são históricas, o que significa que se alteram no decorrer dos tempos.

Na moderna sociedade capitalista, o "processo de divisão social do trabalho forjou uma valorização do trabalho de alguns em detrimento do trabalho de outros, engendrando valores morais, éticos e religiosos (ideológicos) que perpetuaram a falsa noção de que alguns são melhores que outros, que alguns sabem mais que outros e por isso seria "natural" que uns subjugassem outros e, no processo de trabalho, uns mandassem e

1 SOUZA, LA. de Paula e ZANOTTO, M. de Lourdes. **O homem faz a história**; o homem se faz na história. Mimeografado, inédito, 1986.

outros executassem".² Essa concepção de divisão do trabalho levou à fragmentação do processo de produção fazendo com que o homem perdesse o "sentido" do seu próprio trabalho, caracterizando as relações sociais no sistema em que vivemos.

Nesse sistema capitalista, uma série de medidas são aplicadas para que o trabalhador não alcance o processo da produção no seu conjunto. Assim, é exigido do operário o cumprimento de tarefas automáticas e rotineiras; não se procura desenvolver o trabalho intelectual do operário, e busca-se impor rigorosamente a maneira pela qual o trabalho deve ser executado. com essas e outras medidas não se permite que o trabalhador realize a essência criadora do ato de trabalho que implica o desenvolvimento da iniciativa, da capacidade de pensar e de tomar decisões. Cada vez mais é expropriado do trabalhador o poder de decisão. Visto que, entre outras coisas, os instrumentos e o produto do trabalho não mais lhe pertencem, o trabalhador não decide mais o que produzir.

Além disso, a empresa moderna separa a organização do trabalho entre alguns que pensam (gerência científica) e a maioria que apenas executa as ordens emanadas das instâncias superiores. O trabalhador perde assim, totalmente, o controle sobre o processo de trabalho e a maneira de organizá-lo. Cabe-lhe simplesmente executar tarefas repetitivas e monótonas.³

Na indústria, no comércio, na agricultura e até mesmo nas instituições públicas, o trabalho é sinônimo de alienação, pois a maioria dos trabalhadores não tem a visão global do processo de trabalho, perdem o poder tanto sobre o processo como sobre o produto, e ficam reduzidos a executores de tarefas repetitivas.

Ao nos voltarmos para o curso de pedagogia e para a prática do pedagogo na escola, também encontramos a alienação e a fragmentação, com características específicas dessa realidade e, ainda, com algumas características comuns ao conjunto dos trabalhadores.

Os estudos de nível superior sobre o fenômeno da educação deveriam estar intimamente vinculados à realidade da sociedade brasileira. O pensamento educacional deveria ser exercido a partir da constatação e da vivência de situações reais. É o meio sócio-econômico-político e cultural, com suas deficiências e possibilidades, que deveria ser o ponto de partida para a elaboração de uma teoria da educação.

Os próprios alunos dos cursos de pedagogia e licenciaturas apontam para a desvinculação do que estudam com a realidade que eles sabem, ou apenas pressentem ser diversa. Trata-se, a meu ver, de um problema específico que está inserido numa questão mais ampla e geral que é a não integração da universidade com o ensino de primeiro e segundo graus. A universidade se constitui numa ilha e o seu contato com o ensino de primeiro e segundo graus é muito pequeno. E se Regina relatava o fato de que se sentiu uma *outsider*, e que não foi convidada a participar desse movimento, eu gostaria de dizer que em São Paulo, nós tivemos uma situação um pouco diferente. Naquela ocasião, eu coordenava esse processo e convidei todas as associações de classe, e a que esteve mais presente foi, efetivamente, a associação dos orientadores educacionais. A realidade que nós vivemos foi diferente neste aspecto. Agora, isso não invalida, a meu ver, aquilo que Regina defendia. De uma forma geral, a nível de Brasil, os professores de primeiro e segundo graus, os especialistas, estiveram fora dessa discussão que foi

2 Idem, *ibidem*.

3 FRANCO, L. A. Carvalho. A educação do trabalho e o trabalho da educação. **Bimestre, Brasília**, 1(1):9-12, out 1986.

muito mais uma discussão levada por nós, da universidade, com a participação mais intensiva dos que trabalham na universidade.

A própria estrutura dos cursos de pedagogia retorça esta situação ao se apresentar dividida em dois blocos autônomos, tendo de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação, e de outro lado as disciplinas das habilitações específicas. Essa divisão não é apenas formal, mas se dá no desenvolvimento prático do curso, reforçando a separação entre a teoria e a prática.

Ao observarmos as relações de trabalho presentes na escola de primeiro e segundo graus, constatamos, com características muito específicas, a presença da fragmentação e da alienação.

A multiplicidade de funções e especialidades tal como é vivida hoje na escola de primeiro e segundo graus, junto com inúmeras outras variáveis, faz com que o trabalho educativo se fragmente e ocorra a divisão capitalista do trabalho. Esta fragmentação se concretiza tanto na formação diferenciada de especialistas e professores como também nas situações concretas de organização das relações de trabalho na escola.

A visão hierárquica e burocratizada do trabalho, a representação que os profissionais da educação fazem do conhecimento dividindo-o em áreas estanques, a representação que se faz do professor como sendo um profissional da execução, a existência dos que planejam e daqueles que executam, dos que sabem e dos que nada sabem, dos que trabalham com alunos e dos que trabalham com professor, são alguns dos exemplos que ilustram essa fragmentação.

No caso específico da formação do pedagogo, a existência das habilitações como condução prévia para o exercício de uma função deve ser revista, pois habilitar o especialista apenas no pedagogo "supõe uma verdadeira divisão capitalista do trabalho intelectual dentro da escola. Essa exigência acentua a separação entre os que pensam a educação e os que a praticam, destinando a tarefa intelectual da educação a uns poucos".⁴

com essa argumentação, não se pretende dizer que não deva existir na escola profissionais que se dediquem a tarefas não docentes, necessárias ao desenvolvimento do processo educativo. O que se questiona é a necessidade de uma formação prévia específica para o exercício de tais tarefas.

Além disso, como observa muito bem a professora Vera Candau, "acontece com os pedagogos um processo muito estranho, para não dizer anômalo. As profissões, em geral, se regulam pela base comum que dá identidade profissional a uma determinada categoria. Estão aí os médicos, os advogados, os psicólogos, entre outros. Nenhuma dessas profissões se define e se regula pelas especializações. No âmbito da pedagogia está acontecendo o contrário. Regula-se pela especialização, que termina sendo o substantivo. Estão aí os orientadores educacionais com regulamentação própria, a exigência da habilitação em administração escolar para o exercício da direção em estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus e a luta dos supervisores pela legalização do seu campo de atuação. Predomina a especialização sobre uma visão unitária da formação e atuação do pedagogo. No entanto, a nosso ver, é essa unidade de formação e atuação que devemos enfatizar. Conseqüentemente, a regulamentação do exercício profissional será unitária."⁵

4 GADOTTI, Moacir. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. **Em Aberto, Brasília, 3(22):21-30, jul./ago., 1984.**

5 CANDAU, Vera. O processo educativo e a formação de educadores. **Revista de Educação AEC, Brasília, 14(58): 63, out/dez., 1985.**

Diante da realidade da fragmentação existente hoje tanto na formação como na prática do pedagogo e diante do caminho apontado para uma nova divisão do trabalho na escola, onde também o professor possa assumir tarefas de coordenação e direção, deve-se ressaltar a necessidade urgente de uma revisão profunda das licenciaturas onde se possa garantir ao futuro professor uma visão de totalidade do processo educativo.

A análise de tarefas, como direção, coordenação, etc, mostra a necessidade de conhecimentos específicos e também a aquisição de certas habilidades para que o educador possa desempenhar estas funções e enfrentar os problemas da escolarização.

Na operacionalização dessa proposta, duas tendências, dentre outras, se manifestam entre os educadores. De um lado, aqueles que defendem que a aquisição de conhecimentos necessários ao desempenho dessas funções seja feita durante o exercício da própria tarefa através de cursos especiais de curta duração. Para outros educadores, a formação daqueles que vão exercer na escola funções não docentes deve ser realizada após a graduação em cursos de duração maior, por exemplo, dois anos. Além disso, esses cursos estarão abertos a todos os docentes do sistema escolar.

O Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação dos Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte em 1983, considerou como um princípio fundamental para a formação do educador que "a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador".

Naquele momento, para boa parte dos que participavam daquele encontro, estava claro que se travava uma luta contra a crescente instauração da divisão capitalista do trabalho na escola, que fortalece o poder dos técnicos e faz com que o professor perca o poder sobre o produto do seu trabalho. Tratava-se de devolver ao professor algo que lhe tinha sido expropriado.

Além disso, à medida que se coloca a docência como o núcleo do processo escolar, está se resgatando o papel fundamental da escola, que é a produção do saber.

No caso específico do curso de pedagogia, deverá ser recuperado o seu sentido de licenciatura e ele deverá formar o educador prioritariamente, para assumir a docência das disciplinas pedagógicas no curso de magistério de segundo grau e a regência das séries iniciais do primeiro grau.

com essa proposta não se pretende extinguir a habilitação magistério a nível de segundo grau, o que seria nesse momento profundamente elitista. O que se pretende é que a universidade colabore na luta pela democratização do ensino preparando adequadamente um número crescente de professores para as séries iniciais. As necessidades e a evolução do ensino de primeiro grau que irão determinar a manutenção ou não do curso de magistério.

DEBATES

A professora Acácia Zeneida Kuenzer (moderadora) - Inicialmente, gostaria de tentar recuperar as posições a nível das concordâncias e das diferenças que os três expositores manifestaram, como um ponto de partida para a continuidade dessa discussão. Tentarei ser exatamente fiel às tendências que explicitar e a partir daí então nós abriríamos o debate com inscrições. Gostaríamos que a palavra fosse usada bastante democraticamente, ou seja, que a maior parte possível dos pesquisadores presentes tivesse possibilidade de se manifestar.

Verificamos da exposição dos três componentes da Mesa que há concordância em relação a dois pontos. Em primeiro lugar, que não há sentido numa proposta única de curso de formação de professores e que devem ser estimuladas as diversas experiências e mesmo realizado um esforço de acompanhamento e de registro de divulgação e socialização de troca dessas diversas experiências, à medida que se tenta construir na prática cotidiana essa identidade, que "teoricamente" não poderá ser concretizada.

A segunda concordância diz respeito à constatação de que existem funções diferenciadas na escola e que, portanto, a discussão não está em negar ou não negar essa diferenciação de funções, oriunda da própria complexificação do trabalho escolar.

Então aonde se manifestou a divergência? Essa divergência se manifestou a partir do conceito da divisão do trabalho no modo de produção capitalista, da qual se deriva uma fragmentação do conhecimento, tanto no seu processo de transmissão quanto no seu processo de produção. Parece que o conceito teórico que estaria a embasar essa discussão seria exatamente esse: à medida que o trabalho é dividido no modo de produção capitalista, ele gera uma fragmentação e uma alta humanização dos diversos campos do conhecimento, o que resulta numa produção fragmentada e desarticulada, que é oriunda de um processo de transmissão, também fragmentado e desarticulado.

A partir dessa concepção de divisão do trabalho no modo de produção capitalista e a sua relação com a fragmentação do conhecimento, nós percebemos uma divergência. Uma primeira proposição está presente na fala do professor Ildeu e na do professor Antônio Carlos e mostra que a proposta nova de formação do educador deverá resgatar o caráter de totalidade dessa formação, tendo em vista que a identidade do educador se define a partir da docência. Então, a partir dessa docência, da identidade que exigiria a formação do educador a partir do caráter de totalidade da ciência da educação é que Poder-se-ia pensar, num segundo momento, em determinados aprofundamentos que estivessem dirigidos para o exercício de determinadas funções específicas no interior da escola.

A segunda proposta, que está explícita no pensamento da professora Regina a partir dos estudos que tem feito, parte do pressuposto de que a formação do educador

generalista é impossível e que a questão não passa pela divisão do trabalho, mas sim pela desarticulação dos professores, o que levaria a uma concepção de formação do educador mantendo um enfoque voltado para as especialidades, vamos dizer assim, para os especialistas, no sentido de resgatar o caráter de totalidade pela reunificação das diferentes práticas que deveriam acontecer no cotidiano do trabalho escolar.

Essas foram as posições aqui colocadas e eu acredito que a partir daí poderíamos então iniciar as inscrições para o debate. Já há uma primeira inscrição, da professora Nilda Alves. Então, com a palavra a professora.

A professora Ana Valeska - Eu não sei se o que vou tentar colocar aqui é uma terceira posição com relação a esta questão. Acho que de certa maneira é uma posição que tem sido defendida. Particpei há pouco tempo de uma mesa-redonda com o professor Ildeu e, creio, essa posição tem sido defendida por nós, o grupo da PUC do Rio de Janeiro.

Primeiro, eu queria questionar um pouco a maneira como a Regina colocou a questão da desarticulação da universidade com a escola de 1º grau. Eu acho que desde os seus primeiros momentos, quer dizer, as pessoas que estiveram envolvidas com esse processo de discussão em torno da questão da reformulação do curso de pedagogia eram exatamente as que estavam preocupadas com essa questão da articulação com a escola de 1º e 2º graus. Muitas delas com o pé dentro da escola de 1º e 2º graus, seja como professores, como orientadores, como supervisores, trabalhando a nível das secretarias, etc. Eu acho que essa questão inclusive foi posta de uma forma mais clara pela primeira vez por esse próprio movimento. Então é importante a gente recolocar isso. Essa questão da articulação da universidade com a escola de 1º e 2º graus, o Ronca recuperou isso, ela tem sido mal colocada, quando se acusa o movimento de estar afastado da realidade concreta.

uma segunda questão que eu queria colocar, seria de concordância com a posição do Ildeu de que, tendencialmente, a situação ideal seria a de nós termos professores que tivessem uma formação pedagógica de tal ordem que os habilitassem a exercer na escola um cargo de coordenação ou de direção. Certas medidas que estão surgindo a nível dos sistemas de ensino, como a questão da eleição do diretor ou mesmo a questão da escolha dos coordenadores a partir dos próprios professores, apontam nessa direção.

Eu vejo, por exemplo, uma dificuldade muito grande em você conciliar a questão da eleição do diretor com a questão da exigência de uma habilitação específica para o exercício dessa função. Então acho que tendencialmente essa seria a situação ideal.

Agora, o que eu gostaria de colocar é que quando a gente olha para a escola concreta que aí está, vê uma escola com professores muito mal formados, na sua grande maioria; e não será a curto prazo que a gente vai reverter essa situação. Então, tendo em conta essa situação concreta, pelo menos no momento atual, há espaço na escola para um pedagogo, que vai ser exatamente esse elemento que vai trabalhar com esses professores no interior da escola, até num processo de qualificação desse professor que tem que ser qualificado ali mesmo. Acho que a prática já nos mostrou que esse tipo de qualificação feita a nível de sistema, em que você tira o professor da escola, não está resolvendo o problema. Então, essa é uma questão básica.

Por outro lado acho o seguinte: esse profissional não é nem o orientador nem o supervisor. Algumas práticas de supervisão e de orientação estão apontando na direção desse novo profissional, que está emergindo. Mas me parece que é fundamental na formação desse profissional recuperar a totalidade do trabalho pedagógico na formação. A

nossa proposta já foi discutida com a associação dos orientadores, com a associação dos supervisores, ultimamente nós temos trabalhado muito a proposta com a equipe do 5º Distrito de Educação e Cultura (DEC) da Gávea, aonde a PUC está localizada, e tem sido uma experiência riquíssima. Inclusive nós tivemos algumas reuniões com o pessoal do DEC, com a presença de diretores, orientadores, supervisores e eles apostaram na proposta da gente no sentido de dizer: é isso que está pintando por aí.

Então me parece que a gente não vai conseguir, porque de fato essa fragmentação a nível da formação levou a uma desarticulação do trabalho pedagógico mesmo. Inclusive eu questiono se existe alguma especificidade que diferencie de fato o orientador educacional do supervisor. Acho que há aspectos que são específicos dos dois: o didático, o pedagógico, e é por aí que tem que passar a formação.

Exatamente dentro dessa nossa proposta, o que a gente está pensando é na formação de um novo profissional que vai ocupar um espaço que está existindo dentro da escola, mas que essa formação seja uma formação articulada e que o cerne dessa formação esteja no conhecimento, por exemplo, da problemática da escola. Se ele vai atuar a nível da escola básica, acho que a gente tem até que recuperar essas categorias porque o próprio termo da escola de 1º grau na prática não significa nada. Ele tem que conhecer bem a escola básica, dominar bem o processo, conhecer a fundo o processo de alfabetização; ele tem que ter uma formação mais contextualizada, sólida, teórica, mas que no caso específico dele vai privilegiar o quê? O conhecimento da escola de 1º grau, ou seja, uma formação contextualizada mas que também tem uma especificidade. A gente não vai conseguir repensar o curso de pedagogia se não rompermos com essa estrutura de habilitações que está aí. Penso que há uma multiplicidade de tarefas, sim, mas que essa divisão de tarefas tem que ser feita no interior de cada escola. E o que a gente observa a partir da prática é que cada escola divide essas tarefas de uma forma diferente, de acordo com as suas próprias necessidades. O que me parece que falhou foi exatamente esse fato, porque a divisão de tarefas foi feita sem a escola, por cima da escola e *a priori*. Então eu defendo a idéia de que o tipo de formação que esse profissional deverá ter, se a gente quiser que ele tenha realmente uma formação teórica mais sólida, mais contextualizada, não será um treinamento em serviço que vai dar esse tipo de formação, e nem essa formação deverá ser colocada a nível de pós-graduação.

Talvez o curso de pedagogia ainda tenha que atuar por aí, embora seja fundamental, por exemplo, dentro da nossa proposta, recuperar a questão da docência, visto que todo licenciado em pedagogia é naturalmente professor. Acho que é uma coisa que a gente até tem que recuperar da mal afamada Resolução nº 02, porque em 1969 o que se propunha era isso. Tanto que a habilitação para a escola normal era alguma coisa inerente ao título de licenciado em pedagogia. E isso desapareceu em 1979, quando por uma portaria que regulamentava a questão de registro e que estranhamente entrava em contradição com a própria resolução, se fixou que o exercício do magistério na escola normal ficava restrito a quem tivesse essa famosa habilitação de magistério, que para mim é uma excrecência.

Então recuperamos isso no sentido de que todo licenciado em pedagogia é docente, mas acrescentamos a essa formação uma outra formação, não no sentido de ser um superprofissional, como a Regina colocou *aí*, mas de você efetivamente, pelo menos a nível de formação, resgatar essa totalidade do processo pedagógico.

A professora Ivani Pino - Tenho dois pontos que gostaria de discutir. O primeiro é o toco específico da discussão de hoje. como é que se identificam os pedagogos,

os profissionais da escola.

O segundo é um assunto que passa por fora mas está intrinsecamente relacionado com esse. Quando tentamos definir os profissionais da escola parece que há um ponto de confluência claro. É que o pedagogo, aquele que vai conduzir o processo escolar, marca a sua posição por ser capaz de definir o local em que aparece, em que é possível o processo de ensino-aprendizagem. Desde o início o termo pedagogo já trazia essa conotação, o escravo negro que atravessava o público para localizar o processo de ensino-aprendizagem, transcrevendo, percorrendo e dando um rumo, até chegar com a criança lá aonde ela deveria aprender.

Pois bem, para resgatar essa escola concreta da qual se fala tanto, é preciso saber que tipo de transformação vai ser feita, e isso é uma problemática que diz respeito à função do pedagogo. O que ele quer com esse processo de ensino-aprendizagem, para que sociedade ele vai ensinar, para que tipo de aluno, que tipo de encaminhamento ele vai dar a esse processo de ensino-aprendizagem. Então diz respeito a essa contextualização da sociedade, diz respeito a esse rumo com o qual ele vai marcar o processo de ensinar, descontextualizando esse pacote, que é o saber organizado, e contextualizando-o numa realidade que é do aluno, da sociedade e da escola. E é nesse processo de contextualizar o saber, ensinando e aprendendo, que o professor rompe com essa alienação do trabalho escolar, que o Ronca colocou, porque ele critica, vê os limites, vê o que está imposto, quais são os estereótipos, ele estraçalha isso ou tenta romper com essas jaulas, localizando esse saber, dando uma direção, um sentido. Então aí ele resgata a sua própria identidade, ele se desaliena, ele toma conhecimento de como ele existe, o que ele é, quais são as condições históricas, como ele pode intervir nela. E ele faz isto não é sozinho, mas em articulação com essa coletividade que é a sua sala, que organizou esse saber e que ele passa. E por isso, porque o pedagogo tem essa função de marcar qual é o sentido da escola, qual é o sentido desse processo de ensino-aprendizagem, que ele tem um compromisso com a sociedade, tem um compromisso com esse saber organizado que passa, portanto, pela constituição da ciência. E nessa transmissão da ciência o seu papel é o de mostrar os limites do que está posto, os limites e a possibilidade do homem de intervir modificando, quer dizer, as leis naturais e as leis com que se faz a convivência social. Seja ele orientador, supervisor, diretor ou administrador de escola, não pode escapar a isso. A colocação da Regina, para mim muito importante, sublinha que nós estivemos aqui reunidos e que não mostramos assim as ameaças que estão em tomo e dentro do processo escolar e que começam, conforme a expressão da Acácia, de ontem, a ameaçar a sobrevivência do INEP.

Essa escola que nós estamos organizando, contextualizando, atravessando com a dinâmica desse saber que é transmitido e é aprendido, essa escola passa pela compreensão dessas injunções.

Ontem foi falado que o INEP está a perigo. E entre as alternativas possíveis de sobrevivência surgiu a de transformá-lo numa fundação. E eu passei a noite preocupada com isso. A única possibilidade que foi colocada foi essa: **sobreviver**, mas pagando esse preço de o INEP ser transformado numa fundação. E eu me admiro muito - já que o que marca o pedagogo é essa compreensão crítica do concreto social, do concreto da instituição escolar, e é através dessa compreensão crítica que nós seremos capazes de exercer essa função docente, que sem dúvida é a função chave da identidade dos profissionais da escola - de que essa problemática não tenha aguçado mais as nossas discussões. Gostaria de colocar uma interpenetrando a outra, nesse momento em que nós ainda estamos confrontados em discussão.

A professora Nilda Alves - Em primeiro lugar, gostaria de lamentar o fato de a Acácia dirigir-se especificamente ao INEP, e me sinto na obrigação de falar isso exatamente nesse momento em que se faz o resgate do movimento com a presença do Ildeu e do Ronca, que marcam dois períodos dele, e não se tenha tido também na mesa a atualidade desse movimento. Parece-me que a riqueza do trabalho feito especialmente pela comissão, com a direção da Márcia, transcendeu 1983, período em que o Ronca melhor representaria aí nesta Mesa, embora ele não tenha absolutamente abandonado o movimento, bem como o Ildeu também não o abandonou; todavia, parece que do ponto de vista político da comissão deveria ter sido extremamente importante a existência, na composição dessa mesa, da direção que, afinal de contas, efetivou a permanência do movimento de 1983 para cá. Eu lamento que isso não tenha acontecido e gostaria de ter visto acontecer.

Em segundo lugar, eu gostaria de recuperar dois temas que foram tratados, evidentemente, os que já me conhecem e os que não me conhecem viram ontem, não sou exatamente a pessoa com a qualidade do Ildeu, de trazer as coisas calmamente para a arena. Pelo contrário, a minha capacidade de conflito é enorme.

Mas, enfim, isso será feito, obviamente, dentro do conhecimento que as pessoas têm de mim, e dentro do respeito que eu tenho por essas pessoas. Eu costumo dizer inclusive que na academia é muito fácil a gente manter a tranqüilidade, uma vez que a gente maneja, todo mundo maneja muito bem as categorias da dialética.

O Ronca, por exemplo, fez uma exposição brilhante sobre a questão da divisão do trabalho social no capitalismo, com a qual eu concordo inteiramente; só do que eu discordo é da transposição disso, que me parece mecânica para a escola. Isso a gente já teve oportunidade de dizer e discutir do ponto de vista acadêmico, com muita tranqüilidade, continuando sempre na mesma porque os dois manejam possivelmente essas categorias.

Nisso aí, o que me preocupa muito, em verdade, é exatamente essa transposição mecânica, na medida em que a escola não é a fábrica e na medida em que pressupõe um ideal de escola. Ou seja, pressupõe, e isso está implícito em algumas mudanças que foram feitas e nas declarações que são feitas a esse respeito. Lembraria um pouco de Maria Helena Café, em Belém, recentemente, relatando a experiência realizada em Goiás, em que ela dizia: pelo menos no nosso âmbito nós devemos acabar com a divisão social de trabalho.

Tal fato leva a uma idealização das possibilidades efetivas da escola que, para mim, não se afasta muito daquelas posições iluministas, no sentido de verem a escola como um lugar aonde vai começar, dentro da sociedade, a acabar com a divisão social do trabalho. Isso me preocupa muito porque é fornecer à escola um papel que não lhe compete e que ele absolutamente não tem a menor competência para fazê-lo.

E num outro sentido, num sentido figurado, faria como o avestruz: a divisão social do trabalho existe e eu não tenho concretamente condição de resolvê-la dentro da sociedade a não ser com uma luta muito ampla, com uma organização muito maior que transcenderia essa organização chamada escola; no entanto, eu faço isso dentro do âmbito da escola porque pode ser que dê certo, quem sabe.

Chamaria a atenção também sobre as posições em confronto, como a Acácia colocou, acrescentadas a essa terceira posição, que acho que foi bastante bem colocada pela Valesca. No atual momento - porque já tivemos brigas extremamente acirradas, quase de foice no escuro, em que inimigos figadais foram formados nesse movimento - felizmente nós conseguimos atingir um patamar em que esta questão está resolvida.

Qual é a questão que está resolvida, quais são as divergências que se apresentam ao movimento daqui para frente quando me parece que há caminhos para resolver e que estão sendo buscados?

O patamar de concordância a que nós chegamos é de que há necessidade da recuperação do coletivo ou da ação coletiva na escola, do coletivo da ação ou da ação coletiva dentro da escola. Que isso será feito necessariamente através da recuperação da totalidade do processo educacional. Parece-me que não há discordância quanto a isso no atual momento do movimento por reformulação dos cursos profissionais de ensino.

A partir daí eu começo a ver as divergências e, nesse sentido, eu colocaria três tipos fundamentais de divergências. O primeiro deles são essas três posições já mencionadas. A primeira postula que, decididamente, não há por que sequer formar o pedagogo. À escola compete formar pura e simplesmente o magistério, seja o magistério de curso normal, seja o magistério de primeira à quarta, seja o magistério de adulto, seja o magistério de pré-escolar, enfim, seja qualquer uma dessas figuras.

A segunda posição, defendida pela Regina e que eu pessoalmente também defendo, é a de que há uma impossibilidade concreta nessa escola que nós temos e nessa sociedade em que nós vivemos, seja colocar sobre os ombros de uma figura essa totalidade do processo, seja ignorar que essa figura deve existir, e que então há a necessidade da formação de uma série de indivíduos que, dentro da escola, concretamente, executarão a totalidade do processo pedagógico. E a gente argumenta ainda que, na verdade, não há por que se reduzir esta totalidade, simplesmente, ou achar que ela vai ser recuperada na medida em que se elimina a figura dos pedagogos. Por um lado, essa totalidade é necessária, uma vez que nós formamos professor de geografia, professor de matemática, professor de história, de português e, por outro, a própria prática da escola nos revela que há uma tendência em algumas habilitações, ou seja, nós formamos dentro da própria prática da escola os especialistas em alfabetização, em segunda série, em terceira série, em quarta série, na medida em que a prática concreta leva o professor - não só por comodidade profissional, mas também pela necessidade de um certo trabalho coerente, no tempo -, a se dedicar a uma determinada série por um período maior. Por esse motivo a gente encontra aqueles professores que renegam essa mudança tão frequente dentro do magistério de 1º grau, e que procuram comparecer à escola assim como permanecem através do tempo.

Então, nesse sentido me parece que a questão das formas como essa recuperação do coletivo está sendo conduzida é que leva ao estabelecimento daquilo que se convencionou chamar de **experiências** que estão acontecendo, e que nós, ontem, concluímos que talvez esta palavra não corresponda às necessidades reais da coisa.

A terceira posição seria a que a Valesca emitiu aqui, me parece que bastante coerentemente, centrada na preocupação com a formação do pedagogo, mas um pedagogo no qual a generalização tem um sentido. A palavra que ela usou e que estamos preferindo usar é a palavra totalidade. Ele próprio recuperaria na figura dele esta totalidade.

Para finalizar, a última questão que eu acho que é fundamental recuperar, é a da recuperação de algumas totalidades na formação, seja a recuperação da totalidade da teoria prática, seja a da forma e conteúdo, enfim, há uma espécie de consenso em torno dessa questão. Agora, me parece que o modo como ela está sendo levada é que difere. Eu vejo três grandes formas de encaminhar isso, que têm muita relação com as três formas daquela questão anterior. A primeira delas é a que proclama a necessidade de se terminar decididamente com a faculdade de educação, o centro de educação, vale dizer,

com o curso de pedagogia, e transformá-lo pura e simplesmente em um outro curso de licenciatura.

A segunda forma é a que mostra a necessidade da continuação desse curso, mas com uma visão extremamente generalizada dele.

E a terceira informa que a realidade que aí está tem que ser enfrentada dentro dela mesmo, e eu me filiar a essa terceira posição, pois acho que ela tem que ser enfrentada na forma como ela está e o momento que nós estamos vivendo exige a própria recuperação das realidades das universidades e dos próprios cursos de pedagogia. E como nenhum de nós quer que isso seja autoritariamente decidido, há possibilidade de incorporação dessas experiências, de renovação, de mudança, o nome que se queira dar, mas que seja recuperada a partir da própria recuperação dessa realidade de diferentes informações que tivemos possibilidade de ver até aqui. Desculpe a extensão da palavra, mas eu sentia necessidade disso.

A professora Esther Buffa - Eu vou questionar uma coisa que a Nilda mencionou.

Por questões profissionais, de certas opções, eu não tenho muitas informações a respeito do desenvolvimento desse movimento de formação de educadores. Então eu vou direcionar a minha questão mais pela teoria. E aí eu vou falar mais com o Antônio Carlos, embora a Nilda já tenha iniciado um pouco essa questão.

Eu entendo os limites de tempo desta exposição, e às vezes assuntos complexos realmente são tratados de forma simplista devido à premência de tempo. Mas também acho, Antônio Carlos, que essa transposição da divisão parcelada do trabalho que ocorre na produção é um pouco complicada para a escola; além de mecânica eu acho bastante complicada. Se a gente verificar quem é a mercadoria, quem é a matéria-prima, quem é lucro, eu acho que a gente envereda por um caminho que não tem saída.

Também não sei muito como resolver essa situação. Quando a gente sabe que a escola está na sociedade capitalista e que a sociedade capitalista está na escola, o que a gente quer dizer com isso, por onde a gente pode enveredar?

Parece-me que uma pista é a questão de se entender o capital como educador. Então - eu penso agora em Adam Smith, por exemplo, quando ele escreve em **Riqueza das Nações** a respeito da educação - o que eu percebo? Eu percebo uma sociedade inglesa se desenvolvendo e necessitando de mão-de-obra. O que diz Adam Smith? Para o povo, uma educação bem rapidinha, noções de leitura, escrita, geometria. E por que isso? Porque um povo que não é educado é um povo desordeiro, é um povo que é presa fácil de ilusões e pode atrapalhar o governante. Ele está falando da educação quando ele discorre sobre os deveres do Estado.

Desse modo, faço a seguinte comparação. Naquele momento o capital necessitava de uma mão-de-obra que devia ficar o mínimo de tempo na escola, pouquinho, rapidinho, e ia trabalhar logo. E hoje? Parece-me que hoje há profissionais que realmente são importantes para o capital e desses ele cuida, ele forma e forma bem. Vários exemplos foram citados aqui. No mais há um excesso de mão-de-obra que não precisa ser educada, que não precisa de qualidade de educação. A escola passa a ser um lugar onde as pessoas ficam cada vez mais tempo, e aí se compara a escola a um estacionamento, essas coisas que muitos autores já desenvolveram.

Então eu tenho tendido um pouco a pensar o que efetivamente significa a escola, não num sistema capitalista em desenvolvimento, mas num sistema capitalista que não está mais em desenvolvimento ou se desenvolve em função do próprio capital; o sujeito do capitalismo me parece que é o capital e não o homem, e isto vai acarretar algumas

conseqüências em relação à escola. A escola tem sim, um papel nisso, mas não esse papel muito atrelado à questão da divisão do trabalho.

Na universidade, por exemplo, não ocorre tanto entre os professores a divisão entre trabalho intelectual e manual, entre os que planejam e os que executam. Parece-me muito mais uma fragmentação de áreas, tanto que a conversa das licenciaturas com a pedagogia é bastante complicada, como já foi ressaltado aqui. Quando se conversa com o pessoal de licenciatura, eles realmente enfatizam: "mas vocês estão doidos, dar o conteúdo que a gente tem que dar em dois anos? É um absurdo, a gente tem é que dar conteúdo". Eu não vou repetir aqui uma série de lamentações sobejamente conhecidas, mesmo porque em alguns momentos eles têm até razão.

Mas o que revela isso? Revela muito mais uma divisão, uma fragmentação do conhecimento, aí sim o positivismo em que a gente realmente é criado e estuda. A realidade é posta em gavetinhas, eu entendo da gaveta a e o fulano entende da gaveta b, e elas não são vasos comunicantes. Isso sim eu acho complicado. Basicamente, era isso que eu queria dizer.

O professor Newton Cesar Balzan - As questões que eu ia colocar já foram tratadas pela Nilda, aquela questão também da divisão de trabalho e agora a que a Ester enfatizou, essas eram as questões principais, mas eu tenho uma outra aqui que é mais um esclarecimento que eu pediria, no caso.

Quando foi feita tôda essa discussão da pedagogia e licenciatura, a maior parte desse tempo eu estava fora do país. Então, eu acompanhei no começo, e aqui, hoje, me ajudaram bastante as comunicações que o Ildeu fez, no sentido de me localizar nesse contexto todo. Mas a questão é a seguinte: essa junção da pedagogia e da licenciatura, eu não estou querendo separar as coisas como divisão de trabalho, mas esse atrelamento total significa que só haverá um encaminhamento para a licenciatura quando houver também para a pedagogia? Deixe eu especificar melhor. Parece para mim que as licenciaturas em geral têm uma especificidade mais clara, isto é, quando a gente disser nas universidades: estou formando um professor de matemática, de física, de artes, de música, nós sabemos do que está se tratando, ninguém vai discutir a identidade disso, embora possamos questionar essa formação, que é uma formação de gavetas, ou a sua parte específica e tal, isso sim. Mas nós sabemos do que se trata. Agora, para o lado da pedagogia me parece que não sabemos do que se trata, há uma falta de identidade total, assim é que eu estou vendo a coisa.

Nesse sentido, quando se fala em pedagogia como uma das licenciaturas a gente enfatiza que ela é uma das licenciaturas ao lado da licenciatura em história, licenciatura em português, licenciatura em português/inglês, licenciatura em matemática, etc. Então, privilegiar tanto o lugar da pedagogia me parece estranho nesse contexto. Por que, no caso, ficam hipertrofiando a pedagogia?

Outra questão também para o Antônio Carlos seria a seguinte: eu gostei muito daquela colocação dele, ele usou até a palavra "fertilizando" os conteúdos através dessas disciplinas que se chamam específicas na formação do sujeito que faz licenciatura. Ele deu o exemplo de Cálculo II, disciplina ministrada na universidade.

Eu já tentei resolver essa questão quando era coordenador e a gente não conseguiu dar um passo adiante. Vamos pegar o exemplo do cálculo 1. Na universidade em que eu trabalho, cálculo I é dado ao mesmo tempo a todos os alunos de todos os cursos: engenharia, química, física, etc; e há brigas às vezes homéricas do pessoal, por exemplo, da engenharia de alimentos. No caminho percorrido pelo pessoal da engenharia de ali-

mentos da UNICAMP vê-se o seguinte escrito: "detesto cálculo".

Houve uma experiência lá, espetacular, a partir do problema que um aluno desse curso trouxe para a classe: "meu pai, um japonês, planta batatas há 30 anos, e a 30cm de distância uma da outra. Por que será isso"? um professor de matemática, desses matemáticos puros, com pós-doutorado em matemática, muito sensível à problemática educacional, deu o curso inteirinho de Cálculo I a partir da plantação de batata, que eles foram examinar, etc, um sucesso total, sendo que os alunos foram aprovados com notas maiores do que os outros, embora as provas fossem comuns.

Vamos pegar um caso concreto, de universidade com especificidade para aluno de licenciatura, no caso, aluno que vai ser professor. Conforme você já disse, ele deveria ter uma abordagem, um tratamento, tendo em vista o ensino de matemática, por exemplo, do 1º e 2º graus.

Tudo bem, eu concordo com isso totalmente. Mas na hora de pôr em prática isso, vejam no que redundaria: eu teria alunos de matemática que vão ser professores, ou seja, de licenciatura, no primeiro ano, quando estão ingressando na universidade, e alunos de matemática que querem o bacharelado, assim como alunos de física que vão para a licenciatura e para o bacharelado; e isto é impraticável porque ao entrarem na universidade a expectativa deles é serem pesquisadores, poucos são os que querem ser professores, especialmente em licenciatura. Isso vem depois, quando eles tomam contato com a realidade.

Eu estou vendo isso aí como um beco sem saída, honestamente, não vejo saída para isso. É um problema tão debatido e necessário, não estou achando que vocês colocaram um problema desnecessário. Tão debatido quanto aquele do estágio, só que nesse eu gosto de trabalhar, e o estágio já me irrita, já deu, não dá mais. Era isso.

A professora Naura Syria Ferreira da Silva - Eu vou sintetizar as minhas preocupações porque eu já as coloquei nos três dias anteriores e não vou repeti-las. Mas como meus dois amigos da mesa não estavam aqui, talvez eu tenha que repetir algumas coisas. Vou tentar sintetizar bem rapidamente.

Eu me preocupo muito com essa questão da formação do educador, no sentido mais de um quadro de análise ou de uma condução da análise, da identificação das contradições internas da nossa escola. Conduzindo este raciocínio de análise ou este referencial de análise para uma via da identificação das contradições internas da escola como um todo, 1º grau, 2º grau, 3º grau, em todas as suas modalidades, não diferenciando nem separando.

Pelas contradições internas preocupou-me muito chegar a novos degraus de superação, em que a gente possa efetivamente superar essas contradições, como por exemplo, os problemas educacionais não resolvidos, colocados na prática, na nossa prática pedagógica, que as pesquisas têm apontado, não só as pesquisas de que vocês, pesquisadores, que nós, pesquisadores, temos participado, como também aceitas para as outras fundações como, por exemplo, a Fundação Carlos Chagas. Isso me preocupa muito.

Ao fazer esta afirmação eu não estou, de certo modo, responsabilizando só e exclusivamente aos especialistas em educação. Porém, faço neste momento, não só uma denúncia mas também aponto uma outra contradição interna ao denunciar que: ao se responsabilizar os especialistas de educação pela não evolução desses problemas educacionais não resolvidos, eu efetivamente anuncio a minha preocupação e enfatizo novamente aqui o meu respeito por esses profissionais de educação já formados parcela-

clámente, numa função fragmentária de sociedade e de mundo-porque nós não podemos pensar a educação isoladamente ou alienadamente do quadro mais geral da sociedade. Então, com essa formação fragmentária que lhes foi dada, eles não podem perceber realmente as condições de evolução desses problemas não resolvidos. Porém, esses problemas não estão afetos só a eles, é lógico que outras determinações concretas existem, muito mais de ordem econômica, assim como as determinações econômicas que fundaram a divisão técnica do trabalho.

Gostaria de colocar também que a divisão técnica do trabalho não se dá gratuitamente ou mecanicamente, vou discordar das minhas amigas. Ela se deu numa transposição anterior muito aquém dá escola, ela foi posta na escola porque deu certo fora dela. Foi lá que se deu, sem se consultar a escola, sem se partir de onde eu penso que deva partir, que é do projeto político pedagógico. Isto é, dado o significado que a escola tem, o significado da responsabilidade que nós educadores temos, quer na formação das crianças ou na formação dos professores que vão alfabetizar, quer na dos professores de 2º grau, de 3º grau, de 4º grau, enfim, nós temos a responsabilidade da adequação da articulação e não a de gerar novas contradições e novas fragmentações.

uma outra contradição que eu queria apontar é que nenhuma divisão técnica do trabalho se dá gratuitamente, ela se dá como decorrência, como elemento de recomposição de uma hegemonia burguesa na produção do conhecimento, na relação contraditória produção-transmissão do conhecimento. Quer dizer que muito conhecimento é transmitido parceladamente porque é necessário em determinado momento histórico e político se recompor forças burguesas em hegemonia.

Então, essa questão nós não vamos esgotar aqui, mas são questões que eu colocaria como preocupações.

A professora Márcia Ângela da Silva Aguiar - Eu gostaria primeiro de fazer uma referência ao que Regina colocou na sua intervenção, na sua fala, com relação a ameaças. Eu acho que desde que nós educadores começamos a nos organizar que sempre há presente uma ameaça de vir uma regulamentação com relação aos cursos de licenciatura, com relação ao curso de pedagogia. Parece-me que a não efetivação desse tipo de legislação é diretamente proporcional à capacidade que a gente teve, e tem ainda, apesar da fragilidade existente em se opor uma resistência para esse tipo de ação do Estado. Concretamente a gente teve, com o Encontro de Belo Horizonte, em 1983, uma recusa a esse tipo de ação. E a continuidade da discussão do debate com relação à reformulação do curso se fez à revelia desse Estado. Isso é uma constatação que eu faço.

A gente tem este ano uma resolução, um parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), em que a professora Eurides Brito foi a relatora e faz uma justificativa em seu parecer dizendo que os estudos, os debates que aconteceram até 1983 não tinham densidade suficiente para que o CFE legislasse com relação ao curso de pedagogia. E que, diante disso, propunha que fossem efetivadas experiências sob o acompanhamento da Secretaria de Ensino Superior (SESu). Isso, do meu ponto de vista, parece ser uma prova da nossa capacidade de resistência, porque se não estivéssemos organizados, não tivéssemos continuado com a questão da discussão, do debate neste país todo, sem nenhum recurso, no caso do MEC, então teria de fato saído uma legislação, um pacote regulamentando o curso de pedagogia, nos termos que alguns iluminados assim o quisessem.

Então, para mim é extremamente importante que o estudo com relação aos problemas e às contradições desse curso, como também da licenciatura; continue, mas que

ao lado disso também continue o movimento político, porque exatamente é esse movimento que vai impedir que se concretizem formas autoritárias, especialmente na Nova República, que está divergindo muito pouco da República anterior. Essa é uma primeira questão.

A outra é que na reformulação do curso de pedagogia e também no curso de licenciatura, a gente identifique claramente três esferas de luta. A primeira que eu assinalaria seria a do Estado tentando passar o projeto que lhe seja conveniente. Nesse sentido, uma outra questão séria é o que se passa no interior também das universidades. Ali a gente observa, a gente vê na própria prática a disputa em termos de concepções de sociedade, de concepções de educação, de concepções com relação ao curso. E essa luta que está sendo instaurada nos centros de educação e também nos cursos de licenciatura que muitas vezes impossibilita uma aproximação real com as escolas. Quem vive e convive dentro da universidade percebe claramente isso. Às vezes, há grupos em cima das instituições interessados na problemática da escola e que encontram resistências seriíssimas em cima de comportamentos solidificados e até reacionários dentro da instituição. Então, também a questão da reformulação desses cursos passa pela disputa política no interior das universidades.

um terceiro elemento que eu colocaria também é a própria discussão interna do curso de pedagogia com as licenciaturas. Nos três anos em que participei mais ativamente desse processo, em todas as ocasiões em que foram colocados 36 pedagogos com licenciatura, foram coisas bastante sérias que aconteceram e acontecem inicialmente pela questão da falta do conteúdo específico do pedagogo, porque, de repente, não se coloca o licenciado de história e geografia e o pedagogo nas mesmas condições. Então, sempre o pedagogo é visto como alguém que está querendo ter uma visão de conjunto, uma visão de totalidade, mas ele não tem sequer o conteúdo específico para tal.

Essa questão é seriíssima no curso de pedagogia. E ela tem que ser encarada de frente. É preciso produzir conhecimento em cima disso, é preciso aprofundar essa discussão. Acho que esse momento aqui é relevante também por conta disso.

uma outra questão que eu gostaria de enfatizar, que a professora Regina falou, é essa formação, porque houve uma queda, a formação do pedagogo era insuficiente, é preciso recuperar essa formação. Concordo, não tem o que recuperar, ela nunca foi eficiente, porque, de fato, nunca houve uma recuperação no curso de pedagogia, do que se faz no curso de pedagogia, na licenciatura, voltada para os interesses da maioria da população. Nunca aconteceu isso no Brasil. Então, quando a gente cai nessa falácia de que é preciso recuperar o curso de pedagogia acho que embarca nessa armadilha. De fato, é necessário criar cursos novos para atender exatamente a essa maioria da população que está aí na escola de 1º grau, na escola de 2º grau. Esse meu ponto de vista é um desafio dos maiores que se coloca para esse curso e a gente não está conseguindo dar conta disso.

Nessa discussão do curso de pedagogia existe o problema da ciência e da educação. Então a identidade desse curso está no encontro das diversas contribuições da história da sociologia e da filosofia? Será que há algo específico pela teoria da educação? Esse é um outro problema para a gente aprofundar. Existe essa teoria da educação? O que é isso? Ou então o curso é somente um encontro de conhecimento das diversas ciências?

Esse ponto aí merecia um estudo, justamente por parte do INEP, um seminário, para que a gente conseguisse aprofundar essa questão. Isso é importante, especial-

mente para os cursos de graduação.

E também curioso o fato de que há um desprezo no âmbito da escola de graduação com relação à graduação na área de educação. Acho que também essa é outra realidade que a gente se depara. A pós-graduação, que tinha a obrigação da contribuição teórica nesse sentido não o faz, porque está muito mais preocupada com problemas internos, com a sua própria situação do que, salvo raras exceções, com a questão da graduação. De modo que essa discussão da ciência da educação, das ciências da educação é extremamente pertinente até o momento em que a gente se encontra.

A professora Maria da Paz Araújo Cardoso - Se nós admitirmos o pressuposto de que existe uma unidade dialética entre educação e política, então eu acho que isso nos remete ao encaminhamento da solução, do tratamento das questões educacionais também de forma política. Não somente do ponto de vista teórico, técnico, mas, principalmente, acho que as questões educacionais deveriam ser tratadas e encaminhadas politicamente. Daí a necessidade ou a importância da organização política dos trabalhadores em educação. Com isso não estamos negando a importância do debate acadêmico-científico, como este que está aqui ocorrendo e que também tem elementos e conteúdos políticos bem definidos.

Mas a nossa questão se centra mais na organização política do trabalhador, no caso aqui específico, do trabalhador em educação. Então eu quero deixar bem claro que nós estamos apenas levantando uma questão. Nós não estamos querendo de maneira alguma minimizar ou tentar anular o trabalho ou a prática de associações que vêm ocorrendo em todo o território nacional.

Objetivamente, a nossa questão é a seguinte: até que ponto ou em que medida as associações de orientadores, a associação de supervisores, a associação de administradores ou de licenciados não está também reproduzindo, vamos dizer, interesses dominantes na sociedade, ou como disse o professor Antônio Carlos, reproduzindo a tal divisão social do trabalho na organização capitalista? Aí a gente veria que ao invés de essa organização significar uma força política ela significaria realmente um enfraquecimento, o oposto, na medida em que essa fragmentação não se daria somente do ponto de vista da produção do conhecimento, mas principalmente na fragmentação das forças políticas. E então estaríamos agindo na direção oposta.

A professora Lucila Rupp de Magalhães - Em relação à transposição que foi feita, a divisão de trabalho e a relação de produção, eu concordo como que a Ester colocou. Realmente eu sinto da mesma forma. Agora, o que eu achei interessante também foi a relação de causa e efeito que foi colocada entre a alienação, a partir da divisão de trabalho no interior da escola. E eu gostaria de fornecer alguns dados e também essa generalização que nós encontramos. Parece que todas as escolas têm orientador educacional, supervisor, administrador e, na realidade, isso não acontece. Nós constatamos em Salvador, na Capital, que na orla e na região considerada de elite, apenas 3% das escolas contam com esses especialistas, e nos subúrbios apenas 10% das escolas e a alienação permanece. Então essa relação de causa e efeito, de alienação em decorrência dessa divisão de trabalho, parece que ela se fundamenta, primeiro, num dado que não procede porque, na verdade, ele não existe em todas as escolas.

Por outro lado, eu gostaria de comentar, em relação ao que Márcia colocou - eu sinto até que você não estivesse aqui no dia, mas quem estava era a Flavia e ela colocou um trabalho muito interessante, que me chamou muito a atenção. Eles começaram a

desenvolver um trabalho de pesquisa e ficou uma dúvida se seria pesquisa ou seria um grupo operativo que finalmente se situou como pesquisa, e houve uma conclusão nesse aspecto, em que eles perceberam, os pesquisadores, que tinham necessidade de trabalhar primeiramente as dificuldades e o processo pelo qual tinham passado. Então sentiram necessidade de digerir as dificuldades, de trabalhar as dificuldades como professores, se entenderem como grupo, e fundamentaram uma posição que parece que é consequência de um crescimento do grupo enquanto grupo. Procurando entender mais a realidade, estabelecer maiores relações. Porque isso que você colocou aí, parece que é uma constante; no pedaço pequeno nós não nos entendemos muito bem. E as propostas para o entendimento e para partir para a relação com a própria escola, às vezes são postas em prática sem que tenham sido digeridas, sem que tenham sido trabalhadas nos conceitos interiormente. Eu não diria nunca uma unidade de pensamento porque isto não existiria, mas pelo menos alguma coisa trabalhada e que se chegasse a algum enfoque comum, até reconhecidamente nas diferenças. Mas isso era necessário para se partir para o grande grupo. Então isso aí é muito importante na medida em que passa por professor, por departamento, por unidade e, na realidade, a gente não vem encontrando isso. Parece que nesse processo nós analisamos muita coisa de fora, superestimamos as nossas abstrações, mas não nos vemos como filtro e como agente nesse processo. Até onde a nossa atuação, a nossa interação, a nossa integração com a universidade está realmente ocorrendo para que possamos propor alguma coisa. Parece que o entendimento, primeiro, acontece dentro das unidades e se reflete, é claro, no conjunto.

A minha última colocação é dirigida à Regina Leite Garcia. Se essa integração que você colocou, de que sentia a falta, você vê assim em relação com aquela idéia de vasos comunicantes que a Ester colocou, que não pela divisão de trabalho, mas que inevitavelmente existiria. Eu até perguntaria para ela como se pode pensar num trabalho dentro da escola sem uma possível divisão? Porque eu encontrei inclusive certos trabalhos congregados, uma vez que não temos os especialistas, nos subúrbios, especialmente, a maioria dos profissionais congrega todas as atividades relativas a essas possíveis habilitações, entretanto a alienação permanece. como é que a gente vê isso? Guer dizer, existem outros determinantes, existem outras causas além dessa que você apontou como causa e efeito para essa alienação.

A professora Acácia Zeneida Kuenzer (moderadora) - Teríamos ainda a palavra da professora Ivani, da professora Denise, eu pediria que elas fossem bem objetivas, para dar uma rodada final entre os expositores.

A professora Ivani Rodrigues Pinto - A minha fala vai ser bem rápida, vou tentar, a partir da colocação que o Ronca fez, da questão que, segundo ele, seria fundamental para a orientação da procura da redefinição desse curso de pedagogia. E a questão era como formar um educador que possa interferir nessa realidade. Aliás, essa questão me parece que já vem orientando todas as reflexões dessa redefinição do curso de pedagogia, desde a formação do comitê, ou melhor, desde o Seminário de Educação Brasileira, em Campinas, em 1978, quando essa questão foi retomada com força no campo educacional. As minhas reflexões estão muito em cima dessa questão. E apoiada nela eu vou tentar desenvolver aqui, rapidamente, dois pontos que são fundamentais. E esses dois pontos estão ligados com a questão da realidade para a qual vai se formar o educador.

Então nesse ponto eu estou falando da escola, e estou totalmente de acordo com a Ester quando fez aquela análise da função social da escola, respondendo a uma necessidade de um Estado que está comprometido com as classes produtoras, com as classes dominantes. E nisto aí a escola não passa de modo nenhum.

Acho que o fundamental é o seguinte: dentro de uma perspectiva mais ampla, inclusive dessa que vê a escola em relação com o Estado e com a sociedade, mas a escola dentro da questão de reprodução, eu queria trazer uma outra reflexão. É que nessa realidade tôda existem espaços diferenciados da escola que não são de oposição entre si, mas que se completam. E quais são esses espaços?

A meu ver existe dentro da escola um espaço de organização da escola, que não é docência, mas que é real, ele existe; e para lidar com esse espaço de organização da escola precisa-se de conhecimento, de teoria de educação, o que ultrapassa as questões das relações de sala de aula às questões da docência e do saber para a docência e, conseqüentemente, está ligado substantivamente às questões das teorias de burocracia, às teorias sobre gestão da escola.

Se não houver organização nesse espaço de administração da escola, no espaço da gestão da escola, que é pedagógico mas não é de docência, dificilmente poderá haver um espaço pedagógico organizado não só dentro como fora da sala de aula e que permeia tôda a atividade da escola. Então esse espaço pedagógico não organizado vai se esfacelar e vai parcelar a produção que se faz dentro da sala de aula no espaço da docência.

Daí a minha posição, hoje, que é a de defesa de profissionais competentes para atuar nesses espaços diferenciados da escola. E voltando, então, à questão da universidade, na responsabilidade da formação desse profissional, desse educador que vai trabalhar nessa realidade complexa. E aí entra a questão do administrador.

Existe um artigo que eu acho extremamente interessante, de um canadense, onde ele coloca esse dilema do educador - esqueci o nome do canadense, mas é um artigo bastante feliz. Ou o educador assume essa dimensão pedagógica da educação e trabalha nessa dimensão ou ele inviabiliza a possibilidade da dimensão da sala de aula. E isso está muito ligado à questão que nós estamos vivendo hoje, em função do que a Naura falou há pouco sobre as análises que têm sido feitas, dos especialistas dentro das escolas, da competência desses especialistas e o resultado da sua produção dentro da escola.

Nós estamos talvez esquecendo que esses especialistas foram para escola num momento muito especial, não só para a escola, como também para a sociedade. E se é especial para a sociedade, é especial para a escola, pois foi o momento de um regime autoritário, em que eles foram legitimados e com uma outra característica, e com uma outra definição de política educacional, para satisfazer a determinadas necessidades do capital naquele momento.

Então, como é que se pode analisar a competência dessa experiência num momento de um regime de recessão, no momento em que tôda sociedade também estava sendo parcelada, que toda a sociedade também estava sendo espoliada, explorada e que não tinha nenhum espaço para se afirmar, de uma certa forma?

São reflexões que eu gostaria de trazer e que eu gostaria de colocar para o Ildeu. como é que o educador vai ser um super-homem, uma mulher-maravilha? como é que ele vai lidar com esses espaços dentro da escola?

Eu tentei sintetizar b́atante, talvez at́ tenha perdido força a colocação que eu queria fazer. Era isso.

A professora Denise Maria Simões Motta - Eu gostaria de partir de alguns pontos de convergência da exposição e ao mesmo tempo levantar alguns pontos que vêm confirmando os estudos que a gente tem realizado e que indicam algumas tendências para a reformulação do curso de pedagogia.

Falou-se muito hoje na possibilidade de a gente realizar experiências e que essas experiências devem ouvir os segmentos interessados.

L na Universidade de São Paulo (USP) nós tivemos essa preocupação de fazer uma avaliação do curso de pedagogia, o que acabou se tornando uma pesquisa, que tentou ouvir a percepção de três segmentos: alunos, professores e egressos do curso.

Essa pesquisa confirmou muitas coisas que foram faladas aqui e ao mesmo tempo parece que ela aponta para uma tendência de reformulação do curso. Confirmou, por exemplo, a desarticulação, a necessidade de articulação, a falta de especificidade, de conteúdo, etc. Mas o interessante é que quando os três segmentos foram ouvidos a respeito de como deveriam ser essas novas estruturas das organizações, os alunos e os egressos em sua maioria acham que a habilitação magistério deve ser obrigatória e que só depois os alunos deveriam cursar as demais habilitações, para se tornarem especialistas.

Já os professores pensam diferente. Eles acham que essas habilitações devem existir a nível de especialização, abertas às demais licenciaturas. E dentro dessa habilitação magistério que parece refletir a busca da identidade do curso, eles apontam para coisas que hoje também foram discutidas, que seriam essas novas áreas de concentração, que às vezes eles chamam de habilitação, onde colocam exatamente educação especial, educação rural, educação popular. Então eu estaria muito interessada em discutir, talvez na parte da tarde, sobre esses rumos. A gente está pensando agora em propor uma reformulação do curso, baseado nesses resultados. E eu gostaria de discutir essas tendências com as tendências aí evidenciadas pela mesa.

A professora Acácia Zeneida Kuenzer (moderadora) - Eu vou passar a palavra então aos nossos companheiros da mesa para que eles tentem se colocar e fazer um fecho. Vamos começar com o professor Ildeu.

C professor Ildeu Coelho - A nossa situação agora está pior do que no início, porque se antes a gente tinha pouco tempo para falar, agora vamos ter que ser telegráficos. Então eu não vou poder contra-argumentar e nem argumentar, eu vou só fazer afirmações que, evidentemente, são extremamente perigosas, porque a gente afirma e não tem como justificar e argumentar.

Eu acho que há espaço pedagógico no interior da escola que influencia a sala de aula, isso é evidente. São o que eu discuto é a validade de ter um profissional para trabalhar esses espaços; acho que o professor deve ter condições para isso e portanto precisa ser preparado, para que ele possa num processo inclusive de rodízio, trabalhar pedagogicamente esses espaços.

A questão da transposição mecânica da divisão do trabalho pode ocorrer, e aí eu aponto o problema da dialética. A dialética neste país virou um mito, todo mundo fala na dialética, o indivíduo faz a dissertação de mestrado escrevendo capítulos iniciais sobre a dialética e o restante da tese escrevendo sobre positivismo e chama isso de dialtico.

Então essa é uma questão difícil da gente discutir.

Mas eu acho que há uma divisão que parte dos mesmos pontos e leva aos mesmos objetivos, embora não signifique que ela seja idêntica.

uma questão que é muito típica do Brasil é a de colocar o curso de pedagogia como uma superlicenciatura do pedagogo. Eu acho que não é por aí, como não é também tirando o pedagogo e colocando o professor. Acho que também o professor não deve ser um supereducador. A questão da totalidade não passa por esse aspecto do supereducador, eu acho que é um coletivo, é um conjunto de pessoas que assumem a tarefa de pensar e de criar a prática pedagógica na sala de aula, fora da sala de aula, na própria escola. Quer dizer, esse espaço pedagógico um pouco fora da sala de aula também. Portanto, acho que a totalidade do processo pedagógico não tem condições de estar nas costas de um indivíduo, seja ele professor, seja ele pedagogo.

Quanto aos especialistas, não se trata de colocar a responsabilidade nas costas do especialista. Se fossem os especialistas os responsáveis pelos males da escola, seria bastante simples, era só baixar um decreto e eliminá-los e estaria resolvido. A questão é extremamente complexa e eles não são culpados, são em grande parte vítimas como todos nós o somos, é um processo, é uma complexidade muito grande e portanto não se trata de questionar, bem como não se trata de questionar apenas essa especialização. Alguém levantou aqui, por exemplo, a questão da especialização em série. Eu discutiria. Não estou falando que ela é errada, mas eu colocaria uma interrogação diante disso.

Até que ponto não seria rico, por exemplo, na primeira fase, uma professora acompanhar a turma durante dois, três ou quatro anos? e temos alguma experiência disso. Inclusive lá no colégio de aplicação da universidade. Acho que é extremamente rico para a turma, é extremamente rico para o professor como pessoa e como profissional.

Eu, por exemplo, estou acompanhando a experiência de uma filha minha, minha caçula, que a professora acompanhou. Eu acho que para ela foi extremamente rico, e do que eu posso avaliar, para a turma como um todo. Mas é uma questão discutível. Eu estou colocando para reflexão, não estou afirmando que seja a melhor solução.

Quando a gente põe essa questão do especialista, acho que deve respeitar as pessoas sejam elas quais forem, como pessoa e como profissional. Quando se questiona a validade das habilitações, supervisão e orientação, eu acho que a universidade, em especial, tem uma responsabilidade muito séria com essas pessoas, com todos eles. Se fosse o caso, não sei nem se é, porque essa é uma realidade que escapa muito à universidade. É um conjunto de forças, secretaria de educação, associações, a sociedade como um todo, enfim, é muito complexa, e a universidade é uma formiguinha nessa complexidade de forças e de interesses. Talvez fosse o caso, inclusive, de reciclá-los numa nova perspectiva em que eles pudessem atuar como profissionais, pois a atuação deles é importante que continue. Está dentro de uma outra perspectiva, acho que uma coisa não tem nada a ver com a outra.

Não se trata de atrelar a pedagogia à licenciatura, eu acho que as duas são extremamente importantes, a gente deve repensar a reformulação juntas. O Nilton levantou muito bem a questão, está correto, mas eu questiono a pedagogia como superlicenciatura. Então eu concordo, se eu entendi, parece que a sua fala caminha nessa direção, que a pedagogia é uma licenciatura como as outras, que terá que encontrar o seu caminho, talvez a sua especificidade, que é diferente das licenciaturas em matemática, inglês, história, que já têm isso bem mais definido.

Agora, o grande problema é que a falta de especificidade não é só na pedagogia, é uma falta de especificidade nos cursos de graduação como um todo na universidade brasileira. E a reforma tem uma grande contribuição negativa nesse ponto de vista, não é a única responsável, evidentemente, mas ela deu também a sua contribuição. Nós hoje não queremos os cursos nas universidades. Então hoje você tem um aluno fazendo Cálculo I juntamente com todas as turmas. Na nossa universidade, nós estamos recuperando, ou tentando recuperar, as duras penas, com resistência de professores, primeiro, a identidade dos cursos a partir de 1984, e no interior de cada curso, onde há um número grande de alunos que ingressam no vestibular, a identidade de cada turma, com professores específicos trabalhando Cálculo I para os alunos de Matemática.

No bacharelado, o que ocorre realmente é crucial. Mas eu prefiro pensar a nível variável, de universidade para universidade. Num estado e numa universidade menores, num estado em que o processo de acumulação está um pouco defasado em relação à média nacional, pelo menos em relação a um estado tipo São Paulo, eu acredito que o peso da licenciatura acabará sendo muito maior, queiramos ou não, para o próprio aluno, desde o início. É um negócio muito matizado, de estado para estado, de universidade para universidade. A questão da disputa de problemas nas reformas de curso, é realmente séria. Acho que isso passa pela universidade, secretaria de educação, associações de profissionais de educação.

Acho que essa questão das associações de supervisores estarem ou não reproduzindo interesses dominantes passa pelas próprias associações, como também por partidos, grupos, pessoas, pela universidade, enfim, é uma questão realmente complexa.

A professora Regina Maria Leite Garcia - Eu vou tentar usar os cinco minutos finais, por isso vou me centrar simplesmente numa colocação que você fez, que me parece importantíssima. Não que as outras não sejam, mas é que já perpassaram a todas as discussões.

Trata-se de uma questão sobre a qual vimos discutindo muito nas associações de orientadores educacionais, nas associações de supervisores e de administradores. Será que mantendo-nos como uma associação de orientadores, outra de supervisores e outra de administradores não enfraqueceríamos o movimento mais amplo da classe trabalhadora? É uma questão para a qual não temos tido resposta. Hoje eu disse neste Encontro que me manifestei, enquanto representante dos orientadores educacionais - já que acredito ter a representatividade dessa categoria -, solidária com o movimento de greve a acontecer amanhã.

Ora, dada a conjuntura atual, quando a Federação Nacional dos Orientadores Educacionais se manifesta, engrossa a manifestação de apoio à greve, fortalece o movimento mais amplo dos trabalhadores. Agora, o que me parece é que os nossos movimentos, que têm alguma coisa de específico em certos momentos, deveriam estar sempre articulados com o movimento mais amplo da classe trabalhadora, o que nem sempre acontece. Esse é o nosso momento hoje: de dúvida, questionamento, discussões e busca. Consideramos, atualmente, que a organização e a ação política, para que tenham validade, devem se articular com as demais categorias das classes trabalhadoras. É assim que nos colocamos hoje.

O professor Antonio Carlos Caruso Ronca (PUC/SP) - Creio que é preciso tomar muito cuidado com um certo rigor científico nas discussões, porque senão a gente se perde. Gostaria de deixar claro algumas das minhas afirmações para não correr o risco

de ser mal interpretado.

Em nenhum momento afirmei que devemos acabar com a divisão do trabalho. Trata-se de algo que acontece há alguns milênios, inclusive em sociedades não capitalistas.

O ponto central da minha exposição foi chamar a atenção para a contradição fundamental da nossa sociedade que é a **divisão capitalista do trabalho**, que ocorre dentro da própria escola e traz conseqüências significativas para o trabalho a ser desenvolvido com os alunos.

Sem cair no ufanismo ingênuo de se pensar que a escola é a grande alavanca da transformação social, é preciso não esquecer que ela é um espaço político importante. Neste sentido, a luta pela sua transformação passa pela necessidade de se aprofundar o entendimento da divisão capitalista do trabalho na escola e atuar em direção à sua negação. Sendo assim, o fundamental é tentar garantir que cada trabalhador da escola recupere a totalidade de seu trabalho.

É preciso salientar que, na escola, na questão da divisão social do trabalho, existem especificidades que a diferenciam da indústria, do comércio, etc. No entanto, a divisão social que existe na escola leva aos mesmos objetivos e se trata de alguma coisa que foi imposta de fora.

A professora Acácia Zeneida Kuenzer (moderadora) - Nós encerramos por aqui o nosso trabalho e eu gostaria só de prestar um esclarecimento à professora Nilda; o momento em que ela fez uma reclamação em público, eu também tenho que fazer uma defesa em público. Realmente a nossa leitura é completamente diferente da Nilda. Pedimos desculpas se realmente isso não ficou claro. Na medida em que tínhamos um processo que era composto por dois momentos e nós temos nesse processo, o de acompanhamento das pesquisas do INEP, representadas as últimas diretorias, justamente na sua presença e na da Márcia, que estavam convidadas a participar do conjunto de todos os debates, em todos os dias, e na medida em que temos aqui outros participantes ativos deste comitê, nós consideramos realmente muitos casos, vamos usufruir muito dessa presença. Sabemos que, infelizmente, por questões de trabalho, como Nilda mesma me colocou, como a Márcia também colocou, que não foi possível a presença de vocês conosco desde segunda-feira, o que lamentamos, porque teríamos uma riqueza muito maior no trabalho. E este momento da Mesa-redonda é um momento de acréscimo ao grupo de pesquisadores do INEP como pessoas convidadas, sem que se estabelecesse uma hierarquia entre esses dois momentos. Pelo contrário, estamos trabalhando sempre num ritmo muito pouco formal, na tentativa de fazer essas discussões.

Gostaríamos de agradecer a presença e a riqueza das suas contribuições.

RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES

EXPOSITORES:

Ildu Moreira Coelho
Rua 116, nº 135-SetorSul
74000 - Goiânia-GO

Antonio Carlos Caruso Ronca
Rua Quintanduba, 296, Ap. 72 B
05516-São Paulo-SP

Regina Maria Leite Garcia
Rua Maria Angélica, 673, 1º andar - Jardim Botânico
22461 - Rio de Janeiro-RJ

PESQUISADORES:

Aida Maria Monteiro Silva
Av. Agamenón Magalhães, 2.279 - Ap. 803 - Espinheiro
50000 - Recife-PE

Ana Valeska Pollo Campos Mendonça
Rua Voluntários da Pátria, 98 - Ap. 401 - Botafogo
22270 - Rio de Janeiro-RJ

Aldenice Alves Bezerra
Parque Residencial, Adrianópolis
Quadra K - Casa 4
69000 - Manaus-AM

Ana Cristina Ruelinann Liberato
Rua Caetano Moura, 35
40000 - Salvador-BA

Célia Frazão Soares Linhares
Rua Dona Mariana, 28 - Ap. 602 - Botafogo
22280 - Rio de Janeiro-RJ

Denise Maria Simões Motta
Rua Aleixo Neto, 1109/401 - Praia do Canto
29000 - Vitória-ES

Dilza Maria Andrade Atta
Rua Alberto Braga, 15 - Brotas
40000 - Salvador-BA

Esther Buffa
Rua 15 de Novembro, 1.526 - Ap. 23
13560-Recife-PE

Eunice Soriano de Alencar
S.H.I.S. - QL 10 - Conj. "G" - Casa 14 - Lago Sul
71600-Brasília-DF

Flavia Maria Sant'Ana
Rua Duque de Caxias, 1.220 - Ap. 81 - Centro
90000 - Porto Alegre-RS

Helder Guerra de Resende
Rua Moura Brito, 94 - Ap. 402 - Tijuca
20520 - Rio de Janeiro-RJ

Ivani Rodrigues Pino
Rua José Cantúrio, 302
W13083-Campinas-SP

Janete Magalhães Carvalho
Rua Benedito Melo Serrano, 215 - Mata da Praia
29000 - Vitória-ES

Lair Levi Buarque
Rua Martins Pereira, 325 - Ap. 302 - Aflitos
50000 - Recife-PE

Lúcia Álvares Pedreira
Rua Osvaldo Cruz, 36 - Ap. 201
40000 - Salvador-BA

Lucila Rupp de Magalhães
Morro do Gavazza, 12 - Barra
40000 - Salvador-BA

Márcia Ângela da Silva Aguiar
Rua Real da Torre, 460 - Madalena
50000 - Recife-PE

Maria Conceição Rodrigues Ferreira Guerreiro
SQN 206 - Bl. "A" - Ap. 501
70000 - Brasília-DF

Maria Eliane Novaes
Rua Honorina Esteves Gianete, 20 - Itapuã
31710 - Belo Horizonte-MG

Maria Helena da Rocha Besnosik
Rua Arlindo Fragoso - Ed. Velazques - Ap. 105 - Brotas
40000 - Salvador-BA

Maria Jaidene Pires
Av. Pamamirim, 222 - Ap. 43
50000 - Recife-PE

Maria Luiza Andreozzi da Costa
Rua Bernardo Bicudo, 46
05439 - São Paulo-SP

Maria de Nazaré Gomes da Silva
Rua Almirante Barroso, 121
66000 - Belém-PA

Maria da Paz Araújo Cardoso
Travessa Humaitá, 1975 - Conj. Dr. Fernando, 16
Bairro do Marco
66000 - Belém-PA

Naura Syria Ferreira da Silva
Rua Prof. Manoel Vieira de Alencar, 222 - Jardim Social
80000 - Curitiba-PR

Nazilda Maria Correa dos Santos
Rua São Paulo, 131 - Conj. Marex
66000 - Belém-PA

Newton Cesar Balzan
Rua Roxo Moreira, 1462
13100 -Campinas-SP

Nilda Guimarães Alves Netto
Rua Marquês de Abrantes, 11 - Ap. 1202
22230 - Rio de Janeiro-RJ

Paolo Nosela
Av. Filomeno Rispori, 95 - Santa Marta
13560-Sao Carlos-SP

Regina Helena Zerbini Denigres
Rua Luis Attié, 278 - Parque Sao Domingos
51027- São Paulo-SP

Regina Lúcia Gianordoli
Centro Pedagógico
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari s/n
Campus Universitário Goiabeiras
29000 - Vitória-E S

Zélia Dommgues Mediano
Rua Barão de São Francisco, 12 - Ap. 501
20560 - Rio de Janeiro-RJ