

## A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DAS CAMADAS POPULARES

Uma das questões que vem crescentemente desafiando os responsáveis pela política de ampliação da escola — a chamada democratização do ensino — é a educação das crianças procedentes das camadas populares.

A nossa escola pública primária, ampliada fantásticamente nas últimas décadas, vem sendo alvo das mais acirradas críticas por parte da sociedade, que não se cansa de defini-la como ineficiente, incapaz e de baixa qualidade.

Neste texto, pretendemos desenvolver algumas reflexões sobre a questão da formação dos professores, dentro da perspectiva da sua inadequação para a função de escolarizar as crianças das camadas populares. Tais reflexões representam os frutos dos estudos e pesquisas que vimos desenvolvendo nos últimos anos.

Os resultados da ação pedagógica dos professores em nossas escolas públicas primárias, com os altos índices de evasão e repetência sobretudo entre a 1ª e 2ª séries são a nosso ver a expressão dessa inadequação.

### As Bases da Formação dos Professores

Contamos hoje com vasta literatura crítica abordando os princípios que marcaram a expansão escolar. A influência do pensamento liberal, marcada em nosso caso pelo amplo consumo das idéias de uma "escola para uma sociedade democrática" (Dewey) e pela necessidade da implantação da "escola única (Anísio Teixeira), exemplifica as bases teóricas (e ideológicas) em que se assentou a ampliação do nosso sistema público de ensino".

Parece-nos interessante no entanto tentar analisar, as bases em que se apóiam os nossos cursos de formação de professores que, da mesma forma, inspiraram-se e sedimentaram-se tendo por pano de fundo o ideário liberal.

Nossa tradição de ensino nas escolas normais e Faculdades de Educação esteve inicialmente muito marcada pelo caráter "filosófico" do problema da educação. Para uma segura fundamentação da ação pedagógica,

*Zaia Brandão*

Professora do Departamento de Educação  
da PUC/RJ e Pesquisadora no IUPERJ

requeria-se sobretudo, a elucidação do problema da "natureza humana" sob o suposto de que a concepção do homem a ser educado, marcaria de forma irreversível a ação, adequada ou não, do futuro professor/educador.

Assim, durante muito tempo nossas escolas de educação retomavam, nas diversas disciplinas que compunham os seus currículos, a questão da natureza humana.

A Filosofia da Educação visava à caracterização das diversas escolas filosóficas (pragmatismo, existencialismo, idealismo, materialismo. . .) que precisavam ser conhecidas, a fim de fundamentar a concepção de natureza humana que nortearia a ação do professor/educador.

Colorário importante desta descida ao conhecimento do homem foi sempre a Psicologia da Educação, com seus subsídios sobre as "teorias de aprendizagem" e as "etapas do desenvolvimento" que garantiriam o ritmo e a motivação da aprendizagem.

Estávamos no entanto aí, diante de um quadro que pouco ajudava ao conhecimento concreto das crianças que amanhã estariam submetidas à ação pedagógica daqueles professores/educadores. Essa concepção genérica do homem, ainda tão presente em nossas Escolas Normais (hoje "diluídas" nos cursos profissionalizantes) e Faculdades de Educação, tem sido responsável a nosso ver por alguns dos desvios que abordaremos adiante.

A este quadro, foi se ajustando um novo dado — o "social" — através da disciplina Sociologia Educacional. O dado social entrava enquanto componente importante para a compreensão da dimensão inerente à natureza humana: a socialização. Foi este aspecto muito marcado pela inspiração norte-americana com seus conceitos de comunidade, integração, cidadania, democracia, etc...

No entanto, ainda aqui, estávamos longe de ter os elementos necessários à compreensão adequada do homem(s) brasileiro(s) a ser educado e do seu contexto social. Durante muito tempo, a sociedade é estudada como um bloco único e homogêneo, de forma bastante genérica, levando a colocações que, se por um lado serviam a tudo, deixavam as características específicas de cada contexto educativo completamente a descoberto.

As diferentes disciplinas que compunham os currículos desses cursos eram "oferecidas" com base em "compêndios" e "receituários", onde eram generalizados princípios pedagógicos que raramente emergiam de uma percepção crítica da realidade. Assim, dificilmente eram dados subsídios aos futuros professores para conhecer a diversidade das situações/clientelas hoje presentes na escola primária pública do Brasil.

Um dos problemas mais sérios que envolvia essa prática de formação pedagógica era a superficialidade fácil de identificar no manuseio dos compêndios usualmente adotados nos cursos. Eram cursos (livros) de Filosofia, Psicologia, Sociologia, História etc., "da Educação" que pretendiam dar conta da ciência aplicada, sem o domínio da ciência que pretendiam aplicar. Aos alunos era oferecida uma "ciência de segunda mão" sem que assimilassem os mais elementares conceitos da ciência básica.

Um outro ponto importante, do qual trataremos adiante, é a parte referente à formação geral que diluiu-se de tal forma nos cursos de base, sem encontrar refor-

ço nas escolas normais, que hoje é comum dos professores, ao assumirem uma turma, "confessarem" não dominar os conteúdos que deverão transmitir. Tal fato é agravado pelo despreparo desses mesmos professores ao se formarem para suprir por si mesmos tais deficiências. Para quem normalmente passa 2 a 4 anos em cursos de formação que lhes exigem "dizer o dito" pelos livros e professores, a busca do conhecimento, ou seja, o estudo autônomo, a pesquisa bibliográfica, a reflexão sobre os problemas etc., tudo que implique no processo de auto-dirigir-se em termos de aprendizagem, é tarefa quase que inédita, para a qual não se encontram preparados. Agravante dessa situação é o fato de professores/educadores em sua maioria não terem sido preparados para uma auto-crítica do conhecimento e portanto nem mesmo disporem de condições para perceber as lacunas e incoerências das bases de sua formação.

Em resumo, os cursos de formação primavam por uma idealização do processo educativo profundamente marcada pela normatividade, quer da ação a desenvolver, quer dos padrões a atingir.

Entretanto, a realidade escolar vem respondendo desafiadoramente às boas intenções dos educadores, com o maciço fracasso das crianças "concretas" e "reais" acolhidas pela escola democratizada.

## A Nova Clientela da Escola

O acesso das crianças das camadas populares à escola nos últimos anos, significou incontestavelmente um enorme desafio à ideologia liberal e à escola nela inspirada.

A incompetência da escola "democrática" em fornecer condições efetivas de escolarização regular para essas crianças realçou a inadequação dessa escola, no seu confronto com a complexidade e diversidade do sócio-econômico.

À clientela homogênea de antes, garantida pela escola que atendia a apenas uma parcela da população o acesso à escola, sucede uma clientela profundamente heterogênea que não tem condições de ajustar-se aos padrões de normalidade que a escola insiste em manter. Na realidade, o que ocorreu, com a ampliação da escola, foi a extensão dos padrões das classes dominantes para "todos". Essas classes, por terem acesso ao poder (direta ou indiretamente) dentro do sistema social, têm condições de erigir-se como norma.

É claro que, diante do quadro extremamente antagônico, em termos de condições de vida, que uma sociedade de classes apresenta, uma "escola para todos" pautada nos padrões de uma minoria (a classe dominante) só poderia mostrar-se implacável com as diferenças das que a ela ascendem.

Tratamento igual para todos, embora pareça coerente com o princípio de que "todos são iguais perante a lei", tem-se mostrado bastante eficaz, em sociedades como a nossa, na recolocação definitiva das diferenças sociais.

A entrada para a escola já é marcada pelas vantagens sociais<sup>1</sup> de uns, que são "traduzidas pedagogicamente" por aptidões e dons que "naturalmente" se convertem em vantagens escolares, para ao final do processo (escolar) serem reconvertidas em novas vantagens sociais. Esse tem sido o caminho para a realimentação das desigualdades que a ampliação da escola tem ajudado as sociedades de classes percorrerem, acobertadas pelo refrão da democratização<sup>2</sup>.

E em nossas escolas da educação, os alunos continuam a estudar:

— uma psicologia que fundamenta a ideologia dos dons e aptidões naturais, assim como as "normas" do desenvolvimento humano;

— uma sociologia que fala da importância da "socialização" enquanto aprendizagem das regras do convívio e do trabalho em grupo, das necessidades de liderança de alguns, e dos limites da liberdade individual face ao "bem comum";

— uma história da educação que cultua os grandes pedagogos e seus métodos extraordinários, retomando a prática dos anos escolares anteriores de ver a história como o resultado da ação de "alguns líderes", que souberam conduzir a grande massa amorfa, pelo "poder de suas idéias" e a importância de seus feitos. A história da educação reduz-se assim à biografia dos "grandes pedagogos", ao tipo de educação dos povos da antiguidade, ao recolhimento produtivo da idade média. . . cuidando no entanto de afastar-se do "momento histórico", ainda muito "verde" para garantir a "objetividade do conhecimento";

— uma filosofia da educação que em parte retoma a prática da história da educação do culto aos grandes filósofos e, por outro lado, tenta dar conta da "natureza humana", optando normalmente pela visão idealizada de "natureza humana integral" só atingida através do processo de "educação integral".

Os professores assim formados têm-se mostrado incapazes de interferir positivamente no processo escolar das crianças provenientes das camadas populares, a despeito de suas boas intenções! São formados como rapidamente tentamos caracterizar, dentro de uma perspectiva inteiramente alienada, no sentido do conhecimento da criança e da sua realidade, assim como dos requisitos científico-técnicos indispensáveis para uma efetiva e eficiente inserção profissional.

A realidade com que se confrontam profissionalmente conflita-se a cada passo com as representações que absorveram em seu processo de formação e a consequência mais freqüente desse conflito é a descrença e o desânimo que carregam por não contarem com a "matéria-prima adequada" (aluno) à tarefa de "educadores" para a qual foram preparados: o desenvolvimento integral das "potencialidades individuais". Seus alunos são "carentes", "deficientes" e "privados culturalmente" e a tarefa de professor/educador torna-se impraticável.

É aí que começa o repetitivo jogo do "faz de conta" que diariamente se dá em nossas escolas públicas.

Os pais empreendem todos os esforços para mandar diariamente os filhos à escola a fim de se transformarem em "alguém na vida" (diferentemente deles, que

não foram à escola, ou não perseveraram nos estudos).

As professoras lutam diariamente com a incapacidade das "mal dotadas" crianças, que hoje recebem na escola.

As crianças, por sua vez, fazem e refazem as lições de todos os dias, sem conseguir o almejado sucesso dos meninos ricos, que certamente aos olhos dos três — pais, professores e crianças das camadas populares — são ricos porque são mais inteligentes, esforçados e capazes.

Triste ciclo, mas perfeitamente adequado a uma sociedade que não tem "um lugar ao sol" para todos.

A passagem escolar, somada ao fracasso escolar, reforça sem maiores questionamentos os princípios da "ciência de segunda mão" que subsidia a prática de nossos professores/educadores.

É possível romper o ciclo?

## A Dimensão Sócio-Política (ausente) da Educação Escolar

O problema do fracasso escolar dentro desse quadro é analisado sob a ótica do patológico. As causas estruturais e mesmo escolares desse fracasso, não têm condições de serem apreendidas dentro da perspectiva — das diferenças individuais — que emerge deste tipo de formação tão amarrado à ideologia dos dons e aptidões.

As diferenças que contam neste contexto, diferenças de classe, são vistas com desconfiança pelos professores/educadores e pelo próprio Estado.

Ora, se a meta é a "educação integral do homem", de todos os homens e qualquer classe, não cabem discriminações de raça, credo ou classe, diriam. Tal objetivo paira acima das diferenças e dos interesses de classe, guardado sob a égide do Estado Neutro a serviço do bem comum. Com essa perspectiva e esses pressupostos não há condições de perceber que o "homem integral" é ideal pautado em um modelo de homem bastante concreto, gerado por condições privilegiadas de vida, num contexto político-econômico profundamente desigual.

Sem negar diferenças individuais<sup>3</sup> no plano psicológico e físico, é preciso tornar visível o nível em que são geradas as diferenças que efetivamente garantem o sucesso ou insucesso escolar: o da estrutura social.

Uma formação calcada numa visão ingênua e idealizada do social, não pode servir de base à compreensão

1 Tais vantagens manifestam-se claramente no fenômeno da evasão e repetência entre o 1º e 2º ano da escola fundamental.

2 São "pontos de partida" diferentes que permitem que os alunos das classes médias/superiores passem sem maiores "engarramentos" por aquele ponto crítico (1ª/2ª série) enquanto os primeiros "atracam-se" entre essas duas séries. Enquanto os primeiros deram a partida há 3/4 anos (desde o pré-escolar) os últimos têm que enfrentar a árdua tarefa de alfabetizarem-se em apenas um ano.

3 Diferenças psicológicas e físicas existem nas escolas freqüentadas pelas camadas médias/superiores da sociedade, sem que se tenham até hoje mostrado obstáculo real à progressão escolar contínua desses grupos.

da realidade, em sua complexidade, como condição necessária para uma intervenção eficaz no sentido da gradual eliminação dos obstáculos que persistem no interior (e exterior) da escola, inviabilizando uma real democratização do ensino.

Sem pretensões de dar conta do problema, tentaremos a seguir colocar o resultado das reflexões que temos desenvolvido nos últimos anos sobre esta questão. Cumpre-nos o dever de ressaltar a importância, para tais reflexões, das colocações do Professor Dermeval Saviani na 1ª Conferência Brasileira de Educação (São Paulo, março/1980) assim como a comunicação de Guiomar Namó de Mello (30ª reunião anual da SBPC, julho/1978) sobre "Fatores Intra-Escolares como Mecanismos de Seletividade no Ensino de 1º Grau".

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

Pois bem, a educação escolar das camadas populares, para caminhar no sentido de uma efetiva democratização do ensino, deve necessariamente ter como alvo instrumentalizar tais camadas no sentido do *acesso ao poder*.

Isto significa uma opção política por fornecer-lhes as condições escolares de base que os habilitarão, no futuro, a participar e interferir nas decisões, a se fazer representar em suas necessidades e reivindicações.

## A Desmistificação Necessária da Prática Profissional dos Professores

No entanto o processo de formação a que fomos submetidos professores/educadores funciona normalmente como um enorme obstáculo à percepção da dimensão política do processo escolar.

Acostumamo-nos a encarar a tarefa de "educadores" como uma "tarefa maior", um verdadeiro "sacerdócio" sem as contaminações dos profissionais comuns e, como tal, despreendida dos interesses materiais e políticos. Uma missão "transcendental" de formação "moral" e "integral" do homem em toda a sua dignidade potencial.

Entretanto cabe refletir sobre:

— este potencial tão inatingível, sobretudo por aqueles que têm que lutar quotidianamente pela sobrevivência material;

— as décadas de "educação integral" que nem sequer garantiram à maioria dos que chegaram à escola a alfabetização necessária para se fazer representar socialmente pelo voto;

— a prática pedagógica até então remetida a nível tão elevado e apolítico, como uma forma de negação permanente do direito dessas camadas de encontrar na escola o ensino efetivo da leitura, da escrita, das operações matemáticas, etc.;

— essa sociedade que cresce com o trabalho das camadas populares, mas cujos frutos do crescimento

tomam rumos estranhos a suas necessidades e interesses.

É dentro dessa perspectiva que vemos a necessidade da consciência da dimensão política da educação escolar e da desmistificação do papel do professor. O professor/educador empenhado em resolver o problema da educação escolar dessas camadas terá que enfrentar a questão política de uma sociedade que, sob a capa de neutralidade, responde aos interesses daqueles que, por condições concretas de vida, fazem parte das camadas que contam, que têm peso nas decisões, por isso, representam o "homem integral" (abstrato e irreal em relação aos outros) que ingenuamente os professores/educadores persistem em impor como padrão às crianças das camadas populares. É preciso, no entanto, não esquecer que estas procuram a escola como "o caminho por excelência" para superar as precárias condições materiais de vida a que estão submetidas. E que, no entanto, em consequência do processo escolar que lhes oferecemos, saem precocemente da escola etiquetadas, estigmatizadas como incapazes, carentes e, por isso mesmo, destinadas a uma situação inferior, em termos sociais.

Uma vez admitida que a *função prioritária do professor hoje*, no sistema escolar é *ensinar* a estas camadas os conteúdos e habilidades escolares que levam ao domínio da cultura que tem valor socialmente, cabe em seguida um grande esforço a nível pedagógico de (re)habilitar-se profissionalmente de forma a cumprir competentemente o seu papel técnico-político.

Duas preocupações parecem-nos fundamentais neste sentido:

1 — o domínio seguro dos conteúdos e técnicas que deverão transmitir a seus alunos — ou seja, uma retomada dos conhecimentos básicos de sua área de habilitação numa tentativa de *suprir as deficiências de sua própria formação*.

2 — com base em uma crítica profunda das didáticas e metodologias que normalmente fazem parte do currículo dos cursos de formação de professores, e da prática pedagógica que vêm desenvolvendo, assim como das teorias que as embasaram, tentar *reconstruir o fundamento técnico-pedagógico da prática do magistério*. Estudando, experimentando, debatendo e trocando experiências sobre métodos de ensino, princípios e modelos de avaliação da aprendizagem, bases para planos de curso e de aulas, assim como exercícios de fixação e aprendizagem. . .

Estes dois aspectos estão carecendo, a nosso ver, de um estudo e debate maior por parte daqueles que já conscientes da dimensão política do ensino no sistema escolar, pretendam imprimir um significado prático às críticas ao sistema. Tais críticas, sem o esforço paralelo de propor e experimentar alternativas, redundam a nosso ver, em posição tão reacionária e reprodutora das desigualdades, quanto a dos que recusam-se perceber a escola dentro do contexto mais amplo da formação social em que nos encontramos.