

"A CONTRIBUIÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO FACE ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DA REGIÃO (1)

João Francisco de Souza (2)

RESUMO

Sistematiza os diversos desafios educacionais da Região como Interpeladores da ação do Centro de Educação da UFPE. Aponta possíveis contribuições deste Centro se levar em conta tais desafios indicando duas dinâmicas para o planejamento de suas atividades que poderiam aprofundar a sua presença no Estado e na Região.

-
- (1) O núcleo deste artigo encontra-se na palestra pronunciada pelo autor no Seminário do Centro de Educação na Telebrás em Aldeia no dia 23.02.1989.
 - (2) Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação e Diretor Regional do CEAAL.

Tóp. Educ., Recife, v. 8, n. 2, p. 52 a 68, jul./dez. 1990

INTRODUÇÃO

O Seminário organizado pela Direção do Centro de Educação em fevereiro de 1989 se propôs estudar a contribuição desse Centro "face às necessidades educacionais da região, como forma de dinamizar seu planejamento" (Direção do Centro de Educação).

A convocatória explicita, pois, que o desejo é dinamizar o planejamento do Centro de Educação, tendo como motivação as necessidades educacionais da região. Planejamento que deve ser feito sobre a contribuição que o Centro tem a dar a partir das necessidades, e eu acrescentaria, desde sua perspectiva ideológico-teórica que, inclusive, permite a detecção dessas necessidades e sua interpretação.

Diante dessa formulação, este artigo se articula em três momentos:

1. Necessidades educacionais da região;
2. Possíveis contribuições do Centro;
3. Algumas pistas para o planejamento.

Antes de entrarmos nas questões que nos propomos examinar, gostaria de fazer duas observações: uma sobre a natureza desta reflexão, outra sobre a necessidade de cruzar o pensamento histórico com o utópico.

A reflexão apresentada é apenas um primeiro elemento para iniciar uma análise mais consistente, porque coletiva, sobre nossas responsabilidades diante do momento histórico. É também um exercício de pensamento utópico, na medida em que, resgatando o que já fizemos historicamente, tentamos apontar para o futuro.

1. NECESSIDADES EDUCACIONAIS DO NORDESTE

Em estudo recente, Helga Hoffmann afirma que "o Nordeste continua sendo a área mais crítica do país, com os níveis de renda mais baixos e o maior grau de desigualdades" (1986, p. 70). Desnecessário fazer longos comentários sobre as consequências desta situação e sua incidência no processo educativo escolarizado ou não da população regional. Apenas algumas observações.

Se, de um lado, essa situação reduz o acesso e a permanência da população escolarizável nas instituições de ensino, inclusive porque diminui a oferta de vagas e aumenta o número de analfabetos adultos, impedindo que a maioria usufrua dos possíveis benefícios da escolarização, de outro, provoca o surgimento de conflitos/mobilizações entre as classes e grupos sociais com a consequente ampliação do processo de organização das diversas camadas de classe popular, mesmo ainda fraco e de pouca incidência, mas onde se dá uma dinâmica educativa que, todavia, conhecemos pouco e não a encaramos como necessidade educacional. Pois nos limitamos, e de forma reduzida, a estudar as necessidades educacionais escolarizadas ou escolarizáveis. A educação, como elemento intrínseco do processo de organização/mobilização de classes e grupos sociais, nós como que não o consideramos ou não julgamos de nossa competência de cientistas/professores de educação.

Entre 1970 e 1980, aumentou em 580.000 o número de analfabetos no Nordeste, passando a representar 47,8% do contingente nacional, perfazendo um total de 8.952.532 analfabetos na região, localizando-se 30% desses cidadãos na área urbana e 70% na rural, do qual cerca de 1.400.000 analfabetos se encontram no Estado de Pernambuco. Em relação à população de 10 a 14 anos, no Nordeste, ao contrário de outras regiões, os índices de analfabetismo são superiores aos da população adulta. Isto provoca uma pressão adicional sobre a educação de adultos, aumentando o risco de substituir o que já vai mal (o ensino fundamental de crianças) por algo muito pior (o ensino fundamental de adultos) (Fundação Educar, 1986, p.2).

Em estudo sobre mobilidade social, José Pastore (1986, p.41-42) afirma que a entrada precoce no mercado de trabalho "relaciona-se intimamente com a educação recebida e com as perspectivas de futuro. Para muitos, ela significa a interrupção de sua escolarização, ou seja, o nivelamento por baixo de um importante recurso individual para a mobilidade". Informa também que "quanto mais alto é o nível de escolaridade do indivíduo, melhor foi seu começo de carreira e melhor é sua trajetória de

mobilidade". ele ainda percebe em sua pesquisa que "nem toda trajetória segue a seqüência de primeiro escola e depois trabalho, pois grande parte da preparação profissional dos brasileiros se dá no próprio mercado". Além de não ignorar "também a convivência de escola e trabalho", pois informa que, segundo o Anuário Estatístico Brasileiro, em 1983, "41% dos alunos de 2º grau trabalham e estudam, e entre os universitários esta percentagem sobe para 62%. Esqueceram, tanto o Pastore quanto o Anuário, de indicar o percentual entre os alunos do ensino fundamental que fazem o ingente esforço de combinar trabalho e estudo. Naturalmente estes índices nacionais aumentam nas regiões mais críticas do país.

Segundo Cláudio de Moura Castro (1986, p.3 106), "o ponto mais fraco da educação brasileira está nas séries iniciais do primeiro grau. Alguns jamais chegam a freqüentar escola. Mas o que é mais importante, muitos alunos abandonaram os estudos antes de completarem um aprendizado significativo. Embora, afirma ele, o Brasil seja hoje um importante produtor de ciência (em comparação com os países mais avançados do Terceiro Mundo), suas realizações na área de educação básica são realmente medíocres, mesmo quando comparadas às dos países latino-americanos de menor renda (como Paraguai, Bolívia, etc.)".

Informa o mesmo Castro que "as regiões mais pobres registram taxas de matrícula mais baixas e gastam proporcionalmente menos com os alunos. Assim, nas regiões menos desenvolvidas do Norte e Nordeste, os gastos por matrícula são apenas 65% da média nacional" (p. 107). Afirma ele: "Os que são pobres e moram em regiões isoladas recebem um ensino mais barato e de má qualidade. Diferenças de qualidade de ensino interagem com as perspectivas educacionais de alunos de diferentes meios sócio-econômicos, tendendo assim a aumentar a heterogeneidade já existente na sociedade brasileira" (p. 108).

Um outro dado que este estudo do Castro apresenta é em relação aos professores que, "apesar da opressiva abundância de legislação e regulamentação ... terminam administrando suas salas de aula com enorme liberdade, virtual impunidade e completa falta de conexão com a política educacional" (p. 114). Nesta observação, Castro parece querer culpar o professor pela situação da escola. Certamente, há uma parcela de responsabilidade do professor. Mas não é **ele** o culpado. O professor, mesmo tendo sido rebaixado em seu nível social, respondeu positivamente. Como diz Florestan Fernandes, "ao invés de se considerar degradado, procurou naquele ser humano, que antes não compreendia, um igual, que apenas está em condições piores e que ele procurar

ajudar em termos de cooperação social. A amplitude desta ação é muito mais assistencial do que qualitativamente política, mas já é um posicionamento, já é uma ruptura, uma vitória de percepção de que o elemento humano que vai à escola realmente precisa ser aí compreendido e transformado" (1987, p.29).

Mas, naturalmente, não basta essa ação assistencial. É preciso uma mudança. E qualquer mudança educacional significativa exige a convergência de quatro fatores fundamentais: recursos financeiros, vontade política, pessoal competente e comprometido e uma efetiva descentralização democrática. Creio que as três últimas exigências dizem respeito ao trabalho da Universidade. Pois, parece ser uma contribuição efetiva da Universidade o desenvolvimento, através de um árduo e laborioso processo, da iniciativa e competência locais e pessoais. Os políticos e os profissionais na sua maioria são formados pela Universidade ou por ex-alunos da Universidade.

E se acredita, por um lado, que o melhor e mais prestigioso ensino no Brasil é oferecido pelas Universidades Públicas; por outro lado, sabemos que mais de dois terços dos estudantes de nível superior freqüentam instituições particulares. Ademais, no cotidiano das escolas públicas, não se evidencia de modo tão significativo a diferença entre a atuação dos profissionais egressos das universidades públicas e das particulares ou IES isoladas. Creio que é necessário uma pesquisa para esclarecer melhor isso, pois podemos estar afirmando um mito ao divulgar que o ensino das universidades federais é o melhor. Condições de oferecermos um melhor ensino temos, não sei se o fazemos.

No entanto, uma mudança substantiva, concreta, afirma Florestan Fernandes, tem que ser mudança política. Diz ele: "Se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente. Não basta que disponha de uma pitada de Sociologia, uma outra de Psicologia ou de Biologia Educacional, muitas de Didática, para que se torne um agente de mudança (...).

A escola não é tão neutra, desde que ela seja projetada numa esfera de ação propriamente política. Num país como o Brasil, pela própria natureza da situação, os educadores, mais até que os políticos, são pessoas que convivem com os problemas essenciais da sociedade ao nível político. Isso é curioso. Antes que os padres avançados tivessem dado o seu grito, os educadores haviam dado o seu, mas não encontraram meios de organização institucional, porque a máquina do Estado é opressiva, a empresa privada também e, assim, os educadores ficaram impotentes, mesmo quando tinham consciência do que podiam e deviam fazer" (p. 27).

Acrescenta ainda Florestan: "A deterioração que ocorreu no sistema de ensino, da qual é exemplo a recuperação do mandonismo, levou as classes dirigentes a empobrecerem a revolução nacional e retirarem da educação aquele mínimo que antes a caracterizava. E qual foi a consequência? Houve uma deterioração rápida de todas as escolas, tanto a nível de ensino pré-primário e primário, quanto a nível de ensino médio e superior. Esses problemas aparecem na pesquisa e na produção intelectual e há problemas ainda mais graves, porque, afinal de contas, neste despertar, estudantes e professores entendem que formam uma comunidade. Eles querem expandir-se como uma comunidade, quebrar aquelas barreiras que antes introduziam diferenciais de classe não efetivos nas relações de professores e alunos. E encontraram o caminho barrado, através de várias vias: incompreensão dos meios de comunicação de massa, incompreensão do Estado que, na sua essência, opera como um Estado de classes altamente conservador. Haveria ainda muitos outros problemas a salientar, inclusive o desnivelamento pelo qual passa a atividade do professor, que é um desnivelamento profissional e também econômico, e, sendo as duas coisas, acaba sendo cultural" (p. 29-30).

Para ele, o professor "é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade, se for capaz de perceber isso politicamente... O professor precisa colocar-se na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades que só poderão ser dinamizadas, se agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade" (p. 31), conclui Florestan Fernandes.

De outro lado, afirma Moura Castro que, "na medida em que os diplomas têm um valor de mercado, é compreensível que os estudantes procurem obtê-los com o menor esforço possível. Uma vez que um maior aprendizado implica maior esforço, não só da parte dos estudantes como também de seus professores, ambos os lados podem achar-se bem servidos quando só ocorre um mínimo de ensino. Contanto que este acordo tácito se mantenha discreto, a estratégia é benéfica a ambas as partes" (1986, p.129).

Há, portanto, um desafio violento à Universidade, ao Centro de Educação. Creio que o Documento do INEP, "O Nordeste no Horizonte de 15 Anos — Macroperspectivas de Desenvolvimento", indica algumas pistas. Afirma que, "no caso do Nordeste, olhar com esperança para o horizonte do ano 2000 significa situar a educação em um quadro de desenvolvimento substancialmente diverso do passado próximo, no qual sobressaem três idéias-chave:

- a destruição do ciclo da dependência regional;
- a essencialidade do investimento no social, e
- uma nova ética relacional na qual o como e com quem fazer se configuram tão importantes como o que fazer" (p.13).

Com essa perspectiva, convoca a região a "retomar a questão educacional dentro do movimento de democratização da sociedade brasileira" que se vitaliza "pelo desafio do resgate da função social e política da escola, sem o qual o processo democrático efetivo do país e do Nordeste se verá seriamente comprometido" (p. 14).

Almeja-se fundamentalmente a "minimização das disparidades interestaduais e interpessoais de padrões de vida pela formação de uma autêntica e poderosa vontade coletiva regional e pela criação de uma efetiva capacidade de resolver os problemas por suas próprias energias" (p. 23). E apela para que o plano de educação "contemple as preocupações com a população das áreas urbanas e dê um novo enfoque à educação para a zona rural ... se privilegie a Educação Básica como instrumento essencial para a participação efetiva no processo de desenvolvimento social (...) ... alargando o espaço para o efetivo exercício da cidadania e ... fortalecimento da base democrática do país" (p. 25).

No entanto, "existem evidências no Nordeste, no Brasil e mesmo na América Latina que mostram que, apesar da vontade democrática de alguns governos, surgem barreiras profundas a partir da natureza autoritária, hierárquica e burocrática das instituições; barreiras não apenas estruturais, mas também, psico-sociais. A estrutura educativa escolar e mesmo de muitas entidades populares como o processo de socialização mais amplo mostram cotidianamente em sua ação a predominância de estilos autoritários nas relações humanas. É necessário descobrir através da pesquisa científica os mecanismos endógenos das instituições educativas escolares e não-escolares que operam como fatores inibitórios de um crescimento social e humano participativo e cujo impacto recai também sobre as possibilidades do real acesso à educação escolar dos setores populares da área urbana e rural.

Isto nos encaminha à necessidade de uma pesquisa sobre ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU URBANA, sobretudo para reorientar o conteúdo e as formas de trabalhar as disciplinas do Centro. Parece se impor ... ao Centro de Educação a análise das barreiras dentro da estrutura educativa escolar pública, pesquisar, inclusive, as razões históricas que explicam o abandono do estudo desta estrutura nos aspectos docentes, administrativos, institucionais e de suas ligações com a população envolvente.

Mas, a atenção prioritária, que demanda atualmente a estrutura educativa escolar pública, implica também o estudo das estruturas educativas não escolares, especificamente a nível das associações de bairro, sindicais e comunitárias. Isto por duas razões: a primeira refere-se à complexa trama de fatores inibitórios de uma participação real que se vai gerando e reforçando pelas estruturas autoritárias e hierárquicas da maioria dessas associações de base e, conseqüentemente, pelos processos educativos não-escolares e informais nestas instituições. Pressupõe-se que toda tentativa de mudança a nível da estrutura escolar deve estar acompanhada do processo de transformação a nível das instituições e dos grupos que compõem a população adulta e jovem de incidência imediata sobre a escola. A segunda se refere a significado próprio que cada vez mais na América Latina assume a educação popular para o crescimento participativo das maiorias marginalizadas dos processos de tomada de decisões que afetam a vida cotidiana.

É necessário também mencionar que o Brasil atualmente se encontra influenciado, tendo antes influenciado sobremaneira, pelas novas tendências em Educação Popular e Pesquisa-Ação-Participante surgidas na última década da América Latina, compartilhando com os países da região dos mesmos problemas de desarticulação das experiências, dificuldades em sua multiplicação, problemas relacionadas ao papel do Estado, etc., áreas que exigem um intenso trabalho de exploração e busca de novas respostas e alternativas" (Souza, 1985, p. 17-18).

Urge, pois, uma descoberta "dos fatores ou forças democráticas e não-democráticas que operam como mecanismos propulsores e/ou inibidores no interior da escola. Há que se buscar um trabalho interdisciplinar através da análise das dimensões político-administrativas, da dinâmica institucional, do processo ensino-aprendizagem e do pessoal docente. É necessário trabalhar a integração de diversas disciplinas do Centro de Educação e de outros Centros da UFPE em projetos comuns" (p. 19).

Mas é preciso também "a análise dos projetos sócio-culturais e educacionais que operam a nível comunitário e transcende o âmbito da educação escolarizada. Devem-se estudar as estruturas e mecanismos educativos das associações intermediárias consideradas como instâncias básicas de um crescimento democrático, procurando detectar os fatores institucionais e psico-sociais facilitadores ou inibidores de uma real participação comunitária" (p. 19).

Por outro lado, é necessário levar em conta que a maioria dos educadores são mulheres. Recente pesquisa realizada no Peru

(Pedersen, 1988) explicita as consequências na atuação profissional e intelectual da mulher que tem sua situação pouco compreendida, especialmente se seu 'que fazer' se dá na educação. A obra "Simone de Beauvoir — uma biografia" (Appi-Gnanesi, 1988) analisa de forma extraordinária a condição da mulher, especialmente da mulher intelectual, na ação feminina. Ademais, não podemos ignorar a contribuição e os questionamentos da produção intelectual e da atuação dos grupos feministas e de mulheres (Viezzler, 1989; Smith, 1986). Isso é um desafio ao qual o Centro de Educação não pode se furtar.

Parece que, se não entrecruzarmos, na análise de nossa sociedade, os problemas de classe, gênero e raça, bem como a cotidianidade e subjetividade, certamente teremos uma compreensão deficiente da totalidade social e não conseguiremos formular uma pedagogia, enquanto reflexão e teoria do processo educativo, capaz de permitir a realização de uma prática educativa que responda aos interesses imediatos e históricos das camadas da classe trabalhadora.

2. POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO

A situação detectada com seus desafios no item anterior parece indicar um momento histórico de luta, no interior da reorientação de uma política global para o país, pela re-invenção da educação brasileira/nordestina para que ela possa contribuir efetivamente na democratização de nossa sociedade e construção da cidadania. Isto exige um sério trabalho científico, tanto na pesquisa como no ensino-e na extensão, voltado para os interesses e perspectivas da maioria da população brasileira, ou seja, das camadas da classe popular.

Nesse sentido, o Centro de Educação deve trabalhar para se tornar pólo dinamizador da educação no Estado de Pernambuco pela formulação de fundamentos mais consistentes para o processo educativo não apenas através da formação de professores e pedagogos (pesquisadores e teóricos da educação), nos cursos de graduação e pós-graduação, mas também através de cursos de reciclagem/especialização dos professores da rede pública estadual e municipal, bem como do apoio às iniciativas de organização popular (sindicatos, associações de bairros, núcleos de cultura, grupos de mulheres, partidos políticos, escolas da comunidade, etc. onde se tem dado, de fato a educação das camadas da classe trabalhadora ajudando-as a adquirir maior consistência para suas ações.

É necessário, pois, aprofundar e orientar o seu trabalho de

ensino, pesquisa e extensão na compreensão da educação como escolarização popular e como elemento do processo de mobilização/organização das camadas da classe popular (Souza, 1987).

Dessa forma, o Centro contribuirá para o desenvolvimento intelectual da classe trabalhadora, quer diretamente pela integração de seus docentes através de programas de extensão nas mais diferentes formas de organização popular, quer indiretamente através da formação de profissionais da educação competentes como expressão de um compromisso político popular. Sendo assim, contribuirá também para que a Universidade se firme como **locus**, por excelência, de desenvolvimento do pensamento, da reflexão da análise crítica do projeto da própria sociedade brasileira/nordestina, tanto através dos profissionais que forma, como através da pesquisa, do debate, do cultivo sério de um pensamento plural. Deverá, pois, empenhar-se na produção do conhecimento, no trabalhar os conhecimentos já existentes, provocando o debate e o progresso da cultura na perspectiva da maioria de nossa população.

O importante é fazer com que nas atividades do Centro de Educação se aprenda a estudar, a produzir e transmitir conhecimentos e, sobretudo, a lutar para se humanizarem as relações sociais e interpessoais. Neste sentido, será necessário toda uma discussão sobre o conhecimento pedagógico, as teorias da educação (pedagogias), suas relações com outros conhecimentos, as leis da produção científica desse conhecimento, de tal modo que os alunos se habilitem à leitura crítica e à produção do conhecimento na perspectiva da maioria (Zuluaga, 1987; Souza, 1987).

Creio que é nossa direção que apontam tanto a proposta do Curso de Pedagogia quanto a do Mestrado. Esta última afirma que sua meta é conduzir o educador "ao entendimento das políticas de educação no contexto dos movimentos sociais" (1985, p. 3). E entende a "educação como um imperativo de ordem econômica, como explicitação do jogo das forças políticas e como instrumento de sedimentação de um projeto de classe" (p. 11) que deve se colocar decididamente na linha da transformação social (p. 25). A proposta do Curso de Pedagogia também se coloca nesta ótica, compreendendo que a educação é um "processo de transmissão e produção de conhecimento" (Proposta do Curso de Pedagogia, 1988 p.3). E que a educação é um fator de "transformação social comprometida com os interesses da maioria do povo brasileiro", "processo de transformação libertário e solidário" (p. 3).

No entanto, há sérias dificuldades para se efetivar uma proposta nessa perspectiva, pois, como deve estar claro, a formação dos professores e pedagogos tem que ser enfrentada tanto do

ponto de vista teórico quanto da habilitação profissional que depende da estrutura ocupacional do mercado.

Passo a enumerar algumas dificuldades/problemas que temos de enfrentar para conseguir vivenciar a proposta. São apenas algumas que nos desafiam no cotidiano para sua implementação, retomadas do Documento de 1985 (Souza):

1º: "A inconsistência e flutuações dos conhecimentos pedagógicos saltam à vista apenas num relance, deixando seus estudantes muito confusos. Certamente é uma situação que decorre de problemas mais profundos e ligados ao **status** epistemológico da Pedagogia. Desta forma, o primeiro problema situa-se no plano de construção da teoria, isto é, da explicação da realidade que ela recorta. Não há um conhecimento de síntese (uma pedagogia, teoria da educação, ciência da educação: pouco importa o nome que se lhe dê), mas um conjunto fragmentário de disciplinas que não dão conta da totalidade, complexidade, ambigüidade e conflitividade dos fenômenos educacionais. Esta questão é agravada pela dificuldade que têm os pedagogos na formulação de modelos teóricos suficientemente abrangentes para superar as aparentes contradições entre o coletivo e o individual, o estático e o dinâmico, capazes de apanhar não apenas as relações estruturais e funcionais que vêm das autoregulações dos estados de equilíbrio (explicações sincrônicas), mas também de inserir em seu quadro o conflito e o movimento, isto é, a dimensão histórica própria da natureza dos fenômenos educacionais (explicações diacrônicas). Esta dificuldade é, de fato, um outro aspecto do **status** epistemológico da pedagogia.

Talvez a solução desta questão possa se dar através do tratamento dialético, apoiado numa efetiva interdisciplinaridade, permitindo a elaboração de um marco teórico para a educação, ou seja, a formulação de uma pedagogia".

2º: "Mas isto já nos remete a uma outra dificuldade, que é a relação do local com o universal. Um dos valores básicos do 'ethos científico' é seu caráter universal que contrasta com o necessário caráter localizado (estadual, regional, nacional, etc.) da reflexão sobre a educação. Esta tem que necessariamente ser situada e datada. De fato, seu objeto são determinadas relações sociais em que se dá a formação do homem e seus objetivos, a manutenção, reforma ou transformação dessas mesmas relações. Neste caso, portanto, a construção das teorias da educação está necessariamente vinculada a sistemas sócio-culturais particulares em que são formuladas. Esta exigência se torna crucial no contexto de sociedades exploradas/oprimidas, como a brasileira, particularmente no Nordeste, onde é proverbial a nossa situação de consu-

midores de conhecimentos produzidos noutros contextos histórica e culturalmente diversos. Não se quer com essa afirmação negar a necessidade e possibilidade de estudos comparativos e análises transculturais que certamente aumentarão na medida em que se multipliquem os contatos internacionais e se dê a integração nacional. Mas chamar a atenção para que a reflexão se faça a partir da realidade educacional do Estado e da região, como parcialidade da totalidade nacional e até internacional".

3*: "Outro aspecto a considerar, além dos teóricos acima referidos, é que, na Pedagogia, como em todas as ciências sociais, a pesquisa não apenas implica uma boa dose de intervenção na realidade social e de manipulação do comportamento (é valorativa), como também, num momento seguinte (a divulgação de seus resultados), tem conseqüências, por vezes, significativas, na conduta tanto de pesquisadores como dos fatos/atos estudados.

Na pedagogia, o pesquisador não pode se esconder sob uma pretensa neutralidade, pois sua construção da realidade interessa diretamente ao conflito de classes, diz respeito ao homem na sua atuação e reflexão (**práxis**), afeta diretamente o modo de vida do homem, as relações sociais. Nem tampouco pode o professor e/ou pedagogo fugir de sua responsabilidade dizendo-se apenas **técnico** que sugere e/ou indica meios, passando a outros a responsabilidade da definição dos fins. Neste caso, o articulador dos meios é necessariamente cúmplice dos que escolhem ou definem fins. Dessa forma, a neutralidade e a objetividade, propostas por Weber, por mais que sejam desejáveis, como princípio de ação se tornam absolutamente impossíveis ao pedagogo e ao professor".

4*: "Em seqüência a esta questão, outras se apresentam: uma é a atitude que opõe 'ciência pura' à 'pesquisa aplicada' sob a justificativa de que há uma incompatibilidade entre o avanço da ciência e sua utilização para fins práticos. Outra é a tentação de absolutizar o valor da ciência e ver os cientistas exercendo o controle da sociedade (Skinner, por exemplo), fornecendo-lhe a ordem e corrigindo-lhe as imperfeições, já que são eles os detentores das únicas respostas verdadeiras. Esta atitude, portanto, nega à ciência o caráter de instrumento provisório e relativo da ação humana, cujo uso comporta conseqüências éticas decorrentes da dignidade do seu utilizador, e simplifica a realidade social e histórica, a ponto de reduzi-la aos estreitos limites de um modelo duvidosamente racional".

5*: Por outro lado, "a situação do curso de Pedagogia e também das outras licenciaturas (não quero me referir às constatações que sempre fazemos: baixo nível de formação prévia dos alunos, cursos pouco consistentes, inexistência de mercado de trabalho,

etc.) é contraditória. Tenta-se fundir numa única estrutura curricular, parece que pouco formulada, a formação do professor e do acadêmico (pesquisador, bacharel, cientista, pedagogo — pouco importa o nome que se lhe dê). Não sei se são incompatíveis, mas, na forma como funciona, não se habilita bem o professor e não sai com nenhuma competência para a atividade científica. Esta não tem sido treinada, não entra nas preocupações da maioria dos docentes universitários. A quase totalidade dos professores têm sido meros transmissores de textos. Aparentemente a solução seria organizar dois cursos bastante diversificados para objetivos diferentes, ou, então, restringir à graduação a formação do docente para o magistério de 1º e 2º graus, deixando aos programas de pós-graduação o preparo dos docentes de ensino superior e de pesquisadores/teóricos da educação. No entanto, estas perspectivas parecem muito simétricas".

6º: "Outra contradição se origina dos conteúdos historicamente diferenciados dos sistemas educacionais (teológico, humanista, científico, técnico, etc.) e das funções que lhes prescrevem a classe no poder. Esta tenta sempre fazer da educação instrumento de seu poder e agente de controle social conservador, vinculado ao poder dominante ou hegemônico: Igreja, Elite, Estado, etc. O que tem levado a um quase abandono de suas possibilidades de contribuir para a transformação social e de ser um agente de controle social inovador. Quase sempre, os professores e pedagogos têm se limitado a transmitir e preservar normas, valores e atitudes consagrados pela classe dominante. No entanto, alguns tentam trabalhar de forma mais científica, enfatizando as funções transformadoras da educação, na medida em que uma maior cientificidade aponta nesta direção".

7º: "A esta questão se acopla o fato de a Universidade brasileira estar voltada, por pressões econômicas e sociais, para a formação de recursos humanos em resposta às demandas econômicas em termos de mercado de trabalho. Por outro lado, a forte demanda social, gerada pelo direito à educação, constitui uma força de pressão contraposta e divergente em face das oportunidades educacionais existentes.

Tem-se ainda o fato de que o Centro de Educação forma profissionais para o chamado setor terciário da economia e não para a produção. E mais, recruta seu alunado, parece, sobretudo nos setores médios urbanos da população. E é predominantemente feminino numa sociedade ainda machista. Estes três aspectos acarretam uma série de efeitos estruturais, teóricos e ideológicos para o seu futuro e o da ciência aqui trabalhada". Não podemos deixar de analisar também estes aspectos, como já indicamos no 1º item.

"Nessa discussão, emerge, na medida em que se orienta o trabalho do Centro de Educação na perspectiva da maioria da população nordestina, como fundamental, a necessidade de atender a escola pública que se tem em seus diversos níveis e modalidades e clarear a perspectiva de construir a escola necessária à transformação da nossa realidade de lutar para que a Universidade deixe de ser mera consumidora e má reprodutora de informações importadas para 'profissionalizar', e se torne um pólo privilegiado onde se cultiva a reflexão crítica sobre a realidade educacional da região e produz conhecimentos úteis à transformação desta realidade. Pode, assim, assumir a luta pela conquista de uma cultura, de um saber comprometido com os interesses das camadas da classe popular, ou seja, os interesses nacionais. Contribuirá, assim, 'para a formação de uma personalidade brasileira em diálogo, de igual para igual, com os demais centros do saber e da cultura, sem perder de vista a necessidade de reelaborar o saber da humanidade em função de nossos problemas específicos, o primeiro dos quais é a busca de nossa identidade e autonomia culturais'.

O Centro tem, pois, que intensificar seu programa de pesquisa, caso contrário perderá seu caráter universitário que se efetiva pelo exercício da criatividade na identificação e análise dos problemas concretos da educação em nossa região a serem estudados na perspectiva dos interesses históricos das camadas da classe popular! É nessa perspectiva que vemos com esperança surgirem sinais de uma universidade brasileira que quer descobrir-se universidade, para poder conhecer cientificamente a nossa realidade, refletir, analisar, criar proposições novas, sugerir, avaliar; não mais apenas repetir e importar; universidade voltada para o homem e não a serviço exclusivo da economia polarizada pelo lucro, desvinculada do sentido do homem, escravizada à tecnocracia! Só assim, voltado para a realidade educacional da região; especificamente do Estado, o Centro de Educação da UFPE contribuir para a solução dos problemas da educação⁷ (Souza, 1985 — p. 307).

3. PISTAS PARA O PLANEJAMENTO

Parece-me que emergem, como elementos de dinamização de nosso planejamento, duas diretrizes básicas a serem desdobradas nos programas e projetos convencionais:

1º: "Desenvolver um trabalho de alto nível científico, comprometido com a realidade social (ideológica e econômica de nosso país), especialmente da região Nordeste e, sobretudo, do Estado de Pernambuco. Isto implica determinar um plano de trabalho que

responda aos problemas detectados como cruciais no processo educativo, tanto no âmbito da escolarização em seus diversos níveis e modalidades, como no âmbito da educação, elemento do processo de mobilização/organização das camadas das classes sociais, desenvolvido com crianças, jovens e adultos. É importante centrar parte do trabalho no diagnóstico dos fatores não democráticos que, tanto a nível institucional como psico-social, se detectam ao longo do processo educativo. É necessário dar prioridade à análise da situação educativa nos setores mais carenciados da sociedade, tanto nas áreas urbanas quanto rurais.

Também se requer a criação e/ou o apoio de projetos de pesquisa que, ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos científicos para uma melhor compreensão da realidade, colaborem com o desenvolvimento da metodologias e técnicas para transformá-la" (Souza, 1985, p.9).

Necessário se faz rever nossas dinâmicas de ensino e a perspectiva em que trabalhamos os conteúdos das diversas disciplinas. Além do que, há que se reavaliar e reorientar os trabalhos de extensão.

2º: "Incentivar uma política de trabalho que:

a) evite a superposição de esforços dos departamentos do Centro de Educação e/ou da UFPE e com outras instituições e grupos de pesquisa do Recife e mesmo da região;

b) diminua o hiato existente entre o trabalho científico e a prática educativa;

c) apoie a pesquisa, em áreas pouco exploradas como, por exemplo, a relacionada ao âmbito da educação elemento do processo da mobilização/organização das camadas das classes sociais urbanas e rurais; a escola pública, a teoria da educação (Pedagogia), etc.;

d) estimule o trabalho em equipe;

e) favoreça a elaboração de projetos interdisciplinares.

A consecução destas diretrizes pressupõe um trabalho conjunto com os grupos responsáveis pelo processo educativo e pela pesquisa educacional, não só da UFPE como de outras instituições universitárias e entidades de educação das camadas da classe popular, incluindo agentes e associações de base que atualmente têm interferência na educação. Este trabalho deve começar a partir da própria elaboração da política da pesquisa do Centro de Educação e requer, por isso mesmo, a participação das Universidades, instituições de pesquisa educacional e de educação popular da capital e do interior do Estado na busca de projetos comuns.

É necessário também elaborar metodologias de trabalho que facilitem a aproximação entre a atividade de pesquisa com a prática

pedagógica no ensino e na extensão e que permitam o uso da pesquisa como instrumento de sua transformação. Para isso se devem:

- a) criar formas não-convencionais de difusão dos resultados das pesquisas que possibilitem sua comunicação a diversos setores da sociedade;
- b) gerar várias instâncias de retroalimentação e participação gradual no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa da população comprometida com os mesmos.

Em relação ao âmbito da UFPE, especialmente com o Centro de Ciências Humanas e Filosofia, o Centro de Artes, o Centro de Ciências Sociais Aplicadas e o Núcleo de Educação Física, o plano de trabalho do Centro deve proporcionar a articulação da pesquisa educacional com os projetos das direções, departamentos e outros organismos afins, cuja temática permita o trabalho interdisciplinar.

Neste sentido se deveria:

- a) facilitar a participação dos alunos dos diferentes cursos nas equipes de pesquisa;
- b) apoiar as tarefas de pesquisa, organizadas pelos cursos;
- c) colaborar na implementação do currículo para a formação de professores e pesquisadores, que assegure um alto nível de formação científica e didática para nossos graduandos.

A política de trabalho do Centro requer que cada um dos setores que o compõem participe, a partir de suas funções próprias, da elaboração e implementação de um projeto de trabalho coletivo. Para isso, devem-se criar estratégias internas de trabalho que facilitem, entre outros aspectos, um circuito de informação e comunicação constantes, possibilitando a concretização de nossos desejos" (Souza, 1985, p. 10-11).

Como já há meio caminho andado com as propostas já elaboradas pelo Mestrado, pela graduação em Pedagogia, pelas Licenciaturas Diversas, tem-se que caminhar para uma elaboração do Perfil do Centro de Educação como um todo.

Só podemos revitalizar o Centro de Educação, se nos articularmos organicamente, para atender às duas dimensões da educação, às escolas públicas de 1º e 2º graus e ao Movimento Popular em suas diversas modalidades e níveis. Desta forma, talvez, conquistaremos a possibilidade de influenciar na constituição de uma personalidade universitária livre e crítica, aliando a ânsia do mais alto nível do saber à efetiva preocupação com os problemas nacionais e estaduais na perspectiva da maioria da população.

BIBLIOGRAFIA

- APPIGNANESSI, Lisa. **Simone de Beauvoir** — uma bibliografia. Rio de Janeiro: LTC, Casa de Maria Editorial, 1988.
- CASTRO, Cláudio de Moura. **O que está acontecendo a educação?** In: BACHA, Edmar, KLEIN, Herbert S. (org.). **A Transição Incompleta**: Brasil desde 1945. Rio de Janeiro: Paz, Terra, 1986, p. 103-162.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Proposta do Curso de Mestrado em Educação**. Recife: UFPE, 1985 (mimeogr.).
Proposta do Curso de Pedagogia, Recife: UFPE, 1988 (mimeogr.).
- DIREÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Carta convite para seminário**, Recife: UFPE 1989.
- FERNANDES, Florestan. **A formação política e o professor** In: CATANI, D. Bárbara et al. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo. Brasiliense, 1987, p. 13-38.
- FUNDAÇÃO EDUCAR. **O Problema da alfabetização no Nordeste**. Recife: Educar/PE, 1986 (mimeogr.).
- HOFFMANN, Helza. **Pobreza e propriedade no Brasil**: o que está acontecendo. In: BACHA, Edmar, p. 61-102.
- INEP. **O Nordeste no horizonte de 15 anos macropolíticos de desenvolvimento**. Brasília: Inep, 1985.
- PASTORE, José. **Desigualdade e mobilidade social**: dez anos depois. In: BACHA, Edmar, op. cit., p. 31-60.
- PEDERSEN, Christina Hee. **Nunca antes me haviam ensinado eso**. Lima: Lilith Ediciones, 1985.
- SMITH, Doroty E. **Al Mundo silenciado de las mujeres**. Santiago/Chile: CIDE, 1986.
- SOUZA João Francisco de. **Proposta de um plano de ação para o Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação**. Recife: CE/UFPE, 1985 (mimeogr.).
. **Uma pedagogia de revolução**. São Paulo, Cortez, 1987.
- SULUAGA, Olga Lúcia. **Pedagogia e história**. Bogotá: Foro Nacional da Colômbia, 1987.