

## QUESTÕES DA PRÁTICA E DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

*Marcelo Soares Pereira da Silva\**

O presente texto se propõe a desenvolver algumas reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola e sobre a formação dos profissionais da educação, com o objetivo de contribuir na construção de novas práticas educativas em que o imediatismo, o espontaneísmo, o praticismo vão sendo superado por ações cada vez mais organizadas, estruturadas e sistematizadas em bases científicas.

Tendo como fundamento tais preocupações, inicialmente foram delimitados alguns elementos significativos na análise das questões da ideologia e da ciência, para em seguida delinear alguns aspectos que compõem o discurso ideológico e o discurso científico na educação e suas implicações no trabalho escolar e na formação do educador.

As análises aqui desenvolvidas de forma alguma se esgotam neste breve ensaio, bem como não encerram o debate que permeia o processo de construção de uma prática educativa cada vez mais enraizada às lutas emancipatórias das camadas populares. Ao contrário, o que se pretende é contribuir para tornar mais rico, dinâmico e comprometedor este debate, no sentido de exigir de cada um maior participação e engajamento na viabilização de uma nova escola que contribua para a transformação da realidade em que se insere.

### IDEOLOGIA E CIÊNCIA: DEMARCANDO LIMITES

O termo ideologia aparece pela primeira vez nos trabalhos de Destutt de Tracy, Cabanis, De Gerando e Volney, que pretendiam elaborar uma "ciência da gênese das idéias". Como antiteológicos e antimetafísicos que eram, defendiam que o progresso de qualquer ciência estava centrado exclusivamente na observação, na análise e na síntese dos dados observados. Assim, no início do século XIX, os ideológicos franceses conceituavam ideologia como o "estudo científico das idéias e as idéias são o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente" (LOWY, 1988, p.11).

Mais tarde, a partir de vários confrontos entre Napoleão III e os ideólogos franceses, os termos "ideologia" e "ideólogo" começaram a ter um sentido

---

\* Professor do Departamento de Princípios e Organização da prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia.

pejorativo, pois Napoleão, em algumas declarações, acusara os ideólogos e sua ciência de metafísicos que fazem abstração da realidade, que vivem em um mundo especulativo.

*"Com isto, Bonaparte invertia a imagem que os ideólogos tinham de si mesmos: eles que se consideravam materialistas, realistas e antimetafísicos, foram chamados de tenebrosos metafísicos, ignorantes do realismo político que adapta as leis ao coração do homem e às lições da história." (CHAUI, 1990, p. 24).*

Que contra senso, não!? Acusar de "metafísicos", de "especuladores" que ignoram a realidade aqueles que afirmavam as idéias serem o "resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente".

No entanto, apesar de à primeira vista realmente parecer um absurdo, tal acusação aos ideólogos franceses tem seu fundamento, na medida em que estes não compreendiam o "organismo vivo", o "meio ambiente" enquanto construções históricas, ou seja, enquanto realidades produzidas nas relações que os indivíduos estabelecem entre si e com a natureza na produção das condições materiais e espirituais de sua existência.

Sem dúvida, não foram estes pressupostos que possibilitaram Napoleão III chegar às conclusões a que chegou. Suas preocupações eram de assegurar a perpetuação de uma determinada estrutura de poder, tendo como objetivo central anular as pressões feitas por seus opositores. Todavia, estes são pressupostos fundamentais para se compreender o corte feito por Marx no tratamento da ideologia e sua crítica aos ideólogos alemães e sua filosofia.

Para Marx,

*"A produção das idéias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real (...). Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos deste processo de vida. (...) Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens, que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a*

*vida, é a vida que determina a consciência." (MARX & ENGELS, 1984, p. 22 e 23).*

Fica claro, pois, que para compreender o tratamento dado por Marx ao estudo da ideologia é fundamental partir do "processo real de vida dos homens", processo esse que se constitui num conjunto de relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si e com a natureza na produção material de sua existência.

Essas relações sociais, por sua vez, na sociedade capitalista, se definem, de um lado, pela apropriação por uma classe dos meios de produção - classe dominante - e, por outro lado, pela divisão social do trabalho. Este processo de apropriação e divisão social do trabalho no desenvolvimento histórico das forças produtivas foi incorporando diferentes significados, contornos e dimensões, de forma a assegurar à classe dominante a posse dos meios de produção, criando, ao mesmo tempo, mecanismos de controle e dominação sobre a outra classe - a classe trabalhadora. Nesse processo, esta classe é obrigada a vender sua força de trabalho para conseguir os bens necessários para a sua sobrevivência e reprodução humana social.

A ideologia, no contexto dessas relações, se constitui num dos mecanismos de controle e dominação da classe dominante. Como explica Marx,

*"As idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade, é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. (...) As idéias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias, portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as idéias de seu domínio". (MARX & ENGELS, 1984, p. 56).*

Pode-se inferir, pois, que em Marx a "ideologia" também possui um caráter pejorativo, não pelos mesmos motivos que em Napoleão, mas por compreender as idéias, o conhecimento, enquanto construções históricas que tomam forma no "processo de vida real dos homens". Ideologia, aqui, equivale à falsa consciência, à ilusão, à visão idealista em que a realidade é invertida e as idéias aparecem como motor da vida real. Como conclui Severino,

*"...para Marx a ideologia é toda forma de pensamento teórico cujo conteúdo se constitui de representações ilusórias do real objetivo, apresentadas como correspondendo aos interesses universais mas correspondendo de fato aos interesses particulares das classes sociais e elaboradas com a finalidade de justificar o exercício do poder político sobre as*

*outras classes ou grupos, em decorrência do exercício do poder econômico fundado no domínio da propriedade.”(Severino, 1984, p. 10)*

A partir do corte feito por Marx no tratamento das questões da ideologia, o termo foi incorporando novos significados e dimensões.

Na análise desenvolvida por Lowy o conceito de ideologia se relaciona com o que ele denomina “visões sociais de mundo”.<sup>1</sup>

“Visões sociais de mundo seriam, portanto, aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas, conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas”. (LOWY, 1988, p. 13 e 14)

Essas “visões sociais de mundo”, por sua vez, podem assumir uma função legitimadora, justificadora, controladora da ordem estabelecida, ou, então, desempenhar uma função questionadora, subversiva, apontando para uma realidade ainda não existente. A primeira função Lowy define como “visões sociais ideológicas” e o segundo enfoque como “visões sociais utópicas”.

Chauí, por seu turno, define ideologia como

“...um ‘corpus’ de representações e normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir.” (CHAUI, 1980, p. 24)

Assim, a ideologia procura tornar universal o que é particular, por meio do ocultamento da origem desse particular, das idéias, pois essa origem tem suas raízes no movimento do real, nas relações sociais, ou seja, na divisão da sociedade em classes. Os fatos, as idéias aparecem como verdades já prontas, imutáveis, algo natural e eterno. É a pretensão da “eternidade”, da “neutralidade”.

Todavia, para que esse “corpus de representações e normas” possa representar o real e a prática social, é fundamental que ele tenha uma estrutura lógica, coerente. Nisso consiste a “eficácia ideológica”, ou seja, na capacidade desse corpus imaginário em incorporar e ser incorporado no movimento do real, sem perder sua coerência interna.

---

1. Lowy constrói o conceito de Visões sociais de mundo a partir de Mannheim. Este estabelece uma distinção entre ideologia e utopia. Para ele as ideologias constituem-se no conjunto de idéias que dirigem a atividade com vista à manutenção da ordem existente, e as utopias no conjunto de idéias que tendem a gerar atividades que visam a alcançar mudanças na ordem prevalescente. Ver MANNHEIM, 1986.

Para essa coerência ser alcançada, de um lado, se reafirma o princípio da "eternidade", por meio da absolutização do fenômeno ou idéia. E, do outro lado, tem-se a negação da totalidade do fato, fenômeno, realidade, ou, então, a negação de elementos dessa totalidade. Esses dois mecanismos, a eternidade e o ocultamento, são inerentes a qualquer discurso ideológico. De forma que,

*"...na qualidade de corpo teórico e de conjunto de regras práticas, a ideologia possui uma coerência que precisa pagar um preço. Esse preço é a existência de "brancos", de "lacunas" ou de "silêncios" que nunca poderão ser preenchidos sob pena de destruir a coerência ideológica. O discurso ideológico é coerente e racional porque entre suas "partes" ou entre suas "frases" há "brancos" ou "vazios" responsáveis por essa coerência. Assim, ela é coerente não apesar das lacunas, mas por causa ou graças às lacunas. Ela é coerente como ciência, como moral, como tecnologia, como filosofia, como religião, como pedagogia, como explicação e como ação, apenas porque não diz tudo ou não pode dizer tudo."(CHAUI, 1990, p. 115).*

Ianni, por seu turno, ao analisar a questão da reflexão científica e da reflexão ideológica, conclui que a segunda se contenta com o que é dado, com o que é aparente, considerando inclusive o "dado" como eterno, imutável. Daí ele afirmar que

*"... no âmbito das ciências sociais é ideológico o pensamento que cristaliza, que solidifica, que toma como eterno aquilo que ocorre, isto é, que perde de vista a historicidade, a transformação, a modificação, o desenvolvimento da realidade que está em causa."(IANNI, mimeog., p.194).*

Com base nas análises desenvolvidas até o momento, pode-se destacar três aspectos fundamentais que estão presentes no "discurso ideológico".

Primeiro que, a partir do corte feito por Marx, o estudo da ideologia sempre se relacionou com o princípio de que ela se constitui num conjunto ("corpus") de idéias, representações, conceitos, que se vinculam a determinados interesses, que desde sua gênese são interesses de classe.

Outro aspecto importante está na afirmação de que essas idéias, representações, conceitos, pelo seu caráter ideológico, não visam a explicar o real no seu movimento, na sua historicidade, na sua totalidade, mas, ao contrário, a lógica e a coerência ideológica se viabilizam justamente pela negação, pelo ocultamento desse movimento, dessa historicidade, enfim, da totalidade.

Por fim, um terceiro elemento importante a ser destacado, e que se inter-relaciona com os outros dois apontados anteriormente, refere-se ao fato de o discurso ideológico apresentar o real, a idéia, o fenômeno como algo dado, pronto, eterno, absoluto, negando, assim, o próprio movimento e historicidade que constituem a gênese e natureza do real, da idéia, do fenômeno.

Mas é possível a superação do discurso ideológico? Como alcançá-la?

Para muitos esta superação é possível, e ela efetivar-se-á com a consolidação do "discurso científico".

No entanto, para que tal premissa esteja realmente correta, é fundamental que se explicita em que consiste o "discurso científico", pois a ciência assume diferentes significados a partir da maneira como se concebe o sujeito, o objeto e a relação sujeito-objeto no processo de produção do conhecimento científico.

Uma primeira concepção de ciência compreende o objeto de pesquisa como algo pronto, acabado, imutável, que age sobre o sujeito. O fato, o fenômeno a ser pesquisado está dado, cabe ao pesquisador assimilá-lo, compreendê-lo, explicá-lo. O sujeito no processo do conhecimento é simplesmente um "agente passivo", pois sua ação está condicionada, determinada pelo objeto. Sem dúvida não é um mero "receptor" de informações, ele produz conhecimento. No entanto, o saber por ele produzido já está posto pela própria "natureza" do objeto.

Dentro desse modelo o conhecimento produzido é "científico" à medida que consegue reproduzir o objeto, a realidade, pois esse objeto, essa realidade são eternos, universais, absolutos.

*"Segundo esta concepção, o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto desse processo - conhecimento - é o reflexo, a cópia do objeto, reflexo cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito." (SCHAFF, 1987, p. 73)*

O mundo empírico, os sentidos, a experimentação são elementos fundamentais constitutivos do método de pesquisa nessa concepção, porque pressupõe-se que a prática, o real, determinam a teoria. O conhecimento científico consiste, pois, em um simples reflexo do real, uma reprodução idealizada da realidade objetiva.

Por estas características, esta concepção será identificada como "empirista mecanicista". Aqui o "conhecer" significa a interação entre o sujeito

que conhece e o objeto do conhecimento. Por sua vez, como esse objeto é eterno, absoluto, imutável, chegando ao conhecimento, o processo que o gerou esgota-se, visto que o saber produzido incorpora as mesmas características do objeto, ou seja, é imutável, eterno e absoluto. Além disso, somente aquele conhecimento que produz as leis naturais, os elementos constitutivos do objeto em estudo, sem que os valores, conceitos e pré-conceitos do sujeito interfiram no processo do conhecimento, é considerado "conhecimento científico", pois apenas este saber é puro, neutro, objetivo, como o próprio objeto.

No empirismo mecanicista, portanto, a cientificidade reside, por um lado, na universalidade e objetividade do objeto e, por outro lado, na neutralidade do sujeito no processo de produção do conhecimento.

Uma segunda abordagem, em comparação com a concepção anterior, inverte os pólos na relação sujeito-objeto no processo do conhecimento. Aqui o sujeito, após construir idealmente o objeto, age sobre o real, a natureza, visando a materialização do objeto previamente projetado, idealizado. Se na concepção anterior o objeto era o elemento definidor do processo de conhecimento, nesta abordagem o eixo se desloca para o sujeito, que, por seu turno, é concebido como ser absoluto, indivíduo isolado dos demais, imune a toda influência social.

Nesta concepção o método de pesquisa científica toma como ponto de partida não o objeto, o fenômeno, a natureza, mas, ao contrário, a idéia pura, a teoria, ou seja, é a razão absoluta, são as idéias que definem o processo de conhecimento. O mundo, a realidade, nada mais são do que a manifestação da idéia.

Postos estes elementos, pode-se definir esta segunda concepção como "idealista ativista". Também aqui o conhecimento científico se caracteriza pela busca da objetividade, da universalidade e da neutralidade da ciência. No entanto, ao contrário do empirismo mecanicista, a viabilização da cientificidade do conhecimento é determinada não pela "natureza do objeto", mas pela "natureza do sujeito".

No idealismo ativista a cientificidade do conhecimento reside, pois, na materialização do mundo previamente idealizado pelo sujeito que, por sua vez, é concebido como ser que está acima do real, livre das influências sociais.

Estas duas concepções, apesar de trabalharem em bases epistemológicas e metodológicas diferentes, acabam por incorporar elementos e características comuns.

Um primeiro aspecto a ser destacado nesse sentido está no fato de tanto o empirismo mecanicista como o idealismo ativista não conceberem nem o objeto, nem o sujeito do processo do conhecimento enquanto realidades

históricas que estão em permanente movimento, em constante transformação. Nestas duas concepções há sempre a absolutização de um destes elementos, ora do objeto, ora do sujeito, de forma que ambas não conseguem apanhar a dimensão processual, inacabada, histórica do sujeito que conhece e do objeto conhecido.

Este primeiro aspecto possibilita demarcar um outro ponto comum entre essas duas concepções. A maneira como compreendem a relação sujeito-objeto é permeada por uma análise mecânica, unilateral, determinista, seja partindo do sujeito em direção ao objeto, ou, ao contrário, saindo do objeto em direção ao sujeito. Assim, tanto o empirismo mecanicista, como o idealismo ativista não conseguem apreender a relação de interdependência, de mútua determinação que perpassa a relação sujeito-objeto no processo do conhecimento.

Finalmente, na medida em que duas concepções caminham na direção da absolutização ou do sujeito ou do objeto, no processo do conhecimento, bem como não são capazes de trabalhar a dinamicidade da relação entre ambos, isso contribui para que a afirmação da cientificidade, da objetividade do conhecimento tenha suas bases assentadas na busca da "neutralidade" e da "universalidade" desse conhecimento. A ciência, dessa forma, acaba sendo sinônimo de cristalização de idéias, de absolutização de conceitos, o que impede que ela possa apreender, compreender e explicar o movimento do real, os nexos constitutivos dos fenômenos, das relações, dos fatos.

O discurso científico fundado em tais alicerces pouco contribui para a superação do discurso ideológico, porque ele fica limitado à percepção da realidade imediata, do que é aparente, ou seja, não consegue ir além do fato, do dado, do conceito, e passa a tomar o fato, o dado, o conceito como absolutos, universais.

A superação do discurso ideológico pelo discurso científico efetivar-se-á na medida em que este último for capaz de

*"...apanhar precisamente o movimento do real, por que a realidade social, lato sensu, a realidade histórica, seja no nível da sociedade global, seja no nível do indivíduo, é uma realidade sempre em movimento, em transformação. Quer dizer que é uma exigência fundamental da reflexão científica que ela apanhe os nexos internos do fato, do acontecimento, da realidade que está em questão, a fim de apreender sua historicidade, o seu desenvolvimento, a sua transformação".*  
(IANNI, mimeog., p. 194)

Para tanto, faz-se necessário repensar o sujeito, o objeto e a relação



sujeito-objeto no processo do conhecimento, de forma a apreender estes elementos no movimento do real, ou seja, no processo de vida real do homens.

Nessa perspectiva, o sujeito que conhece deixa de ser concebido como ser autônomo, indivíduo isolado dos demais, livre dos condicionantes históricos e das influências sociais, para ser compreendido enquanto ser social, historicamente situado, agente ativo no processo de produção material de sua existência.

Todavia, na produção material de sua existência, ao mesmo tempo em que o sujeito age e transforma a natureza, a realidade objetiva, enfim, o objeto a ser conhecido, ele sofre a ação desse objeto, dessa natureza, dessa realidade objetiva, que são, antes de tudo, construções históricas socialmente produzidas. Não são, pois, dados prontos, eternos, absolutos. Sujeito e objeto existem histórica e socialmente, estando, portanto, em permanente movimento, em constante vir a ser.

Ao se conceber o sujeito e o objeto nessa perspectiva, a relação entre ambos no processo do conhecimento não pode mais ser pensada como uma relação mecânica, unidirecional, onde de um lado tem-se a causa e do outro lado o efeito, de um lado a semente, a essência, e do outro lado o fruto, a existência. A relação sujeito-objeto no processo do conhecimento é antes de tudo uma relação de mútua determinação, de interdependência processual, porque os dois pólos dessa relação compõem o movimento do real, as transformações sociais, e, nesse processo, vão incorporando e assumindo novos elementos, novas características, novos significados. A visão dicotômica, unidirecional da relação causa-efeito, essência-existência, é superada por uma visão dinâmica, inter-relacional.

O sujeito, o objeto e a relação sujeito-objeto pensados a partir de sua historicidade, no seu movimento, ou seja, no processo de vida real dos homens, possibilita compreender o conhecimento científico e o processo que o produziu como construções históricas, sociais e coletivas, rompendo-se, por um lado, com as categorias e leis fechadas, estáticas e, por outro lado, superando também a pseudo-universalidade e neutralidade do conhecimento fundada nas premissas das concepções analisadas inicialmente.

Sem dúvida o conhecimento científico define conceitos, leis e categorias de análise. No entanto, tais conceitos, leis e categorias não se constituem numa "camisa de força", num corpo fechado de idéias que devem ser aplicadas no estudo de qualquer fenômeno, fato ou realidade, pois dessa forma retomar-se-ia a tentação de universalizar o particular, de absolutizar o conhecimento, ou a realidade. Ao contrário, as leis e categorias sistematizadas no conhecimento científico são verdadeiramente científicas por que são, antes de tudo, elementos constitutivos do próprio objeto, pois

“...a lei é intrínseca à dinâmica da realidade, existe permanentemente como forma de relação entre os fenômenos, mas só chega a figurar no conceito da ciência quando esta, em virtude de proceder com método, se torna capaz de desentranhá-la da observação dos fatos e incorporá-la nos seus enunciados mais gerais.” (PINTO, 1985, p. 76)

Posta dessa forma, a questão da objetividade científica não pode mais ser pensada enquanto elemento externo ao objeto e ao sujeito do conhecimento, ou seja, como algo decorrente da universalidade do objeto e da “neutralidade” dos agentes do processo do conhecimento. A objetividade científica reside na própria historicidade do conhecimento que, por sua vez, é determinada na existência objetiva, histórica e social do sujeito e do objeto.

A objetividade do conhecimento científico, portanto, está na historicidade, na sociabilidade, na temporalidade e espacialidade do saber produzido num processo organizado, estruturado, sistematizado.

Dentro dessa perspectiva é possível pensar na superação do discurso ideológico pelo discurso científico, à medida que a coerência do “corpus” de idéias e representações fundada na eternidade e na lacuna é substituída pela coerência fundada na análise metódica que apreende a dinâmica do real, que apanha ‘os nexos internos do fato, do acontecimento, da realidade que está em questão’.

Sendo assim, se determinado conhecimento, se determinada teoria é capaz de perceber e trabalhar as contradições que perpassam a totalidade das relações entre sujeito e objeto, dentro do processo de permanente mudança tanto do sujeito como do objeto, então essa teoria, esse conhecimento é científico porque não perde sua historicidade, sua sociabilidade; porque não cristaliza, não absolutiza nem o sujeito nem o objeto do conhecimento.

## **IMPLICAÇÕES NO TRABALHO ESCOLAR E NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO**

Algumas concepções de educação tomam a escola como se fosse uma realidade inerente à sociedade moderna/contemporânea, ou seja, como uma instituição decorrente da evolução natural dos homens vivendo em sociedade. Estas concepções acabam por tratar a escola como realidade estática, pois tomam a história como uma sucessão linear de fatos, acontecimentos; não apreendem o processo de permanente mudança, de constante vir-a-ser que permeia a dinâmica das relações que constrói a escola. Acaba-se, assim, caindo numa absolutização da escola e do trabalho realizado por ela. É como se, por um lado, o processo educativo escolar estivesse acima e fora da realidade histórico-social em que se encontra e, por

outro lado, como se ele existisse independentemente da história e da ação social dos agentes educativos.

A escola perde sua temporalidade, sua espacialidade, sua historicidade.

O abandono, ou negação da historicidade da escola se insere no próprio processo de negação da historicidade do homem, da sociedade, do conhecimento. Da mesma forma que a escola é tomada como realidade pronta, acabada, "natural", também a sociedade, o conhecimento, os agentes educativos são absolutizados; perdem sua temporalidade, sua espacialidade.

Esta maneira de pensar a educação escolar não contribui para que se tenha uma compreensão da totalidade das relações e processos sociais e educativos que perpassam a prática escolar. Ao mesmo tempo, favorece a consolidação de concepções de educação que cristalizam, que solidificam o conhecimento, as relações, os instrumentos e métodos de ensino, enfim, o processo educativo como um todo. Esta é uma das dimensões do "discurso ideológico" da educação escolar. Ele não apanha os nexos constitutivos do processo educativo de forma a apreender seu movimento, sua transformação como parte do processo de vida real dos homens.

Por sua vez, pensar a escola cientificamente significa pensá-la na dinâmica do real, significa pensar os agentes educativos enquanto agentes históricos socialmente situados, significa trabalhar com o conhecimento como construção coletiva, processual. Em síntese, implica pensar a escola enquanto construção histórica.

Os agentes educativos que constroem a escola - alunos, professores, demais profissionais que atuam na escola, pais - não são abstrações metafísicas, criação da imaginação humana. São pessoas, indivíduos que existem objetivamente, histórica e socialmente localizados. Os agentes educativos são seres sociais e se inserem no conjunto das relações sociais desenvolvidas no processo de produção das condições materiais de sua existência.

Por tudo isso, as relações e práticas educativas vivenciadas no interior da escola devem ser analisadas enquanto uma das dimensões e momentos da prática social dos agentes educativos.

Por seu turno, o conhecimento concebido como construção histórica, processual, coletiva, exige que a escola, ao lidar com o "saber sistematizado", resgate sua dimensão histórico-social. É fundamental que ela desloque o seu eixo de trabalho para o processo social, para o resgate da dimensão educativa da prática social dos agentes educativos, pois é nessa prática social que o saber está sendo continuamente elaborado e reelaborado, sistematizado.

O eixo da transmissão-assimilação em que se assentam as atuais teorias e práticas pedagógicas deve ser alterado radicalmente para um novo eixo, o eixo da produção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, o saber sistematizado deve ser tratado como "meio" e não como "fim" no processo educativo escolar.

Uma prática educativa escolar comprometida com a emancipação das camadas populares tem que assumir, como finalidade principal, fornecer elementos para que os indivíduos possam ler e escrever não apenas códigos lingüísticos, mas principalmente a sua realidade existencial, ou seja, a prática social dos homens. Então,

*"...esta é a nossa matéria-prima. Este é o ponto de partida. E este será também o ponto de chegada. Entre os dois pólos dá-se a mediação do processo escolar, pois este não tem um fim em si mesmo, mas deve voltar-se para uma necessidade prática. Este processo não pode exaurir-se em si mesmo e nem deve centrar-se nos seus elementos internos - professor, aluno, "meios"- mas direcionar-se para fora da escola. (...) Que cada escola se transforme em uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos articulados aos reais interesses da maioria da população brasileira (SANTOS, 1985, p. 7).*

No entanto, para se viabilizar esta nova maneira de compreender a escola e seu trabalho, é imprescindível que se criem condições objetivas para isso. Ou seja, é necessário repensar a própria organização do processo de trabalho na escola de forma a superar as práticas autoritárias, centralizadoras, burocráticas, estanques e hierarquizadas tão freqüentes na organização escolar. Estas práticas, tendo suas bases assentadas nos princípios da administração capitalista, na busca do controle, da dominação, favorecem para que os indivíduos, no processo educativo escolar, incorporem valores, atitudes, hábitos, "visões sociais de mundo" que contribuem para a manutenção de determinada ordem social, política, econômica, cultural, que atende à lógica do capital, da acumulação.

Por isso, o repensar da organização do processo de trabalho na escola implica e exige que se coloque em questão a própria sociedade em que a escola se insere, sua estrutura, suas relações, seus valores.

Portanto, as lutas pelas condições objetivas de consolidação de uma nova prática educativa escolar histórica e socialmente situada se inserem, necessariamente, nas lutas e processos sociais que buscam construir uma nova ordem social mais livre, soberana, justa e igualitária. Assim sendo, as lutas pela construção de uma nova escola e as lutas pela construção de uma nova sociedade se interpenetram, inter-relacionam no processo de vida real dos homens.

A partir das análises desenvolvidas até o momento pode-se inferir que o tratamento científico da educação exige que o conhecimento, os agentes educativos e a própria escola sejam pensados enquanto realidades históricas, socialmente construídas. Ou seja, pensar cientificamente a escola significa pensá-la na sua totalidade, na sua globalidade.

No entanto, se por um lado estes pressupostos evidenciaram a necessidade de se redefinir a organização do trabalho pedagógico, por outro lado, exigem também que alguns elementos sejam repensados na formação dos profissionais da educação.

Nesse sentido, sem a pretensão de esgotar a questão, mas, ao contrário, apenas para começar a discussão, vale levantar alguns aspectos sobre os currículos dos atuais cursos de formação do educador.

Estes currículos têm-se fundado no princípio de que na teoria está a gênese e o fundamento de uma prática profissional competente e coerente. No entanto, essa teoria muitas vezes tem sido concebida e trabalhada pelos professores desses cursos como um "corpus" estático, fechado, de idéias, conceitos e princípios metodológicos. Isso tem favorecido tanto a cristalização e empobrecimento dos conteúdos e disciplinas quanto o distanciamento cada vez maior desses conteúdos da realidade em que os alunos egressos irão atuar, ou já atuam.

A teoria tratada dessa forma perde sua historicidade, seu valor formativo e informativo, sua temporalidade. Ela não consegue apreender a dimensão educativa, processual que permeia a prática profissional dos educadores. Além disso, as experiências vividas por alunos e professores são abandonadas porque não há espaço e tempo para elas. Isso favorece a formação de profissionais que, mesmo com uma "bagagem cultural" supostamente sólida e consistente, não são capazes de propor alternativas para os problemas com que se defrontam, pois a "teoria" estudada não consegue responder às exigências evidenciadas pelo cotidiano do fazer pedagógico, da prática educativa.

Uma estrutura curricular norteada por estes princípios favorece ainda para que as disciplinas, ao se transformarem em um "corpus" fechado, estático de conhecimento e metodologias, sejam tomadas como propriedade de determinado professor ou grupo de professores. Nesse contexto, a interdisciplinaridade e complementaridade entre os conteúdos programáticos e os professores nunca conseguem ir além dos encontros e discursos inflamados em que se discute a formação dos profissionais da educação.

Diante disso, é fundamental que os atuais currículos sejam repensados, não a partir de um determinado corpo de conceitos, princípios e métodos definidos a priori, mas sim a partir das práticas educativo-sociais vivenciadas por alunos e professores no processo de vida real. É preciso colocar a prática

docente e a prática discente existentes nos cursos de licenciatura no centro de seus questionamentos e críticas. É necessário também buscar no cotidiano da escola, do fazer político-pedagógico dos profissionais do ensino, o ponto de partida e o ponto de chegada de sua formação.

Portanto, da mesma forma que na organização do trabalho pedagógico é necessário alterar o eixo da transmissão-assimilação, também na formação do educador é imprescindível essa alteração, que, por sua vez, deve-se efetivar a partir da consolidação de um novo eixo norteado pela prática educativo-social dos homens.

*"...a concepção de educação, subjacente ao processo metodológico proposto neste trabalho, não se limita à questão da socialização, da distribuição do saber, mas é uma proposta de sistematização coletiva de conteúdos. Ao invés de transmitir um conteúdo pronto, definido a priori por grupos de especialistas, o conteúdo a ser trabalhado é definido a partir das necessidades colocadas pela prática social. Desse modo, não se trata apenas de transmitir conhecimentos - embora isso seja incluído no processo - mas, sobretudo, de capacitar pessoas, teórica e praticamente, para resolverem problemas práticos." (MARTINS, 1989, p. 176).*

Como se afirmou anteriormente, os aspectos aqui analisados de forma alguma pretendem esgotar a discussão proposta neste trabalho, mas sem dúvida são fundamentais para a construção do discurso científico da educação, capaz de apreender a concretude da prática educativa, pois

*"...o concreto é concreto por que é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso". (MARX, 1987, p. 16)*

E é esta compreensão científica da educação que deve nortear a prática e a formação dos profissionais da educação, ou seja, o fazer e o pensar pedagógico.

## BIBLIOGRAFIA

CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. 32 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990 (Coleção Primeiros Passos).

\_\_\_\_\_. Ideologia e Educação. In: *Educação e Sociedade*, n 5. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

IANNI, Octávio. *Anotações de aulas ministradas*. Mimeografado, s/d.

- LOWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática-Teórica Didática-Prática: para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1989.
- MARX, Karl. *Para crítica da economia política*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987. (Coleção Os Pensadores).
- MARX, karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã. Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SANTOS, Oder José dos. *A questão da produção e da distribuição do conhecimento*. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1985.
- SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: EPE, 1986.