

RÉQUIEM PARA UM CURSO?*

José Leão Falcão Filho**

Diz o "Aurélio" que eficiência é a "virtude de produzir um efeito" e que eficaz é o "que produz o efeito desejado, que dá bom resultado".¹ Com essa explicação, está dito quase tudo a respeito do que se diz da maior parte dos Cursos de Pedagogia: O Curso não vem tendo a "a virtude de produzir" os "os efeitos desejados" e que justifiquem a sua existência! ou ainda, o Curso de Pedagogia não vem produzindo os efeitos que se esperavam dele. Ou, dito ainda com outras palavras: O Curso de Pedagogia não vem conseguindo formar, com a eficiência e a eficácia desejados, os orientadores, supervisores e administradores escolares de que necessita a escola de 1º e 2º Graus.

As pesquisas e as reflexões de educadores de todas as tendências parecem confirmar essa verdade!

Nesta exposição, vou me restringir a tecer considerações em torno da formação e da prática dos chamados especialistas em Educação, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares, por ser em relação a essas habilitações que se desenvolve, com intensidade maior, grande parte da polêmica que diz respeito ao Curso de Pedagogia.

* Palestra proferida no dia 09 de outubro de 1989, no I Encontro Estadual de Professores de Pedagogia - Santa Catarina, realizado na UFSC.

** Professor do Departamento de Educação e Coordenador da Pós-Graduação em Supervisão da PUC-MG.

Discutir, porém, o Curso de Pedagogia e as habilitações mencionadas passa, necessariamente, pela discussão de três pontos iniciais:

- 1º) São necessárias ou não as funções de Supervisor escolar e Orientador educacional nas escolas de 1º e 2º Graus?
- 2º) Para o desempenho dessas funções, e mais as de diretor, é necessária ou não uma formação específica?
- 3º) No caso de serem afirmativas as respostas às duas primeiras questões, qual é a contribuição que o Curso de Pedagogia vem dando e pode dar à formação de supervisores, orientadores e diretores de escola?

Com o objetivo de deixar clara a minha posição, respondendo afirmativamente às duas primeiras questões, mas não pretendo discutí-las nesta exposição, fazendo-o por ocasião dos debates.

Quanto à 3ª questão - a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação dos especialistas - pretendo, entretanto, fazer agora algumas considerações, que possam oferecer subsídios para que se possam compreender as razões do desempenho dos orientadores, supervisores e diretores.

É elevado o número de educadores, não só entre aqueles que militam na escola de 1º e 2º Graus, como entre aqueles que trabalham no Ensino Superior, estes muito mais do que aqueles, que afirmam que os egressos do Curso de Pedagogia, em parti-

cular os especialistas citados, não vem correspondendo ao que deles se esperava.

Vários pesquisadores, nos últimos vinte anos, vêm buscando descobrir as causas dessa ineficácia, desde os primórdios dos anos 70, quando foram definidas as novas finalidades do Curso de Pedagogia, até os dias de hoje, final dos anos 80.

Em 1976, por exemplo, Maria Ignez Saad Bedran Tambini, da UFMG,² em sua dissertação de Mestrado "Caracterização do mercado de trabalho do Pedagogo na Grande Belo Horizonte", assinalava que,

"... avaliando a formação recebida pelos profissionais de pedagogia, os estabelecimentos pesquisados apontam como principais problemas o excesso de teoria dos cursos e a sua inadequação à realidade sócioeconômica..."

Em 1979, Moacir Gadotti,³ no 2º Congresso Nacional de Supervisores Educacionais, reafirmava, em relação à formação dos Supervisores que "... seu curso é um curso sem teoria, isto é, sem uma sólida visão da realidade educacional".

Em 1981, num Seminário realizado pela Universidade Federal do Acre⁴ sobre a reformulação do Curso de Pedagogia concluía-se que um dos aspectos problemáticos do Curso era o fato de os "currículos serem desvinculados da realidade educacional em que o profissional vai atuar".

Em 1981, os professores da PUC-RJ⁵ já chamavam a atenção para a dissociação entre o Curso de Pedagogia e a realidade educacional das escolas, quando afirmava que

"... não é suficiente rever apenas as habilitações e o elenco das disciplinas. É preciso ir mais além, para superar a dicotomia que se estabeleceu entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas ou instrucionais, entre formação geral e formação profissional. Trata-se de reorientar o conteúdo e a metodologia. Mesmo as disciplinas teóricas deveriam desenvolver trabalhos práticos, pelo menos de observação, simultaneamente à reflexão teórica e à discussão crítica no sentido de alcançar um conhecimento ativo da realidade. O envolvimento direto com esta realidade evitaria uma transmissão de conhecimentos abstratos, livrescos e academicistas, bem como a pura adoção de modelos importados e a ênfase em técnicas imediatistas, de resultado duvidoso. É fundamental integrar prática e teoria desde o início do curso, onde se tenta desastrosamente aplicar na prática (estágio) os conhecimentos obtidos".

Em março de 1989, a Faculdade de Educação da UNICAMP, em seu relatório sobre o Curso de Pedagogia⁶, constatava que, vinte anos após a implantação do Curso em uma das mais conceituadas Universidades do Brasil, em que milita um número dos mais elevados de educadores que escrevem sobre os problemas da educação brasileira, era "angustiante" o "desligamento do Curso da realidade educacional regional"!

Vê-se, pois, que sempre existiu e continua a existir um abismo profundo entre o que se ensina no Curso de Pedagogia e o que as escolas de 1º e 2º Graus exigem dos pedagogos. Ou se entopem os alunos de teoria as mais variadas e sofisticadas, quase sempre sem nenhuma aplicação no dia-a-dia da escola, ou se enchem os futuros pedagogos de um conjunto de receitas, de aplicação muitas vezes duvidosa, e até - por que não dizer - prejudiciais ao desenvolvimento do processo educativo. Como resultado, tivemos e continuamos a ter um pedagogo que, ao chegar à escola, verifica que nada ou quase nada do que aprendeu tem aplicação na escola.

Dos anos 70 até quase aos anos 90, vinte anos de relatos, reflexões e pesquisas confirmam uma indiscutível e "angustiante" verdade: a dissociação entre o que se ensina nos cursos de Pedagogia e a realidade da escola de 1º e 2º Graus!

Eis o grande paradoxo: a Universidade tem um curso com a finalidade de preparar profissionais para prestarem determinados serviços na escola e desconhece ou ignora as características e as necessidades dessa escola!

Em 1980, Gadotti⁷ referindo-se a ambigüidade que envolve as Faculdades de Educação afirmava que elas "formam hoje mais cientistas da educação, para atender a demanda universitária, do que propriamente educadores, profissionais da educação" e aquelas "possuem pós-graduação em educação, abandonaram a graduação e formam apenas uma "elite" de professores para atender a demanda da própria universidade. Fechada assim dentro dela mesmo, a articulação com o primeiro e segundo graus ficou extremamente prejudicada".

Em 1981, Zélia Maria Moura⁸ em sua dissertação de Mestrado Desempenho e Percepção do papel do Diretor Escolar, apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, confirmava como consequência da pesquisa realizada naquele estado de que "parece válida a afirmação que o Curso de Pedagogia, habilitação em Administração Escolar, não está preparando o Diretor para atender aos objetivos da nova escola de 1º e 2º Graus".

Como será possível a um pedagogo exercer alguma função numa escola e numa realidade para as quais não foi preparado, durante o seu curso de formação, como atestam estudos e pesquisas de todo tipo de Universidade?

As afirmativas, ao longo de duas décadas, constantes dos vários estudos, trabalhos, dissertações e teses dos mais diversos educadores e das mais diversas Universidades, do Norte ao Sul do País, levam-me a afirmar que os problemas decorrentes do distanciamento entre o Curso de Pedagogia e a realidade educacional, detectados desde sua implantação, não estão restritos às instituições cujos trabalhos foram aqui citados, mas são características da maioria dos Cursos de Pedagogia em todo tipo de instituição de Ensino Superior existente no Brasil.

Por quê houve e há esse distanciamento?

Quais as razões que impediram os Cursos de Pedagogia de buscarem, na realidade da escola de 1º e 2º Graus brasileira, o saber necessário à formação dos nossos pedagogos?

Ao analisar, a seguir, alguns aspectos dos Cursos de Pedagogia, espero fornecer elementos que permitam aos que aqui estão responder a essas perguntas.

Um segundo aspecto que vem merecendo crítica dos mais diversos educadores, como tentativa de explicar a ineficácia dos egressos dos Cursos de Pedagogia, dirige-se ao conteúdo das disciplinas ministradas no Curso.

Sobre esse aspecto, escolhi dois pontos para ressaltar.

Primeiro, a dicotomia "inventada" entre o enfoque técnico-operacional e o enfoque sociopolítico;

Segundo, a minimização da importância do conhecimento e da compreensão dos aspectos políticos, humanos e técnicos que envolvem as relações entre os pedagogos e o corpo docente.

Em quase toda a década de 70, enfatizam-se, na formação dos especialistas, somente os aspectos técnico-operacionais, ignorando-se ou minimizando-se os aspectos políticos, sociais e econômicos que envolvem a escola e todos que nela militam.

Ignéz Navarro de Moraes e Albene de Menezes Bezerra, da UFPB,⁹ afirmavam, no III Encontro Estadual de Reformulação do Curso de Pedagogia, realizado no Centro de Educação da UFPB, referindo-se à Supervisão, que ela "... está mais voltada para os aspectos tecnocráticos do ensino, em que o controle é a melhor estratégia, e complementavam que "... a essência do problema está na formação do supervisor"; poderia retirar a palavra supervisor e colocar qualquer uma das habilitações, e as conclusões continuariam válidas...

Em 1986, Maria Estela Dal Pai Franco,¹⁰ ao referir-se à formação do Administrador da Educação, afirmava que ela "... reforça o tecnicismo que é impeditivo da inserção do conhecimento vivencial"; após ressaltar a importância da formação na definição da futura prática do profissional, lembrava que esses cursos, na realidade, procuravam sobrepor, à ciência, a técnica, e, valendo-se de ARROIO, reafirmava que

"... os cursos estariam formando técnicos capazes de administrar coisas, por vezes pessoas, carecendo de intuição política, esquecendo que é impossível, nas organizações sociais, separar opções técnicas de opções políticas e que as últimas podem ser mais lúcidas do que as primeiras".

Miriam Paura Sabrosa Zippin Grinspun,¹¹ ao analisar as várias fases por que passou a formação e a prática do Orienta-

dor Educacional, identifica o período entre 1971 e 1980 como um período disciplinador, época em que a "palavra de ordem" da orientação era o aconselhamento vocacional, que atendia aos reclamos legais; Grinspun afirmava ainda que,

"Entre as críticas mais acirradas que a orientação recebe é a de que a mesma estava a serviço de uma classe dominante... Ora, na verdade a orientação se prestava a essa solicitação à medida que essa era a "matéria" que nos foi ensinada nos cursos de formação de Orientação Educacional..."

Essas análises servem para mostrar que tipo de informação os nossos pedagogos recebiam nos cursos de Pedagogia: uma completa alienação dos aspectos políticos, sociais e econômicos que envolvem a escola.

A partir do final dos anos 70 e por toda década de 80, mudou-se o eixo da formação, passou-se a dar ênfase quase total ao sóciopolítico e negligenciaram-se ou minimizaram-se os aspectos técnico-operacionais da prática profissional. Diga-se de passagem que essa distorção não atingiu apenas a formação dos especialistas, tendo alcançado, também, a formação dos docentes.

Libâneo¹² foi muito feliz, a nosso ver, quando afirmou que

"... a crítica à ilusão pedagógica, até certo ponto pertinente, desembocou, entretanto, em outro extremo, no reducionismo sóciopolítico, que veio privilegiar exclusivamente ações educativas fora da escola (especialmente a oficial), menosprezando o ensino escolar, retirando as possibilidades de ação do educador em seu campo próprio de trabalho, produzindo o pessimismo e desmobilizando estudantes e professores para a prática docente. A principal consequência desta versão crítica é a fragmentação do ato educativo, privilegiando enfoques exclusivamente só

ciopolíticos, ignorando mecanismos íntimos da relação pedagógica".

Grinspun¹³ já citada aqui faz, com muita pertinência, uma crítica da adoção exclusivista do enfoque sóciopolítico na formação dos Orientadores Educacionais, lembrando que vem sendo notada

"... na literatura mais recente da orientação educacional uma ênfase no aspecto social, quase que contrapondo a ênfase psicológica com que foi implantada esta área. É claro que se radicalizarmos encima do aspecto social correremos o mesmo risco de perder toda a plenitude e essência da Orientação".

Como resultado desse "reducionismo" sóciopolítico na formação dos especialistas, continuam as escolas a receber pedagogos insuficientemente formados, pois eles hoje chegam às escolas com uma profunda compreensão das relações entre a escola e o contexto político, social e econômico, mas incapazes de oferecer contribuições efetivas ao professor, ao aluno ou à comunidade, no que diz respeito ao desenvolvimento do processo educativo de uma maneira geral, e do processo ensino-aprendizagem de uma forma particular.

A análise crítica dessa falsa dicotomia me leva, obrigatoriamente, a discutir que tipos de competências devem ser desenvolvidas na formação do pedagogo, para que possa desempenhar a contento a sua missão na escola.

Está claro que o enfoque exclusivista, seja ele o técnico-operacional característico dos anos 70, ou o sóciopolítico dos anos 80, não é suficiente para formar o profissional necessário às escolas de 1ª e 2ª Graus.

A competência profissional¹⁴ dos pedagogos, a ser inicialmente desenvolvida no Curso de Pedagogia, implica, em primeiro lugar, o domínio de um saber que permita aos futuros especialistas o desempenho das funções a eles destinadas na escola. Em segundo lugar pressupõe

"... uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola".¹⁵

Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria, necessariamente, pela questão de suas condições de trabalho e remuneração.¹⁶

A partir dessa conceituação, para melhor compreensão e possível operacionalização, no nível de formação e de prática, vou subdividi-la em três outras competências:¹⁷ competência política, a competência humana e a competência técnica, que, integradas, constituem então, a competência profissional.

A competência política identifica a capacidade do pedagogo de ver a escola, a sociedade e o sistema educacional como um todo. Inclui o entendimento e a compreensão de que a escola e todos os que nela militam são interdependentes, não só entre si, mas também em relação à sociedade. Pressupõe o entendimento e a compreensão de que a escola através dos alunos, diretores, orientadores, professores, supervisores e demais membros - se inserem num contexto maior, a sociedade, e implica o de que essa socieda-

de também é permeada e dependente de um sistema político, social e econômico. Enfim, a competência política pressupõe que o pedagogo conheça e compreenda as causas e as conseqüências de toda essa interdependência em seu trabalho com os professores e alunos.

A competência humana pressupõe a capacidade do pedagogo de trabalhar eficaz e eficientemente com os professores e demais profissionais da Educação, em base individual e em situações de grupo. Essa competência exige considerável compreensão, aceitação, empatia e consideração pelos outros. Seu conhecimento básico inclui facilidade para motivar os professores e desenvolver atitudes favoráveis ao trabalho educativo; conhecimento e domínio da dinâmica de grupo; e preocupação permanente com as necessidades humanas e o desenvolvimento das pessoas.

A competência técnica supõe compreensão e proficiência em métodos, processos, procedimentos e técnicas de organização do trabalho.

Ao afirmar que a dicotomia entre o enfoque técnico-operacional e o sóciopolítico é "inventada" estou querendo dizer que, na realidade, ela não existe ou não poderia nunca ter existido. Como compreender-se um supervisor, um orientador ou um diretor que apenas conheça os determinantes políticos, sociais e econômicos da prática pedagógica e administrativa, e desconheça a forma de considerá-los na sua prática? Seria o mesmo que admitir-se ser possível implementar qualquer ação na escola exclusivamente fundamentada em aspectos técnico-operacionais, como se fosse possível desenvolver-se qualquer ação técnico-operacional sem uma visão e um comprometimento político.

Foi e continua sendo um erro a tentativa de "contra por de modo excludente competência técnica e compromisso político ou, senão tanto, pelo subordinar o compromisso político à competência técnica", como salienta com muita sabedoria Demerval Saviani.¹⁸

"É justamente porque a competência técnica é política" que se produziu no passado e se produz no presente a incompetência dos pedagogos, quando o Curso de Pedagogia no conjunto de suas disciplinas ou cada uma delas em particular, privilegia o enfoque técnico-operacional ou o sociopolítico, ao invés de em todos os momentos do curso e da prática integrar os dois aspectos necessários à formação e à prática do pedagogo; o técnico-operacional e o sociopolítico.

Guiomar Namó de Mello,¹⁹ com muita propriedade, afirma referendada por Saviani,²⁰ que a "A competência técnica, o saber fazer bem, é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos em si da educação escolar".

Citando Vasques, Saviani lembra²¹ que

"a teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso com passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação".

E conclui Saviani:²²

"Consequentemente é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir; é, pois, o saber fazer".

Com essa dicotomia presente em vinte anos de Curso de Pedagogia, não há por que alguém se surpreender se os pedagogos formados nos anos 80 continuam a chegar à escola da mesma forma como seus colegas dos anos 70: sem saber como agir e como contribuir, com o seu saber e a sua prática, para a melhoria da Educação.

Um segundo ponto a considerar na formação dos pedagogos, no que diz respeito aos conteúdos das disciplinas, refere-se à importância dada pelo Curso, de uma maneira geral, e pelas disciplinas, de uma forma particular, às relações entre os pedagogos e os demais profissionais que com ele trabalham na escola, especialmente, e com destaque, os professores.

É bastante estranho o pouco caso com que esse assunto é encarado na formação dos pedagogos. É estranho, precisamente, por ser com e através dos professores que os especialistas desenvolvem sua ação e, no entanto, o assunto é tratado ou na forma superficial e manipuladora das chamadas relações humanas ou na de um tecno-burocratismo que considera o professor um mero subordinado do especialista. Em matéria de relações, a ênfase do curso de Pedagogia recai exclusivamente na relação com os alunos (até parece que nas escolas só existem alunos...), contribuindo, dessa forma, para reforçar o desvio não somente de sua formação, como

de sua prática: a relação com os alunos é considerada prioritariamente, sendo minimizado ou mesmo ignorado o estudo das relações com os professores. A relação prioritária dos pedagogos é com os professores, e só secundariamente com os alunos. Não é sem razão, portanto, a existência de constantes relatos da animosidade que existe, costumeiramente, entre professores e pedagogos, sejam estes supervisores, orientadores ou diretores.

Em 1981, Maria Yvoneti da Cruz²³ em sua dissertação de Mestrado já tratava desse assunto, quando afirmava que

"é necessário que as autoridades acordem para o fato de que os Coordenadores Pedagógicos (função desempenhada então por pedagogos na Rede Pública) acham-se inseguros ao proporem atividades diferentes aos professores, pois não foram preparados ou mesmo treinados para isso".

A minimização da importância dos estudos das relações entre especialistas e docentes no Curso de Pedagogia acaba por influenciar danosamente a prática do pedagogo. Como pode, por exemplo, um supervisor desenvolver uma ação compartilhada na escola com os professores, se ele desconhece os determinantes psicológicos, técnicos sociais, políticos e econômicos que interferem nas suas relações com os docentes?

Um terceiro aspecto dos Cursos de Pedagogia diz respeito ao processo de articulação-integração entre seus professores.

Cada disciplina, por si só, e cada professor, isoladamente, não têm condições de atender a todas as necessidades que os alunos esperam ver satisfeitas, quando se matriculam no Curso de Pedagogia, pois a sua formação requer um conjunto de

ações que um docente só não pode realizar; portanto, o processo ensino-aprendizagem não se alimenta exclusivamente da contribuição individualizada ou compartimentalizada de cada conteúdo ou professor isoladamente; pelo contrário, além dessas contribuições individuais, há aquela proveniente do trabalho conjunto, integrado e articulado de todos os docentes.

Flui, conseqüentemente, a constatação de que a eficácia de qualquer curso exige integração entre as matérias e os professores de um mesmo período, de uma mesma área de conhecimento ou mesmo de uma determinada disciplina, quando ela se fraciona em vários semestres; se esse processo de integração-articulação é importante em qualquer curso, de qualquer grau, no Curso de Pedagogia adquire uma importância estratégica fundamental; no Curso de Pedagogia, esse processo tem um caráter didático de capital importância para os futuros pedagogos, pois serão eles, os supervisores, orientadores e administradores escolares, que terão como principal atividade, na escola de 1º e 2º Graus, viabilizar o processo de integração-articulação.

A lição mais comum e quase diária recebida pelos futuros supervisores, diretores e orientadores no seu Curso é a falta de integração entre os professores e entre as disciplinas.

Como será possível ao pedagogo agir compartilhadamente na escola, procurando integrar e articular os profissionais da Educação, se, em seu curso, ele conviveu com a falta de integração e de articulação entre os seus próprios professores?

E essa falta de integração e articulação entre os docentes tem um subproduto que acarreta as piores conseqüências

para a definição dos conteúdos das disciplinas, que são as divergências quanto às finalidades do Curso e, em particular, das habilitações. Professores existem, na maioria dos Cursos de Pedagogia, que, a despeito de saber que ali estão para preparar seus alunos para desempenharem as funções de supervisor, orientador ou diretor, rebelam-se contra essa finalidade do Curso, e distorcem os programas, descumprem as ementas e preparam os alunos para aquela finalidade ou aquelas atividades que cada docente tem na própria cabeça, na maioria das vezes, em desacordo com os motivos que levaram os alunos a matricular-se no Curso de Pedagogia.

Em março deste ano, o relatório aqui citado da Faculdade de Educação da UNICAMP sobre o Curso de Pedagogia daquela Universidade, afirma-se que:²⁴

"... as disciplinas do curso têm muito pouca articulação entre si. Os professores não trocam informações. Às vezes o aluno depara-se com o mesmo texto em 3 ou 4 disciplinas. Não há continuidade entre disciplinas afins. Os professores, com exceções, estão pouco motivados para tratar dessa articulação. A experiência da Coordenação tentando estabelecer esta articulação entre professores é negativa. Há professores que nem comparecem às reuniões destinadas a examinar tais articulações".

Ainda no mesmo relatório, é possível constatar-se que

"... há, também, uma concepção errônea a respeito do significado da necessidade de se obter um entrosamento entre disciplinas afins. Alguns professores entendem que tal entrosamento é sinônimo de homogeneização - uma tentativa de eliminar as divergências e deixar, todos afinados em torno a uma mesma idéia..."

No que diz respeito às características dos profes-

sores que lecionam no Curso de Pedagogia, são grandes as diferenças da formação, há uma grande heterogeneidade de profissionais que muitas vezes chegam a esse Curso sem ao menos conhecer, em profundidade, a finalidade de sua matéria na formação dos futuros especialistas. Se, por um lado, é positiva essa variedade de profissionais, pois é necessária para propiciar um "tratamento interdisciplinar ou ,multidisciplinar das questões educacionais",²⁵ por outro lado, costuma contribuir, como atestam os colegas do Curso de Pedagogia da UNICAMP, para dissolver a identidade do Curso. Alguns desses profissionais trazem, consigo, uma péssima imagem do próprio Curso de Pedagogia. Terminam reproduzindo, no plano interno, a desvalorização da Educação existente no plano externo. Estão motivados, quase sempre, "para questões da Educação, mas nem sempre para as questões da escola".²⁶

Essa heterogeneidade entre os professores, entretanto, permite, por exemplo, que lecionem, no curso, professores não comprometidos com os objetivos do mesmo. O mais comum é a existência de professores contrários à própria finalidade do Curso: a formação de supervisores, orientadores ou administradores escolares. É mais ou menos como alguém lecionar uma Faculdade de Medicina, mas sendo ou contra a existência do médico ou a favor de que qualquer profissional da área da Saúde possa cuidar das pessoas doentes.

Como é possível a alguém contribuir para a formação de um profissional, se é contra a função para a qual se destina este profissional?

Eu me pergunto se teria sido possível, com uma for-

mação recebida com as características aqui descritas, os supervisores, orientadores e administradores escolares terem uma prática diferente da atual. Na realidade, como diz um nosso colega, lembrando o ditado popular de que "na prática, a teoria é outra", no caso dos pedagogos, é o contrário, a prática é a teoria recebida na Universidade!

A minha prática e a minha convivência com Cursos de Pedagogia de todo o País me dizem que os aspectos aqui levantados e aqui citados, reforçados com os depoimentos de respeitados educadores e igualmente respeitáveis Universidades, não são características de uma ou outra instituição, mas reproduzem um quadro sem retoques da maioria, senão da totalidade dos cursos de Pedagogia, tanto daqueles instalados em Universidades, quanto em instituições isoladas; tanto nas Federais, quanto nas Estaduais; tanto nas públicas, quanto nas particulares.

Finalmente, a título de conclusão, cabe indagar:

- A quem interessa essa baixa qualificação dos pedagogos especialistas?
- A quem interesse serve a existência de supervisores, orientadores e administradores escolares insuficientemente preparados e com uma conseqüente prática deficiente?
- A que interesses serve a eliminação das funções de supervisor e orientador na escola de 1º e 2º Graus?
- A quem responsabilizar por essa formação deficiente dos pedagogos especialistas?

A impressão que às vezes tenho é de que houve e há uma grande conspiração para tornar os egressos do Curso de Pedagogia incapazes de atuarem nas escolas de 1ª e 2ª Graus e, dessa forma, torná-los dispensáveis e, sendo assim, tornar dispensável a formação de especialistas no Curso de Pedagogia. Tem-se a impressão de que, nos últimos 20 anos, não se fez outra coisa senão preparar o funeral do Curso de Pedagogia e de suas habilitações!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1986.p.503.
2. TAMBINI, Maria Ignez Saad. Caracterização do mercado de trabalho do Pedagogo na Grande Belo Horizonte. Belo Horizonte: 1976.p.209. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais.
3. GADOTTI, Moacir. A supervisão no Contexto Militarista Burguês da educação. In: II Encontro Nacional de Supervisores de Educação. Curitiba, 1979.
4. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Seminários Regionais de Preparação de Recursos Humanos para a Educação-Coletânea, Brasília, 1982, p.73-76.
5. Idem, p. 167.

6. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação. Coordenação de Pedagogia. Elementos para a reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, Março/1989.
7. GADOTTI, Moacir. A Faculdade de Educação e a Integração Universitária. In: Cadernos do CEDES nº 2. São Paulo, Cortez Editora, 1980, p. 70-80.
8. MOURA, Zélia Maria. Desempenho e percepção do Diretor Escolar. Dissertação de Mestrado. UFRN, 1981. p.177.
9. MORAES, Ignez Navarro e BEZERRA, Albene de Menezes. Cadernos CEDES, nº 17. São Paulo, Cortez.
10. FRANCO, Maria Estela Dal Pai. O Desvelamento e a contraposição de mitos na administração da educação brasileira. Revista Brasileira de Administração da Educação. Porto Alegre, 4(1): 114-127, jan/jun/1986.
11. GRINSPUN, Míriam Paura Sabrosa Zippin. A Orientação e o Contexto social. Forum Educacional. Rio de Janeiro, 10(4):96-107, ou dez/86.
12. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo, Loyola, 1985, p.49.
13. GRINSPUN, Míriam Paura Sabrosa Zippin, op. cit. p.96-107.
14. O Conceito de Competência Profissional aqui exposto é baseado no texto MELLO, Guiomar Namó, Magistério de 1º Grau. São Paulo, Cortez, 1983, p. 43.

15. Idem, p. 43.
16. Idem, p. 43.
17. FALCÃO FILHO, José Leão. Administração Escolar, Poder e Liderança. Revista AMAE-Educando, 197. Belo Horizonte, ago/88. As três competências foram desenvolvidas a partir do estudo Katz, Robert L. As Habilitações de um administrador eficiente. In: Coleção Harvard de Administração nº 1. São Paulo, Nova Cultura, 1986. p. 7-22.
18. SAVIANI, Dermeval. Competência Política e Compromisso Técnico ou (O pomo da discordância e o fruto proibido). In: Educação e Sociedade nº 15. São Paulo, Cortez, 1983, p. 111-143.
19. MELLO, Guiomar Namó. op. cit., p. 34.
20. SAVIANI, Dermeval. op. cit. p. 119.
21. Idem, op. cit., p. 120.
22. Idem. op. cit., p. 121.
23. CRUZ, Maria Yvoneti da. Influências atuantes nas expectativas e percepções a respeito das funções de supervisão escolar entre professores e especialistas de educação. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 1981, p. 109.
24. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, op. cit., p. 40-41.
25. Idem, p. 34.
26. Ibidem.

RESUMO

Neste artigo, o autor salienta a dissociação entre o que se ensina nos cursos de Pedagogia e a realidade da escola de 1º e 2º Graus. Reconhece a ineficiência e ineficácia na formação do especialista em Educação.

Identifica o reducionismo ao técnico-operacional na década de 70 e o reducionismo ao sócio-político na década de 80, baseados numa falsa dicotomia, como evidência da precariedade do Curso de Pedagogia.

Aponta também a minimização da importância dos estudos das relações entre especialistas e docentes e a compartimentalização dos conteúdos afastados da integração e articulação como prejudiciais na formação do especialista em educação.

RESUMEN

En este artículo, el autor salienta la disociación entre lo que se enseña en los cursos de Pedagogia y la realidad de la escuela de 1º y 2º grado. Salienta la insuficiencia y la ineficiencia en la formación del especialista en Educación.

Identifica el reduccionismo del técnico operacional en la década del 70 y el reduccionismo al socio-político en la década del 80, baseados en una falsa dicotomia, como evidencia de la precariedad, del Curso de Pedagogia.

Salienta también la minimización de la importancia de los estudios de las relaciones entre especialistas y docentes y la fragmentación de los contenidos afastados de la integración en la formación del especialista en educación.