

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E SUA DIMENSÃO POLÍTICO - PEDAGÓGICA*

Jacy Cavalcante Neves**
Maria Salonilde Ferreira ***

Falar sobre o tema que nos foi sugerido é falar do próprio fazer do profissional da Educação no sentido de que todo orientador educacional é antes de tudo um educador. Como tal, exerce um ato político, entendido como atividade social, que se desenvolve em função do bem comum estabelecendo uma relação de autoridade, assegurada, geralmente, pelo direito. Esta ação busca adesão de pessoas ou grupos a determinados propósitos.

Nossa preocupação neste debate é compreender o significado da ação pedagógica enquanto ação política, situando aí a prática do orientador educacional – OE.

Todo “saber fazer” se desenvolve a partir da forma como os homens estruturam as condições materiais de sua existência e encerra, em si, uma concepção de homem e de sociedade. Esta concepção se elabora a partir da própria base material e se concretiza numa ação que visa a um determi-

* Trabalho apresentado no V Encontro Estadual de Orientadores Educacionais promovido pela ASSOREP – João Pessoa-PB.

** Professora do Campus Avançado de Caicó – UFRN.

*** Professora do Departamento de Educação – UFRN.

nado fim social. Isto se aplica, também, ao fazer pedagógico. Este está subordinado às relações que se estabelecem entre educação e sociedade.

Assim, as contradições oriundas de uma sociedade, estruturada a partir do antagonismo entre as classes sociais, perpassam, inclusive, a ação pedagógica. No entanto, em nossa sociedade, estas contradições são escamoteadas e as relações de determinação negadas, a partir de um sistema de idéias elaboradas no contexto da luta entre a burguesia e a aristocracia — o liberalismo.

O fato de a doutrina liberal tornar-se a base da concepção de sociedade e de homem da classe dominante — a burguesia — imprime um caráter geral e universal aos elementos que a constituem. Isto permite a essa doutrina, em todos os níveis da estrutura social, inclusive a educação, desempenhar o papel de modelo organizador.

Segundo essa doutrina, o indivíduo é o elemento base da estruturação da sociedade. As diferenças sociais são explicadas a partir das diferenças individuais. No entanto, o indivíduo do pensamento liberal é o ser abstrato, desvinculado da realidade que faz o homem concreto. É o homem não-histórico, sem nenhuma vinculação com o processo produtivo estruturado na sociedade burguesa.

“O individualismo liberal se profbe de considerar o indivíduo através das contingências. Ele fundamenta a autonomia individual na essência do homem e não em sua existência, de tal sorte que esta autonomia seja indiferente às condições concretas nas quais o indivíduo se coloca” (Burdeau, G. 1979, p. 72).

O individualismo liberal tem como fundamento a abstração do ser em si, subtraído da realidade social da qual faz parte o homem concreto. Embora o pensamento liberal tenha como corolário a igualdade, esta não pode ser confundida com a igualdade de fato, isto é, igualdade de riqueza, de capacidade, de participação, etc. É a igualdade enquanto ser humano.

“A igualdade natural é aquela que existe entre todos os homens somente pela constituição de sua natureza. Esta igualdade é o princípio e o fundamento da liberdade” (Jaucourt, F. apud Moreau, P. F. 1978, p. 41).

Como já destacamos anteriormente, a igualdade não é proclamada em função da situação social dos indivíduos, mas, na realidade, trata-se de assegurar a igualdade necessária às condições de desenvolvimento das forças produtivas. O que é reivindicado é a igualdade dos direitos políticos — “todos são iguais perante a lei” — no entanto, esta igualdade tem que se apresentar como extensiva a todas as outras camadas sociais. Para garantir a adesão dessas camadas, as desigualdades são explicadas a partir das capacidades, entendidas como dons naturais. Desde que existe desigualdade de capacidade entre os indivíduos é impossível se querer que estes sejam socialmente iguais. A autêntica posição liberal defende a igualdade formal do direito à vida, à liberdade, à propriedade e à proteção da lei.

Como afirma Rousseau:

“... em vez de destruir a igualdade natural, o pacto social ao contrário, substitui, por uma igualdade moral e legítima, o que a natureza dotou de desigualdade física entre os homens, e que, poderiam ser desiguais em força e gênio, tornaram todos iguais por convenção e por direito.” (Rousseau, J. J. 1977, p. 191).

Os teóricos do liberalismo apelam sempre para leis naturais com o propósito de explicar as contradições constatadas. Todavia, são as condições históricas do desenvolvimento das forças produtivas que criam as condições materiais para que essas idéias aflorem e se consubstanciem.

“E ao movimento da igualdade burguesa acompanha, também, como a sombra ao corpo, o movimento da igualdade proletária. Desde o instante em que se proclama o postulado burguês da abolição dos privilégios de classe, ergue-se o postulado proletário da abolição das próprias classes... Qualquer outra aspiração de igualdade que transcenda a tais limites desborda, necessariamente, para o absurdo.” (Engels, F. 1979, p. 90).

Os princípios liberais servem de arcabouço para a estruturação da concepção de sociedade.

Esta é entendida como um conjunto de indivíduos que poderão se agregar ou até mesmo se agrupar, mas, nunca se constituirão classes sociais, com interesses opostos. Para negar as relações de classe como substrato da organização social, a concepção liberal coloca o indivíduo como um fim em si mesmo, como o fim e o meio de toda organização social. Os conflitos gerados pelos antagonismos de classes, configurado na oposição entre indivíduo e sociedade, são conciliados pela doutrina liberal pela transformação do indivíduo em sujeito e cidadão. Enquanto cidadão, o indivíduo deverá submeter seus interesses particulares aos interesses comuns da coletividade. Esse ato de se associar, ao invés de destruir a liberdade individual a transforma em liberdade civil. A liberdade natural torna-se liberdade moral e legítima onde cada indivíduo aliena seus direitos em favor dos interesses da comunidade. Esses interesses comuns formam um corpo político (convenções, costumes, valores, leis, governo, etc.) configurado em um poder, que apesar de emanar das relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, se apresenta pairando acima das condições concretas que o criou. Por esse processo de alienação os indivíduos se submetem “livremente” em nome do direito, da segurança e da concórdia.

A cristalização das concepções liberais em torno dos interesses da burguesia restringe seu significado. A liberdade, a igualdade, a individualidade, por exemplo, transformam-se em liberdade, igualdade e individualidade da classe burguesa. Social, econômica e politicamente elas estão adaptadas aos seus interesses. Os antagonismos criados pela divisão da sociedade em classes são dissimulados em conflitos entre os indivíduos e a sociedade.

O liberalismo normatiza as desigualdades como uma condição natural. Ele elimina as desigualdades formais da sociedade, mas não elimina as desigualdades reais da sociedade de classes.

Partindo da compreensão das relações que se estabelecem entre educação e sociedade, observamos que a concepção de Educação defendida pelo pensamento burguês se apresenta também impregnada das idéias liberais.

“É pela educação que o homem consegue conceber a harmonia final dos seus interesses; é por ela que domina seu egoísmo para atingir, o altruísmo; é ela que lhe ensina a moderar suas exigências, a respeitar a liberdade dos outros, a orientar a concorrência no sentido da divisão do trabalho, a cultivar a virtude do esforço; é ela que lhe ensina a

introduzir a justiça nas suas relações com os outros." (Burdeau, G. 1979, p. 110).

Pela apologia da Educação, o liberalismo torna teoricamente viável o desenvolvimento da sociedade. Por isso, a Educação é considerada fator primordial para a estrutura desta. Conforme esta concepção de Educação, a escola é o lugar onde todas as diferenças entre os indivíduos desaparecem diante da neutralidade e objetividade do saber e da cultura. É a instituição capaz de permitir a promoção social dos indivíduos. Seu papel é oferecer chances iguais a todos no sentido de promover o desenvolvimento das capacidades e dons pessoais. Para atingir seus fins, a Escola desenvolve uma ação pedagógica que, tenhamos nós consciência ou não, está relacionada com uma determinada proposta de Educação.

Desse modo, a ação pedagógica se reveste de um caráter político, mesmo que este não esteja claramente definido. Na realidade, a escola não apresenta uma proposta de trabalho explicitamente definida em termos de homem, educação e sociedade que se pretende. No entanto, estas concepções estão subentendidas no fazer pedagógico.

Efetivamente, o que a escola desenvolve é todo um esfacelamento de funções e atividades que aparentam uma ausência de unidade. Contudo, a unidade se encontra no fato de que neste ativismo se concretizam os interesses da classe dominante.

A escola é discriminadora e seletiva. Este fato pode ser comprovado pelos índices de evasão e repetência. Mas este processo discriminatório não atinge todas as crianças indistintamente. As crianças que fracassam são aquelas oriundas da classe operária e de outras camadas populares. No entanto, esse fracasso é entendido e explicado por nós educadores, a partir das capacidades pessoais, das aptidões e interesses individuais. Quando consideramos o aspecto social, o fazemos em termos de carência social ou cultural.

A forma massiva como o fenômeno se dá põe em evidência a incapacidade de explicá-lo pela via psicológica. O elemento causal é deslocado do indivíduo para o seu meio de origem. O desenvolvimento do indivíduo depende, em parte, de seu potencial genético e do seu meio sócio-cultural. A ideologia busca um novo discurso sem mudar, no entanto, a sua lógica.

O conceito de carência social ou cultural se prende ao mesmo esquema ideológico que camufla ou até mesmo nega as relações de determinação. Estas são concebidas em termos hierárquicos, isto é, as oposições entre as classes sociais se reduzem a intervalos para mais ou para menos. As diferenças se situam numa escala social na qual os indivíduos se encontram mais ou menos acima ou mais ou menos abaixo e são interpretadas como di-

ferenças entre culturas. No entanto, a cultura não é independente da relação de dominação, ao contrário, é por este fato que a cultura da classe dominante é a cultura dominante. A classe que detém objetivamente o poder econômico e político. Efetivamente, ela só poderá se manter no poder, assegurando a reprodução do modo de produção que é o seu sustentáculo.

Para isso, é necessário além da expropriação dos meios de produção da classe trabalhadora, a expropriação do saber e da técnica. Nesse processo a burguesia passa a se apropriar, também, do saber e da técnica, operando-se a dominação real do capital sobre o trabalho.

Assim, o saber desempenha uma função necessária sob duplo aspecto: por um lado, o crescimento das forças produtivas se estrutura essencialmente sobre as possibilidades das inovações técnicas que determinam a acumulação do saber, definido sob o rótulo de ciência; por outro lado, a posse desse saber, sob todas as suas formas é, cada vez mais, um meio de legitimar o poder.

As relações de dominação sobre as quais repousa o funcionamento do sistema social exigem, simultaneamente, a apropriação pela classe dominante, do poder político e do saber institucionalizado.

A concepção de carência sócio-cultural nega, ao mesmo tempo, o processo de expropriação de uma classe por outra e a aquisição do saber que oportunize à classe expropriada a luta pela superação do seu estado de submissão.

A negação do saber pela imposição da norma culta, ao nível da instituição escolar, obriga as crianças oriundas da classe operária e de outras camadas populares a repetir várias vezes a mesma série quando não as afasta da convivência com a Escola.

Entendendo-se a ação educativa como ato político, torna-se evidente que o fazer pedagógico não é um fazer neutro.

A especificidade do caráter político da ação pedagógica se encontra, precisamente, na articulação desta ação aos interesses hegemônicos de uma determinada classe social. Os pontos de partida e de chegada dessa ação são políticos. Ele nasce na luta mais ampla das relações entre as classes e se concretiza na apropriação de um saber que se articula aos interesses de classe no sentido de reforçar e ampliar sua hegemonia.

Desse modo, é importante para nós definirmos nossa posição na ação pedagógica. Assim, algumas questões se impõem como necessárias: por que, para que e para quem esta ação está dirigida? É interessante ressaltar que a não definição dessas questões poderá nos conduzir a resultados opostos àqueles que pretendemos alcançar. Não seria exatamente pelo caráter político de nossa ação que nos é negada a oportunidade de refletir sobre este fazer esfacelado e imediatista? Esta falta de objetividade da escola que nos

conduz ao ativismo e produz em nós um sentimento de impotência e de inutilidade, não seria justamente a objetividade do sistema?

Em que momento a escola pára a fim de pensar e definir suas ações, seja em termos de maior acesso à participação das camadas populares ou de apropriação de um *saber* que as instrumentalizem para uma ação organizada, enquanto classe, no sentido da transformação social?

Neste momento, é importante lembrar que a luta pela democratização da Escola não estaria dissociada da luta pela democratização da sociedade. Qual tem sido então a nossa participação nesse processo? Como temos nos engajado nas lutas encaminhadas pela entidade de nossa categoria? Qual o nosso envolvimento nos movimentos sociais em geral? Em que momento nós educadores, enquanto atores políticos que somos, usamos nossa *força*, através da ação pedagógica para contribuir na organização das camadas populares que conseguimos atingir direta ou indiretamente?

Para quem trabalhamos é talvez a grande questão a nos colocarmos.

O que se passa na sociedade determina o que ocorre dentro da escola. Tomemos por exemplo, a questão da Nova Constituinte. Apesar da consciência dos seus limites, face ao seu caráter burguês, não podemos menosprezar o seu significado e lutar para que no texto constitucional sejam inscritos institutos democráticos e duradouros. Não é por acaso que ela se abriga à sombra do conservadorismo. Nem o é, o fato de a participação popular não encontrar espaço neste processo. Como podemos constatar, todas as propostas no sentido de torná-la mais representativa — exclusão dos senadores biônicos, exclusividade do Congresso Constituinte — têm sido inviabilizadas.

A classe hegemônica tem acionado todos os dispositivos para garantir os seus interesses. Permanece unida, atuando no Congresso para garantir uma Constituição que não se defina progressiva quanto à dívida externa, à reforma agrária, ao capital estrangeiro, à política econômica, à redistribuição da renda, às leis político-partidárias, às leis trabalhistas, sindicais e de greve.

A UDR, por exemplo, além de mais de 50 representantes diretos, implementou um poderosíssimo "lobby" boicotando a reforma agrária.

Os setores da burguesia estão unidos numa sólida frente, e nós?

A escola pública e gratuita é a escola que a burguesia destina ao operariado e às demais camadas populares. Todavia, como já observamos, as crianças oriundas dessas camadas sociais não têm acesso à escola e quando o têm são massivamente dela expulsas. Nós não podemos nos eximir da parcela de responsabilidade que temos em relação a esse processo. Mais do que nunca, é necessário lutar para que se estabeleçam diretrizes eficazes que permitam fazer passar as propostas democráticas e garantir sua viabilidade.

Nada nos assegura que se efetive a reivindicação de ensino público e gratuito em todos os níveis. A tendência predominante é de continuidade de uma escola cada vez mais seletiva. Na Comissão de Educação predominou os interesses privatistas. Os grupos que defendem esses interesses estão articulados e pressionam os Congressistas com um poderoso "lobby" que inclui desde o controle da grande imprensa, a pressão nas audiências públicas até os conchavos de bastidores.

A luta pelo acesso e condições objetivas de uma escola de qualidade para a classe trabalhadora tem sua determinação básica no embate que se efetiva entre as classes na totalidade das práticas sociais. Daí a luta na escola não poder se desvincular das lutas mais amplas, nem o envolvimento nestas implicar no descaso em relação às lutas particulares que têm lugar no interior da instituição escolar. Uma questão que se impõe é de se definir qual a ação pedagógica a se desenvolver no interior da instituição escolar.

No cotidiano do nosso fazer pedagógico, negamos a criança real que temos diante de nós e buscamos aquele indivíduo pleno das aptidões e dos interesses idealizados pelo liberalismo. Buscamos a harmonia e a igualdade difundida pela ideologia burguesa. O que foge à "ordem natural" é considerado como desvio ou anormalidade.

Tentamos deste modo mascarar os conflitos e contradições presentes à sociedade burguesa. A ideologia da "igualdade" faz com que se tente sempre escamotear as diferenças, a heterogeneidade. Por esse processo tentamos universalizar e internalizar valores, comportamentos e interesses específicos da classe burguesa, apresentando-os como os "ideais da humanidade".

Na escola, esta ideologia está presente em todas as atividades desde as mais elementares. Na organização de turma, por exemplo, tentamos a homogeneização no momento em que classificamos as crianças como "fortes", "médias" e "fracas". Conforme esta classificação são destinados os professores de maior ou menor "competência". Aos "melhores" alunos os "melhores" professores.

É importante salientar que não se trata de uma questão meramente administrativa. Ao contrário, trata-se de uma questão político-pedagógica. Frequentemente, as crianças "fracas" são as crianças das camadas populares. Essas crianças são de uma forma geral rotuladas como "carentes". Elas não apresentam as condições de nutrição, saúde, estimulação, consideradas pela escola como necessárias a um bom desempenho escolar. Apresentam "carências" lingüísticas, cognitivas, culturais e sociais (boa aparência, boas maneiras, etc.). Em síntese, não correspondem ao padrão estabelecido pela classe dominante pois pertencem a uma classe social que

não dispõe dos meios que lhes proporcionem o desenvolvimento sócio-cultural "adequado".

Nunca é demais reafirmar que vivemos numa sociedade prenhe de antagonismos. Ela gera a abundância e a riqueza, na mesma proporção em que gera a pobreza e a miséria. Estas últimas são destinadas exatamente à classe que produz a riqueza que mantém todo esse arcabouço social. Daí as distorções na distribuição da renda, na apropriação da produção; a exploração dos direitos mais elementares do ser humano — alimentação, moradia, saúde, educação, e outros. Eis por que somos a 8ª economia de mercado do mundo e, no entanto, o próprio governo tem divulgado que 70% da população brasileira vive em extrema pobreza material e até mesmo na miséria absoluta. Embora os dados oficiais façam referência a brasileiros abstratamente, sem situá-los enquanto classes sociais, é evidente que a situação de miséria atinge camadas consideráveis da classe trabalhadora (cerca de 48% da população economicamente ativa no Brasil ganha até um (01) salário mínimo). Temos um dos menores salários mínimos do mundo. Em 1986 o nosso salário mínimo chegou a valer menos de 50 dólares. Se considerarmos que o processo inflacionário e que o reajustamento dos salários não correspondem às necessidades reais de poder aquisitivo da classe trabalhadora, a situação atual se torna ainda mais precária. A situação era grave com o acionamento do gatilho e, sem este, a corrosão do nível de vida da massa do trabalhador se acentua ainda mais.

Pelo exposto, torna-se evidente que nada é gratuito, nada é simplesmente administrativo ou meramente pedagógico. Cada questão, desde a aparentemente mais simples até as mais complexas, está subsumida do caráter político, dada a relação entre a escola e a sociedade como totalidade. Essa relação determina as conseqüências sociais e políticas do processo pedagógico vivenciado no interior da escola.

Qual a participação do OE nesse processo? Não podemos deixar de ressaltar, neste momento, o quanto o OE tem sido manipulado pelo sistema em nome de uma competência técnica. É essa competência que lhe permite reforçar a seletividade que a escola promove através do uso de testes de aptidões, interesse e inteligência, revestindo-a de uma "cientificidade" que a torna irrefutável. Afinal não é o OE, profissional, por excelência, responsável pela definição do que é "normal" e "anormal" no processo de escolarização?

Não podemos esquecer que a função técnica como qualquer outra função está subsumida também no caráter político. É esta compreensão que tem subsidiado a crítica ao papel que o OE vem desempenhando para a manutenção do "status quo". Essas críticas têm avançado ao nível de

proposições de um novo papel para o OE. Propõe-se que o OE se articule com outros profissionais de Educação no sentido de encaminhar uma discussão política da prática pedagógica, situando a luta no interior da escola no contexto das lutas mais amplas do movimento social. No entanto, este novo papel exige a definição de um compromisso político. É necessário que tenhamos claramente definido a favor de quem colocamos o nosso fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BURDEAU, G. *Le libéralisme*. Paris, du Seuil, 1979.
2. ENGELS, F. *Anti-Düring*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
3. MOREAU, P. F. *Les racines du libéralisme*. Paris, du Seuil, 1978.
4. ROUSSEAU, J. J. *Du contrat Social*. Paris, du Seuil, 1977.