

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
Bologna, 24 Maggio 1995

DESAFIOS EDUCATIVOS NA REALIDADE SOCIO-POLÍTICA BRASILEIRA DE HOJE

Moacir Gadotti (*)

1. DESAFIOS EDUCATIVOS DA ATUALIDADE BRASILEIRA

Como em todas as partes do mundo, as transformações político-econômicas ocorridas no final da década de 80, em particular no Leste Europeu, tiveram profundas repercussões na América Latina. Por outro lado, falando especificamente do Brasil, tivemos um impacto muito positivo nos nossos costumes políticos, da chamada "operação mãos limpas" da Itália.

Todavia, nós tínhamos, no Brasil, um problema particular, o gigantismo da inflação que nos últimos anos era de 30% ao mês em média. Vários planos foram experimentados até que o último, lançado pelo Ministro da Economia, Fernando Henrique Cardoso, em 1994 - seguindo as receitas do Fundo Monetário Internacional - teve êxito (até agora) e levou o seu autor para a Presidência da República no ano seguinte.

1.1 - Realidade sócio-política brasileira de hoje

O sucesso da *estabilização econômica* - hoje a inflação está em torno de 2% ao mês - levou alguns intelectuais e muitos políticos a considerar as políticas neoliberais como a grande panacéia capaz de solucionar todos os males econômicos e sociais do país.

Contudo, é de se temer que aconteça com o Brasil o que vem acontecendo com outros países da América Latina que adotaram as mesmas políticas:

a) a Bolívia - que seguiu a receita do FMI desde 1985 e vem aplicando um plano de estabilização rigidamente ortodoxo - acabou estagnando e arruinando a sua economia, com elevadas taxas de desemprego. Uma única empresa, a COMIBOL (Corporação Mineira da Bolívia) acabou demitindo 23 mil dos seus 28 mil trabalhadores;

(*) **Moacir Gadotti** (1941), filósofo e pedagogo, diretor do Instituto Paulo Freire, é professor titular da Universidade de São Paulo onde leciona "História das Idéias Pedagógicas". Foi professor de Filosofia e História da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e na Universidade Estadual de Campinas. Publicou vários livros, entre eles: **Pensamento pedagógico brasileiro**, **Escola cidadã**, **História das idéias pedagógicas** e **Pedagogia da Práxis**, onde desenvolve uma proposta educacional, cujos eixos são a formação crítica do professor e a construção da escola pública popular autônoma (escola cidadã) numa perspectiva dialética e integradora da educação.

b) na Venezuela, em 1989, o populista Carlos Andrés Pérez adotou políticas neoliberais ortodoxas e enfrentou uma revolta popular onde 300 pessoas morreram, uma semana depois de sua posse na Presidência da República;

c) no mesmo ano, no Peru, elegeu-se Alberto Fujimori, com uma plataforma neoliberal e o número de pobres pulou de 8 para 12 milhões em uma população total de 23 milhões.

d) na Argentina e no México a estabilização está sendo ameaçada também pelo desemprego e pelos baixos salários.

Todos esses países vivem hoje sob fortes tensões sociais provocados pelo aumento da miséria.

A conclusão é evidente: o ajuste estrutural neoliberal resolve o problema da inflação e, em alguns casos, como no caso do Peru, promove o crescimento econômico. Mas não resolve - ao contrário agrava - a situação dos trabalhadores. O neoliberalismo é bom para o capital e ruim para os trabalhadores. Não apresenta respostas para a questão social. Por isso, o governo Fernando Henrique Cardoso está devendo ainda hoje uma política social consistente. Como escreveu nosso colega de trabalho no Instituto Paulo Freire, o historiador José Eustáquio Romão, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, com os compromissos que assumiu para eleger-se, deixou de ser social-democrata para tornar-se um "neoliberal envergonhado".

Temos hoje um bom desempenho da economia convivendo com grandes disparidades regionais e com indicadores sociais baixíssimos. Infelizmente se aplica ainda hoje a conhecida frase do general Ernesto Geisel quando era presidente, no início dos anos 80: "o Brasil vai bem, mas o brasileiros vão mal".

Toda essa modernização da economia não concebe os seres humanos como sujeitos, como cidadãos ativos, mas como objetos econômicos, como puros consumidores.

1.2 - Desafios educativos

As primeiras proclamações do governo FHC sobre a autonomia e o fortalecimento da unidade escolar - inclusive com a descentralização dos recursos financeiros - a criação de um currículo básico nacional e a ênfase na educação à distância, foram recebidas com simpatia. Mas, depois dessas proclamações não se seguiram os respectivos planos. Em vez disso, na educação, os primeiros cem dias do governo foram marcados por muito *marketing* que levou o presidente à dar aulas em várias escolas públicas do país. Mas, seguindo o que ocorre em todas as áreas sociais, não foi ainda apresentada uma política consistente para o setor.

Ao contrário, o governo vem rompendo com os vínculos criados no governo anterior entre Estado e Sociedade Civil na educação. A CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) havia chegado a um *Pacto* com o governo no quadro do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), sobre três pontos, os quais considero como os grandes *desafios educativos* do Brasil:

a) a necessidade da implantação de fato em todo o território de um currículo básico nacional;

b) um piso salarial nacional de, pelo menos, 300 dólares (a média nacional hoje é de 100 dólares);

c) uma definição clara do que cabe à cada esfera de governo. Hoje, as três esferas de governo - União, Estados e Municipalidades - se ocupam da educação básica e não trabalham articuladamente.

Em vez disso, o governo optou por uma perigosa *descontinuidade administrativa*. Se não corrigir esse erro de avaliação, no setor educacional, ele deverá

enfrentar enormes resistências - sobretudo dos educadores - como ocorreu recentemente na Bolívia.

Graças a grandes mobilizações populares em torno do direito à educação, hoje, o acesso à educação básica está garantido para a maioria da população, mas não a qualidade. Persiste ainda uma cultura da repetência em nossas escolas: de cada 100 crianças que entram na 1ª série, apenas 4 terminam a 8ª série sem nenhuma reprovação.

1.3 - A inovação educacional na base da sociedade

A esperança de uma educação de melhor qualidade está novamente nas mãos da sociedade. Há uma sociedade civil emergente, sobretudo em nível municipal, onde estão se realizando as melhores inovações educacionais.

Essas *inovações* não se restringem a esta ou àquela perspectiva política. Trata-se de um movimento que perpassa partidos, sindicatos, movimentos sociais e que envolve a administração pública, a empresa privada, pessoas e grupos, preocupados com a melhoria do ensino, em diversas regiões do país. Embora desarticuladas, essas inovações apontam para uma nova tendência na educação, marcada pela presença mais ativa da sociedade civil.

Muitas são as lições que podem ser tiradas dessas inovações e experiências. Eles apontam para todo um novo projeto educacional que supera, sobretudo, *dois problemas* que se encontram na base da crise do nosso ensino:

- a) a dicotomia entre o ensino público e o ensino privado e
- b) a centralização e a burocratização do sistema de ensino.

O antagonismo criado entre escola pública e escola privada, desde os primórdios da educação no Brasil, tem gerado sistematicamente má qualidade para a educação tanto no ensino público quanto no ensino privado.

O segundo problema atacado por essas inovações é a centralização e a burocratização com o seqüito de seus numerosos e pesados órgãos intermediários. A cabeça do sistema - modelo dos sistemas nacionais do século passado - está inchada e sustentada por pés de barro. O caminho da eficiência e da qualidade passa por uma descentralização radical.

Essas inovações, conseguiram, de um lado, desmistificar os sonhos do *pedagogismo dos anos 60*, que considerava a educação como a alavanca da transformação social e, de outro lado, conseguiram superar o *pessimismo dos anos 70*, quando se dizia que a escola era puramente reprodutora da sociedade. Nisso elas apontam também para um novo paradigma na educação.

1.4 - Formar para a cidadania ativa

Hoje, depois de mais de cem anos de sua criação, os sistemas educacionais, encontram-se, em diversas partes do mundo, num contexto de explosão descentralizadora.

Numa época em que o *pluralismo político* torna-se um valor universal, assistimos de um lado, à crescente globalização da economia e das comunicações e, de outro, à emergência do poder local, que desponta nos sistemas educacionais com uma força inédita na história da educação.

Nos últimos anos o tema da *autonomia da escola* aparece com mais frequência nos debates pedagógicos e nas reformas educacionais. Esse tema vem associado ao tema da *participação* e da *autogestão* que predominou nos debates educacionais das duas últimas décadas.

O princípio de que a educação é dever do Estado, não implica no imobilismo da população e de cada indivíduo: a educação é também dever de todos, pais, alunos, comunidade. Com essa mobilização da população em defesa do ensino público, é

possível pressionar ainda mais o Estado para que cumpra o seu dever de garantir a educação pública, gratuita e de bom nível para toda a população. Uma população acostumada a receber um bom serviço se mobilizará para continuar a tê-lo.

É nesse contexto que surgem projetos como o *Projeto da escola cidadã* do Instituto Paulo Freire, cujos princípios estão sendo adotados em algumas municipalidades e que visa:

a) *formar para a cidadania ativa*. A escola pode incorporar milhões de brasileiros à cidadania e deve aprofundar a participação da sociedade civil organizada nas instâncias de poder institucional;

b) *formar para o desenvolvimento*. A educação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento auto-sustentado do país. A educação básica é um bem muito precioso e de maior valor para o desenvolvimento, do que as suas riquezas naturais, inclusive de maior valor do que o próprio domínio da tecnologia.

Não mudamos a história sem o conhecimento, mas temos que educar o conhecimento e as pessoas para se tornarem sujeitos da sua história e intervirem no mercado como sujeitos e não como povo sujeitado, massa de manobra da lógica interna da razão econômica. O mercado precisa estar submetido à cidadania.

A escola não distribui renda, mas distribui conhecimento que é poder. Escola cidadã é aquela que coloca o conhecimento - capital intelectual tão importante quanto o capital financeiro - nas mãos de todos, principalmente dos excluídos e forma o cidadão completo, competente, solidário, não apenas o cidadão competitivo, como quer a educação burguesa.

O nosso *apartheid social* não será superado apenas com uma melhor distribuição de renda e com a solidariedade das classes médias. Será preciso preparar os jovens para o trabalho. Só a educação básica de qualidade para todos pode acabar com a miséria, como ficou demonstrado, entre outros países pela Coreia do Sul, Hong Kong e Taiwan que, há trinta anos atrás, encontravam-se em situação similar ao do Brasil e que hoje estão muito mais desenvolvidos, graças a investimentos maciços em educação.

A escola pública está sendo ameaçada hoje interna e externamente em vários países da América Latina. Romper com ela significaria romper um dos últimos laços que unem o pacto democrático sobre o qual nasceu o Estado moderno. Ameaçar a escola pública - seja pela incompetência dos que são a seu favor ou pela prepotência dos que são contra ela - é ameaçar um dos bastiões da nossa civilização. Mas é preciso que ela se renome profundamente. Trata-se de resgatar a *escola estatal* enquanto escola mantida com recursos públicos. Mas trata-se também de torná-la realmente uma *escola pública*, enquanto dirigida a todos sem nenhuma discriminação e transformá-la numa *escola comunitária*, enquanto escola pensada e dirigida por uma sociedade que se responsabiliza efetivamente por ela.

Evidentemente, essa escola não será construída de um dia para outro. Não se chegará lá rapidamente, nem por um passe de mágica, nem por uma teoria salvacionista. Não adiantaria alguns poucos chegarem lá muito rapidamente. É preciso que todos cheguem lá, em tempo.

2. PEDAGOGIA: DIÁLOGO E CONFLITO

A teoria pedagógica deve servir de guia para a prática educacional. De nada adiantaria produzir um conhecimento pedagógico que não morderse a realidade.

Foi com essa intenção que Paulo Freire, Sérgio Guimarães e eu, nos reunimos para escrever esse livro: *Pedagogia: diálogo e conflito*. Refletimos sobre a nossa situação concreta e talvez seja por isso que nossas reflexões podem ter alguma utilidade em outros contextos.

Orientados por uma visão anti-autoritária, nos servimos demasiadamente, no passado, da pedagogia do diálogo. Muitas vezes ela também foi utilizada pelos conservadores, numa atitude astuta, para escamotear a questão política da educação e evitar o tratamento de temas incômodos como: a pobreza extrema, o preconceito e a exclusão, os quais evidenciariam, não a igualdade e a reciprocidade - exigências do diálogo - mas a desigualdade e o conflito.

De certa forma, a pedagogia do diálogo, que tantas contribuições trouxe à educação - seja na sua vertente religiosa, seja na sua vertente liberal - realçava por demais a igualdade, escondendo, por isso, as diferenças. O diálogo era compreendido como uma relação privilegiada entre duas pessoas - como o entendia Sócrates - em igualdade de condições e na reciprocidade. Daí essa concepção ainda aristocrática do diálogo confrontar-se com as condições concretas da prática pedagógica e esbarrar nas desigualdades sociais.

A partir dos anos 60, sob novas condições históricas, a noção de diálogo toma uma forma também nova: entra em cena um novo dado, que é o dado político da relação educadora. Aquela concepção de neutralidade da ação educativa que orientava a teoria da educação da escola tradicional e que, de início, não havia sido posta em questão pela escola nova, torna-se problemática a seus defensores.

2.1 - Crise da pedagogia do diálogo

Como não podia deixar de ser, a pedagogia do diálogo é tão histórica quanto as outras e, portanto, em evolução. Seus principais defensores sofreram as influências do pensamento de sua época e das condições históricas de sua prática pedagógica. Paulo Freire, herdeiro da escola nova, nos oferece o melhor exemplo dessa nova compreensão do diálogo que supera os primeiros escolanovistas: ele dá um caráter eminentemente político ao diálogo. Em Paulo Freire o diálogo dos oprimidos, orientados por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação do conflito destes com seus opressores. Nele, o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam apenas o significado das coisas - o saber - mas um encontro que se realiza na *práxis* - ação + reflexão -, no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar idéias. O diálogo que não leva ação transformadora é puro verbalismo.

Nisso ele supera o caráter até certo ponto místico e ingênuo da visão dialógica buberiana e da concepção metafísica de Georges Gusdorf. A ótica política dos três é diferente. O enfoque de Freire é predominantemente social, ao passo que o de Buber é basicamente individual. O diálogo, para Gusdorf, é uma relação privilegiada entre educador e educando, que se encontram como mestre e discípulo e que, testemunhando entre si a verdade, se auto-reconhecem como seres humanos. Paulo Freire se distancia também de Carl Rogers. A visão existencialista e terapêutica de Rogers nos mostra um homem enfrentando solitariamente a hostilidade do mundo.

A pedagogia do diálogo atingiu o seu ponto mais elaborado com os filósofos da educação não-diretiva e com os socialistas autogestionários. Aqui o ponto de chegada da educação é a autogestão social. A formação e o trabalho do educador inserem-se numa estratégia político-pedagógica de transformação social na qual a educação deveria se constituir num fator importante.

Num primeiro momento a pedagogia do diálogo tinha por objetivo estabelecer relações amigáveis entre mestres e discípulos na sala de aula. Agora é diferente: o diálogo visa a atingir diretamente o coração das relações sociais. A autogestão pedagógica objetiva preparar para a autogestão social. Aparece então na cena da pedagogia do diálogo uma outra dimensão: o *conflito*, em particular, o conflito social.

2.2 - Como entender hoje a pedagogia do diálogo?

Essa foi a questão que me coloquei, em 1985, quando resolvi revisar e ampliar meu primeiro livro, *Comunicação docente*, publicado em 1975, justamente com um belo prefácio de Georges Gusdorf. Retomei, então, um prefácio que eu havia escrito para o livro *Educação e mudança* de Paulo Freire, em 1979.

Prefaciando Paulo Freire eu procurei mostrar a insuficiência de uma concepção do diálogo baseada apenas na unidade e na reciprocidade. Eu procurava dar uma interpretação dialética ao diálogo, isto é, concebendo-o ao mesmo tempo como unidade e oposição de contrários. Nesse prefácio eu mostrava que, numa sociedade marcada pelo antagonismo, o diálogo pode representar uma utopia romântica quando parte do oprimido e um ardil astuto quando parte do opressor.

Não pretendo com isso condenar todo diálogo. O diálogo, porém, não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente: o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é o seu poder frente a toda sorte de opressões. De certa forma, são os interesses comuns frente ao opressor que mantém coesos os oprimidos.

Procurei mostrar não só a igualdade entre educador e educando, mas também as *diferenças*. A concepção primeira de diálogo procurava realçar demasiadamente a unidade e a igualdade, desvalorizando as diferenças. E o que ocorre na prática do ensino é que alguém ensina, que alguém aprende, que alguém provoca a aprendizagem, a estimula, a testemunha, etc. - papéis diferentes - e que também há uma relação educadora em que ambos se educam e aprendem.

Hoje, o processo de produção e de difusão do conhecimento coloca importantes problemas tanto para as escolas quanto para as universidades. Elas não são mais as únicas fontes do conhecimento. Nesse novo contexto, o professor não é tanto o transmissor do conhecimento, mas aquele que seleciona a informação e a apresenta de forma crítica. Ele se tornou um mediador, um articulador e formador de capacidades, entre elas, a capacidade da imaginação criadora.. Por sua vez, o aluno precisa de autonomia intelectual para fazer a sua própria síntese, para formular propostas e para utilizar os diferentes meios de informação. Diante de múltiplas formas de conhecimento ele não pode ser apenas um receptor de mensagens, mas um provocador de mensagens.

Assim, a era pós-industrial e pós-moderna, deverá dar novo impulso à pedagogia do diálogo. Ela se tornará mais necessária agora do que antes, impulsionada pela impregnação da informação na sociedade. Mas ela deverá ser entendida diferentemente.

2.3 - Pedagogia da práxis

A pedagogia do diálogo contribuiu enormemente para o desenvolvimento da pedagogia contemporânea, para a compreensão da instituição escolar, desmistificando a superioridade natural do mestre, desmistificando a idéia da superioridade moral de alguns seres humanos sobre outros ou porque ocupam funções superiores ou porque são mais competentes. Nisso ela deu um salto em relação à crítica da educação burguesa iniciada pela análise marxista na segunda metade do século XIX. No século XX, contudo, a *pedagogia dialética* foi além da *pedagogia do diálogo*. A pedagogia

dialética encarou diferentemente a questão das relações da educação com a sociedade, porque recolocou o tema do poder como tema central da pedagogia.

O papel do pedagogo é educar e educar supõe transformar. Mas não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. É sempre ruptura com alguma coisa: preconceitos, hábitos, comportamentos, etc. Por isso, uma pedagogia transformadora é sempre uma pedagogia do conflito.

O referencial maior dessa pedagogia é a práxis, a ação transformadora. Por isso a chamo cada vez mais de *pedagogia da práxis*. *Práxis*, em grego, significa literalmente ação. Assim, pedagogia da práxis poderia ser confundida com pedagogia da ação, defendida pelo movimento da escola nova. Poderia ser considerada como uma nova versão da pedagogia pragmática que entende a práxis como prática estritamente utilitária, reduzindo o verdadeiro ao útil. Contudo, mais do que a escola nova, a pedagogia da práxis evoca a tradição marxista da educação, embora ela transcenda o marxismo. Nesta tradição, práxis significa *ação transformadora*. A pedagogia da práxis radica numa antropologia que considera os seres humanos como sujeitos da sua história, que se transformam na medida em que transformam o mundo.

Toda pedagogia refere-se à prática, pretende se prolongar na prática. Não tem sentido sem ela. Em pedagogia, a prática é o horizonte, a finalidade da teoria. Por isso, o pedagogo vive a dialética instigadora entre o seu cotidiano - a *escola vivida* (instituída) - e a escola dos seus sonhos - a *escola projetada* - que procura dar vida, instituir, na escola instituída. A teoria pedagógica antecipa o indivíduo educado, mesmo que seja sempre como horizonte e nunca como o ponto de chegada, pois a educação é um processo realmente interminável. O educador antecipa uma realidade que ainda não existe, mas que deseja criar; seu papel é utópico pois a educação é ao mesmo tempo *promessa* e *projeto*. Enquanto houver educação haverá utopia.

2.4 - Edição italiana do livro "*Pedagogia: diálogo e conflito*"

A edição italiana desse livro teve a grande honra de contar com a colaboração de Bartolomeo Bellanova e de Fausto Talleri, que situam o debate do livro no contexto italiano atual de rica discussão das teorias pedagógicas, em particular da teoria dialógica do conhecimento. Com muita felicidade ambos situam a pedagogia da práxis no campo da utopia concreta, entendendo-a não como um sonho irrealizável, mas como "il vero realismo del divenire umano".

Por outro lado, Paulo Freire e eu fizemos também um novo prefácio à edição italiana, justificando a sua publicação hoje, dez anos depois.

Vou terminar minha fala retomando alguns argumentos desse prefácio.

"Estamos vivendo um tempo de crise da utopia. Afirmá-la novamente se constitui num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. Um ponto discutido no livro continua sendo de grande atualidade: é a sedução cada vez maior que exerce o projeto neo-liberal. Há os que acreditam que o socialismo morreu, que a utopia morreu, que a luta de classes desapareceu. Mas não foi bem o socialismo que morreu e triunfou o capitalismo. O que foi derrotada foi uma certa moldura do socialismo, a moldura autoritária. E isso é um avanço na construção do socialismo democrático e da democracia radical (...).

Os neo-liberais sustentam que a ideologia acabou, que nada mais é ideológico. Esse discurso não torna velhos os nossos sonhos de liberdade e não deixa de ser menos justa a luta contra o autoritarismo. Isso apenas nos obriga a compreendê-la melhor em suas múltiplas manifestações. Nós dizíamos que uma educação não autoritária deveria respeitar o aluno. Hoje temos mais clareza desse princípio quando as teorias da educação multicultural enfatizam ainda mais a

necessidade dos educadores atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, sexo, etc. Dizíamos que o respeito à diferença era uma idéia muito cara à educação popular. Hoje percebemos com mais clareza que a diferença não deve apenas ser respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo.

Enfim, não pode estar superada uma pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe".