

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

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

acervo.paulofreire.org



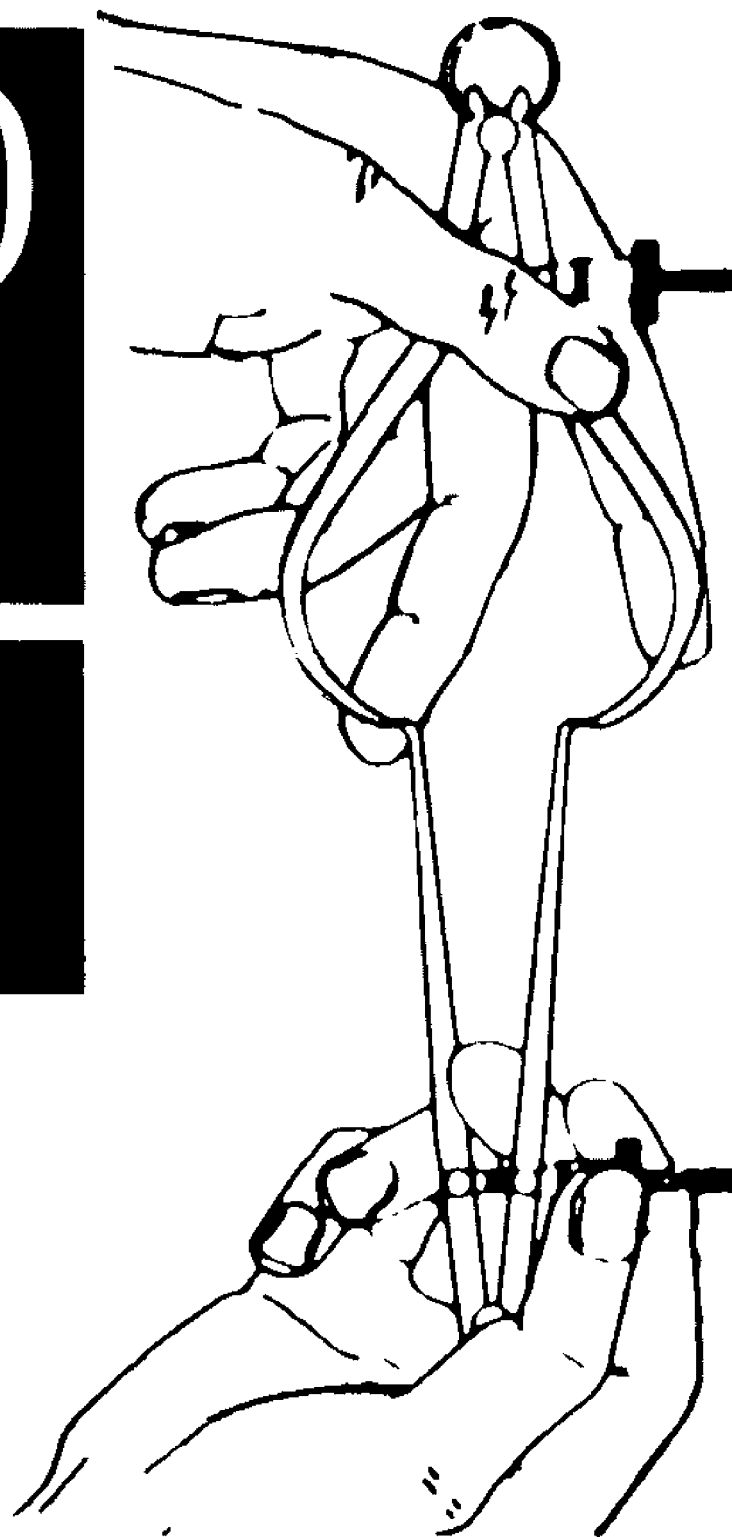
InstitutoPauloFreire

MOACIR GADOTTI

EDUCAÇÃO E PODER

**Introdução à
Pedagogia
do Conflito**

13ª edição



EDUCAÇÃO E PODER

Introdução à
Pedagogia
do Conflito



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

G12c	Gadotti, Moacir Educação e poder : introdução à pedagogia do conflito / Moacir Gadotti. – 13. ed. – São Paulo : Cortez , 2003. Bibliografia ISBN 85-249-0306-6 1. Educação – Brasil 2. Educação – Filosofia. 3. Pedagogia 4. Política e educação 5. Sociologia educacional – Brasil I. Título.
	17. e 18. CDD -370.981 17. e 18. -370 17. e 18. -370.1 17. e 18. -370.190981 17. -379 18. -379.201
80-0364	

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação 370.981 (17. e 18.)
2. Brasil : Educação e sociedade 370.190981 (17. e 18.)
3. Brasil : Educação : Filosofia 370.1 (17. e 18.)
4. Brasil : Educação e política 379 (17.) 379.201 (18.)
5. Filosofia da educação 370.1 (17. e 18.)
6. Pedagogia 370 (17. e 18.)

MOACIR GADOTTI

EDUCAÇÃO E PODER

**Introdução à
Pedagogia
do Conflito**

13ª edição

 **CORTEZ
EDITORIA**

EDUCAÇÃO E PODER: introdução à pedagogia do conflito
Moacir Gadotti

Capa: Carlos Clémen

Revisão: Bárbara Eleonora Benevides

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do autor e do editor.

© 1980 by Moacir Gadotti

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 317 – Perdizes

05009-000 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – fevereiro de 2003

CONTEÚDO

Apresentação	7
--------------------	---

Primeira Parte

POR UMA FILOSOFIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

A dúvida e a tarefa de educar	13
Para que serve afinal a filosofia? Que filosofia?	24
Filosofia, ideologia e educação	31
Idéias diretrizes para uma filosofia crítica da educação	37

Segunda Parte

INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA DO CONFLITO

Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira	53
Ação pedagógica e prática social transformadora	65
A postura do educador numa sociedade em conflito	74

Terceira Parte

IDEOLOGIA E CONTRA-IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Contra a tradição humanista da nossa educação	85
A Educação Permanente: um modelo de discurso ideológico importado	92
O Mobral: a pedagogia do colonizador a serviço da dominação cultural	101
A supervisão escolar e a tendência tecnocrática da educação brasileira	105
A universidade brasileira: funções, estrutura de poder, perspectivas	112

Educação e desenvolvimento no Brasil de hoje: um balanço crítico	123
Consumismo e educação necrófila	131
A “Cidade Educativa”	136
Consciência crítica e universidade	140

APRESENTAÇÃO

Estão aqui reunidos alguns textos e documentos de trabalho escritos no decorrer destes últimos anos. A idéia de apresentá-los a um público maior do que aquele de uma sala de aula surgiu no momento em que alguns educadores, após a leitura de um artigo publicado na *Revista Educação & Sociedade*, pediram-me para explicitar melhor o que entendia por “Pedagogia do Conflito”, que lá apenas introduzia, formulando melhor suas *categorias básicas*.

Tenho sempre insistido em que não tinha a pretensão de inventar uma nova teoria. A pedagogia do conflito é a minha *prática da educação*. Muito pouco dessa prática está escrito, como toda prática. O que está escrito, sem a sistematização de uma teoria acabada, passo agora às mãos do editor. Confesso que está ainda ao nível de “introdução”. O leitor encontrará, porém, algumas reflexões que poderão orientá-lo na *educação como prática do conflito*. A ele passo a tarefa de enfrentar os *desafios* que ela representa, desenvolvendo e ampliando o seu significado, pela sua prática.

Reunindo textos escritos em épocas e lugares diferentes, sob um único título, poderia dar a falsa impressão de que eles estão ligados, formando um todo harmônico. Rejeito de imediato a hipótese de que o pensamento de alguém é uma totalidade em mudança, em evolução. Por mais racionalista que seja um autor, toda a construção teórica da história de suas idéias é certamente descontínua, contraditória, fragmentária, como, aliás, a história das idéias de todos os tempos. É certamente obra de pouca imaginação tentar colocar a história das idéias e das filosofias numa linha horizontal de desenvolvimento crescente, como o fazem a maioria dos tratados de *filosofia da educação*.

Esses textos são fragmentos. Seria falso de minha parte se os apresentasse compondo um todo, desenvolvendo o que pretenciosamente chamei de “Pedagogia do Conflito”. A Pedagogia do Conflito é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, mas ao contrário, o afronta, desocultando-o. Essa é a função dessa prática. Os textos que estão neste volume não tencionam definir o estatuto epistemológico dessa pedagogia, sistematizando suas categorias fundamentais numa nova (e grande) teoria. Mesmo porque, de um lado, me recuso a dar novas receitas mágicas, que possam reorientar os educadores e, de outro, creio que eles

não são tão ingênuos para aceitá-las. Não pretendo apresentar e desenvolver uma nova teoria. Pretendo sim, mostrar como pratico a minha teoria e teorizo a minha prática educativa, reagindo a ela.

Esses textos apresentam ainda outra característica: a forte presença da *linguagem oral*. Eles trazem a marca das *circunstâncias* nas quais foram pronunciados. Daí a sua diversidade e as frequentes repetições. É verdade que poderia refazê-los, corrigi-los, aperfeiçoá-los, ordená-los e sistematizá-los para comporem uma “obra acabada”. Ao contrário, preferi publicá-los tais quais são: textos inacabados, pré-textos para um debate, indicando as circunstâncias em que foram produzidos. Mesmo assim, estão reunidos sob três partes. A primeira parte reúne textos de caráter mais filosófico sobre a educação, indicando algumas linhas diretrizes para uma *filosofia crítica da educação*. A segunda parte reúne textos sobre a prática pedagógica e a postura do educador. A terceira parte reúne diversos textos que ilustram a política, a teoria e a prática pedagógica no Brasil de hoje, enfocadas sob o ângulo comum da crítica da *ideologia*.

Tratando-se de filosofia da educação e de pedagogia, o título deste livro — “Educação e Poder” — poderá surpreender. O leitor não encontrará aqui uma explicitação da teoria do Estado, é verdade, nem uma história das políticas educacionais. Minha intenção, ao dar esse título, foi recolocar a *questão do poder* como tema central da filosofia da educação e da pedagogia. Não apenas o poder no sentido particular de poder do Estado, de dominação, mas sobretudo o poder no seu sentido amplo, de *possibilidade, hegemonia, projeto*. A questão do poder tem caído no esquecimento nos meios educativos. É preciso dar-lhe audiência novamente.

Toda tentativa de sistematizar uma prática é certamente frustrante: o ato educativo não é sistematizável. A prática educativa é outra coisa além da ciência e das metodologias. É um complexo de atos e de conhecimentos, de decisões e de atenção que ultrapassam as possibilidades de uma teorização global. Tento, por isso, evitar a todo custo a *ilusão filosófica* da totalidade e da globalidade. Falar e escrever o que observamos e praticamos e achamos que deve ser dito, isso talvez valha a pena. Não apenas para nós, mas para que muitos outros trabalhadores da educação possam construir uma pedagogia capaz não apenas de transmitir um legado histórico de maneira crítica, mas igualmente de plantar as sementes de uma nova cultura que supere as contradições atuais, as falsas dicotomias, a opressão e o desamor presentes nas estruturas burocráticas do nosso edifício educacional.

Longe de mim os tratados de pedagogia. Este livro é uma *resposta* ao apelo de colegas para mostrar-me, para expor-me, para poder ser criticado da mesma forma que ele critica. Ao mesmo tempo, serve de um apelo para o debate, para ir além, para criar e desenvolver uma pedagogia que faça frente a uma situação que é a nossa, no Brasil, de uma Nação forte em potencialidade, fraca na sua capacidade de pensar, boicotada sistematicamente por um Estado autoritário e opressivo, mas, em todos os casos, ainda cheia de esperança.

PRIMEIRA PARTE

POR UMA
FILOSOFIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

A DÚVIDA E A TAREFA DE EDUCAR

Em 1976, trabalhando no *Centro de Filosofia da Educação* da Universidade de Genebra, apresentei um trabalho, juntamente com o professor Claude Pantillon * que intitulamos *Manifeste Philosophique, vers une Philosophie de l'Éducation*. Responsáveis, naquela época, pelos destinos daquele Centro, que dava os seus primeiros passos, queríamos, com a publicação de um Manifesto, indicar um programa para a elaboração de uma "outra pedagogia", enfrentando a situação das nossas ciências da educação que viviam momentos de indefinição. O *Instituto Jean-Jacques Rousseau*, fundado por Édouard Claparède em 1912, depois de tornar-se a *Escola de Psicologia e de Ciências da Educação* pela reunião do Instituto com o *Centro de Epistemologia Genética* de Jean Piaget, tornara-se, um ano antes, a sétima Faculdade da Universidade de Genebra, mudando inclusive de local: do caloroso e vetusto *Palais Wilson* para os espaços grandiosos e frios da *Uni II*, um prédio moderno, que abriga hoje também a Administração, a Reitoria e todo o aparato burocrático. A nova Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação passou por uma crise que até hoje não superou inteiramente. Desde a implantação do sistema de "co-gestão" da Secção de Ciências da Educação, com suas intermináveis e barulhentas Assembléias, até a divisão dos Departamentos (Setores), cuja formação gerou um clima de competição e de discórdia entre os professores. Neste clima surge o *Manifesto Filosófico*. Mas antes de falar dele, desejo apresentar algumas notas históricas sobre a fundação do *Instituto Jean-Jacques Rousseau*.

A origem e os objetivos deste Instituto são apresentados pelo próprio Claparède num documento sobre a sua fundação, publicado nos *Archives de Psychologie* (Genebra, 1912, tomo 12, pp. 21-55). "A sua origem é muito simples, diz Claparède. O projeto de um Instituto deste gênero deriva de uma dupla constatação: de um lado, a preparação psicológica e pedológica dos educadores não é suficiente; de outro lado, nenhuma medida é tomada para assegurar o

* Vítima de longa enfermidade, Claude Pantillon faleceu no dia 7/2/80. Na base das indicações deixadas por ele, um grupo de trabalho reuniu os seus principais textos de Filosofia da Educação que foram publicados neste ano (1981), com o título: "Une Philosophie de l'Éducation pour quoi faire"? (Ed. L'Âge d'Homme, Lausanne, Suíça). Algumas partes do "Manifeste Philosophique" foram incluídas neste texto. Esse é o segundo volume dos "Cahiers de Philosophie de l'Éducation" que havíamos programado em 1977. Esses "cadernos" foram lançados com a publicação de um texto de minha autoria em 1979: "L'Éducation contre l'éducation" que foi traduzido para o português, neste ano, pela Editora Paz e Terra. (Nota da 1.ª reimpressão.)

progresso e o desenvolvimento da ciência da educação. O nosso Instituto tem por finalidade contribuir para remediar a essas duas lacunas (...)

“Mas para que a ciência pedagógica progrida, duas condições são necessárias: 1) devem existir órgãos (estabelecimentos, institutos, escritórios, funcionários especiais e cientistas particulares) capazes de coletar fatos, material documentário, e de elaborá-los no sentido de tirar deles, se possível, conclusões práticas e até mesmo leis, se os fatos o permitirem; 2) os educadores e professores, ou um certo número deles, que estão em contato diário com as crianças devem estar habilitados, seja para recolher esses documentos, seja para controlá-los, seguindo o método científico — sabendo que ele é a causa dos possíveis erros — seja para prosseguir sozinho na investigação de uma questão mais limitada. O Instituto Jean-Jacques Rousseau tem precisamente por ideal permitir a realização, ao menos parcial, dessas duas condições, tornando-se um centro de coordenação e de pesquisa e iniciando seus alunos nas regras do método científico, de maneira que eles possam praticar com êxito a experimentação escolar (...). É desnecessário acrescentar que, mesmo convencido de que só este método conduz à verdade — visto que a sua essência mesma é a de verificar as hipóteses que até esta “verificação” não passam de afirmações incertas — estamos perfeitamente conscientes da delicadeza de seu manejo e do perigo que pode haver, fazendo passar por fatos demonstrados aquilo que seria o resultado de experimentações insuficientes ou de generalizações precoces”.

Foi dentro deste espírito que o Instituto Jean-Jacques Rousseau foi criado e se desenvolveu. Hoje transformado em Faculdade, parecia-nos que tinha falhado, ao menos, parcialmente. Não havia evitado nem a “charlatanice do pseudo-cienticismo” nem o “estagnado pântano da rotina” contra os quais Claparède chamava atenção no documento de fundação. O clima de mudanças evitou em parte a rotina, mas quanto ao pseudo-cienticismo, este parecia tomar conta, apesar da reação de boa parte dos estudantes. De positivo havia o fato de que “as coisas” eram ditas com certa franqueza, rudeza às vezes, o que permitia senão o diálogo, ao menos a discussão.

O *Manifesto Filosófico* não veio pôr em ordem a “casa”, diminuir a rigidez das posições, das idéias fixas ou da intolerância, talvez até contribuiu para aumentá-las, mas foi um excelente exercício filosófico, pelo qual algumas linhas novas, “vers une philosophie de l'éducation”, foram tomando força e vigor. A inquietação e a desorientação reinantes, a “crise” das ciências da educação foram os lugares ideais para plantar a reflexão filosófica. Estudantes e professo-

res que freqüentaram o *Centro de Filosofia da Educação* nesta época, tomaram consciência de que a filosofia da educação não era apenas uma questão de gosto, de interesse ou de disponibilidade, mas exigia um trabalho de aprofundamento e de compreensão da situação da educação tal qual era vivida concretamente. Se a tradição filosófica nos oferece muitos recursos, estudar os seus grandes clássicos não é suficiente; é preciso tomar a realidade educativa em evolução, o contexto onde ela surge, para tentar “atravessá-la”. A filosofia requer informação, análise, trabalho. Se a filosofia pode fecundar a educação, isso dependerá do afrontamento das questões urgentes da educação e não de uma legiferação “encima” dela.

Por tudo isso, o *Manifesto* é um documento datado, circunstancial, resultado de um caminho percorrido, de uma maneira de ser que orientou a pesquisa e o ensino da filosofia da educação desde que ela surgiu no quadro das ciências da educação em Genebra; a “manifestação” do que tentamos fazer em filosofia, anunciando, denunciando e acusando nossa situação, que é a situação da escola, dos alunos e dos professores. Sem correr o risco de uma falsa generalização, pode-se dizer que as preocupações (datadas) que eram as nossas, ainda se fazem sentir hoje entre nós. O ato filosófico é sempre resultado, produto e fator dessa exigência de enraizamento histórico, preenchendo a função essencial ao ato educativo, que é a formação da consciência crítica, a leitura histórica da realidade. As circunstâncias podem mudar (hoje, num outro país como o Brasil), o que importa é a maneira de interrogar. É por isso que ainda lhe atribuo alguma validade. O tema da *dúvida* — tema central deste *Manifesto* — que é esta maneira de interrogar a realidade, parece-me de extrema atualidade em face aos “negócios” da nossa educação, dos problemas da pedagogia e das ciências da educação. A filosofia que realmente quer “pôr a mão na massa” encontrará entre nós material fértil e questões relevantes para serem, não apenas discutidas e refletidas, mas, sobretudo, pensadas, em função do encaminhamento de soluções práticas.

A primeira parte deste documento, sob o título “variações sobre um mesmo tema” reúne depoimentos de professores e alunos com o objetivo de provocar um debate mais amplo sobre a filosofia e a situação da educação tal qual a sentíamos na Europa, principalmente na Suíça e na França. Já a segunda parte, sob o título “da dúvida como primeira tarefa de uma filosofia da educação”, mais doutrinária, traz considerações gerais. Essa segunda parte poderá ajudar a compreender melhor o nascimento dessa categoria “dúvida” no contexto desta pedagogia, que chamo provisoriamente de “Pedagogia do Conflito”. Esta parte do *Manifesto* partiu da reelaboração de um texto inicial de Claude Pantillon sobre Descartes.

Uma longa carta escrita por Claude, no momento em que ele se encontrava hospitalizado.

Começamos, depois de um tempo de trabalho conjunto no *Centro de Filosofia da Educação*, a nos apaixonar pelo tema da “dúvida”, certos de que a superação da “consciência ingênua” (Paulo Freire) passava por um ato, o ato de duvidar. Aos poucos fomos descobrindo, porém, que não falávamos da mesma dúvida e ambos acabamos vendo que a primeira dúvida não era suficiente. De um lado, eu já começava a radicalizá-la e passava a utilizar muito mais a categoria “suspçon” (suspeita), influenciado não mais por Descartes e Husserl mas muito mais por Marx e Habermas. Por outro lado, Claude também tinha, por outras razões, motivos para “duvidar da dúvida”. Mesmo assim, o documento saiu. Alguns meses depois da sua publicação, dizia Claude em um dos nossos Seminários do Centro: “este texto tem uma história: de um lado a história de minha doença e de outro, o peso de uma certa cultura e tradição filosófica. Diante de minha doença, de minha fragilidade, de minha incerteza, um certo humanismo triunfante e pretencioso tornou-se grotesco e insustentável. Hoje esse texto me parece ainda muito ‘filosofante’, por isso me sinto agora mais próximo de Freire do que do sujeito kantiano ou do ‘eu penso’ cartesiano”.

Seja como for, o *Manifesto* não era apenas o resultado de uma reflexão, de uma meditação, mas de uma presença combativa, participante. No momento em que ele foi escrito, era a maneira da filosofia fazer face concretamente à situação das ciências da educação na nossa Faculdade. Ele tinha uma dimensão política. Corríamos o risco de destruir até o nosso ganha-pão, mas não queríamos apenas “duvidar”, refletir sobre uma realidade. Queríamos intervir nela. E no início desse ato de intervenção, desse ato educativo estava a dúvida como primeiro passo.

Eis alguns trechos desse documento, reunidos sob quatro pontos.

1. Significado Pedagógico da Dúvida

Quando as dúvidas, as questões nos assolam; quando as ideologias, os dogmas nos formam; quando juntos, eles nos condicionam a tal ponto de nos subjugar passivamente é necessário responder por uma dúvida ativa, ousada, que se impõe o dever de os encarar; ripostar a esses “dizem”, vivendo passivamente, por um “vamos ver”, que empreende com resolução o seu exame crítico. Tal é a tarefa da dúvida filosófica que ataca deste modo, simultaneamente, as dúvidas e as posições dogmáticas. Pois o dogmatismo, a rigidez do pensamento, o conformismo intolerante e as dúvidas formam geral-

mente um todo. Eles obedecem ao princípio de submissão passiva, de demissão ou de alienação.

É a esse princípio que a dúvida filosófica toma posição diretamente, a que se opõe radicalmente, ao qual decide derrotar. A dúvida é pois um ato de liberdade e de responsabilidade pelo qual um homem empunha, retoma a situação na qual vive, colocando-se como *sujeito* dela. Um *ato*, não uma *ação* entre outras; uma maneira de se reerguer, de levantar a cabeça e fazer frente, caminhar e avançar. Se a dúvida significa agir como sujeito, podemos dizer com Descartes que *duvidar é existir*. E pouco importa que, contrariamente àquilo que desejava Descartes, não nos seja mais permitido sonhar com um refúgio tranqüilo, nem esperar alcançar alguma verdade em si, definitiva e absoluta; pouco importa se toda a verdade fica doravante provisória, relativa, contestável, dimensionada pela nossa fragilidade e historicidade, se as questões se sucedem às questões, as situações às situações, se ficamos sempre *sendo*. Nossa tarefa, nossa dignidade, nossa liberdade surgem quando, rompendo com o papel de expectador submisso, resignado, quando, abandonando o estatuto de objeto modelado pelos conformismos do momento, tomamos a decisão sempre inconfortável de fazer face e *de nos situar*.

Afirmção do sujeito e da existência, a dúvida é *mudança completa*. Através dela, opera-se uma retomada, uma ruptura das regras do jogo. Essa mudança que quebra a banalidade do “se” é decisiva. Não se explica somente pela pressão das circunstâncias e das condições, ela representa e repousa sobre uma *decisão*. Ela revela e atesta o momento em que surge a pessoa, em que descubro que existir deve tornar-se meu negócio e que ninguém pode nem deve me desobrigar dessa tarefa. Qualquer que seja o valor dos mestres, da educação, da cultura adquirida, chega o momento em que é necessário se situar, se colocar em relação a eles, aventurar-se sozinho no mundo e na história. A existência, a liberdade humana, dependem deste esforço; elas se mostram no mesmo instante em que eu me compreendo, me aceito e me conduzo como indivíduo e não mais como um carneirinho; quando recuso não ser apenas o porta-voz, o resultado de uma educação, o fruto e o brinquedo de um condicionamento social, o parlamento dos meus instintos, para correr o risco de dizer e de ser “eu”.

Na dúvida, opera-se a passagem à consciência crítica ou simplesmente à *consciência*, que significa que eu renuncio a me submeter ao julgamento de outrem, a toda a autoridade exterior, qualquer que seja o seu valor. Cabe a mim procurar descobrir o que me pode elucidar e conduzir, a mim, enfrentar e fazer frutificar os desafios presentes, lançando-me resolutamente para diante. É assim

que, por uma série de atos, eu replico pessoalmente e solidariamente à situação: o oposto da resignação, do fatalismo, da tuga para a frente ou para trás. Pela dúvida, eu me determino em relação à realidade e livro-me da ditadura do "se".

A dúvida significa, pois, muitíssimo mais e outra coisa que qualquer processo metodológico que se usaria de maneira neutra, deixando a pessoa "no vestiário". Ela consiste numa *atitude existencial*, uma maneira de ser: cabe a cada um configurá-la em função de suas particularidades próprias, de sua história e dos aspectos da situação, com a qual se encontra defrontado aqui e agora.

A dúvida nos mete medo. Interrogar, determinar com exatidão, ir ver, situar-se, todos estes atos de liberdade, de decisão e de responsabilidade são terrivelmente angustiantes; angústia análoga àquela de uma criança que rompe o cordão que a liga a seus pais, a seus mestres, aos grupos dos quais ela faz parte, perdendo assim a doce segurança da dependência, da obediência, do conformismo. Esta angústia é inevitável; ela leva o selo da existência; nela se exprime a vertigem perante a liberdade e a finitude. Não se trata, nessas condições, de liquidar a angústia, mas de saber se o homem deve procurar evitá-la, fugir dela por qualquer saída ou se, em vez disso, deve aceitá-la aventurando-se a viver longe da terra firme. Optando por esta última atitude, a dúvida acolhe a existência nas suas características fundamentais e rompe ao mesmo tempo com o fatalismo e a demissão.

Ora, o que vale para a existência em geral vale também e muito particularmente para aqueles que estão ligados ao problema da educação. Esta é, na realidade, profundamente geradora de angústias. De um lado toda a relação pedagógica é fonte de tensão, de desequilíbrio para aqueles que a vivem, na medida em que ela os implica naquilo que são, os interroga, coloca em questão suas preferências, seus valores, seus atos, sua maneira de ser, seu projeto de existência. Por outro lado, esta tensão e interpelação os ultrapassam enquanto atores particulares e individuais, pois o que importa pedagogicamente é o projeto educativo-histórico de uma sociedade no interior da qual a pedagogia desempenha um papel importante. A educação participa inevitavelmente do debate no qual a nossa sociedade em crise se encontra envolvida e da angústia que ela suscita.. A educação é atualmente um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, se debate e se busca; *educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa.*

2. Dúvida e Libertação

A dúvida, como a estamos esboçando, opera, em diferentes níveis, uma ação libertadora.

Antes de mais nada, pelo fato dela nos reenviar imediatamente à nossa *existência própria*. Tal é, com efeito, o primeiro negócio que temos para gerir. A dúvida reorienta o olhar do “educador” muito freqüentemente açambarcado pela relação pedagógica, onde ele encontra um pretexto honroso (fazer qualquer coisa por outrem), para fugir daquilo que ele é, fazendo abstração da vida própria. Ela não nos afasta, a nós, educadores, do dever necessário de armar, de ajudar, de conduzir nossos educandos e de os acolher, mas ela nos proíbe também de pretender defrontar a sua existência em seu lugar. A existência, esta misteriosa questão, depende toda destes frágeis titãs, muitas vezes ridículos, que são os responsáveis pela educação? Será que é preciso ser educado para ser verdadeiramente um homem? Os exemplos não faltam, onde o *humano* surge às vezes, na sua autenticidade, contra toda a expectativa, nas condições mais desfavoráveis e inversamente, pode não aparecer quando as melhores condições são reunidas.

Num segundo nível, a dúvida é libertadora na medida em que permite um “distanciar-se” em relação às diversas situações pedagógicas com as quais nós somos confrontados quotidianamente, em relação às teorias, à literatura pedagógica assim como às palavras de ordem, às quais esta última dá tal retumbância. Este *distanciamento* passa pela interrogação crítica que a dúvida opera. Tratar-se-á por exemplo de perguntar se os fracassos (esses mal-vistos da pedagogia atual) não têm nenhuma importância formativa; se a contrariedade deve, custe o que custar, desaparecer da escola; se os conflitos não são às vezes mais estimulantes que o bom entendimento.

Em face da proliferação das exigências, necessidades e tarefas, ao aumento fabuloso dos encargos burocráticos do docente, da escola ou das instituições paralelas de formação, das quais se espera que preencham todas as insuficiências da nossa sociedade, a dúvida pode se provar benéfica, higiênica, libertadora de uma outra maneira ainda: convidando-nos, efetivamente, a perseguir primeiramente o *essencial*, a nos pronunciar, a nos tornar disponíveis, a nos decidir por ele, e, em seguida, a agir resolutamente em função dele. Quando há tanto por fazer a tal ponto que antes de começar já nos sentimos cansados, incomodados, a dúvida orienta para onde está o importante, quem merece em primeiro lugar, atenção, disponibilidade, decisão; o que podemos negligenciar e, inversamente, onde não podemos ceder.

Fazendo isso, a dúvida nos aparece como prolegômenos para toda a educação, para toda pedagogia capaz de contribuir para uma verdadeira mudança, capaz de alimentar uma política e uma ação realmente inovadoras em matéria de educação.

3. Objeção Contra a Dúvida: o Pessoal e o Coletivo

É preciso agora examinar uma importante objeção: que se espera dos educadores senão que eles executem o seu trabalho, que preencham corretamente o papel que a sociedade lhes confiou? Que importa, finalmente, a sua existência própria? A dúvida como esforço de se situar, como preocupação em existir autenticamente não é de domínio privado? Ela não é aqui secundária e imprópria?

Esta objeção é tanto mais forte que repousa sobre diferentes fatos, sobre diversos motivos dos quais eis aqui alguns exemplos particularmente significativos.

Primeiramente, nossos sistemas educativos fazem efetivamente a economia deste tipo de interrogação e de preocupação. Efetivamente, a vida espiritual do educador (e igualmente aquela do educando) fica freqüentemente à margem dos sistemas educativos e do seu funcionamento, pois postulam e conservam uma dissociação entre o homem e sua função. A existência própria cederia pois o lugar às competências, às sabedorias, às habilidades, aos instrumentos e métodos pedagógicos; o *indivíduo* se apagaria perante o *personagem*.

Esta *dissociação* é reforçada pela importância e o crédito atribuídos atualmente às estruturas, às suas leis, ao seu funcionamento. A escola está mergulhada na sociedade. São os sistemas sociais, políticos, econômicos que determinam os sistemas educativos e são esses sistemas que se exprimem através dos educandos.

Da mesma maneira, a luta em matéria de educação, de transformação, se ela deve realizar-se, deverá voltar-se antes de tudo sobre os sistemas e sobre as superestruturas ideológicas que eles segregam e que os afiançam. Para modificar significativamente o curso das coisas, a maneira pela qual o homem existe, contaria menos do que sua capacidade de organizar-se com os outros, a sua aptidão para agir e para explorar as oportunidades do momento. Nestas condições, o julgamento, a reflexão crítica, a decisão, a maneira pessoal de ser do educador, parecem novamente irrisórias e marginais. Parecem puro idealismo ou, como dizia Bergson, um "suplemento de alma".

A objeção é séria. Ela indica que a dúvida filosófica corre o risco de contribuir para alimentar, para justificar a hostilidade e a desconfiança. Contudo, alguns argumentos, pelo menos, podem ser invocados contra ela, sem, evidentemente, pretender, deste modo, liquidar a objeção e as dificuldades concretas sobre as quais

ela repousa, mas indicar as razões de esperar e de agir pacientemente para as superar.

Em primeiro lugar, qualquer que seja a pertinência, estas considerações nos parecem reveladoras de um *reducionismo niilista* aos olhos do qual o homem não é “nada mais do que” o resultado ou o produto de um jogo de forças, cujos componentes variam de acordo com as escolas, os modos de análises (super-ego, hereditariedade, meio social, etc.), as ideologias. Enquanto esse niilismo latente, orquestrado, segregado, planificado pelas nossas sociedades industriais avançadas, não for posto radicalmente em questão por homens resolutos, decididos a apresentar-se na qualidade de sujeitos da situação, o homem será efetivamente tido por um fantoche irrisório do qual disputar-se-á o privilégio de puxar os cordelinhos.

Ora, esta luta contra o niilismo, contra a força real e o peso das coisas, pode e deve encontrar lugar especialmente no ensino. Até se provar o contrário, a educação tem necessidade dos educadores e dos educandos. Uma *brecha* fica então constantemente aberta, pela qual a liberdade, a responsabilidade pessoal, podem se precipitar, através de uma certa maneira de existir, de pertencer ao mundo, perturbando a ordem das coisas. Enquanto o educador (e isto poderia igualmente vir a ser para o educando) tiver a possibilidade de dizer, de ser, de transformar-se e de agir, a dúvida, movida pela preocupação de existir autenticamente, achará um ponto de apoio e uma ocasião de “morder” o andamento das coisas.

Há mais: na realidade, as coisas não estão tão determinadas quanto os argumentos precedentes poderiam fazer crer. A estreita fenda pela qual podem se introduzir e donde podem fazer a irrupção, a liberdade e a responsabilidade pessoal, se alarga historicamente. Através e na educação, os homens de uma época, de uma sociedade historicamente situada, se exprimem em relação àquilo que convém ser, que convém fazer e agem em conseqüência; nela, é toda uma sociedade que se encontra empenhada, implicada. Na medida em que hoje em dia, a nossa sociedade está em crise, se interroga e hesita, a educação torna-se, por sua vez, um lugar posto em questão, um lugar de tensão e de debate. Nesse sentido, ela se constitui num *espaço político-pedagógico* e de liberdade, portanto, onde os homens preocupados em se situar podem lutar por uma existência mais autêntica e uma sociedade mais justa. A nossa sociedade, a educação, vacilam e procuram; a dúvida filosófica anuncia-se então como uma resposta pronta a esse desafio e como abertura em direção de uma educação e de uma sociedade com aspecto mais humano.

Como não é possível separar a *educação* da *sociedade*, no interior da qual ela se desenrola, não se pode, igualmente, dissociar

a relação pedagógica daqueles com os quais ela se liga. O educador não é nunca simplesmente um papel, uma função, um personagem, uma ruela residual da máquina educativa; e se assim o for é porque se demitiu como pessoa.

4. A Dúvida como Primeira Tarefa de uma Filosofia da Educação

Por que razão apresentamos estas reflexões sobre a dúvida no quadro de um “manifesto de filosofia da educação”? Outras contribuições, outros temas não teriam podido legitimamente pretender nele figurar? Certamente, não entendemos limitar deste modo as tarefas e os serviços que uma filosofia da educação poderá prestar. Todavia, diversas razões justificam aos nossos olhos o lugar privilegiado ocupado aqui pela dúvida. Primeiramente pelo fato de que a dúvida é o resultado, ou melhor, a *expressão* de um encaminhamento, de uma maneira de ser, de uma atitude e de uma preocupação que tem constantemente orientado os nossos trabalhos e o nosso ensino da filosofia da educação.

Este texto tenta, pois, dizer e tornar “manifesto” aquilo que temos feito ou tentado fazer: anunciar, enunciar, denunciar a nossa situação, a situação da escola, dos professores e dos alunos, da relação pedagógica; uma tarefa que foi constantemente, desde o começo, animada pela necessidade de nos situar pessoalmente, de permitir a outros de o fazer por sua vez ou, pelo menos, de os encorajar.

Mas a dúvida filosófica, além de caracterizar bastante bem o nosso encaminhamento, os nossos primeiros passos em direção de uma filosofia da educação, oferece uma outra vantagem. Ela esboça e prefigura o espírito e o *projeto* que nos guiam na elaboração de uma filosofia da educação. Nós estamos efetivamente convencidos de que a filosofia deve sem cessar se colocar a escuta da educação, ajustar interrogativamente o diálogo com ela ou, como gosta de dizer Paul Ricoeur, “atravessá-la”. Em outros termos, nós nos recusamos a considerar que a filosofia deva e possa legislar de fora, *a priori*, em matéria de educação, pretender se reduzir ao estudo dos fatos educativos. A dúvida filosófica representa e atesta esta vontade de diálogo e de interrogação. Dialogar, muito bem, mas como, em nome de quê, e em vista de quê? Qual é aqui o interesse do filósofo, qual é o horizonte da sua pesquisa? Qual é pois, a questão que o anima, o habita, o coloca a caminho? Aqui ainda, o nosso texto sobre a dúvida oferece uma resposta: a preocupação subjacente ao diálogo que nós entendemos manter com a educação, é aquela do homem, da condição humana. Através desta preocupação, o educador *luta*, toma partido abertamente a favor da “pessoa”,

contra o falatório, a demissão, a servidão, a impersonalidade do "se". Deste modo, ela os chama à escolha, à decisão, à responsabilidade, à luta. Eis aí por que razão, também, a dúvida nos pareceu dever figurar como "manifesto", visto que *manifestar* não significa apenas fazer conhecer, mas primeiramente, sobretudo, fazer entender, testemunhar uma exigência repartindo essa preocupação com outros a fim de que se determinem e procedam em função dela.

Considerada e compreendida desta maneira, a dúvida filosófica tem valor de *programa*. Falar da dúvida como de um ato que compromete a existência é designar esse ato, mostrar aquilo que representa e significa; entretanto, em nenhum caso, este discurso pode substituir este mesmo ato. Mesmo se a dúvida exprime aquilo que fizemos, desejamos fazer, indica também tudo aquilo que falta fazer. Ela esboça e propõe, portanto, uma atitude, uma maneira de empunhar, afrontar o conjunto dos problemas e das tarefas educativas. Ela aponta um caminho. Somente assim poder-se-á constituir progressivamente uma filosofia da educação como discurso que preste contas deste trabalho e deste esforço. Acrescentemos imediatamente que se trata bem mais do que discursar sobre a educação, formular certas críticas ou retificar algumas concepções; impôta igualmente e muito mais ainda, lutar concretamente pelo homem e por uma sociedade com aspecto mais humano. Esta tarefa é imensa e excede radicalmente os recursos da filosofia como disciplina particular e como trabalho de um punhado de especialistas. Dissertar com fineza a propósito da existência humana é talvez muito interessante e útil, mas não oferece infelizmente nenhuma garantia quanto àquilo que os homens são e quanto àquilo que eles podem tornar-se concretamente; não é suficiente para mudar o curso das coisas. É preciso também trabalhar, agir e, certamente, *educar*, isto é, proteger a chama da existência, alimentá-la, dar aos homens um asilo, um teto que lhes permita *tornar-se*, ser aquilo que são.*

(*) O leitor terá notado certamente que os pontos por mim destacados foram escritos originalmente em francês, para um público francês. Não é preciso acrescentar que é um texto marcado por uma preocupação nitidamente existencial, traída pela linguagem e pelo seu conteúdo. O *Manifesto Filosófico*, e hoje estou ainda mais convencido disso, requer um prolongamento num pensamento e numa ação política, aqui apenas esboçado e com pouca nitidez. Tínhamos insistido que era tarefa da filosofia despertar a consciência (política), que filosofar não é tarefa exclusiva do filósofo, que a filosofia não deve permanecer simplesmente na reflexão. Mas isso não é suficiente ainda. Por falta de um engajamento real, correndo o risco (real) de errar, os filósofos, em sua grande maioria, não respondem às necessidades das nossas sociedades e, por isso, eles e a sua filosofia são cada vez mais marginalizados.

PARA QUE SERVE AFINAL A FILOSOFIA? QUE FILOSOFIA?

Em fins de outubro de 1978, um grupo de professores de filosofia, reunidos em São Paulo sob os auspícios da *Sociedade Brasileira de Cultura Convívio* para tratar do tema “o ensino da filosofia”,* surpreendeu os meios filosóficos pelas posições “derrotistas” expostas. A reação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), regional do Estado de São Paulo, não se fez esperar, denunciando a tônica das exposições e debates que, dizia, era de uma nítida servidão da filosofia “às necessidades tecnológicas do país e ao atual mercado de trabalho, tal como vem sendo definido e limitado pela legislação em vigor”. O encontro, no qual pontificou o presidente da Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos, Tarcísio Padilha, parecia justificar e manter a inexistência da filosofia no ensino secundário; além disso, sugeriu também a eliminação do curso de graduação em filosofia sob o pretexto da inexistência de um mercado de trabalho. Esse curso seria substituído por “cursos de especialização” abertos a outras áreas, que poderiam interessar-se, eventualmente, na continuação de seus estudos em cursos de pós-graduação. Aos novos “especialistas” da filosofia (da física, da química, da veterinária, do futebol etc.) caberia a tarefa da docência e da pesquisa de acordo com a realidade nacional.

Se essas coisas foram ditas por “filósofos” podemos com razão, perguntar: o que justifica ainda a filosofia? Ou os filósofos não estariam mais tomando a sério a filosofia?

Proponho-me a refletir um pouco sobre essas questões que o debate (polêmica) está abrindo, de um lado sobre os filósofos (sempre indesejáveis) mas que parecem agora justificar a sua indesejabilidade, e, de outro, sobre a realidade um tanto deprimente dos nossos cursos de filosofia. Uma coisa está ligada à outra: não será um pouco por causa dos filósofos que a filosofia atrai pouca gente? Ou será o contrário? Acusar o “mercado de trabalho” parece muito cômodo. A verdade é que a questão da filosofia não é filosófica. Ele não pode ser vista “em si” como os filósofos metafísicos e idealistas a vêem. É preciso perguntar que filosofia está sendo rejeitada e que filosofia poderia ser aceita.

(*) Este texto foi publicado pela Revista *Reflexão* do Instituto de Filosofia da PUC de Campinas, n.º 13, janeiro de 1979.

Os regimes políticos de direita nunca toleram o ensino da filosofia e das ciências sociais. A supressão do ensino da filosofia e das ciências sociais está na ordem das coisas da rentabilização capitalista. Toda pesquisa e todo o sistema escolar capitalista precisam estar atrelados ao capital. Neste sistema, a filosofia e as ciências sociais não são apenas inúteis, mas igualmente subversivas. Daí portanto a necessidade de suprimi-las paulatinamente, “lenta e gradualmente”. Sua tarefa é facilitada enormemente por uma filosofia sacrossanta e “perene” que se reserva a iniciados ou especialistas, que medeia entre o capital e a busca de uma reflexão radical, a qual será sempre *profanadora e inacabada*.

Na ordem do sistema capitalista, a única filosofia tolerada é a filosofia da alienação. O capital precisa cada vez mais de homens alienados. Os patrões não contentes com uma mão-de-obra disciplinada que abandona anualmente o quartel (a “boca do forno”, na expressão de empresários cariocas) após o serviço militar, esperam agora que a escola despeje regularmente uma mão-de-obra especializada, mas sem formação geral e política, programada em função das exigências do sistema capitalista. As discussões sobre a opressão e a ditadura certamente não terão lugar numa classe de física ou de matemática. Cientes disso, os regimes de direita, em vez de aposentarem simplesmente os professores indesejáveis (embora os países mais atrasados ainda o façam), preferem agora recuperar o terreno sobre o qual crescem essas “ervas daninhas”. Daí a “inexistência” do “mercado de trabalho”, armadilha na qual caem inocentemente nossos filósofos.

A filosofia “inocente” desses filósofos que estudam os grandes filósofos em grandes cursos de moral e de metafísica, mesmo assim, é pouco perigosa, mas não deixa de ser pouco rentável diante dos olhos dos tecnocratas. Já que as “ervas daninhas” de uma filosofia de oposição ao capitalismo encontra hoje resistência e terreno árido para brotar, os tecnocratas atacam a *filosofia submissa e obediente*, o pouco que restou, com medo de que talvez essa filosofia, a filosofia dos filósofos, dos especialistas, possa “converter-se”. Diante desse estado precário do ensino da filosofia e da “inocência” de bom grupo de filósofos, tem razão a Sociedade de Estudos Atividades Filosóficas (SEAF) de se inquietar. Como resistir aos filósofos que preconizam o desaparecimento do ensino da filosofia para amanhã, e hoje desprezam a defesa de interesses que lhes são comuns? É a situação paradoxal dos filósofos que contestam em nossa época a tecnocracia e o consumismo e pensam uma filosofia servindo aos interesses dessa mesma tecnocracia. A falência deles é também a falência de uma filosofia que os tornou “escravos” há um tempo da teologia e hoje da tecnocracia. A fi-

losophia deixou de ser o lugar do debate dos grandes (e graves) problemas do homem contemporâneo. As ciências humanas a estão substituindo justamente por isso. Pretensiosamente, a filosofia dos especialistas, dos filósofos por profissão, recusa-se a tratar dos problemas concretos e urgentes do homem, para servir às organizações políticas e econômicas do capitalismo.

Em resumo, a filosofia volta a ser contestada hoje até pelos filósofos. De um lado, nossos governos a acusam de veicular noções pouco úteis ou, pelo menos, não adaptadas às exigências de um país em “desenvolvimento acelerado”. O ensino da filosofia vem sendo boicotado sistematicamente e, dando lugar para conhecimentos “sólidos”, “úteis”, “práticos”. De outro lado, pode-se, com razão, criticar o ensino de certa filosofia dogmática, em nome da qual a classe dominante (o nosso complexo industrial-militar-político) faz passar a cultura burguesa e os valores moribundos de um humanismo estéril. Esta filosofia vende agora suas armas aos tecnocratas, dando-lhes razões suplementares.

Neste caso, todos parecem estar contentes quando são os próprios filósofos que puxam a fila do enterro da filosofia, após sofrer assassinatos sucessivos. Teme a SEAF de São Paulo que mais um pacote (desta vez “filosófico”) esteja por vir: “são projetos hipotéticos, levianos talvez, ou manifestações de tendências bem caracterizadas que apenas esboçam um último bote contra o que restou da filosofia?” Seja como for, escondam ou não o seu jogo esses filósofos, o fato é que a filosofia caminha, entre nós, para uma verdadeira profissionalização, com seus “peritos” (já não sacerdotes) preparando “peritos”: filósofos-profissionais para preparar filósofos-profissionais para preparar filósofos-profissionais... Aos que tiverem “vocação” para entrar num círculo vicioso e fechado, com seus grupos, centros, sociedades, conjuntos, etc., o futuro está garantido (apesar de filósofo) desde que jurem o credo filosófico. Quando todos não podem ser filósofos, que o sejam apenas alguns, os escolhidos pelos seus dons naturais!

Isso tudo é um pouco da falência do nosso sistema de ensino voltado para a discriminação, incapaz de desenvolver em *todos* a capacidade de pensar. Nesse contexto, os filósofos por profissão (os eleitos do Olimpo) são mais perigosos para a democracia do que aqueles que combatem a filosofia. Estes o fazem em nome de algum valor confesso, declarado, ostensivo; aqueles defendem apenas o privilégio de filosofar, não querendo eliminar o privilégio para estender a filosofia a todos, reconhecendo que todos somos filósofos. Como dizia Gramsci, “o fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade

presente é um fato *filosoficamente* mais importante e *original* do que a descoberta, por um 'gênio filosófico' de uma nova verdade que permaneceria patrimônio de círculos restritos de intelectuais".¹ É verdade que o privilégio de filosofar é um privilégio de "filósofos", isto é, de pouquíssimo valor em face dos privilégios econômicos ou políticos da classe dominante. É apenas um ganha-pão dos cães de guarda dessa classe e que falando em seu nome, reservam-se a "nobre" tarefa de dizer coisas incompreensíveis à maioria dos mortais. Quando esses filósofos não são ideólogos da classe dominante, são meros tradutores, continuando a história de uma filosofia importada. A rigor, é preciso dar razão a Roland Corbisier que afirmou: "um retrospecto daquilo que, com extrema generosidade semântica, se costuma chamar de história da filosofia no Brasil, nos mostra que a nossa filosofia jamais passou de mero reflexo ou reiteração da filosofia européia, sempre com várias décadas de atraso".² Os filósofos brasileiros não são suficientemente corajosos para pensar por eles mesmos e por seu país.

Leio com espanto a conclusão de um jovem filósofo brasileiro, Hilton F. Japiassu, escrevendo na Revista *Convivium* (n.º 2, 1975, pág. 170) um artigo intitulado *Para Onde Vai a Filosofia?*: "se são as *idéias* que movem as coisas, são os elaboradores de idéias, os que nada sabem *fazer*, que fornecem os mais poderosos instrumentos para que o mundo seja feito, refeito ou transformado". Só faltaria acrescentar a palavra de ordem da classe dominante brasileira: que alguns pensem e que a maioria faça, que os senhores mandem e que os escravos executem; nós podemos ser os guardiães de vossa liberdade de pensar! Entre nós os filósofos continuam repetindo as conclusões do velho idealismo alemão já criticado há mais de um século por Marx. É essa filosofia que está sendo ensinada ou veiculada através dos nossos manuais escolares (essas "belas mentiras"), a filosofia dominante, alienada e alienante, medida do nosso filósofo. É ainda o mesmo filósofo que Marx descrevia em 1844 na sua obra *Economia e Filosofia*: esse "tipo abstrato de homem alienado (que) se toma por medida do mundo alienado. Toda a história da alienação e toda a abolição da alienação não são a seus olhos senão a história da produção do pensamento abstrato, absoluto, do pensamento lógico, especulativo". Antes de perguntar se é preciso ensinar a filosofia, se "o mundo precisa de filosofia", antes de colocar a alternativa "a favor ou contra filosofia" é preciso responder à pergunta: que filosofia?

1. Antonio GRAMSCI, *Concepção dialética da história*, Rio, Civilização Brasileira, 1978, p. 13.

2. Roland CORBISIER, *Filosofia e crítica radical*, São Paulo, Duas Cidades, 1976, p. 104.

Para que serve afinal a filosofia?

Hegel dizia que a filosofia é a única disciplina que coloca o problema de todos os problemas, a questão de todas as questões. Salvo nos Seminários Eclesiásticos onde a filosofia sempre foi uma forma de preparar ideologicamente os futuros ministros para o exercício de sua missão teológica, o ensino da filosofia (concebida sempre como disciplina e não como conjunto de questões) nunca foi nossa maior glória. Aqui, ela nunca teve um passado muito glorioso. Nossas classes de filosofia no segundo grau nunca ocuparam um lugar fundamental. Não formaram gerações. Por isso ela sempre foi inofensiva. Já no ensino superior ela se tornou uma especialidade (em extinção) como qualquer outra, ou pior. O círculo dos "filósofos" estreita-se em sociedades fechadas. Os filósofos falam aos filósofos. Girando sempre sobre si mesmo não se pode estranhar que hoje a filosofia esteja agonizante. Preocupada em formar discípulos para perpetuar-se, paradoxalmente a filosofia está morrendo asfixiada, sufocada; porque não está servindo, a não ser àqueles que se destinam a uma função filosófica, àqueles que fazem dela uma profissão. Os filósofos que fazem da filosofia uma especialidade estão fechando as portas para asfixiá-la quando deveriam é derrubar os muros que a separam dos reais problemas dos homens, das massas, enraizando a *reflexão* na *práxis* e nutrindo a *práxis* pela *reflexão*.

A Filosofia pode servir para a formação do espírito crítico, com exceção da filosofia dogmática, essencialmente afirmativa; pode servir à análise reflexiva da situação do nosso estudante e do nosso professor e, sobretudo, daqueles a quem é negado pensar ou frequentar a escola. Mas para isso é preciso que ela abandone a tradição de se perder no impessoal, no abstrato em si, para escutar e perceber o trabalho pelo qual o homem se constrói a si e a sociedade.

Por isso, a filosofia, o exercício do livre debate, é uma necessidade; é o negócio de todos: ensinar e aprender a *problematizar* o que parece evidente, necessário, correto; ensinar e aprender a *contestar* inclusive o pontificado dos filósofos e o museu dos seus grandes "clássicos".

O grande problema ("o problema dos problemas") da filosofia hoje, entre nós, é justificar a sua própria existência: quando não está com excesso de pretensões ela não sabe para que serve. A filosofia não tem o monopólio do pensamento e o pensamento não tem o monopólio da verdade: as coisas importantes passam ao lado dela e dele. A grande questão da filosofia é ela mesma. Prisioneira dela mesma (numa ontologia imaginária) é preciso que volte contra si mesma as armas que aponta a todo o conhecimento humano.

A sua própria desmistificação, o reconhecimento dos seus limites e o reconhecimento de sua dependência do econômico, do político, da história, são as *exigências* que ela deve aceitar para que o que ela reivindica tenha peso. Como François Châtelet mostrou no seu livro *A filosofia dos professores*³ deve ela utilizar o lugar que é o ensino da filosofia para criticar esse mesmo ensino, seus programas, os exames, para denunciar o imperialismo do qual ousa ainda se pre-va-lecer a especulação, para mostrar claramente qual foi a função da filosofia no passado e qual é atualmente: a legitimação e, ao mesmo tempo, o aroma espiritual da ordem burguesa. Paradoxalmente é a própria filosofia que nos permite contestar impunemente o sacerdócio filosófico.

A Filosofia, a arte e a religião igualmente serviram muitas vezes como álibi, como ocasião de fuga da realidade concreta para um mundo imaginário e impotente, desempenhando o papel de um verdadeiro ópio, não chegando a nada, não conduzindo a nenhuma mudança profunda, ao contrário, engajando-se fortemente na manutenção e na continuidade das coisas. Pode-se por isso falar com alívio anunciando a "*morte da filosofia*". Contudo, é preciso saber o que significa isso, o que significa expulsá-la do ensino secundário, expulsá-la da graduação na Universidade e do conjunto das ciências. Trata-se da crise de tudo o que pensávamos saber sobre o homem, a crise do nosso mundo e de nós mesmos? É por isso que não queremos mais ensinar a filosofia? "Se é isso, responde Claude Pantillon, parece inevitável. Se, igualmente, por morte da filosofia entendemos que não é mais possível ficar pura e simplesmente amarrados aos nossos ancestrais pelas tradições filosóficas, então, certamente, a filosofia está agonizante, o que não significa, de maneira alguma, que essas tradições não tenham mais nada a nos dizer, mas apenas que isso não é tão evidente como no passado e hoje elas devem ser examinadas com cuidado. A morte da filosofia significa que a filosofia está por se fazer, a refazer e ninguém deverá inquietar-se por isso, pois todas as grandes filosofias foram sempre por sua vez a resposta a tais crises".⁴ Claude Pantillon sabe tirar partido, dialeticamente, da própria crise da filosofia que não é um fenômeno brasileiro, atingindo também todos os países que não souberam renovar-se, traíndo a própria tradição filosófica de duvidar, de contestar, de inquietar e de buscar.

3. François CHÂTELET, *La philosophie des professeurs*, Paris, Bernard Grasset, 1970, p. 158.

4. Claude PANTILLON, *A propos de l'acte philosophique*, Universidade de Genebra, 1974, mimeo, p. 2.

Nesse sentido, cada vez mais o filósofo me parece como o homem da *suspeita*, o homem que não duvida apenas, mais vai além da dúvida, suspeita sistematicamente e sobretudo das evidências, das coisas que se apresentam de forma definitiva, das coisas claras; suspeita que há sempre algo que não se mostra, que está escondido atrás das aparências, suspeita da parcialidade daquilo que vê, daquilo que as ciências apresentam como definitivo. Por isso é o homem da *atenção*, irreverente por vezes. É também o homem da *ironia* diante das coisas seguras, pois é seguro de que nada é seguro, seguro de que todas as posições dogmáticas são também parciais, seguro ainda porque, apesar dos filósofos, para expulsar a filosofia da humanidade seria preciso expulsar também todos os homens: o mundo pode existir sem filósofos, mas porque não, pode também existir sem homens!

FILOSOFIA, IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

Estamos diante de um *tema amplo*: o tema das relações entre a filosofia, a ideologia e a educação. Substantivei-o desta forma para ter um espaço suficientemente aberto e livre, onde pudesse colocar certas questões que considero pertinentes e ligadas ao temário da Semana.

Se não houver da parte de vocês outras exigências, proponho-me a discursar num primeiro momento sobre essas questões e, num segundo momento, colocá-las em debate *.

A primeira delas é uma questão puramente semântica: *o que é ideologia?* Existem numerosas acepções de ideologia. Eu empregarei o termo “ideologia” para designar um pensamento teórico estruturado, exprimindo uma falsa visão da história, cuja finalidade é *ocultar* um projeto social, político e econômico da classe dominante. A *ocultação*, dentro desta acepção operacional de ideologia, é portanto um elemento fundamental de sua compreensão. Essa ocultação exprime-se dentro de uma sociedade dada, através de distorções, de manifestações, de dominação e repressão. Esse pensamento não é um pensamento puramente “teórico”, mas profundamente ligado a uma prática social e política. Essa ocultação não pode ser exercida sem um Estado que mantém, de um lado um *aparelho repressivo* para toda forma de desvelamento da ideologia e de outro lado, uma “pluralidade de aparelhos ideológicos” (Althusser), menos ostensivos, mas muito mais eficazes no serviço de ocultação. A função do aparelho repressivo, por ser ostensivo, é mais facilmente identificável. Os aparelhos ideológicos exercem menos ostensivamente seu papel de ocultação. São eles: a imprensa (rádio, televisão, jornais, revistas, propaganda etc.), o sistema de partidos, a família, a religião, a escola, o direito, etc.

Esses aparelhos servem de veículos-meios de ocultação e de distorção, mesmo quando não diretamente ligados à doutrina política da classe dominante. Eles funcionam como aparelho ideológico também quando assumem uma postura supostamente neutra. Eles

(*) Notas de uma conferência proferida dia 17 de outubro de 1977, aos alunos e professores do Curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, por ocasião da *II Semana de Estudos de Filosofia*. Este texto foi publicado pela Revista *Reflexão* do Instituto de Filosofia da PUC de Campinas, n.º 10, julho de 1978.

são justamente mais eficientes no seu trabalho ideológico, quando se omitem, quando “não querem fazer política”. A subserviência da omissão interessa mais à dominação do que o combate a favor dela. O controle da dominação é maior quando obtém a “neutralidade”. A dominação vive da passividade e não da luta. A televisão é um exemplo típico: ela não está formando uma sociedade violenta e muito menos revoltada. Ela está formando gente passiva, gente que não pensa ou que pensa a realidade que não é a sua realidade. Ela serve para ocultar a realidade. Enquanto o telespectador “vive” os personagens de suas novelas preferidas, pensa como esses personagens e acaba esquecendo de pensar na sua realidade, nos seus problemas. Vejam portanto o papel ideológico da imprensa na sua tarefa de ocultação.

Tomei como exemplo a imprensa, mas podíamos examinar a escola ou o direito, por exemplo.

Essa minha primeira colocação visa apenas esclarecer o que significa “ideologia” e como funciona. Tomo a palavra “ideologia”, portanto, como superestrutura ligada à distorção, à intenção de enganar, à dissimulação da situação real, agindo sobre os indivíduos de uma sociedade à maneira da coerção. Nesse sentido, podemos chamar de “ideológico” todo pensamento, todo discurso que, interpretando o mundo, o representa de maneira falsa, distorcida, cujos componentes essenciais ocultam suas raízes, suas origens econômicas, políticas, sociais. Portanto, não estou utilizando hoje o termo “ideologia” na sua acepção mais comum de doutrina de um partido político ou de um governo, nem no sentido que lhe dá Gramsci de “coesão social”.

É a partir dessa acepção de ideologia que vou situar algumas questões para introduzir nosso debate de hoje.

A primeira questão que coloco aos filósofos é esta: será que a filosofia ou certa filosofia, nesse sentido, não é uma ideologia ou exerce o papel da ideologia? Quando a filosofia é ideologia e quando ela não é?

Sem querer simplificar muito a “resposta”, podemos afirmar que uma filosofia não crítica, isto é, dogmática, é uma filosofia ideológica, posto que ela não tenta o *desvelamento*, a *desocultação* do que se propõe pensar, mas o justifica pelo passado, pelas verdades adquiridas. Mas não só essa filosofia dogmática é ideológica, como também a filosofia que se diz “neutra”, a filosofia “desinteressada” (aparentemente, portanto, desinteressada). Como o saber não é neutro, a ciência não é neutra, não há também filosofia neutra. Portanto, a filosofia neutra ou é ingênua (não crítica) ou está ocultando

o seu verdadeiro interesse: nos dois casos a filosofia é ideológica. Essas filosofias estariam desconhecendo o quanto o *conhecimento* e o *interesse* estão interligados. Essas filosofias estariam desconhecendo ou ocultando suas raízes econômicas, políticas e sociais.

Vocês poderiam então perguntar-me: é possível fazer filosofia sem ideologia? Essa questão, de um ponto de vista lógico-formal é correta. De um ponto de vista lógico-dialético é mal colocada e exige uma explicitação. Se entendermos por ideologia a ligação entre o conhecimento e o interesse, entre o pensamento e suas raízes, suas origens, então toda filosofia é também ideologia, isto é, toda filosofia, enquanto pensamento, tem suas raízes econômicas, políticas, sociais. Se entendermos ideologia como a ocultação de interesse, então, há uma filosofia que não é ideológica mas que é essencialmente crítica da ideologia ou crítica das ideologias. Nesse caso a filosofia tem, de um lado, uma missão essencialmente hermenêutica (interpretativa) e, de outro, uma função essencialmente crítica, crítica dos pressupostos do conhecimento. Nesse sentido, só a *filosofia dialética* ou a *Dialética* não é ideológica. Porque a *Dialética* é essencialmente crítica dos pressupostos.

Esse discurso é teorético. É uma análise epistemológica, certamente insuficiente, do estatuto da filosofia. Vamos compreendê-lo melhor, tomando concretamente o exemplo da *filosofia da educação*. Há certamente uma filosofia da educação que exerce um papel ideológico. Qual é essa filosofia? Estou fazendo simplificações. Mas, a filosofia que se contenta em legislar em nome da educação é uma filosofia ideológica. Essa filosofia pretende “dizer” à educação o que ela deve fazer em nome de uma visão “total” e “totalizante” do mundo. Ao começar um curso de filosofia para professores universitários, muito recentemente, perguntei porque estavam interessados em estudar a filosofia da educação. A resposta foi quase unânime: “para saber como orientar nossa tarefa educativa”. Esses professores, provavelmente muito competentes em suas disciplinas, já haviam interiorizado a filosofia em seu papel ideológico: deixavam ao filósofo o poder de dizer o que é “bom” para eles. É apenas preguiça de pensar? Não. É a *filosofia dominante* exercendo seu papel ideológico: “deixe que eu pense por você”, “eu já tenho a grande teoria, a grande visão da totalidade, deixe-me por isso orientar a sua consciência”. Em termos mais políticos essa filosofia se resume no seguinte: “deixe que eu seja o guardião de sua segurança e de sua liberdade”, *slogan* muito repetido, pelo regime militar, nos seus anos mais repressivos.

Por essas razões — porque a filosofia pode ser uma ideologia — é que insisto freqüentemente que para se fazer uma filosofia da educação no sentido apontado acima é preciso começar por *educar*

a filosofia. Para uma filosofia da educação que não seja ideológica, a educação deve representar um autêntico *desafio*. Para que a educação, o educador, tire proveito de seu comércio com a filosofia, é preciso que esta última se coloque à *escuta* da educação, do educador, dos problemas da educação contemporânea. Para mim isso significa que uma filosofia da educação que não quer fazer o papel de cão de guarda da ideologia dominante deve começar por colocar-se à escuta daqueles problemas da educação contemporânea que precisam urgentemente de uma reorientação, de um repensar, de uma reconstrução. Aliás, essa reconstrução não é apenas uma exigência da educação brasileira. A própria sociedade brasileira precisa de uma reconstrução.

Nessa tarefa, a filosofia da educação deve renunciar ao privilégio que consiste em reservar aos filósofos a prática da filosofia. Todos os homens filosofam quando se interrogam sobre a finalidade do seu trabalho, das implicações de sua vida em sociedade, das condições de sua existência. O filósofo, *stricto sensu*, é aquele que transmite às massas de maneira sistematizada aquilo que delas recebeu de maneira confusa. *O filósofo é o homem da atenção*. É um homem atento. Nada mais. É atento porque acolhe, dá guarida, às questões, aos problemas freqüentemente distorcidos, manipulados ou simplesmente esquecidos. Ele não banaliza o fenômeno, as coisas, os seres, as questões que a consciência tecnocrática e a dominação banalizam. Ao mesmo tempo que ele toma a sério essas questões, ele as afronta e as assume com coragem.

Eu não me perguntei ainda se a educação é uma ideologia ou se é possível educar sem ideologia. Novamente a questão deve ser posta em termos dialéticos e não em termos formais. Mesmo porque não acredito que a lógica formal pudesse resolver essa questão. E aqui é preciso explicitar a própria natureza da educação: a educação não é uma *reflexão sobre*, mas uma *práxis*. A educação é essencialmente *ato*. Se aceitarmos a análise de Althusser, certamente a educação enquanto sistema ou subsistema é um aparelho ideológico em qualquer sistema político. Mas se aceitarmos que ela é também ato, práxis, então as coisas se complicam. Não podemos reduzir a educação, a complexidade do fenômeno educativo apenas às suas ligações com o sistema. Certamente, o ato educativo é um ato político, é um ato social e portanto ligado à atividade social e econômica, ao ato produtivo. Mas não é só. O encontro que caracteriza o ato educativo guarda algo de original que não pode ser destruído nem reduzido pela ideologia. Está aí a chance da educação. É por isso que acredito nela, mesmo se ela é pega no círculo devorador da ideologia. A educação, sendo práxis, porque ela é práxis é que pode escapar à ideologia. A ideologia não conse-

gue dominar inteiramente o ato educativo; sempre fica um *espaço livre*. E é justamente esse canteiro que deve ser cultivado, esse espaço livre que o educador deve alargar. Mesmo numa educação da dominação, guiada por uma pedagogia opressiva, o educador ainda tem a chance de plantar neste espaço a semente da libertação.

Nossa tarefa de educador consiste justamente em tornar esse espaço livre, reduzido pela dominação, espaço dominante: fazer com que a liberdade triunfe sobre a dominação. Por aí percebe-se que o trabalho do educador não é apenas ensinar ou transmitir conhecimentos, nem fechar-se em seu trabalho puramente “educativo”. Se ele deve lutar por esse espaço de liberdade, sua luta deve ser prosseguida *além da sala de aula, fora da escola*.

Dessas considerações preliminares entre “a filosofia, a ideologia e a educação” tiro algumas *conclusões* que submeto à discussão:

a) De certo modo, identificamos a tarefa da educação e da filosofia perante a ideologia, como tarefa essencialmente ligada à *formação da consciência crítica*, à conscientização. Quero dizer que identificamos educar com conscientizar. O papel da conscientização de que nos fala Paulo Freire é essa decifração do mundo, dificultada pela ideologia; é esse “ir além das aparências”, atrás das máscaras e das ilusões, pagando o preço da crítica, da luta, da busca, da transgressão, da desobediência, enfim, da libertação. Isso significa que, hoje, um dos maiores obstáculos à conscientização é a própria educação, o próprio sistema escolar, funcionando como aparelho ideológico de ocultação da consciência. Assim, para educar (conscientizar) é preciso *lutar contra a educação*, contra a educação dominante que é a educação do colonizador.

b) A segunda conclusão é ligada a própria tarefa de uma filosofia da educação. De um lado, ela deve *evitar* a ilusão de pensar que sua intervenção seja imprescindível ou que basta filosofar sobre a educação para consertar os erros que porventura existam na educação. Reconhecer, portanto, em primeiro lugar, os *limites*, as limitações da reflexão crítica, a ilusão de que basta fazer um discurso para que o “curso das coisas” se modifique. Uma reflexão fundamental sobre a educação só é estimulante e útil na medida em que pode mostrar concretamente os primeiros passos a dar na direção de uma educação mais autêntica.

Se a filosofia da educação tem alguma coisa a dizer de essencial, de importante, à educação, é necessário que ela caminhe passo a passo com a educação, com suas preocupações, suas inquietações, seus problemas. Novamente, isso implica que o filósofo não se contente em filosofar mas que assuma o risco de uma práxis.

c) A terceira conclusão é de que nossa tarefa de filósofos, educadores, de cientistas (não faço distinção entre eles enquanto intelectuais) é hoje uma *tarefa essencialmente crítica*. Somos frequentemente acusados de que estamos confundindo política com educação, filosofia, ciência, arte etc., como se tudo isso fosse neutro, como se tudo isso estivesse se passando apenas no “mundo das idéias”. Não. A educação, a filosofia, a arte, a ciência não são neutras. Elas estão sempre vinculadas a uma sociedade, às relações de produção, ao modo de produção econômica, a um sistema político.

Assim, ao fazermos o nosso trabalho não podemos fazer abstração dessa vinculação, como não podemos fazer abstração de nossa subjetividade em nome de uma pseudo-neutralidade científica. Como se a objetividade, o rigor científico, o respeito pela realidade, fossem sinônimos de neutralidade. Como se o educador, o filósofo, o artista, o cientista, não fizessem, eles também, parte do que buscam, analisam, criam. Como se a práxis pudesse explicar-se por ela mesma e não pelas finalidades que a motivam.

É porque eu recuso essa neutralidade impossível que me engajo numa busca radical, aberto ao diálogo. “A *radicalidade* é a característica de toda posição crítica. Se, de um lado, o pensador radical não pretende possuir a verdade e por isso busca o diálogo, por outro lado não faz concessões para facilitar simplesmente o processo de busca. Se ele aceitasse compromisso, calando-se quando ele deveria falar, gritar, ele estaria depondo as armas antes mesmo de lutar” (Paulo Freire).

IDÉIAS DIRETRIZES PARA UMA FILOSOFIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Eis algumas idéias diretrizes para uma filosofia da educação que surgiram do meu trabalho, nestes últimos quatro anos, no *Centro de Filosofia da Educação* da Universidade de Genebra, em estreita colaboração com seu responsável Claude Pantillon.

A filosofia da educação não é uma iniciação à filosofia antiga ou contemporânea. Seus limites situam-se exatamente entre a educação e a pedagogia atual, as ciências da educação de um lado, e a filosofia, do outro. Em outras palavras, o que a filosofia da educação aborda numa perspectiva filosófica, o que “dá a pensar” à filosofia, é a situação da educação e da pedagogia como se encontram atualmente.

Este Seminário * deve permitir durante o semestre a abordagem de certos problemas educativos e pedagógicos. Em seu decorrer, este Seminário nos auxiliará na determinação de algumas das tarefas, o horizonte, as possibilidades de uma filosofia crítica da educação.

1. As Tarefas da Filosofia da Educação

O problema da educação e da inovação é menos da competência de uma filosofia geral do que de uma filosofia da educação. Para que a educação e a inovação tirem um real proveito do seu comércio com a filosofia é necessário que esta última se coloque, antes de mais nada, à *escuta* da educação e da inovação. *A filosofia da educação implica uma educação da filosofia*: não pode pretender uma intervenção válida se não estiver por dentro (informada, preparada e formada, se ignorar a realidade) de sua análise, do levantamento dos seus problemas, suas riquezas e possibilidades, enfim, se não se articular sobre a situação.

Quero dizer que a educação deve representar para a filosofia um autêntico *desafio*. E, neste caso, sua principal tarefa consistirá em ajudar os homens a enfrentar esse desafio, em não depor armas

(*) Proposta para um “Programa de estudos” de filosofia da educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pós-graduação em Educação, agosto de 1977. Este texto foi publicado pela Revista *Reflexão* do Instituto de Filosofia da PUC de Campinas, n.º 13, em janeiro de 1979.

em face do rumo dos acontecimentos, mas em tentar dar-lhes *novos rumos* voltados para uma perspectiva humana, ajudando a definir e a delimitar constantemente essa perspectiva.

Mas essa vontade e intenção de reorientar com maior firmeza o processo educativo colocando-o de maneira mais apropriada a serviço dos homens, de todos os homens, aproveitando das brechas abertas por uma *sociedade* e uma *educação em transição*, significam que o exercício da reflexão crítica não é suficiente, que a reflexão e o pensamento devem traduzir uma *atitude*, uma maneira de ser, um engajamento, uma luta, uma presença efetiva e resoluta do mundo. É necessário pois, que esta reflexão, que este pensamento resolvam habitar o mundo, viver neste mundo, encarnar-se, aceitando o risco de *práxis*, de caminhar verdadeiramente com os homens, o povo, e de fazer *com ele* e a *favor dele* a aventura da educação. Uma filosofia da educação que foge a essa responsabilidade em face do outro, criança ou adulto, da sociedade e do mundo, entricheirando-se atrás do mundo das idéias, só pode desiludir e trair; arrisca-se a ser um *ópio*, uma *fuga*, um “*supplément d’âme*”, em resumo, uma caricatura do homem e do pensar.

A quem compete a filosofia da educação? Aos filósofos, certamente, por que não? Mas sob a condição de que eles se submetam às condições e exigências indicadas acima. Mas cabe também aos representantes dos meios educacionais (responsáveis, técnicos, pedagogos, especialistas das diferentes disciplinas) sob a condição de que, por sua vez, façam o caminho inverso, isto é, se interessem, se formem e se informem sobre a filosofia.

Esses dois tipos de parceiros, unidos por uma problemática, pela mesma preocupação e vontade de diálogo colocarão então em comum as respectivas competências, suas experiências e seus recursos.

Contudo, de modo geral, a filosofia da educação não poderá tornar-se uma especialidade qualquer com seus “mestres” e seus “peritos”: a meu ver, ela deve ser uma preocupação que concerne finalmente *todos* os parceiros, *todos* os agentes da educação. Promover uma filosofia da educação não significa dar o poder aos filósofos (em nome de uma doutrina ou de uma sabedoria dos quais eles seriam os guardiães e teriam o monopólio), de decidir, do alto e pelos outros, o que a educação deveria ser, separando os que pensam daqueles que executam, o pensar, do trabalho. A filosofia da educação deve contribuir para indicar possíveis caminhos, para esclarecer, para suscitar o espírito de responsabilidade, de lucidez, de participação na solução dos problemas educacionais que são os nossos, os problemas do nosso tempo.

Eis, em resumo, algumas das tarefas de uma filosofia da educação que leva em consideração as exigências acima indicadas:

1. Colocar-se à *escuta*, formar-se e informar-se, tomar o pulso da situação da educação.

2. Dar-se em seguida a uma *reflexão crítica* destinada à problematização desta situação. Por exemplo, o problema da finalidade da educação, da existência de antropologias, de ideologias subjacentes aos sistemas educacionais, às reformas, às inovações, às concepções e doutrinas pedagógicas, à prática da educação etc. A esse respeito parece-me indispensável e salutar a explicação crítica, já que esses pressupostos estão implícitos, insuficientemente elaborados, às vezes, contraditórios entre si ou em relação aos dispositivos, aos métodos, aos conteúdos, às estruturas que esses sistemas, essas reformas, essas doutrinas, essas disciplinas preconizam ou veiculam.

3. Semelhante trabalho de reflexão crítica seria incompleto, porém, se não tentasse pôr igualmente em evidência os recursos, as possibilidades, as promessas que oferece o desenvolvimento da pedagogia, das *ciências da educação* e da tecnologia.

4. Afrontar as questões, as opiniões, as ideologias que tentam desvalorizar a reflexão, o ato de pensar, o esforço de coerência e que, sob diferentes rótulos, por diversas razões, desviam da vida pessoal e das exigências da existência: *o homem como sujeito*.

5. Enfrentar este problema decisivo: é possível uma filosofia da educação? Qual é o seu sentido? Tem ela alguma coisa a dizer, a dar, para a solução dos problemas encontrados? Por quê, em nome de quê? Sua tarefa limita-se ao exame crítico?

6. À luz e em função das questões e problemas que surgirão dentro de uma *prática da filosofia da educação* que leve em consideração as tarefas indicadas acima, o recurso à *história da filosofia* tornar-se-á indispensável na medida em que ele esclarece o presente. Um diálogo fecundo entre o passado e o presente pode, então, instaurar-se.

7. Evidentemente, o recurso apenas à tradição não satisfaz. Novas sínteses são indispensáveis, mesmo devendo ter em conta os ensinamentos preciosos do passado. Caberá à filosofia da educação levantar *novas pistas*, abrir *novos caminhos*, apresentar *novos projetos*. Para isso, esta filosofia deverá aproveitar-se das experiências e recursos oferecidos pelas ciências da educação. A filosofia da educação deve ter como meta a indicação concreta dos primeiros passos a serem dados, o esboço de uma *linha de ação*, de uma *práxis educativa*.

8. Será conveniente o estabelecimento de um diálogo constante, de permutas, de comunicação entre os diferentes setores ou departamentos, entre as disciplinas, os autores e protagonistas da educação. A filosofia da educação não trabalha em círculo fechado.

Como se pode observar, essas tarefas são consideráveis. E assim mesmo, são insuficientes. Se é verdade que filosofar significa sobretudo certa *presença no mundo*, na história, junto ao outro e perante si mesmo, uma maneira de ser, de existir, o que importa, antes de mais nada, é que os obreiros de uma filosofia da educação, dêem verdadeiramente o exemplo de lucidez, de atenção paciente e vigilante, de engajamento, de responsabilidade, de companheirismo. Enfim, devem preocupar-se com tudo o que possa encorajár, nutrir, fecundar, suscitar essa atitude nos meios educativos e dela fazer o alvo central e decisivo da educação.

Em síntese, devem esforçar-se na promoção daquela “integração” de que nos fala Paulo Freire, e através da qual os homens têm acesso à dignidade de “pessoa”, que participa plenamente na dialética homem-mundo, que não se diminui, não se reduz nem se resigna a simplesmente “estar no mundo”.

Dentro destas diretrizes, a filosofia da educação tem por missão essencial trabalhar pela *libertação dos homens* não só através da palavra mas também através de uma *prática da liberdade*.

2. A Educação Contra a Educação

Uma das tarefas essenciais da filosofia da educação, preocupada com o homem, consiste em decifrar o mundo em que vivemos, quero dizer, em lutar contra este analfabetismo que, em nossa pátria, se confunde com o não saber ler nem escrever: a educação dominante talvez ensine a ler, mas contribui muito pouco para a leitura e a compreensão da realidade, da história, da vida. *Ler e escrever*, contudo, continuam sendo o essencial do ato educativo, mesmo depois da alfabetização.

Decifrar o mundo significa que o acesso à nossa realidade é problemático, que é preciso ir além das aparências, atrás das máscaras e das ilusões. É este o papel da conscientização de que nos fala Paulo Freire.

A conscientização deve levar em consideração principalmente o sistema escolar, o ensino público e particular, a educação permanente e a educação de adultos, para fazer delas uma leitura crítica, radical. Um dos maiores obstáculos à conscientização é a própria educação. Para educar (conscientizar) é preciso *lutar contra a*

educação, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante, a educação do colonizador. Não apenas interrogar a educação sobre a natureza do seu projeto, sua coerência e sua incoerência, suas finalidades, explícitas ou implícitas, a diferença entre o que ela preconiza e o que ela faz etc., mas, além disso, pôr em evidência sua *função ideológica* em relação ao contexto político, social e econômico. Esta leitura crítica da educação é essencial para a formação dos estudantes tendo em vista a sua profissão, mas também lhes compete continuar essa crítica fora da Universidade, nos meios onde eles possam intervir.

Isto posto, parece-me cada vez mais evidente que a *conscientização* e *análise crítica* da educação devem ser ampliadas. A conscientização na educação, no processo educativo é apenas uma pequena província desta consciência da vida, do mundo, de si mesmo, à qual os homens devem ter acesso para serem plenamente e enfrentarem os desafios do presente.

Da mesma maneira, a crítica da educação para que seja aprofundada e dê frutos, deve apoiar-se numa inteligência que leve em conta as múltiplas dimensões do humano, dimensões que, geralmente, a educação menospreza, ignora, negligencia e às quais ela vira as costas.

Parece-me que a missão da Universidade em face da educação, da escola, consiste em tornar-se um local onde essa crítica e essa conscientização possam ter lugar, onde se leva a sério a *questão da educação*, tema central da filosofia da educação, como questão, em vez de dar simplesmente “soluções”.

3. Método e Não-método

Tomar a educação como *questão*, como fenômeno no sentido fenomenológico,¹ isto é, “mostrar-se e esconder-se”, implica não ter do desenvolvimento desta questão a não ser uma *linha diretiva e provisória*. O mesmo ocorre com a bibliografia. Por isso, o que nos preocupa ao atender à exigência da apresentação de um “programa”, *por nós e para os outros*, é esse pressuposto de que o desenvolvimento correto de uma pesquisa não é possível sem uma longa lista de assuntos e uma bibliografia que determine com precisão,

1. A tradição idealista da fenomenologia existente entre nós pode dificultar-nos a compreensão dessa questão, mas não nos impede de entendê-la no seu sentido concreto, dialético.

a maneira, o “tratamento” a ser dado. Um trabalho de pesquisa determinado por esse ponto de vista teria chegado às conclusões antes mesmo de iniciar a busca. Pelo contrário, um programa de filosofia da educação deveria partir apenas de certo número de preocupações, os “temas geradores”, na linguagem de Paulo Freire, o esboço da direção que se quer dar ao trabalho filosófico sobre a educação.

Essa atitude implica deixar que essas preocupações, essas inquietações — “a coisa mesma” — determine a maneira, o tratamento que lhe deve ser aplicado. Não se pode prever de antemão o desenvolvimento que terá um Seminário de filosofia da educação. E é nesse sentido que a bibliografia deveria ser a última coisa a ser elaborada. Ela deveria apenas *nomear* as contribuições recebidas para chegarmos ao encontro (se chegarmos) do que procuramos. Ela deveria ser a lembrança, a memória, o *traço* dos que, antes de nós ou conosco, se preocuparam pelas mesmas questões. Uma bibliografia, por isso, só pode pôr em evidência um caminho *já* percorrido, o de *seu* autor. Por isso ela é sempre parcial e não poderá representar a experiência de todo o grupo que vai iniciar o trabalho.

Para os já acostumados com uma metodologia muito estreita, delimitada por regras muito precisas (precisão quanto ao conteúdo, precisão quanto às diversas etapas, do desenvolvimento do “programa” etc.), o método proposto pode parecer um *não-método*. Mesmo assim não deixaria de ser um método, só que fugiria ao sentido cartesiano. Não quero dizer que a filosofia da educação não seja precisa ou não tenha *rigor* científico. Só que o rigor e a precisão em filosofia é de outra ordem. Não é o mesmo rigor das ciências.

Esse não-método, contudo, pode-nos levar a uma verdadeira prática e criação da filosofia da educação. Um programa rigorosamente planejado só poderia surtir o efeito contrário, isto é, reproduzir uma filosofia da educação, a filosofia da educação dominante. Se entendermos que a tarefa principal da filosofia da educação é pensar a educação, a nossa educação, o caminho (*methodus*), deve ser o não-método, tomando o risco dos percalços.

Decidir-se pelo não-método não significa não ter caminhos, significa *ser autor*, construir caminhos. Decidir-se pelo não-método significa decidir-se pela *autonomia* e pela *participação* na busca de novos métodos (caminhos). São essas suas exigências pedagógicas primeiras. Autonomia, aqui, significa liberdade de organização de suas atividades em função de seus interesses, liberdade de disputar o *espaço que é liberado* para a conquista de cada um na sala de aula; significa, ainda, a possibilidade de se *expor* e, portanto, de

receber crítica, de assumir mais conscientemente e mais radicalmente a autonomia.

A *participação na decisão comum* vem limitar a autonomia pelo jogo das pressões das diversas tendências do grupo que se propôs fazer uma experiência democrática para dar nascimento a uma filosofia também democrática. A prática da filosofia deveria abrir o espaço político-pedagógico da sala de aula não para imitar uma democracia que seria realizada entre quatro paredes, mas para estudarmos as possibilidades e os limites dessa situação.

A proposta do não-método não limita a responsabilidade do “dirigente” (do coordenador) do grupo. Sempre que necessário o coordenador do grupo precisa incomodá-lo, desinstalá-lo de suas verdades adquiridas, sem faltar às vezes a certa “dramaticidade” (Sartre). A relação docente é, em filosofia, uma relação dramática, conscientemente dramática. É preciso irritar-se, às vezes, dividir-se, dispensar-se, sobretudo quando percebemos estarmos “terminando bem” (como no cinema), quando percebemos estar a sala de aula se tornando uma “família feliz”.

Essas não são nem podem ser “regras para dirigir o nosso espírito” (Descartes), mesmo porque o não-método não é cartesiano e, portanto, não admite regras pré-dadas, a não ser a não-regra. Nesse caminho, aparentemente sem regras, cujas regras são feitas caminhando, caminho (forma) e conteúdo do caminho não se separam. A filosofia, nesse caminhar, pode ser o seu próprio conteúdo. De *afirmativa* ela passa a ser *interrogativa*. As afirmações tornam-se problemáticas aumentando as interrogações e as inquietações. A filosofia da educação, interrogando a teoria e a prática da educação, usa da filosofia para denunciar a filosofia, o que ela tem sido, o que ela veicula.

Se avançamos na tarefa de demolição de uma filosofia eminentemente afirmativa, devemos igualmente avançar a edificação de uma nova. É preciso ser *autor*. Para ser autor é preciso tomar a sério a tarefa da “destruição” (Heidegger). Destruição aqui significa “decifração do essencial”. A destruição é a tarefa da filosofia da educação, uma destruição cheia de amor pelo outro e pela verdade. Uma destruição violenta, mas uma violência cheia de ternura, de simplicidade e de amor.

Por essas razões, não insisto tanto numa teoria do conhecimento quanto numa *teoria da práxis*. Como pensar a prática? Aqui está a questão mais grave que nós deve ocupar constantemente. Como interrogar a prática da educação. O interesse maior de um Seminário de filosofia da educação não é o de trazer numerosos conheci-

mentos que possam servir para a dominação, para obter mais poder. Pelo contrário, deve interessar-se em conhecimentos que destruam o poder, o poder da relação docente, por exemplo, a hierarquização, a dominação; deve questionar a prática da educação. Não deve produzir novos tratados de filosofia da educação, nem pequenos ensaios de filosofia definindo conceitos, belíssimos, como “diálogo”, “autenticidade”, “transparências”, “ser-no-mundo”, etc.

Este Seminário é um convite: tentem *ler* (diferentemente) a educação que vivem e praticam. E depois: *contem*.

4. Especificidade da Filosofia da Educação

O que é o ato filosófico? Disse no início desta proposta de programa de estudos que um Seminário de filosofia deveria começar por interrogar a própria filosofia. Quero dizer com isso que a primeira questão do filosofar é esta: o que é a filosofia? E no nosso caso: qual é a *especificidade* de uma filosofia da educação? Ainda: qual é a *validade* de uma intervenção filosófica na educação?

Começo por delimitar sumariamente o que não é ato filosófico, o que não é filosofia ou, ao menos, o que uma filosofia da educação deveria evitar.

Em primeiro lugar uma filosofia da educação deveria evitar a *ilusão* de pensar que sua intervenção é imprescindível e que basta filosofar sobre a educação para consertar os erros porventura existentes no quadro educacional que vivemos. Uma filosofia da educação, deve, antes de mais nada, reconhecer os limites de sua intervenção. Paulo Freire diria, como disse na *Pedagogia do Oprimido* que a primeira virtude do educador (e do filósofo também) é a humildade.

É preciso ainda evitar a ilusão de que a educação é um processo simples e que basta legiferar em nome de uma concepção do mundo, o que a filosofia tradicionalmente tem feito em relação à educação, como se a filosofia da educação fosse o “negócio” exclusivo dos filósofos. Em termos brasileiros, essa “filosofia” se traduziria por um decreto! É a ilusão fatal de que basta um discurso para que o “curso das coisas” se modifique. Uma reflexão fundamental sobre a educação só pode ser estimulante e útil na medida em que ela pode mostrar concretamente os primeiros passos a dar na superação das contradições que ela mesma põe em evidência.

Em terceiro lugar, é preciso evitar a fraude comum da filosofia tradicional que consiste em dizer que é preciso saber filosofia para filosofar. O que tem desacreditado a filosofia da educação é, jus-

tamente, o fato de estar ela sendo destinada a iniciados, fugindo e silenciando-se diante dos grandes problemas político-educativos do momento. De tal sorte que, parece se preocuparem os filósofos de formação (ou por profissão), cada vez menos com os problemas educativos e filosóficos. Há, assim, mais filosofia da educação fora das fileiras dos profissionais da filosofia da educação. Na *sociologia*, na *história*, na *política*, por exemplo. Se a filosofia da educação tem alguma coisa a dizer de essencial, de importante à educação, é necessário caminhe ela passo a passo com a prática da educação. A filosofia não pode assumir a postura de dizer “de fora” o que deve ser praticado “dentro”, isto é, na educação. Quanto a isso, uma boa carga de responsabilidade cabe aos educadores não aceitando, submissos, uma filosofia que lhes diga o que devem ou não devem fazer. A filosofia da educação deve ser feita *por* eles e não *para* eles, nunca *sem* eles.

A práxis de uma filosofia da educação feita pelos educadores deve, porém, ser nutrida por uma *leitura* que os familiarize com as noções de base, o discurso, o método, a maneira de fazer filosofia e de questionar. O ato filosófico exige uma preparação. O exercício do ato filosófico, a atitude filosófica, não aparece naturalmente. É o resultado de um *longo trabalho*, do qual também o discurso dos grandes filósofos não está ausente. Eles podem-nos indicar pistas para avançar a exploração deste imenso campo que é a educação.

Mas, por que interrogar-se sobre a especificidade da filosofia da educação? Não seria essa uma maneira de partir das “essências” como o faz a filosofia tradicional?

Para mim, essa questão é muito mais concreta. Ela se coloca toda vez que um aluno me pergunta como fazer um trabalho de filosofia, quando até então ele fez “apenas” trabalhos em educação ou em ciências da educação (história, economia, psicologia, etc.). Quando podemos dizer que um trabalho é ou não é um trabalho de filosofia da educação? Em que a filosofia da educação é diferente das ciências da educação?

O desenvolvimento dessa questão toma o mesmo caminho da crítica da filosofia, de um lado, e da educação, de outro.

Se a filosofia é concebida como uma reflexão radical e crítica sobre a realidade dos homens, suas atividades, seus trabalhos, no que concerne à educação, a filosofia deve responder, antes de mais nada, à questão: para que serve a educação, em que sentido o homem se educa? Por que e para que o homem precisa educar-se? Isto quer dizer que a primeira preocupação do filósofo, e do educador enquanto filósofo em face da educação, é de saber se a educação tem

um fundamento, tem raízes. Esta preocupação é diferente da preocupação do sociólogo da educação, do psicólogo etc., pelo tipo de questão que aquele põe à educação e pelo interesse que comanda a questão. O filósofo (o educador-filósofo) interessa-se justamente por aquelas questões que as ciências da educação esquecem, que as ciências da educação pressupõem ou que simplesmente não lhes interessam.

Não estou justificando uma pseudo-separação entre filosofia e ciência que também contesto. A diferença está menos no “objeto” da educação (que é o mesmo das diversas ciências que estudam a educação e, nesse sentido, a própria filosofia seria uma ciência da educação) do que na *maneira de explorar* a educação. A filosofia da educação explora as raízes, os pressupostos, aquilo que está subjacente à educação. É por isso que ela pode (sem risco de cair num idealismo inconseqüente) interrogar-se sobre um “projeto de homem e de sociedade” subjacente às teorias e à prática da educação, interrogar-se sobre as ideologias subjacentes, sobre uma teoria da sociedade, etc. Seu interesse a leva a explorar o que está por trás da educação, a suspeitar da educação, a suspeitar que além da aparência de uma educação necessária pode ocultar-se a dominação, a reprodução, etc.

Exemplo: o cientista da educação interessa-se pelos fatos educativos. Ele os analisa, os explica pelas relações mantidas na sociedade e faz “sociologia da educação”. Ele os contabiliza e os traduz por números, dados, quadros etc. e faz “estatística da educação”. Ele os explica pelo comportamento da criança, do adolescente, do adulto etc., e esse trabalho é um trabalho de psicologia da educação. Nutrido por essas perspectivas, certamente importantes, mas insuficientes para compreender a educação, porque são sempre parciais, a filosofia da educação procura compreender a significação do ato educativo, do fato educativo, sem pretensões de esgotar o conhecimento, ou de substituir-se àquelas ciências. Ele não procura explicações, nem as dá: ele busca situar-se teoricamente para compreender e orientar o que faz e o que é feito em educação. A reflexão filosófica tem um interesse eminentemente prático.

Mas como podemos realmente desvelar tudo o que “precede” o ato educativo? Existe um método (*démarche*) filosófico radicalmente diferente daquele que pode seguir o cientista da educação?

Do que procurei expor até aqui, pode-se concluir que a filosofia não separa a questão que ela coloca, da maneira de colocá-la. Se as ciências da educação diferenciam-se pelos métodos que empregam na exploração da educação, isso não ocorre com a filosofia. Ela não

se distingue pelo seu método, mas por aquilo que precede o método, isto é, o interesse que comanda os métodos. É por isso que o filósofo pode articular métodos científicos diferentes (de acordo com os seus limites e o tipo de interesse de sua investigação) em função da questão que ele coloca. Isso quer dizer que a filosofia é guiada, de um lado, pelo *objeto* pela coisa mesma que é interrogada, e, de outro lado, pelo *interesse*, pelo tipo de questão que ele coloca, pela preocupação que o habita. É por isso que ele recusa uma metodologia que manipula, como nas ciências, o objeto de pesquisa. Mesmo quando o filósofo se utiliza da sociologia ou da psicologia da educação, ele não faz sociologia ou psicologia da educação da mesma maneira que o sociólogo e o psicólogo. Ele constrói seu método praticando a filosofia, filosofando. Esse método no sentido forte do termo, essa atitude, essa maneira de fazer filosofia, é sempre ligada a um *sujeito histórico* por isso é sempre provisória. Tentando manter sempre viva a dialética sujeito-objeto do conhecimento, a filosofia representa, em relação às ciências, uma crítica fundamental do objetivismo sustentado por elas. Sendo uma crítica histórica a filosofia assim praticada exige a prática das coisas das quais ela fala. É a sua prova da verdade: a práxis. O filósofo da educação não pode falar da educação abstraindo-se da sua própria prática educativa. Ele não pode falar a não ser após ter feito a experiência da educação. Pelo seu próprio método (caminho), ele se recusa a falar *sobre* a educação.

Um bom resultado em filosofia da educação não se mede pela lógica, pelo rigor interno de sua metodologia, de sua dinâmica, mas por essa coerência do conteúdo do discurso com o sujeito que o pronuncia. O discurso educativo alimenta-se constantemente por essa relação entre o autor e o que ele diz, entre a teoria e a práxis. A pesquisa (investigação) que consiste numa sucessão, coerente ou não, de autores e de citação, em filosofia da educação é uma falsa pesquisa. Eu não posso fazer a filosofia da educação de Reboul, de Kneller, de Paulo Freire, de Anísio Teixeira. A minha filosofia da educação para que seja válida deve referir-se necessariamente à minha prática da educação.

O método filosófico não apresenta *regras* ou técnicas seguras de tal sorte que, praticando-as, poderíamos obter filosofia. É por isso que ao pedir um trabalho, uma monografia filosófica, não podemos ensinar como fazê-lo através de esquemas rigorosos. Ninguém pode garantir que estamos filosofando apenas porque sabemos o "abecedário" filosófico, mesmo porque a filosofia considera suas conclusões secundárias em relação ao objeto de reflexão, do qual ela permanece sempre aprendiz. O pensamento filosófico não é um

dogma, mas um guia intelectual para a compreensão das coisas, da vida, do mundo, para a ação sobre o mundo, as coisas, a vida . . . é “a luta de classes na teoria”, como magistralmente a definiu Althusser, unindo assim teoria e práxis; é a prática de pensar a prática, “a melhor maneira de pensar certo”, no dizer de Paulo Freire.

A questão da especificidade da filosofia da educação caminha juntamente com a questão mais geral da filosofia: *o que é a filosofia?* A filosofia não é uma atividade especulativa e abstrata que estabelece verdades absolutas, apesar de existir uma filosofia filosofante da transmissão hereditária de mestre para discípulos dos “problemas fundamentais”, a filosofia que forma filósofos para formar filósofos. A filosofia que estou propondo para que nós a pratiquemos e pela qual eu combato não é uma filosofia sagrada, reservada a alguns especialistas. Todos os homens são filósofos, não necessariamente porque elaboram a filosofia, mas porque trabalham e pensam o seu trabalho, pela pesquisa que todo homem pode fazer no que concerne ao sentido de sua vida e do que faz. Nem toda filosofia se resume na filosofia que Marx denunciava na *XI Tese sobre Feuerbach* quando afirmava que “os filósofos tinham apenas interpretado o mundo e o que importava era transformá-lo”. Não quer dizer com isso que Marx recusasse a filosofia. Marx repugnava a filosofia filosofante, a filosofia alienada e afirmava a unidade da teoria e da prática. O verdadeiro filósofo não é aquele especialista que elabora novas concepções do mundo (mesmo aquelas que nos parecem geniais), mas aquele que pela sua práxis modifica o meio, dando-lhe sentido, e desse modo, dando sentido à história, fazendo história.

Estou tentando fazer uma filosofia da educação que se precisa aos poucos. Sua elaboração é lenta porque é uma *filosofia crítica da educação*, não uma filosofia dogmática. É uma filosofia da educação que introduz certa *suspeita* no otimismo educacional, nesta inocência da educação. Uma filosofia que seja mais interrogativa e menos afirmativa. Uma filosofia que não rejeita o risco de, por vezes, embarcar na dispersão, de navegar na superfície, para se decentrar, mudar de ângulo. Não uma filosofia da poupança, mas uma filosofia do desperdício, da abundância de experiências novas, arrojadas, atrevidas. Aceitar, portanto, o *desafio* de tentar outra coisa, assumir riscos de sair da dogmaticidade, dos chavões, dos lugares-comuns, das coisas pré-fabricadas que andam aí aos montes em nossa educação, em nossa vida. Uma filosofia que aceite suas limitações, as limitações da reflexão. Ao mesmo tempo uma filosofia que *leve a sério* (e nisto eu ensisto, quero sublinhar esse “levar a sério”) a tarefa de humanização, compreensão, de dedicação ao homem, ao homem do povo. Esta filosofia eu chamaria de *filoso-*

fia popular, que seria o contrário da filosofia vulgarizada. Enquanto esta é uma maneira de simplificar os problemas, dando respostas prontas, banalizando a filosofia, a *filosofia popular* mantém a complexidade dos problemas, evita as simplificações: todos os problemas reais são problemas complexos.

SEGUNDA PARTE

INTRODUÇÃO
A PEDAGOGIA DO CONFLITO

REVISÃO CRÍTICA DO PAPEL DO PEDAGOGO NA ATUAL SOCIEDADE BRASILEIRA

Tese central: a história da educação brasileira é a história da educação do colonizador. A pedagogia do colonizador forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador. Nessa pedagogia, o educador tem por função policiar a educação para que não se desvie da ideologia do dominador.

Numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador (que na falta de melhor expressão chamamos de pedagogia do conflito), o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre.

1. Histórico da Questão

O tema deste artigo * está ligado a uma preocupação que é minha desde que iniciei, na PUC de São Paulo, o Mestrado em Educação, em 1971: a função, o papel do pedagogo, do educador, na sociedade. Do resultado de uma primeira abordagem desse problema, que foi assunto de minha tese, foi publicado o livro "Comunicação Docente"¹ cuja redação concluí em Genebra, em 1974. Hoje, considero essa primeira abordagem inacabada: ela toma como ponto de partida uma antropologia (fundamental?) para propor uma *pedagogia do diálogo*. Considerando a realidade brasileira penso que, hoje, precisamos mais de uma *pedagogia do conflito* do que de uma pedagogia do diálogo. Não quero fazer distinções formais entre essas pedagogias. Apenas, quero assinalar que, hoje, no otimismo dialógico eu introduziria a dúvida, a *suspeita dialética*, partindo não mais de uma antropologia, mas do homem concreto, real, das relações deste homem numa sociedade real, numa sociedade dada; chegando, portanto, a uma pedagogia válida para um homem concreto, para uma sociedade historicamente situada e não a uma pedagogia válida em todos os contextos, para todos os homens.

O tema do diálogo e do conflito na educação está ligado ao caminho que percorri na *prática da minha educação*, de uma edu-

(*) Este texto foi publicado pela Revista *Educação & Sociedade* do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n.º 1, setembro de 1978.

1. Moacir GADOTTI, *Comunicação Docente: ensaio de caracterização da relação educadora*, São Paulo, Edições Loyola, 1975.

cação da filosofia, porque essa revisão crítica do papel do pedagogo não se operou, em mim, apenas no mundo das idéias, dos conceitos, mas na prática e na reflexão sobre essa prática da educação. Eu chamaria essa prática não apenas “prática educativa” mas “prática social”, trabalho, no sentido tomado de Marx. O pedagogo, fazendo “prática social”, está exercendo seu papel específico na sociedade, que é o de vincular o *ato educativo e o ato político*, a teoria e a prática da transformação.

2. Por onde Começar para Definir o Papel do Pedagogo Hoje?

Começo minha reflexão dizendo que a “pedagogia” é uma noção inadequada, obsoleta, esdrúxula. A palavra “pedagogia” exprime ainda, como o indica a sua etimologia — “a condução das crianças” — numa época em que o adulto e “o próprio educador precisam ser educados”.² A noção de “pedagogo”, portanto, como o “condutor das crianças” é inadequada a esses tempos novos que exigem do educador, do pedagogo, muito mais do que isso. “Conduzir as crianças”, hoje, é papel do motorista de ônibus escolar e não do professor, do pedagogo. Quero dizer que a comunidade está pedindo ao pedagogo que exerça hoje outras funções, outros papéis. Essa comunidade, esse povo, pelo seu *grito* — já não é mais um chamado, mas um grito — nos coloca seguidas questões perguntando sobretudo: *para que, como, para quem, contra quem*, estamos trabalhando? Para ouvir esse grito é preciso nos colocarmos à sua *escuta*. Exige portanto de nós uma atenção que é a atenção às necessidades da nossa sociedade, aos seus problemas, às suas angústias e inquietações, que são as inquietações do nosso povo, seus problemas.

Se tomarmos rapidamente o Curso de Pedagogia, o curso para a formação do especialista em educação, podemos responder à pergunta: *para quem trabalhamos, contra quem trabalhamos?* O Parecer N.º 252/69 CFE, que regulamenta o currículo mínimo do Curso de Pedagogia foi um verdadeiro estrangulamento da educação; se entendermos educação como conscientização, como prática

2. Esta expressão é de Karl Marx, na *III Tese sobre Feuerbach*. A doutrina materialista, afirma ele, de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. É por isso que ela divide a sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

consciente da democracia. A favor de quem foi feito esse estrangulamento? Contra quem? É sabido que essa regulamentação orientou o curso de Pedagogia para a formação de profissionais técnico-administrativos da educação, oferecendo aquelas “famosas” habilitações: supervisão, orientação, administração e formando professores para o Ensino Normal. Sem citar a inspeção e o planejamento. A formação do pedagogo — que já era insipiente — deixou de ser “tomada de consciência” dos problemas educacionais para ser treinamento, domesticação. O pedagogo tornou-se mais um *policial da educação* do que um homem formado para criar a educação.

Pode-se argumentar que o Curso de Pedagogia é um fragmento do processo de “normalização” que se seguiu ao movimento estudantil de 1968. E não só no Brasil. O Curso de Filosofia, de Sociologia, e outros, sofreram, até antes, o mesmo processo. Digo “antes” porque sempre foi notória a passividade das nossas Faculdades de Educação, a sua submissão ao “Sistema”. Em vez de estar na frente do desenvolvimento da Universidade, o curso para a formação do especialista em educação está freqüentemente na “ra-beira”, servindo de trampolim para outros cursos. Há exceções que confirmam a regra. De tal forma que, se os responsáveis pela Universidade e pelo desenvolvimento da educação interrogassem hoje nossas Faculdades, eu me pergunto o que elas teriam a dizer. Elas são freqüentemente as últimas a tomarem conhecimento das inovações e das reformas. Não foi isso que aconteceu recentemente com a questão da extinção do Curso de Pedagogia, que colheu os pedagogos de surpresa? Pergunto, pois, se as nossas Faculdades de Educação têm ainda alguma coisa a dizer sobre a educação? O que justifica ainda a existência dessas Faculdades? Nós, educadores, aceitamos muito submissos as reformas, talvez porque estamos confundindo educação com obediência. Nossa pedagogia parece formar pedagogos obedientes; servis.

Reivindico para o educador não só o direito de se contradizer, mas a prática da *desobediência*. A prática da educação começa pela desobediência e pelo desrespeito. É preciso ser desrespeitoso, inicialmente, consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio ou mestre. E é preciso desrespeitar também esses monumentos da pedagogia, da teoria da educação, não porque não sejam monumentos, mas porque é praticando o desrespeito a eles que descobriremos o que neles podemos amar e o que devemos odiar. É preciso ter coragem para praticar a educação dessa maneira, mas é somente dessa maneira que podemos formar gente capaz de assumir a sua autonomia, a desobediência organizada, auto-determinar-se, participar na construção de uma sociedade de iguais.

Voltando ao Curso de Pedagogia: seu estrangulamento pela lei, que considero uma gota d'água no estrangulamento da própria educação, traz para o pedagogo a oportunidade de *repensar* o seu estatuto. Está aí o otimismo crítico da dialética histórica: a unidade dos contrários. A contradição³ inerente às coisas, à natureza, à sociedade, nos fornece a esperança de que na domesticação está também o seu contrário: a semente da libertação. Se essa semente está sendo vigiada pelos aparelhos ideológicos e até mesmo pelos aparelhos repressivos do Estado, é sinal de que ela está brotando, de que ela está dando a pensar, a uns e a outros.

Quando digo que o pedagogo tem hoje a chance de repensar o seu estatuto, estou já formulando uma de suas funções na sociedade atual: *repensar a sua educação* (tarefa crítica), a sua formação, a formação recebida no curso e o próprio curso. Estamos num momento em que o educador brasileiro precisa, urgentemente, pensar na reconstrução da educação brasileira, passo a passo com a reconstrução da própria sociedade brasileira.

Quando falo em reconstrução, entendo que ela esteja passando por uma fase de demolição, de destruição e que, hoje, para se fazer educação, para se conscientizar, um dos grandes obstáculos a essa conscientização é a educação: a *educação dominante*, que é a educação do colonizador. É preciso, então, lutar contra ela. Essa destruição parece fazer parte de uma destruição mais geral, de um plano mais amplo de sabotagem da própria sociedade e por isso é essencial pensar que o pedagogo, sendo pedagogo, não é apenas pedagogo. A luta por uma pedagogia mais libertadora deve se estender a outras frentes: política, econômica etc. Essa demolição guiada há um tempo pela ideologia da profissionalização e do desenvolvimento, atingiu evidentemente os cursos que não participavam diretamente da "produção". Esse modelo de "educação" cujas conseqüências estamos suportando hoje foi o modelo trazido pelos especialistas norte-americanos, desde 1966, quando foi firmado o acordo entre o MEC e a USAID (United States Agency for International Development). Os peritos envolvidos neste acordo acabaram concluindo que a formação técnica profissionalizante seria o ideal para a educação brasi-

3. A contradição não é a luta entre idéias opostas, mas uma realidade objetiva, que se encontra em todo processo, seja ele natural ou social. Mao Tsé-Tung, no seu trabalho *Sobre a Contradição*, mostra a permanência interna da contradição, existente desde o início do processo, como a própria essência do processo, do movimento de transformação das coisas. Ela subsiste enquanto dura o processo. Contudo, essa contradição interna, pela sua própria natureza, não está sempre no mesmo grau de desenvolvimento. Certas condições externas são necessárias (se bem que insuficientes) para que a contradição se evidencie e caminhe para a sua superação.

leira porque era também o ideal na formação do estudante norte-americano. Na sua lógica “o que era bom para os Estados Unidos, era bom para o Brasil”!

Por trás dessa concepção da educação, escondia-se a ideologia desenvolvimentista, visando ao aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista. A periferia deveria adaptar-se aos comandos dos centros hegemônicos do capitalismo. As raízes desse modelo de educação — que é o nosso — são puramente econômicas. Dentro dessa concepção de educação, os países periféricos e portanto dependentes estão atrasados porque são carentes de tecnologia e não porque são dependentes. Ora, essa carência pode ser suprida através de uma reforma do sistema escolar, voltada para o treinamento, o adestramento do estudante, tornando-o um dócil servidor do sistema econômico. A “exposição de motivos”, porém, era outra. Aparentemente, as reformas eram guiadas por uma filosofia (que fazia o papel da ideologia, isto é, de *ocultação* das verdadeiras raízes sócio-econômicas) voltada para a vida. Essa filosofia insistia na escola “ativa” (Dewey), na escola como serviço à sociedade, mas na realidade era um serviço prestado exclusivamente à industrialização, à “modernização”, aos interesses econômicos do capitalismo, formando, de um lado (no secundário), mão de obra especializada (Lei 5692/71) e, de outro, grupos “dirigentes” (a Reforma do Ensino Superior). Isso nos mostra o quanto a educação, como sistema, é um sistema dependente do sistema econômico; ele é um subsistema que, dentro de uma sociedade de classes, exerce um papel ideológico, o de ocultar o projeto social e econômico da classe dominante, além de reproduzir a divisão dessa sociedade em classes.

Desta forma, o pedagogo, o educador, ao repensar a educação, está também repensando a sociedade. Não existe uma igualdade entre política e educação: existe uma identidade. O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixou de “fazer política”, escondido atrás de uma pseudo-neutralidade da educação, estava fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação. Não acredito numa educação neutra: ou fazemos uma *pedagogia do oprimido*⁴ ou fazemos uma pedagogia *contra* ele.

4. A expressão é de Paulo Freire, cuja luta por uma pedagogia política, a *pedagogia do oprimido*, dispensa maiores comentários. Sua tese central é justamente esta: nenhuma pedagogia é neutra; toda pedagogia é política. Há uma pedagogia que reforça o “silêncio” em que se acham as massas oprimidas e uma pedagogia que tenta dar-lhes a palavra. Daí a impossibilidade de neutralidade da prática educativa e da teoria dessa prática.

Volto à minha colocação inicial: a pedagogia do diálogo pode ser um mito (não digo que sempre o seja) em nome do qual se pratica o anti-diálogo, a mentira, a ocultação, a manipulação.

3. Pensar ou Repensar a Educação: Como?

Não existem receitas mágicas, nem métodos ou técnicas que garantam que estamos realmente reapreendendo a educação ou reproduzindo a educação. Houve tempos em que se pensava que era suficiente opor uma pedagogia não-diretiva a uma pedagogia diretiva. A não-diretividade pode ser uma excelente técnica de ocultação ideológica e, portanto, de manipulação. Na verdade, as pedagogias não-diretivas, as pedagogias “centradas no estudante” nada mais fizeram, como a pedagogia do diálogo, do que desviar a educação do seu problema fundamental. A pedagogia do diálogo, centrando o problema da educação na relação professor-aluno, desviou a atenção para um problema importante, mas secundário da educação, porque o problema central continua sendo a relação da educação com a sociedade, continua sendo a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo, enfim, a *questão do poder*. Deter-se na relação professor-aluno é escamotear o problema, ocultar as raízes dos problemas educacionais.

O educador, o filósofo, o pedagogo, o artista, o político têm e tiveram, historicamente, um *papel eminentemente crítico*: o papel de inquietar, de incomodar, de perturbar. A função do pedagogo parece ser esta: à *contradição* (opressor-oprimido, por exemplo) *ele acrescenta a consciência da contradição*. Foi isso que fizeram, por exemplo, Lao-Tsé, Sócrates, Marx, Nietzsche, Freud, Mao Tsé-Tung, Gramsci, Freinet, Amílcar Cabral, Freire e outros grandes pedagogos da história antiga ou contemporânea: à contradição inerente à sociedade, à natureza, o pedagogo, o educador acrescenta a consciência da contradição. Portanto, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem ativa conflitos para a sua superação (não o conflito pelo conflito).

Estou tentando fazer filosofia da educação, isto é, tentando refletir sobre o papel do pedagogo, do educador, que é a tarefa desta filosofia. Considero, porém, que a reflexão é insuficiente. Como evitar a ilusão da filosofia de que basta refletir, pensar, para que o “curso das coisas” se modifique? Parece-me que essa ilusão só, não resiste a uma práxis. Quero dizer que uma filosofia da educação enquanto reflexão sobre educação só é estimulante e útil na medida em que ela conduza a uma prática, como a prática conduziu à reflexão. Portanto, uma filosofia da educação que se contenta em falar sobre a educação é uma filosofia ideológica. Para que a educação tire proveito de suas relações com a filosofia, é preciso que esta

última se coloque realmente à escuta dos problemas da educação contemporânea e indique os *primeiros passos* a dar na superação desses problemas; que acolha certos problemas da sociedade brasileira contemporânea, que o sistema escolar “esquece”, deturpa, distorce, manipula. Acolher os problemas que a *educação dominante* “esquece” de abordar ou negligencia. Esse “esquecimento”, portanto, não é uma ausência, uma omissão, é um esquecimento qualificado, que faz parte da estratégia da demolição da educação e da sociedade. Vou citar alguns exemplos: em cada 10 brasileiros, 3 são deficientes (podemos discutir as causas: a má nutrição, condição de vida subhumana, etc.). Parece-me importante que esse, que é um dos principais problemas brasileiros, seja acolhido na formação do pedagogo dessa sociedade. Precisamos formar gente capaz de afrontar esse problema. Outro: 30% da nossa população é analfabeta. Idem. O que tem feito a Universidade brasileira pelo analfabeto brasileiro? Outro exemplo: viver em sociedade supõe organização. Ora, um dos principais problemas da sociedade brasileira é o individualismo (vejam-se as raízes econômicas ou políticas desse individualismo). Pergunto: o que tem feito o nosso sistema escolar pela *formação societária*, pela *formação sindical*? Ela parece estar voltada muito mais para a reprodução do individualismo, hierarquizando as forças produtivas, do que propriamente para educar para uma vida comunitária. Esses exemplos poderiam ser multiplicados: a educação pré-escolar, a educação cooperativista, a animação cultural, etc. Eles querem mostrar que o pedagogo tem ainda, apesar da lei, uma função específica na sociedade, e que o Curso de Pedagogia esvaziou-se, justamente porque não prepara para essa função, mas para outras funções puramente burocráticas e muitas vezes inexistentes no “mercado de trabalho”, que não é por nada que se chama de “mercado”.

A prática consciente de uma Pedagogia que, na falta de palavra mais adequada eu chamaria de *Pedagogia do Conflito*, deveria criar uma certa linguagem na Educação que leve o educador a reassumir o seu papel crítico dentro e diante da Sociedade pela dúvida, pela suspeita, pela atenção, pela desobediência. Essa prática é militante e amorosa ao mesmo tempo. Exige coragem e ternura. Por isso é que eu a fundamentaria inicialmente na *suspeita dialética* como seu *método*, tal qual a praticou Marx, mas não esqueceria de fundamentá-la também numa certa *ética*, porque a eficácia do discurso pedagógico deve-se menos à lógica interna do enunciado do que à coerência do que é afirmado com aquele que o afirma.

4. Pedagogia do Conflito ou Pedagogia Revolucionária?

Uma pedagogia do conflito é essencialmente crítica e revolucionária. Isso significa que ela não esconde as relações existentes entre

educação e sociedade, entre educação e poder, ou seja, ela não esconde o papel ideológico, político, da educação.

É ilusão da *pedagogia tradicional* sustentar que a educação pode ser desvinculada do *poder*, da ideologia, que é possível uma educação neutra, que só a educação neutra ou desinteressada é a “verdadeira” educação. A pedagogia do conflito, portanto, pretende mostrar, que não existe uma educação neutra e que toda vez que o educador evita a *questão política da educação*, a vinculação entre o ato político e o ato educativo, está defendendo uma certa política, camuflando, ingenuamente ou conscientemente, essa vinculação. Partimos da hipótese de que toda educação, numa sociedade de classes, é uma educação de classe, ou mais precisamente, da classe dominante, da classe economicamente dominante. Colocar a hipótese dessa maneira não significa politizar a educação, porque ela supõe que a educação sempre tenha sido política.

A educação e o sistema escolar, em particular, enquanto aparelho ideológico da classe dominante, é essencialmente aparelho de reprodução de classes e reprodução das relações de produção da sociedade de classes.

O problema teórico e prático que vejo na demonstração dessa tese é este: se a educação reproduz uma sociedade, não pode transformar o que reproduz. Em outros termos, a educação não pode transformar o que a mantém, isto é, a sociedade. Nesse sentido, toda educação seria essencialmente conservadora, reacionária, visto que ela tem como função na sociedade a reprodução dessa mesma sociedade. A minha interrogação seria, então, essa: é possível uma educação que tente participar do processo de transformação da sociedade que a mantém e que ela reproduz? O que seria uma educação transformadora, uma educação revolucionária?

Reconheço que não é uma questão simples. Vou tentar, por isso, reduzi-la para facilitar a sua compreensão. Podemos dizer que, nos extremos (formas caricaturais de educação), existem dois tipos de educação. Utilizando a expressão de Paulo Freire, eu diria que existe uma *educação da reprodução da sociedade*, que seria uma *educação como prática da domesticação* e, no outro extremo, uma *educação da transformação*, que seria a *educação como prática da libertação*. Num estado “puro”, esses dois modelos de educação são apenas abstrações, abstrações pedagógicas. Eles não existem, porque não existe uma sociedade abstrata que seria, ou totalmente conservadora ou totalmente libertadora. Porém, esses dois modelos seriam apenas horizontes opostos, em direção dos quais a educação tentaria caminhar, mantendo a pressão, o conflito, a dialética, entre o velho e o novo, entre a reprodução e a transformação. Quero dizer que a

educação não é a alavanca da transformação social, mas também não reproduz integralmente a sociedade da qual depende; a questão essencial da educação que é a relação entre a educação e a sociedade, não é uma relação simétrica ou matemática: o sistema escolar não é apenas um subsistema do sistema social. Ele o é, mas não é apenas isso. Há uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de *transmissão de uma cultura existente* (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de *criação de uma nova cultura* que é a tarefa revolucionária da educação. O que ocorre numa sociedade dada é que uma das duas tendências é sempre dominante. Num dado momento, essas duas tendências entram em conflito aberto podendo, então, ocorrer um salto qualitativo. Esse conflito, no nível das idéias, é a luta de classes na teoria, entre, por exemplo, uma cultura burguesa que representa os interesses intelectuais da burguesia e uma cultura popular que representa os interesses da classe trabalhadora. Porque toda cultura, toda ciência é uma cultura e uma ciência que atende aos interesses de uma classe.

Enquanto a educação reproduz a sociedade, a contradição e o conflito não se manifestam porque a reprodução é dominante: a educação faz o que a classe dominante lhe pede. Nesse contexto, o que poderíamos chamar de pedagogia revolucionária? Certamente aquela pedagogia que não tenta esconder a contradição da educação numa sociedade de classes, mas tenta mostrá-la: a contradição, por exemplo de uma “escola para todos” enunciada e a seletividade. É preciso, portanto, perguntar o que seria, nessa sociedade, uma pedagogia que trabalhasse na construção de uma nova cultura; o que distingue uma pedagogia revolucionária de uma pedagogia conservadora, nesse contexto.

Em si mesma, por si, nenhuma pedagogia é revolucionária. Recentemente, na França, essa questão se pôs no momento em que as pedagogias não-diretivas, autogestionárias, centradas no estudante, etc., se apresentavam como pedagogias revolucionárias. As pedagogias autogestionárias não são revolucionárias simplesmente porque não põem fundamentalmente em questão a relação entre educação e sociedade, mas apenas a relação entre professor e aluno. Elas atingem, quando muito, o objetivo de uma prática da democracia na sala de aula, procurando convocar alunos e professores para assumir seu trabalho com autonomia e participação. Uma pedagogia é revolucionária pelo seu conteúdo (conservador ou revolucionário), pelo que ela ensina, transmite, faz aprender na escola ou fora dela. Como diz Snyders no seu trabalho sobre as pedagogias não-diretivas, “uma pedagogia progressista distingue-se de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista por aquilo que ela diz, por aquilo que

ela explica sobre o racismo, as guerras, as desigualdades, começando pelas desigualdades do êxito na classe”⁵. É claro que Snyders parece fazer uma falsa dicotomia entre o conteúdo e a forma da educação. Poderíamos dizer que o conteúdo da educação pode ser a sua forma. Mas, ainda neste caso, haveria, para distinguir uma pedagogia conservadora de uma pedagogia revolucionária, a primazia do conteúdo, mesmo que esse conteúdo fosse a sua forma.

O problema da relação professor-aluno é certamente um problema importante da educação, mas não é o problema fundamental. Aliás, as *pedagogias não-diretivas* são reacionárias justamente pela sua forma (que é o seu conteúdo), pelo nivelamento do professor e do aluno em nome de uma falsa “igualdade ontológica”⁶. O professor, numa pedagogia que pretenda caminhar lado a lado com a transformação da sociedade, não é um ente abstrato, ausente, mas uma presença atuante, participante, “dirigente” (especialista mais político, no dizer de Gramsci),⁷ que anima, constrói, organiza, cimenta a ideologia da classe que representa, não permitindo a ilusão pedagógica que pretende que a democracia seja uma tendência espontânea da vida em sociedade. Que esse professor participe, dirija, através de uma pedagogia diretiva ou não-diretiva, isso é secundário; o que é fundamental é que ele, pelo seu discurso, pela sua palavra, que é a sua arma, acolha, dê respostas ou tente responder aos problemas que a sociedade lhe coloca.

A pedagogia reacionária, pedagogia do colonizador, é uma pedagogia que forma gente submissa, obediente, incapaz de participar. Essa pedagogia esconde-se, hoje, atrás de uma pseudo-não-diretividade. É uma pedagogia da omissão que faz o jogo da ideologia dominante, cujo objetivo fundamental é a não-participação, a docilidade, a subserviência. Nesse ponto a pedagogia conservadora tem cumprido com êxito a sua tarefa de cimentar a ideologia da classe dominante. A escola tem servido, pelos seus programas, pela sua política, pela sua prática, para legitimar o poder totalitário, constituindo-se, portanto, num empecilho para o avanço em direção a uma sociedade democrática, simplesmente democrática (sem adjetivos).

A luta existente dentro da sociedade se traduz, hoje, em menor proporção, na nossa educação por uma luta em que há uma *educação dominante* tentando *inculcar* a sua ideologia, que é a ideologia da

5. Georges SNYDERS — *Où vont les pédagogies non-directives?*, Paris, P.U.F., 1974, p. 274.

6. Henri HARTUNG — *Les enfants de la promesse*, Paris, Fayard, 1972, p. 42.

7. Antonio GRAMSCI — *Os intelectuais na organização da cultura*, Rio, Civilização Brasileira, 1968, p. 8.

classe dominante e uma outra educação tentando abrir a pequena brecha existente para lutar contra essa dominação. O *espaço pedagógico* torna-se assim um espaço político em luta, luta entre as várias tendências que vão de um extremo a outro. Educar-se para o educador, pode significar, por isso, lutar contra a educação, a educação dominante, a educação do colonizador; lutar contra a inculcação e a legitimação de poder que representam os aparelhos escolares e para-escolares.

Esse espaço pedagógico-político é certamente dependente da legislação, das normas, dos programas, etc., mas permite uma relativa autonomia. Nele, o trabalho crítico não consiste apenas em denunciar a domesticação, a seletividade, a injustiça salarial, etc., mas consiste igualmente em pesquisar e apontar reais soluções. Esperar a grande mudança social para depois operar a modificação da educação, acobertando-se numa pseudo-teoria da dependência ou da reprodução social, é um *álibi* para justificar a passividade e a inércia dos educadores e cientistas da educação, traindo sua função de “organizador” (Gramsci) da sociedade, enquanto intelectuais que são de uma classe. Ficar ao nível da sensibilização (que é importante) é uma posição muito cômoda. Pelo contrário, um trabalho realmente crítico deve mostrar a possibilidade de fazer frente aos desafios do presente: descobrir, inventar, propor razões de esperança e os meios de traduzi-la concretamente.

Concluindo, quero dizer que é falsa a afirmação de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. A educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará, sem ela. Se ela não é a alavanca, isso significa, ainda, que a sua luta deve estender-se além dos muros da escola, não deve limitar-se ao seu “campus”, o que a ideologia dominante entendeu há muito tempo, querendo limitar o conflito aos muros dos “campi”.

Quando falo de uma “educação contra a educação”, entendo exatamente isso: a educação é um espaço de luta entre várias tendências e grupos, um espaço que nenhuma ideologia pode dominar inteiramente. Nem o nazismo, que teve o mais “perfeito” dos sistemas escolares, conseguiu isso. Por isso a educação é um espaço de luta, um espaço importante. Num determinado momento esse espaço é dominado por uma pedagogia do dominador, do opressor. Compete ao educador, reassumindo a sua função crítica na sociedade, tornar dominante o espaço livre, que hoje é um espaço minúsculo e vigiado.

Se amanhã uma educação revolucionária for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora e reacionária, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, se formaram dentro de uma educação conservadora e reacionária. Essa mudança de espaço dominado para espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso, é necessária uma verdadeira *pedagogia do conflito* que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer, mas sem se omitir. O progresso não é o massacre das teorias e práticas precedentes, mas o resultado de um esforço comum. A educação sempre foi necessária. Viver é sempre tomar lugar num certo espaço. A educação é uma linguagem pela qual eu tomo assento neste lugar, ascendo a uma certa comunidade, a uma sociedade, onde não estou sozinho. Mas essa educação não pode caminhar, libertar-se do seu passado reacionário, a não ser na medida em que os educadores a ponham fundamentalmente em questão. Assim, o que eu chamo de “a educação contra a educação” é essa tensão, esse conflito que deve ser mantido para que ela não se transforme, em nenhum sistema social, num mecanismo de opressão de classe.

AÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICA SOCIAL TRANSFORMADORA

A questão que desejo abordar nestas páginas*, refere-se essencialmente à possibilidade de uma prática social (trabalho) do educador visando interferir, através dessa prática, no desenvolvimento das forças que levam uma sociedade a se modificar substancialmente.

Dentro desse quadro de possibilidades concretas precisamos, antes de mais nada, situar o educador dentro de um contexto social. As situações são múltiplas e variadas, dependendo de tempo e lugar. Não existem, portanto, regras válidas para sempre e em todos os locais. Todavia, para efeito de chegar a algumas diretrizes básicas, é preciso nos orientarmos dentro de sociedades ditas em transição ou em transformação, mesmo admitindo que é hoje difícil de apontar sociedades que não estejam passando por alguma transformação. As sociedades atuais estão em contínuas mudanças. Não há sociedades estáveis ou estáticas. Por oposição às sociedades primitivas, cuja estabilidade social era notavelmente superior às modernas, estas caracterizam-se pela mudança. Naquelas, a educação exercia papel eminentemente conservador, reproduzindo valores, cultura e estágio do seu progresso técnico e científico. Nestas, a mudança e a transitoriedade são elementos fundamentais.

As sociedades modernas foram classificadas em “desenvolvidas”, “em desenvolvimento” e “subdesenvolvidas”, tomando-se por paradigma as sociedades mais avançadas em termos da produção econômica e estágio de avanço científico e tecnológico. O que se tem notado, contrariamente ao que pensava Marx, é que as sociedades modernas mais distanciadas do modelo desenvolvimentista são as mais frágeis em termos de estabilidade e, portanto, mais radicais no movimento de transformação. Não que a mudança seja o privilégio de países subdesenvolvidos, como a guerra convencional (já que os países desenvolvidos fazem suas guerras com meios mais eficazes, que são os meios econômicos, políticos e psicológicos); muito mais pelo fato de as minorias instaladas no poder, nesses países, terem menores possibilidades de controlar e de manter integradas (em comunhão) classes antagônicas.

(*) Este texto foi publicado pela Revista *Educação & Sociedade* do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n.º 4, setembro de 1979.

Sem querer fazer uma teoria da mudança, válida para todas as situações, poderíamos dizer, de maneira geral, que duas correntes principais monopolizam as tendências de mudança: uma seria *reformista* e outra *revolucionária*. No primeiro caso a possibilidade de uma verdadeira mudança seria sacrificada em função de pequenas e sucessivas adaptações que garantiriam a continuidade de um projeto social que ficaria amarrado ao passado. Só no segundo caso é que se pode falar de mudança. Esta incluiria três momentos decisivos: o *conflito*, a *ruptura* e a *alternância de poder*. A ruptura seria o divisor de águas entre um período social pré-revolucionário e um período pós-revolucionário. Se no primeiro caso, as inúmeras adaptações (secundárias) não põem radicalmente em questão o poder e a estrutura da sociedade, neste, o poder e a estrutura social são elementos fundamentais para operar qualquer mudança significativa.

Por considerarmos o reformismo, apenas uma forma de obstaculizar a mudança, nos ocuparemos, a seguir, apenas da mudança revolucionária.

Para abordarmos adequadamente essa questão, temos inicialmente que fazer algumas considerações em torno da questão da mudança, em geral, que tem sido o alimento primeiro da filosofia. Se os marxistas fizeram desse tema a sua bandeira principal, muito antes deles, a questão ocupou “gregos e troianos”. A história da filosofia pode ser resumida nessa luta pela compreensão do movimento, da mudança, que, nada mais é do que a compreensão do próprio mundo. Os primeiros filósofos, de Lao Tsé a Sócrates, do Oriente ao Ocidente, foram “espantados” pelo problema da compreensão do movimento. O centro da problemática filosófica continua sendo, até nossos dias, a questão do movimento (e indiretamente da energia), intuído como a essência das próprias coisas. Sem contar aqueles filósofos que se confrontaram com o problema, negando a existência do movimento, podemos dividir sua explicação básica em duas correntes principais: os *metafísicos* e os *dialéticos*. Na tradição filosófica da metafísica, fundada definitivamente a partir de Aristóteles, o movimento é devido essencialmente ao motor exterior, à causa externa. Quando muito a coisa mesma possuiria “em potência” aquilo que ela mesma é, mas nunca o seu contrário. *A* é *A* e *A* não é *não-A*. *Não-A* é tudo, menos *A*. Uma coisa permanece sempre igual a si mesma. Nada existe além de *A* e de *não-A*. Eis a lógica estática ou a lógica formal de Aristóteles. À essa concepção se opunha a dialética ou a lógica do movimento.

Sem entrarmos na questão de saber se a busca de um ser primeiro (um “motor imóvel”) que teria dado origem a todo o mo-

vimento, tem algum fundamento científico, gostaríamos de deixar claro que a lógica aristotélica é válida para um mundo estático. *A* é igual a si mesmo na medida em que não se modifique. Essa lei é verdadeira, abstração feita do movimento. Desde que admitamos que não existe algo que não esteja em movimento, a validade da teoria aristotélica fica condicionada ao mundo das idéias e não do real, ao mundo das essências. Toda lógica do real é lógica do concreto. Embora essa lógica já tivesse sido desenvolvida de maneira primária pelos filósofos gregos, firmados num esforço científico primário, foi só com o desenvolvimento das ciências modernas que a *contradição interna* (essência do movimento e da transformação) teve uma explicação acabada. Para essa explicação, contribuiu a Física (por exemplo, a descoberta da unidade dos contrários da eletricidade positiva e negativa; a descoberta do mecanismo de ação e reação na mecânica), a Química (por exemplo, a tensão entre a combinação e a dissociação dos átomos, a fusão e a fissão atômicas), a Matemática (diferencial e integral), as Ciências Sociais (o mecanismo da luta de classes). Dentro desta perspectiva (científica) — a Dialética ou é científica ou não é nada — a mudança (qualquer mudança), é operada pela superação do conflito interno de forças opostas, antagônicas. Esse processo, porém, não é mecânico: as forças internas não se desenvolvem espontaneamente. Para o seu desenvolvimento contribuem as forças externas. No caso concreto da mudança social, a aceitação mecanicista de luta dos contrários levaria inevitavelmente ao *ceticismo* (negação da possibilidade de uma intervenção real na história) e ao *niilismo* (negação da possibilidade de operar qualquer mudança). Sem dúvida o *meccanicismo* é equivalente à posição da metafísica idealista: a evolução histórica seria determinada *ad aeternum* por uma força exterior, transcendente. Toda esperança de alterar a história numa direção humana, isto é, determinada pelos homens, seria, para essa corrente filosófica, completamente inútil e perdida. Portanto, toda posição que explica a mudança social pelo jogo das forças (internas e externas) é necessariamente metafísica. Toda mudança real, nesse campo, pelo contrário, é necessariamente mais complexa e envolve o homem.

Uma outra distinção (não uma separação) se faz necessária, para situarmos as possibilidades de uma ação pedagógica visando a transformação. A natureza tem, por si mesma, o poder de operar transformações e mudanças pelo jogo inevitável das forças que se opõem de maneira afinalística e que não implicam propriamente num avanço mas numa reorganização e numa acomodação. O homem pode intervir em dois níveis: sobre a *natureza* e sobre a *sociedade*. O homem intervém sobre a natureza para dominá-la,

isto é, para torná-la útil. Dessa forma ele transforma o *meio natural* em *meio cultural* (científico e técnico). Da mesma forma ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. O ato pedagógico insere-se nessa segunda tipologia. É uma ação do homem sobre o homem.

Até aqui, praticamente, procuramos demonstrar a necessidade e a possibilidade de uma intervenção pedagógica. A mudança se opera por ato de decisão dos homens (juntos), desde que conheçam o mecanismo básico das transformações históricas. De Marx diz-se que fez apenas uma grande descoberta. Ele descobriu o Continente História, acrescentando-o ao Continente Física e ao Continente Matemática. Descobriu que a história de todas as sociedades fora até então a história da luta de classes. Isso equivale a dizer que ele descobriu o mecanismo histórico da transformação revolucionária, da ação transformadora. Por essa razão (que mereceria um estudo mais aprofundado) tomamos a *luta de classes* como uma das categorias básicas para a ação pedagógica da transformação. Desde logo Marx observou que a luta de classes não se operava mecanicamente. Nela intervinham forças “externas”: intenções, interesses, enfim, *ideologia*. Ideologia e luta de classes, tornaram-se assim os pontos-chaves da visão da mudança do mundo, na filosofia de Marx. Neste texto queremos nos ater apenas à essas duas categorias, tentando desdobrá-las em suas facetas principais no tocante ao problema em questão.

1. Ideologia e Luta de Classes

A ação transformadora só pode ser eficiente quando fundada nas relações entre a teoria e a prática, isto é, na vinculação de qualquer idéia com suas raízes sociais. Tomar a ideologia como dimensão básica de toda ação transformadora significa reconhecer que não é o homem ao singular (embora seja o único que exista) que irá operar a transformação. É o homem tomado coletivamente. A ideologia não suprime a individualidade mas lhe dá força, cimentando-a à massa, aos outros. Pelo sentido que damos à ideologia, não é o homem que transforma, que faz a história, mas a massa de homens, isto é, os homens juntos.¹

1. Alguns poderiam nos questionar acerca da “inversão de valores”. A questão seria esta: não viria antes de mais nada uma dimensão *ética* da transformação? A transformação viria em função de um ideal de sociedade, de uma visão do mundo, etc., visando o bem-estar de todos (uma sociedade de iguais) os homens. A ética, como a vejo, não é fundante, isto é, não é um *a priori* da ação transformadora. Pelo contrário é a expressão mesma revelada pela prática transformadora (revolucionária). Caso contrário

A ideologia nos leva necessariamente à luta de classes. A união ideológica, operada em função de uma ética (a ética socialista, por exemplo), coloca necessariamente a questão das sociedades atuais divididas em classes antagônicas. Uma sociedade mais humana deve, necessariamente, suprimir os antagonismos de classe. O mecanismo de superação não é a *conciliação de classes*, que, mantém os privilégios das classes dominantes, hoje pregada pelos ideólogos do neo-liberalismo ou pelo capitalismo avançado. A conciliação de classes (a comunhão elite-povo) não põe em questão a existência de classes, isto é, a existência de opressores e de oprimidos, de privilegiados de classe e de herdeiros da miséria. O mecanismo de superação das classes (isto é, do privilégio) é a luta de classes que visa a destruição das classes (do privilégio). É a luta contra o privilégio e conseqüentemente contra as desigualdades. A luta de classes é então guerreira e amorosa. Guerreira quanto à sua radicalidade (intolerância frente à intolerância); amorosa quanto à sua finalidade ética (esperança de uma sociedade sem privilégios).

Excluída a dimensão ética, que permanece como o horizonte em direção do qual se encaminha a transformação, ficamos com essas duas categorias: ideologia e luta de classes, a unidade entre a teoria e a prática da transformação. Cada uma dessas categorias se desdobra em numerosos aspectos, uns principais e outros secundários. A seguir apontamos alguns, sem observar, na enumeração, uma ordem de importância e sem pretender dar uma listagem exaustiva.

2. Educação e Ideologia

1. *A dúvida e a suspeita dialética.* Desde Descartes a *dúvida* entrou na história da ciência e da filosofia, como atitude básica de todo homem que se descobre e descobre o mundo, quase que colocando a ação de conhecer como anterior a toda a ação. A *suspeita* porém, é mais radical do que a dúvida. Significa reconhecer que o aparente é sempre uma e apenas uma das faces do real. É fundamentalmente *atitude e método*: não se deixar conduzir pelas exterioridades, pelas evidências, pelas potências. Suspeitar é deixar sempre uma porta aberta para uma nova visita; é reconhecer os limites da ação transformadora. A suspeita opera em dois níveis: o indi-

(o caso da ética idealista), a ética torna-se mais um empecilho da ação transformadora do que uma de suas dimensões. Ela só é básica na medida em que permanece como o horizonte da transformação impedindo que a ação transformadora caia num ativismo ou num voluntarismo sem finalidade. De qualquer forma ela sempre será, concretamente, o resultado, a expressão superior de uma prática vivida do que um punhado de *normas* provenientes de preconceitos religiosos ou políticos.

vidual (transformando-se em hábito) e o social (formando a atenção e o espanto diante dos inevitáveis prolongamentos da ação). O real é por demais complexo para admitirmos logo que o que possuímos dele, que é o discurso dele, é todo ele.

2. *A contradição.* Ao nível individual, a contradição é a incoerência, é um ato de decisão que consiste em dizer *não*, aos próprios preconceitos, às verdades imutáveis, aos valores mais sagrados. Certamente é um ato voluntário, quando precedido por exemplo, pela dúvida que é apenas um ato intelectual. Sem essa incoerência não há progresso espiritual e moral. Mas para isso é preciso muita humildade e muita força. É preciso ter coragem para pensarmos e agirmos amanhã de forma diferente do que pensamos e agimos hoje. Se fôssemos dar à contradição um fundamento antropológico diríamos que ela se funda na transitoriedade e no inacabamento humano, no homem encarnado, portanto, limitado, cujo interesses e compreensão da realidade são sempre relativos ao aqui e ao agora. A vida não é linear, horizontal. Ela é cheia de imprevistos. O que mantém o homem de pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro, mas o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando os pés para a frente, rompendo o equilíbrio. *Romper o equilíbrio* é um ato pedagógico: significa impulsar os homens para a frente.

No plano social, é ato pedagógico desvelar as contradições existentes, evidenciá-las com vistas à sua superação.² O educador, nesse sentido, não é o que cria as contradições e os conflitos. Ele apenas os revela, isto é, tira os homens da inconsciência. Educar passa a ser essencialmente conscientizar. Conscientizar sobre o nada? Não. Sobre a realidade social e individual do educando. Formar a consciência crítica de si mesmo e da sociedade.

3. *A divergência.* A *pedagogia da divergência* significa colocar diante do educando e discutir com ele os vários caminhos, as várias possibilidades que a solução de uma questão pode tomar. A pedagogia da divergência é o contrário da domesticação, da manipulação e da doutrinação. A história pode ser escrita de muitas e diferentes maneiras. Pode-se dizer, em tese, que cada presente tem o seu passado. A prática da divergência deveria deixar o educando diante de alternativas divergentes não apenas em questões fundamentais como as ideologias, as filosofias, etc., mas em questões menos “complicadas” como as técnicas, as metodologias, as profissões,

2. Veja-se o pensamento maoísta no que diz respeito à contradição social e à dialética em *Filosofia de Mao Tsé-Tung*, Belém, Ed. Boitempo, 1978.

etc. A divergência não significa o sincretismo mas uma prática teórica visando a crítica da teoria, isto é, a crítica das visões parciais das coisas, necessariamente parciais e fragmentárias.

4. *A desobediência e o desrespeito.* Na linha das categorias anteriores incluiria ainda a desobediência e o desrespeito, dando a essas palavras um significado particular.

A desobediência, como a entendo, representa um alto grau de criticidade histórica. Ela é necessariamente *coletiva* e *organizada* ao nível da sociedade civil. Por isso, a desobediência, como o desrespeito, podem ser incluídos tanto dentro da categoria “ideologia” quanto dentro da categoria “luta de classes”. A desobediência individual pode ser um ato heróico, mas nunca um ato pedagógico. Os heróis não fazem pedagogia. O ato pedagógico exige *paciência histórica*, vontade de caminhar junto e não de se sacrificar na vanguarda. Uma educação vai mais à frente na medida em que tiver menos heróis, menos sacerdotes que se imolam em holocausto. Esses heróis da educação nada entenderam da própria educação. Apenas assumiram as dores de uma sociedade que utiliza a educação para aparar e dissimular suas contradições. A recusa, a desobediência de não “banciar o herói” é um ato consciente para o educador. A desobediência coletiva, organizada, consciente é um ato de lucidez e de criticidade para o educando, que o faz assumir sua postura, tornar-se alguém, libertar-se, dizer “eu”. É pela desobediência consciente que o educando, ao dizer “não”, diz também “eu”, se assume criticamente.

O desrespeito, visto como complemento “negativo” da desobediência, é um ato cheio de amor e de ternura. Ele só é eficaz por isso. Duplamente eficaz porque educa o educador. Ele implica uma atitude de insubmissão. A mudança não é um ato de subserviência, de convivência mútua, de dizer “sim” a tudo. É preciso dizer, muitas vezes, um solene “não”, um “basta”, embora dizer “não”, dizer “basta”, não baste, não seja suficiente. O desrespeito é a oposição consciente a toda e qualquer forma de sacralização de valores e de pessoas. O desrespeito volta-se mais contra as idéias do que contra as pessoas que as professam. Caso contrário o desrespeito transforma-se numa ação conservadora, pois incita o outro a permanecer na sua posição, na segurança que lhe dá o sagrado. Como todas as demais dimensões, não podemos compreender a desobediência e o desrespeito fora de uma ação totalizante e necessariamente englobando as demais.

3. Educação e Luta de Classes

Traduzir a luta de classes na educação parece uma tarefa suicida. Aparentemente a escola está fora da luta de classes. É isso que a

educação dominante e burguesa nos quer fazer acreditar: que a escola e a classe escolar são uma ilha de pureza. Elas não fazem parte do mundo. Tomar a luta de classes como dimensão fundamental da tarefa pedagógica, da ação transformadora não significa introduzir a luta de classes na escola, pois ela sempre aí esteve. A escola sempre foi classista.³ Significa, outrossim, reconhecer o papel fundamental da luta de classes no aparelho escolar, embora as lutas sociais e as lutas pedagógicas não sejam idênticas. O avanço das lutas sociais modifica a fisionomia das lutas pedagógicas. Por que não são idênticas? Porque numa sociedade de classes, a escola é igualmente de classes. Na escola classista é apenas um setor (privilegiado) da sociedade que ingressa. E não é o setor que deseja primordialmente o avanço social das forças progressistas. Além disso, há diferenças consideráveis entre as escolas dos países situados no centro hegemônico do capitalismo e as escolas situadas nos países periféricos ou explorados. Quanto mais longe do centro hegemônico do capitalismo, mais a escola é da classe econômica dominante. A escola, porém, é um espaço político importante na medida em que pode garantir ou não a "herança", reproduzindo ou não os privilégios de classe, pois é aí (notadamente na Universidade) que se preparam os funcionários, os intelectuais do sistema, os seus dirigentes.

Que pedagogia poderia realmente ter como sua categoria fundamental a luta de classes? Uma pedagogia que não se preocupasse apenas com o *conteúdo* e a *forma* do que pretende ensinar, mas com o *contexto* no qual ela ensina. Assim, poderíamos apontar, sumariamente (na espera de um posterior desenvolvimento) alguns aspectos do problema:

1. *A politização do conteúdo e do ensino.* Em outras palavras, isso significa não desvincular o político do pedagógico. O estudante politizado, que atua politicamente dentro e fora da escola, é um estudante que tem motivação pela qualidade, pela relevância social e teórica do que é ensinado. Passa a exigir explicações, motiva o professor, tem interesse pelas relações humanas estabelecidas no interior da escola, etc. Politizar o conteúdo não é tentar,

3. Veja-se a esse respeito a obra de Georges Snyders, *Escola, Classe e Luta de Classes* onde ele faz uma releitura crítica de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron e Illich, reclamando para o marxismo um direito de prioridade, participando, como diz ele, "na grande arrancada na direção de uma sociedade socialista". "Meu esforço, continua ele, foi de mostrar que se a escola, pelo peso da sociedade e também por tanta lentidão que lhe é própria, conduz à opressão dos oprimidos, ela é *ao mesmo tempo* um dos lugares onde o combate existe, onde o combate pode, de maneira privilegiada, se desenvolver de tal maneira que os oprimidos possam adquirir lucidez e força".

a qualquer custo, ver na demonstração do teorema de Pitágoras uma infiltração ideológica, é inserir Pitágoras historicamente e todos os teoremas e a própria Matemática num contexto humano e social, onde os números e a abstração matemática têm um sentido. Politizar o conteúdo de uma disciplina significa antes de mais nada conhecê-la profundamente, tão bem, que não é preciso ficar nela para entendê-la.

2. *A associação de docentes e alunos.* Uma pedagogia transformadora não atua apenas ao nível da ideologia, da teoria. Visa essencialmente a formação de grupos políticos preocupados em defender as relações humanas, a qualidade das relações que se estabelecem na escola e que determinarão a qualidade do que é ensinado, preocupados em defender os interesses profissionais e sociais da categoria, agindo conjuntamente. Enquanto a dimensão “ideologia” está ligada ao conteúdo e à forma do que é ensinado na sala de aula, a dimensão “luta de classes” é essencialmente a organização da atividade extra-classe, o fortalecimento da parcela da sociedade civil que é o bloco intelectual dos professores e dos estudantes.

3. *A autonomia relativa da escola.* Se a luta de classes não se decide na escola, esta pode, pelo menos, ser um local de debate, de aprofundamento das questões sociais e políticas. Insistir na autonomia da escola não é conferir-lhe um estatuto que a isola da sociedade e das lutas aí travadas. É transformá-la num local onde impere o provisório, onde todas as idéias possam ser discutidas, onde todas as posições possam manifestar-se, onde o debate, a crítica tenham audiência. A escola hoje pode sobreviver na medida em que ela se abrir para a discussão dos problemas nacionais. Que os simpósios, os cursos, as mesas redondas, as atividades extracurriculares tomem seu verdadeiro lugar na escola (especialmente na Universidade). A escola não é a alavanca da transformação social mas essa transformação não se fará sem ela, não se efetivará sem ela. Ela tem sido o lugar do retrocesso social e político; ela nunca está em “primeiro lugar” na questão social e política. Nem poderia sê-lo. Ela só poderá definitivamente ser o lugar onde os oprimidos adquirirão “lucidez e força” no dia em que eles aí estiverem. Por isso sua primeira tarefa seria abrir suas portas para eles e provavelmente ir buscá-los. Esse tempo em que a escola ousadamente vai às ruas não é o nosso tempo. Enquanto isso talvez devamos “limpar a casa”, pensarmos hoje a utopia do que poderá ser amanhã uma realidade.

A POSTURA DO EDUCADOR NUMA SOCIEDADE EM CONFLITO

Para compreender a tese que pretendo defender, e portanto, peço que seja hoje julgada por vocês,* será preciso indicar, antes de mais nada, o que entendo por “educador” e “sociedade em conflito”, partes fundamentais do seu enunciado.

Uma sociedade entra em fase de *conflito* quando as contradições existentes no seu interior rompem os *laços orgânicos* que as mantinham em equilíbrio. Toda sociedade sobrevive graças a esse equilíbrio de forças opostas (contradições). Quando uma classe que detém a direção de uma sociedade necessita usar da violência, da repressão, é um sinal de que esse equilíbrio está se rompendo, que forças novas, emergentes, estão nascendo. A velha classe dirigente poderá utilizar-se da violência, apoderando-se do aparelho de coerção do Estado, para impedir que essas forças se unam e se avolumem. A contradição, porém, não desaparece. Fica apenas sufocada como um grito sem voz. Por “sociedade em conflito” entendo aquela sociedade que conquistou o direito de falar, de dar voz ao seu grito sufocado. É assim que vejo nossa sociedade hoje. Uma sociedade que ainda não conquistou sua liberdade, mas apenas a possibilidade de dizer que não é livre. É uma sociedade, portanto, “em conflito”: conflito entre a liberdade e a opressão, entre o medo de gritar e a coragem de ser, entre a revolta e a resignação, enfim uma sociedade onde duas *forças contrárias* medem seu poder. Para utilizar os termos de Gramsci, é uma sociedade que vive um momento histórico, no qual o “bloco hegemônico” dominante (a burguesia nacional e internacional amparada por um regime militar) entra em crise frente à ameaça de um novo bloco histórico, formado pelas classes subalternas (as classes trabalhadoras) amparadas por setores progressistas da sociedade (intelectuais, eclesiásticos, etc.). Que rumos tomará esse conflito ninguém pode prever. Mesmo porque, a classe dominante, em face da gravidade da crise e a correlação de forças, poderá adotar medidas totalmente diferentes. Tendo a seu lado o uso da força poderá inclusive utilizá-la para garantir um consenso provisório. Sabe-se contudo, que, na medida em que o novo bloco histó-

(*) Notas de uma conferência pronunciada na abertura da *V Jornada de Educação do Centro de Ciências da Educação* da Universidade Federal de Santa Catarina, no dia 5 de novembro de 1979.

rico mover uma guerra ou *guerrilha ideológica* implacável ao velho, este não tem como adiar as concessões. É assim que vejo a marcha da sociedade na qual hoje vivemos e na qual estamos plantando a nossa *ação pedagógica*.

Educar nessa sociedade é *tarefa de partido*, isto é, não educa realmente aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É “tarefa de partido” porque não é possível ao educador permanecer neutro: ou educa a favor dos privilégios da classe dominante ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro, estará apenas servindo aos interesses do mais forte, isto é, à classe dominante. No centro, portanto, da *questão pedagógica*, situa-se a *questão do poder*.

Por muito tempo, a *tradição pedagógica brasileira* tentou ignorar essa questão e é por isso que falo da necessidade de uma *revisão crítica* da nossa tarefa de educar. Não significa que tenhamos descoberto, hoje, algo novo para a educação. Não. Apenas havíamos ignorado, tínhamos apenas esquecido, ou não queríamos entender. Nossa tarefa de educadores nos parecia muito nobre para que pudesse ser conspurcada pela questão do poder. Afinal, nos ensinaram que “o poder é sujo”, e a nós, educadores, compete zelar pela limpeza, pelas boas maneiras, a cortesia, a ordem, os bons modos, os bons costumes e todas essas “belas mentiras” de que andam cheios os manuais que utilizamos todos os dias. O educador mede-se, portanto, pelo grau de *consciência de classe* que tiver, pois, “educador”, no sentido que desejo empregar, significa para mim o *intelectual capaz de transmitir uma ideologia* que organize e cimente os homens entre si, um grupo, uma pequena comunidade, uma categoria social, etc. Essa noção serve tanto para o educador das classes dominantes quanto para o educador das massas populares. Não há porque chamar ao primeiro de “não-educador”, porque é um domesticador, e chamar ao segundo apenas de “educador”, porque entendemos que seja um conscientizador. Cada classe tem os seus intelectuais, os seus ideólogos, os seus educadores, cujas tarefas, na sociedade, distinguem-se apenas por grau e por maior ou menor incidência do trabalho intelectual na sua prática profissional. Como dizia Gramsci, “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”.¹

Minhas afirmações parecem pôr em dúvida algo inquestionável: é o próprio educando que se educa, é a massa que se educa, e o

1. ANTÔNIO GRAMSCI, *Os intelectuais e a Organização da Cultura*, Rio, Civilização Brasileira, 1968, p. 7.

próprio educador está nessa massa e, portanto, também é educando. Isso me parece inquestionável apenas se tivermos superado um certo *populismo pedagógico*, que tenta eximir o educador de sua função básica de “dirigente” da ação pedagógica. É verdade que o educador se educa educando. Não existe uma “escola de educação” que nos garanta que frequentando-a obteremos educadores, como numa fábrica. A “escola de educação” não é uma “fábrica de educadores”. *É na prática da educação que o educador se educa.* Ele não se educa *antes*, para exercer, *depois*, a prática da educação. Se isso é verdade, a função de educar é particularmente relevante e exige um esforço constante de atenção e de renovação de si mesmo. Ele tem que se educar com cada educando. Isso não o exime porém, da sua função básica de coordenador, de dirigente político da aprendizagem da educação. Dizer que “ninguém educa ninguém” e que “só os educandos se educam” é substituir a relação educadora por um único pólo, é negar o *caráter dialético* de educação. Ninguém se educa espontaneamente. Se isso fosse verdadeiro, bastaria colocar nossas crianças na selva e teríamos musculosos Tarzans, sabendo ler e escrever, contando até dez e, quem sabe lá, encontrando-se com uma fina e educada Jane! O ideal do “bom selvagem” da pedagogia rousseauiana parece ter sido desmentido pelas modernas ciências da educação, e, em particular, pela Antropologia da Educação. Como a posição de classe é determinante na educação de alguém, se Tarzan, conforme a estória nos narra, era um homem educado, ele era educado apenas dentro dos padrões da “classe” dos macacos.

É porque me oponho ao *espontaneísmo* que venho insistindo que a tarefa de educar precisa ser vista sob o prisma da ciência ou mais precisamente das *Ciências da Educação*, assim como a tarefa do médico necessita do contributo das Ciências Médicas. Se a tarefa do educador é uma tarefa de *transformação*, é preciso que ele não ignore que a transformação social e individual tem regras. É preciso que as conheça. Se a mudança individual e social acontecer por intermédio de um agente da educação, é porque este, consciente ou inconscientemente, seguiu certos passos, certas leis, certos caminhos e evitou outros que o conduziram ao oposto. *Toda mudança é histórica.* E porque toda mudança é histórica, é possível uma intervenção pedagógica, é possível, ao educador, *criar as condições* para que o ato educativo surja.

Em que consistiria, então, a nova postura do educador?

Em primeiro lugar, evitar os erros do passado. Recuperar certa memória histórica visando corrigir os descaminhos de uma *pedagogia elitista* que é a *pedagogia do colonizador*. Consciente de

suas novas tarefas o educador não pode apresentar novas coisas com velhos métodos. Assim fazendo comprometeria seus próprios fins. Vejamos um exemplo. É tarefa do pedagogo desse novo tempo, como sempre foi, aliás, evidenciar as contradições do passado e do presente. Se ele, porém, tenta fazer isso através de uma pedagogia “bancária” como diz Paulo Freire, ele compromete sua própria ação. Quando não existe nessa atitude uma intenção golpista de tirar proveitos da direção de grupos políticos, usando-os para ascender um degrau no poder, existe a ingenuidade contrária: a de que é possível mudar as coisas agindo apenas externamente sobre elas. É o *pedagogismo*, sempre presente na história da nossa educação. Não faltaram nas nossas Escolas os educadores mártires que se sacrificaram em nome de belíssimos ideais. Se ideais são necessários para dar vida à nossa prática, eles são insuficientes para gerar mudanças. Ao contrário, o educador consciente dos limites de sua ação pedagógica procura *educar-se educando, aprender ensinando*, sem renunciar ao risco de indicar um caminho. A falha fundamental de algumas pedagogias chamadas de “não-diretivas” consiste exatamente nisso: na renúncia ao que é essencial à tarefa pedagógica, isto é, *assumir o risco de indicar uma direção a seguir*. É um risco porque o educador com isso pode errar e, caso descubra que está errado, terá que modificar sua orientação. Essa orientação porém não se confunde com manipulação ou direcionismo. Porque a direção apontada pelo educador nasce no diálogo estabelecido entre ele e o educando. O *direcionismo* e a *manipulação* existem quando é eliminada a função crítica do grupo. Não há dominação sem dominados, nem submissão sem gente submissa. Em todos os casos, é preferível um educador manipulador e direcionista do que um pseudo-educador incapaz de posicionar-se, de postar-se, de assumir-se como educador. Porque, no primeiro caso, ao plantar a semente da manipulação, o manipulador acaba, pela dialética presente na natureza e na sociedade, plantando também a semente contrária, isto é, a necessidade de desvencilhar-se da manipulação.² A rejeição do manipulador é apenas uma questão de tempo. O segundo caso porém é trágico: os “educadores” *incolores* não provocam nenhuma reação. Em geral, pensam no seu bem-estar exclusivo e preferem assumir posições populistas quando isto convém aos seus interesses e quando não podem esconder-se sob o manto do populismo, escondem-se atrás da tecnocracia ou da pseudo-ciência. São os “mornos” de que nos fala o Apocalipse e que, por não serem

2. É de Hegel a afirmação de que “a servidão é o berço da liberdade”. A condição única que se coloca é apenas essa: que a liberdade não fique “deitada eternamente no berço esplêndido” da servidão, que a servidão seja apenas o começo, o motivo para a liberdade.

nem frios e nem quentes devem ser vomitados para fora das responsabilidades educacionais.

Não quero, com isso, tentar desenhar o “educador ideal” (ou o “educador padrão”, na linguagem da jovem tecnocracia), o ideal do “educador engajado”, como o faz a filosofia da educação tradicional. Quero mostrar justamente o que essa filosofia da educação ignora ou tenta esconder: a função política do educador. Educados que fomos numa pedagogia na qual nos era proibido relacionar o *ato pedagógico* com o *ato político*, estamos pouco acostumados à esse tipo de análise. Preferimos ignorá-la. Se educar é conscientizar, a educação é ato essencialmente político. Portanto *ninguém educa ninguém sem uma proposta política*, seja qual for. Marx não precisava lembrar isso aos pedagogos quando era um dos grandes pedagogos que, um século antes dele já demonstrava esse fato inquestionável. Foi Jean-Jacques Rousseau (e muito antes dele, Platão) que, em 1759, escrevia, ao mesmo tempo o *Emílio*, que é sua proposta pedagógica, e o *Contrato Social* que é sua proposta política. Só que nós, educadores, esquecemos de ler o *Contrato Social*, pensando que o *Emílio* sozinho pudesse nos dar as chaves da educação. A teoria da educação tradicional quer nos fazer crer na autonomia da educação em relação à sociedade. É por isso que nos cursos de formação pedagógica há uma informação sobre métodos, técnicas e meios de ensinar, sobre como dirigir, orientar, supervisionar, coordenar uma sala de aula, evitando-se a visão política da educação. Para muitos professores destas áreas, colocar a questão política, é “perda de tempo”.

O que significa “colocar a questão política”?

Não significa, certamente, tentar reduzir tudo ao político, como se o político explicasse tudo. Significa não ignorar os *prolongamentos políticos do ato pedagógico*. Perceber, por exemplo, que há uma estreita relação entre o rendimento escolar do aluno, e as condições sociais desse mesmo aluno. Perceber, em relação a esse fato, que o aluno que recebe a melhor nota é sempre aquele (com exceções) que tem origem social privilegiada. Perceber, por exemplo, que o acesso à escola continua sendo privilégio. Mas não só estabelecer relações entre a Escola e a Sociedade, senão estabelecer relações também entre o que se ensina e o conteúdo ideológico do que se ensina, entre os valores que testemunha o educador e os padrões de comportamento exigidos por uma sociedade ou pelo grupo social dominante. Colocar a questão política significa ainda afrontar a grave questão: para que serve o que aprendemos? para quem é e contra quem é? Para que serve a escola? Colocar a questão política significa ainda ter a ousadia de perceber que numa sociedade dividida em classes antagônicas, a Escola é um aparelho da classe dominante. Nessa sociedade, a Universidade sobretudo, tem uma função parti-

cular: formar advogados para defenderem o capital, formar médicos para cuidarem da saúde da burguesia, formar veterinários para os grandes latifúndios, formar economistas para defenderem os interesses particulares do capitalismo, formar educadores para conservar tudo isso como está.

Não basta sermos competentes para que sejamos educadores. É o grau de consciência política que define se somos ou não educadores. Portanto, a *formação do novo educador* se dará a partir de uma sólida formação política e social. Como pode o educador evidenciar as contradições internas do capitalismo se não tem qualquer formação sócio-econômica? Como pode o educador assumir um papel dirigente na sociedade se na sua formação o todo social resume-se a uns poucos conhecimentos de métodos e técnicas pedagógicas ou a uma história da educação que se perdeu no passado e nunca chega aos nossos dias? Ou a filosofia da educação que é um resumo do que os “grandes filósofos” disseram a respeito da “necessidade”, da “grandeza” e da “importância” da educação? É preciso que tornemos os nossos Cursos de Pedagogia verdadeiros *laboratórios* atuais de análise da sociedade em que vivemos. É assim que começaremos a entender de educação. Não começaremos a entender de educação lendo Leis e Reformas, pois é provável que ao acabarmos de ler uma já tenham saído outras! Entenderemos de educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e suas privações. É preciso muito trabalho, esforço mesmo, um esforço coletivo, organizado, coeso e consciente. Quanto ao resto, é na prática que encontraremos a necessidade de recorrer a análises teóricas para compreendê-las melhor. Do contrário, o educador arrisca-se a impor a teoria aprendida à sua prática social, como se o conhecimento que ele tem, através dos livros, da realidade, fosse a realidade em si. É como se quisesse moldar todas as coisas com uma grelha que fabricou na escola. Os que se adaptam e passam por essa grelha serão os “bonzinhos”, os ótimos, os excelentes, os promovidos; os que não se adaptam, são os insubordinados, desobedientes, desrespeitosos, preguiçosos e, portanto, os reprovados. Muitas vezes as teorias podem nos esconder o essencial, a realidade, que não se adapta à nenhuma teoria. Foi sobre essa realidade que aprenderam os grandes teóricos, e não há outro caminho para aprender. Tenho medo dos educadores que ficam lendo apenas livros de educação, como temo aqueles que nada lêem. Uns caem no *idealismo*, e outros caem no *ativismo* sem finalidade.

Os educadores, vinculando-se à prática da educação, pondo-se à escuta dessa prática podem *recriar* a teoria, *questionar* suas análises e *rever* a sua própria prática. O confronto pedagógico se dá na prática onde o educador é um teórico, um intelectual que articula

dialeticamente o crescimento do grupo que dirige: seu referencial teórico confronta-se com a capacidade do educando que elabora a teoria em confronto com a prática do educador. O educando não é um ser sem teoria e o educador, um teórico. São ambos intelectuais. Trazer para o educando a análise “pronta”, acabada, constituiu-se numa verdadeira fraude. É levar ao educando uma visão livresca do processo. Pelo contrário, o ato educativo exige que essa visão global do processo seja elaborada conjuntamente.

Até agora limitei-me a enunciar algumas teses teóricas sem uma referência expressa à direção pedagógica concreta que podemos tomar em face da realidade que está aí, em face das nossas condições reais de trabalho. Por força de circunstância devo limitar-me ao âmbito pedagógico propriamente dito, ao âmbito da educação formal, escolar. Mas, é claro que as lutas por uma educação melhor, uma *educação democrática* não se limitam à escola. Não podemos ignorar, porém, o que é possível fazer na escola, pois é aí que passamos a maior parte do tempo que dedicamos ao trabalho. Jogar toda a responsabilidade de qualquer mudança à sociedade ou ao Estado é apenas encontrar um alibi para justificar a nossa fraqueza ou a nossa inércia.

Quais seriam os primeiros passos a dar em direção de uma educação democrática? Por onde começar para superar as atuais contradições no seio da própria escola?

Antes de mais nada, é preciso reconhecer que essas contradições existem, e daí evidenciá-las. Na origem de todas as contradições existe uma contradição que é a contradição fundamental da nossa sociedade, isto é, a exploração capitalista do trabalho, do trabalhador. A maior injustiça gerada por essa divisão social do trabalho, onde uns criam a riqueza e outros (uns poucos) se beneficiam dela, no tocante à escola, é o fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria destinada a perpetuar nestes grupos a discriminação entre privilegiados e não-privilegiados.

Neste caso, vejo como primeira tarefa do novo educador o combate à *diferenciação escolar*, isto é, lutar contra a existência de escolas para ricos e escolas para pobres. É preciso aqui não cair na ingenuidade de pensar que é a escola que deve construir uma sociedade igualitária. A divisão escolar em escola de ricos e escola de pobres já é reflexo da própria divisão social em ricos e pobres. Não vai ser a escola que vai superar essa contradição. É preciso evitar ainda a injustiça que consiste em tratar igualmente pessoas desiguais, em submeter pessoais desiguais do ponto de vista social, ao mesmo “tratamento” escolar. É preciso dar *prioridade absoluta aos postergados da educação* e às periferias escolares, às escolas

pobres, à educação no campo, aos operários, aos assalariados, aos trabalhadores rurais. Não uma "opção preferencial" e populista mas uma prioridade absoluta. Se quisermos inverter a corrente das injustiças é preciso começar por privilegiar os injustiçados.

Uma das tarefas básicas que definem a postura do novo educador é a criação de uma *contra-ideologia*, atenta aos serviços que a educação pode prestar a esse deserdado de todos os bens criados pelo trabalhador, uma contra-ideologia capaz de mover ou tirar da imobilidade os agentes da educação, direcionando-os para a prática de uma educação que tente elevar a participação das mais amplas massas de trabalhadores.

Esse novo educador encontrará resistência muito grande não apenas na inércia dos próprios companheiros, mas igualmente na população que quiser atingir, porque esta criou hábitos decorrentes do próprio trabalho, do trabalho braçal. Os filhos do trabalhador braçal encontram dificuldades inauditas para avançar nos estudos. Desanimam facilmente quando vêem seus colegas, provindos de famílias privilegiadas, fazendo as mesmas tarefas que eles, em menos tempo e com maior facilidade. Pensam que são inaptos por natureza.

Para se chegar a uma *escola única*, intelectual e manual, igual para todos, é preciso que essas diferenças sociais sejam superadas. É por isso que me insurjo freqüentemente contra a importação de modelos estrangeiros, mesmo os modelos mais democráticos de educação. Como introduzir modelos democráticos de educação numa sociedade selvagem onde existem gritantes disparidades sócio-econômicas? Nenhum modelo europeu, por exemplo, pode adaptar-se à nossa realidade sem que tenhamos, antes de mais nada, democratizado a nossa sociedade. É preciso reconhecer que vivemos ainda sob a *ditadura de uma classe*, dentro de uma ordem social classista, e, portanto, a *educação é também classista*. Não temos apenas uma escola, mas muitas escolas, escolas que formam dominadores e escolas que formam dominados, escolas que formam para trabalhar nas fábricas e escolas que formam para dirigir a sociedade. Que a diferenciação e a especialização comece no ensino superior é muito justo, mas que se queira profissionalizar já no primeiro grau, para limitar a escola superior a uma classe social, é completamente injusto. No Brasil, a impossibilidade de se criar uma escola única profissionalizante para todos no interior da sociedade classista está demonstrada pelo fracasso da Lei 5.692/71. Os legisladores não querem acreditar que a escola é classista porque a sociedade é classista. Sem a destruição dessa ordem classista não há escola igual para todos.

Uma outra ingenuidade em que pode cair o educador é pensar que numa escola onde existem interesses antagônicos ele pode criar

um clima de *consenso*, de fraternidade, de colaboração amigável, de "comunhão". É claro que existem grupos mais homogêneos e grupos menos homogêneos, mas não vai ser adotando novas técnicas pedagógicas que ele conseguirá obter consenso e homogeneidade, quando a disparidade se constitui fora da escola. O professor está suportando na escola as contradições existentes na sociedade, que carrega o peso de uma sociedade opressiva.

Queria concluir, caracterizando ainda a necessidade de uma revisão da nossa atividade de educadores. Se temos consciência da postura que assumimos frente à sociedade dividida em classes, se temos consciência de classe, se sabemos a favor de quem trabalhamos e contra quem, criamos certamente um *vínculo orgânico* com a classe que defendemos. Isso implica uma *ruptura* com certos esquemas, com certas orientações, com uma visão do mundo e da sociedade, ruptura que não é individual e nem depende da força demiúrgica de algum novo Messias, mas de formação de uma camada espessa de educadores conscientes de sua posição de classe. Então, a tarefa pedagógica não se limita à sala de aula, prolonga-se na *organização de classe dos trabalhadores da educação*, no trabalho extra-escolar. O novo educador, ao mesmo tempo em que cria uma contra-ideologia, tenta igualmente criar, estabelecer, uma unidade entre as *lutas pedagógicas* e as *lutas sociais*. O eixo de sua atuação, de seu engajamento desloca-se da Escola para a Sociedade e da Sociedade para a Escola. Não fica indiferente ao que se passa na sociedade. Enfim, não acredita na *autonomia* do pedagógico. O novo educador distingue-se do educador tradicional justamente por isso: enquanto o educador tradicional se diz desvinculado, desinteressado, unicamente interessado na verdade, o educador comprometido nega essa autonomia, e não só nega, como cria novos vínculos de classe.

Enfim, ao novo educador compete refazer a educação, *reinventá-la*, *criar as condições objetivas* para que uma educação democrática seja possível, criar uma *alternativa pedagógica* que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração capitalista do trabalho, preocupadas com um *novo projeto social e político* que construa uma sociedade mais justa, mais igualitária. Esse novo projeto, essa nova alternativa não poderá ser elaborada nos gabinetes dos burocratas da educação. Não virá sob a forma de uma Lei ou de uma Reforma. Se ela for possível amanhã é somente porque hoje ela está sendo pensada pelos educadores, juntos, trabalhando coletivamente, se reeducando. Essa *reeducação dos educadores* já começou. Ela é possível e necessária.

TERCEIRA PARTE

IDEOLOGIA E CONTRA-IDEOLOGIA NA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CONTEMPORÂNEA

CONTRA A TRADIÇÃO HUMANISTA DA NOSSA EDUCAÇÃO

Meu propósito neste encontro de hoje * — tratando-se de *Dias de Estudo e Planejamento* que antecedem o ano escolar — é fazer algumas reflexões críticas em torno da nossa tarefa de educar, dada a situação da educação que é a nossa, levantar algumas questões e suspeitas que possam alimentar, a seguir, um debate.

O primeiro ponto que gostaria de focalizar sumariamente é a evolução ou a história mais recente da nossa educação. Nesse quadro eu destacaria imediatamente o Curso de Pedagogia (por tratar-se do nosso curso) e a estrutura do ensino de primeiro e segundo grau. A “virada” do primeiro deu-se em 1969 com o Parecer 252 do CFE e a d segundo deu-se em 1971 com a Lei 5.692. Reformas conhecidas de todos nós para que seja necessário insistir nelas. O que gostaria de demonstrar é que essas reformas não são propriamente inovações na nossa educação, mas representam um verdadeiro recuo.

Tomemos, de imediato, o Curso de Pedagogia. Vamos notar que é um dos cursos que menos tem evoluído, mantendo-se até mais estático do que os demais. O currículo do Curso de Pedagogia é o mesmo desde os primórdios do nosso ensino superior; quase nada se modificou. Até os atuais cursos de pós-graduação em Educação repetem as disciplinas que são dadas nas Escolas Normais desde sua introdução no Brasil. Diante dessa resistência à inovação, formulo duas hipóteses: ou a educação é um fenômeno simples, cuja compreensão, no máximo, poderia exigir alguns aprofundamentos circulares em torno do mesmo dado inicial, ou ela é um fenômeno complexo. No segundo caso, então, os pedagogos mantendo-se sempre fiéis a mesma tradição, estariam, no mínimo, enganando-se com relação a seu “objeto” de estudo e de ação.

Vou apresentar alguns argumentos, defendendo a segunda hipótese, isto é, a existência de um *engano* e, em alguns casos, de uma *fraude* voluntária.

A pedagogia é, em nossos meios, essencialmente voltada, até hoje, para a erudição, fundamentada num humanismo idealista, mais

(*) Notas de uma palestra proferida aos professores do Curso de Pedagogia da PUC-SP em março de 1978.

preocupado em despertar “vocações” pedagógicas do que em acolher os problemas educacionais do seu tempo. Mesmo querendo formar um pessoal técnico-administrativo habilitado — após o Parecer 252 — a Pedagogia continua com suas pretensões “humanistas” tentando transformar a consciência do professor ou do “dirigente” (supervisor, administrador, orientador, inspetor) em vez de tentar uma intervenção decidida na estrutura opressiva na qual eles se encontram. Reproduzindo a opressão mais do que tentando superá-la.

Coloco a Lei 5.692 na mesma linha que continua o antigo humanismo. Chamo-o de *humanismo idealista* porque não leva em conta as condições reais. Na “exposição de motivos” desta Lei invoca-se sua tarefa humanizante: por que o aluno do interior do Mato Grosso deve estudar grego ou latim? Vamos dar a ele técnicas agrícolas profissionalizantes. De fato, que seja o latim ou o inglês, pouca utilidade terá para esse aluno. Mas todos sabem hoje que essa razão era apenas aparente. O que se queria era amordaçar o ensino de 1.º e 2.º grau, a fim de atrelá-lo à maquinaria do desenvolvimento, formando uma vasta e espessa camada social de dóceis e submissos trabalhadores do sistema capitalista, sem uma formação suficientemente geral e *crítica* que lhes possibilitasse uma visão mais adequada, real, mais justa, dos seus problemas.

Da mesma forma, sob a alegação de um *humanismo tecnológico*, o Parecer 252 orientou o Curso de Pedagogia para funções burocráticas. Nos dois casos, operou-se uma verdadeira manipulação da força de trabalho: a de qualificação média (pela Reforma do 1.º e 2.º grau) e a dos “dirigentes” (pela nova regulamentação do Curso de Pedagogia). A abstração pedagógica dos tecnocratas da educação chegou a tal ponto de criar habilitações para profissões que nem existiam e continuam, 9 anos depois, não existindo, preparando gente para um mercado fantasma.

Há portanto um engano e uma fraude: engano dos educadores que não vêem as implicações sócio-econômicas e políticas dos seus atos, e a fraude daqueles que vendo-as tentam camuflá-las sob o pretexto de estarem servindo ao humanismo.

Em tudo isso, o que é mais grave é a omissão, a passividade dos educadores, que são freqüentemente os últimos a tomarem conhecimento das reformas educacionais, em vez deles tomarem nas suas mãos a inovação, a renovação da educação. Com todo o seu idealismo, estão hoje assistindo ao esvaziamento do próprio curso e, provavelmente, a sua extinção, após ter sido estrangulado pela lei. Contudo, quero deixar claro que essa pode ser a nossa oportunidade, a oportunidade de podermos repensar o curso, repensar a nossa educação. O mal-estar na educação agravou-se a tal ponto que obri-

ga a nós, educadores, a repensar a nossa educação, o nosso curso, a nossa história da educação.

Com o primeiro ponto eu queria deixar a impressão ou ao menos reforçá-la (pois não disse nada de novo) de que o caráter essencial da situação, do contexto da nossa educação, é o *mal-estar*. Esse mal-estar é notado tanto nos nossos alunos, quanto nos nossos mestres, nos pais de alunos e até mesmo entre alguns tecnocratas da educação (os quais dificilmente sentem mal-estar, pois estão habituados a se adaptarem a todas as circunstâncias).

No ponto seguinte desejo mostrar alguns *entraves* — mostrar porque a máquina está parando — explicitar algumas razões, algumas causas, mais ou menos profundas, desse mal-estar, destacando-as sem uma ordem precisa.

A primeira causa é de ordem política. Vivemos um período de obscurantismo cultural como nunca existiu na nossa história, do qual estamos ultimamente tomando consciência. A falta de uma *formação societária*, de uma *formação política* (teórica e prática), aliada aos instrumentos os mais eficazes de repressão da livre associação e participação em todos os níveis levou nosso estudante à quase completa apatia. Não havendo organização livre, debate livre, de nossos problemas, não podemos esperar dos nossos estudantes que estejam motivados a participarem de nossas aulas, de nossas pesquisas. Quero dizer que, se nossos alunos, por motivação social e política, demonstrassem alto interesse pelas aulas e pelos estudos, nossos professores sentir-se-iam igualmente motivados e o nível de ensino poderia ter uma oportunidade de “elevar-se”, partindo das bases. Evidentemente o *Decreto-Lei 477* não é a única causa de baixo nível do nosso ensino. Mas é uma delas. Reduzindo a participação e o envolvimento do nosso estudante nos nossos problemas, reduziu também a sua capacidade de pensá-los e lhes dar soluções adequadas.

Haveria uma razão de ordem econômica na qual não vou me deter: os baixos salários percebidos pelos professores que tiraram o estímulo e a concorrência. Essa porém é uma razão de ordem geral que tem atingido tanto a classe trabalhadora de pouca qualificação quanto o professorado. E muitas vezes essa razão tem servido como álibi para justificar a inércia.

No que se refere especificamente ao Curso de Pedagogia um dos entraves maiores é o seu próprio currículo mínimo obrigatório. É inconcebível que em todo o território nacional tenha-se que fazer a mesma coisa em educação, quando é sabido que os problemas são antes de mais nada problemas regionais, com algumas características gerais, é claro, mas problemas percebidos por grupos regionais localizados. Sem uma *diversificação* regional, atendendo as exigên-

cias da população de cada região, nosso curso corre o risco de se perder na abstração pedagógica.

De nada adiantam, portanto, as reformas educacionais, se elas continuam a mesma filosofia da educação, a mesma política. Sem uma revisão fundamental da nossa política educacional, não podemos esperar que a educação se volte para as reais necessidades do nosso povo: a educação fundamental, o analfabeto, a pré-escola, os deficientes, a formação societária, a formação continuada ou permanente, etc. Não existe uma relação mecânica entre sistema político e sistema educacional, embora um seja subsistema de outro, porém há de se perguntar se num sistema político voltado *contra* o povo e a favor das elites dominantes é possível fazer uma educação *para* o povo, uma *educação popular*. De um lado não podemos cair no fanatismo (que faz os seus sectários cruzarem os braços) nem na ingenuidade contrária que faz da educação a alavanca da transformação social. Se os primeiros são preguiçosos, os segundos são ingênuos. Não sei qual das duas categorias de educadores é a mais perigosa.

A *democratização* do ensino é freqüentemente culpada pelo baixo nível, mesmo se, como é o nosso caso, não se veja muito bem essa democratização, onde está ela. Ora o que a democracia realmente exige não é a igualdade de oportunidade para que cada um possa subir na escala social, para "ser da elite", igualdade de oportunidades para chegar ao topo da pirâmide educacional. A democracia tem menos necessidade de uma elite esclarecida e culta do que de um povo esclarecido. A escola democrática mede-se não pelo alto nível do seu ensino, mas pela capacidade que ela tem de reduzir o número dos "mediócras", capacidade de elevar o nível dos menos dotados. Isso porém não é suficiente para democratizar o ensino. O que é essencial num sistema democrático de ensino é que este não esqueça o povo, suas necessidades reais (não as necessidades criadas pelos veículos de comunicação da sociedade de consumo). Mede-se portanto uma *educação popular e democrática* pela capacidade que ela tem de acolher criticamente os problemas da sociedade, pela capacidade dos educadores de escutarem criticamente esses problemas, para identificá-los, equacioná-los, responder a eles: o que o educador popular recebe de maneira confusa do povo ele o devolve ao povo de maneira coerente e sistematizada. Não é, por exemplo, porque o escritor e filósofo francês Albert Camus é filho de uma faxineira que a educação francesa é democrática. Ela seria democrática se todas as faxineiras francesas tivessem os meios, o gosto, a capacidade de ler Camus, como diz Olivier Reboul.¹

1. Olivier REBOUL, *Filosofia da Educação*, São Paulo, Nacional, 1974, p. 99.

Concretamente, o que fará com que nossos planos de estudo, nossos programas, tenham algum valor não será a profundidade ou o rigor do que pretendemos dizer, mas a vinculação desse “dizer” com esse povo que é o nosso, preparando gente para acolher o seu grito.

Se ficarmos apenas atentos em fazer o “nosso” programinha, traduzindo as “nossas” preocupações apenas, estaremos traindo nossa própria função na sociedade.

Apontei sumariamente algumas razões sócio-econômicas e políticas do mal-estar da nossa educação, apenas para *situar, a favor de quem e contra quem* podemos trabalhar. Mas existem razões mais profundas. É nelas que vou deter-me mais, sem querer desvinculá-las de suas raízes sócio-econômicas.

Será que não estamos confundindo educação com submissão, com obediência?

A educação é obra *transformadora, criadora*. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer progredir alguém significa modificá-lo. Por isso, a educação é um ato de *desobediência* e de *desordem*. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem. Uma educação autêntica *re-ordena*. É por essa razão que ela perturba, incomoda. É nessa *dialética ordem-desordem* que se opera o ato educativo, o crescimento espiritual do homem. Precisamos de certa *incoerência* para crescer. Educar-se é colocar-se em questão, reafirmar-se constantemente em relação ao humano, em vista do mais humano para o homem.

Pelas mesmas razões, a educação é um ato de desobediência. Desobedecer para tornar-nos mais homens. Foi através de um ato de desobediência — ato eminentemente pedagógico — que Adão e Eva tomaram consciência da sua humanidade (de que eram homens) das condições de sua existência, cujo conhecimento lhes era sistematicamente ocultado pela paternidade (para não dizer paternalismo) de Deus. A partir desse ato pedagógico de desocultação da sua condição, eles passaram a assumir-se como homens inacabados, necessitados de uma educação contínua. É o primeiro ato pedagógico de que se tem conhecimento.

Nesse ato encontramos os três elementos fundamentais da educação. Primeiro: o ato educativo é *decisão*, ação, práxis. Educar-se é um ato pelo qual nós assumimos nossas decisões, tomamos o risco da liberdade. Porque a liberdade não pode ser um presente (nem de Deus). A liberdade se toma, se conquista, não se dá. Ninguém é dono para doá-la. Segundo elemento: essa práxis não é uma práxis qualquer; é uma *práxis coletiva*. Dá-se, no mínimo,

a dois. Não foi na desobediência individual de um ou de outro dos parceiros do paraíso, mas na desobediência organizada (neste caso, único, pode-se dizer que dela tomaram parte todos os homens do mundo) — desobediência que foi o resultado do crescimento dessas duas criaturas — que tornou-se possível um *novo homem*. A essas alturas, Deus deveria ter ficado satisfeito vendo suas criaturas tornarem-se também criadores! Há um terceiro elemento que não foi esquecido pelo escritor do *Gênesis*: o *conhecimento*. Não existe dicotomia entre educação e instrução. O conhecimento do bem e do mal (para Adão e Eva) acompanha todo ato educativo.

Estou cada vez mais convencido de que os educadores falharam muitas vezes porque “confundiram” educação com obediência. São obedientes e tentam formar gente obediente, submissa. Educar é fazer *ato de sujeito*, é *problematizar o mundo* em que vivemos para superar suas contradições, comprometer-se com esse mundo, para recriá-lo constantemente. Não é consumir idéias, nem obedecer.

Falei de incoerência, de desordem, de desobediência, que são as linhas diretrizes da minha pedagogia. Quero agora lhes falar de coerência, a qual tento também habitar, na unidade dos contrários. O discurso educativo alimenta-se desse comércio entre conteúdo do discurso e sujeito. É o que eu chamo de *implicação do sujeito* que pronuncia a palavra da sua educação (herança talvez da minha formação humanista). A esse propósito gostaria de fazer uma distinção semântica mas que não é apenas semântica. Quando falamos em educação, podemos falar *de* educação ou *sobre* educação. Essa distinção é meio sutil em português. “Falar sobre” a educação significa que aquele que fala em educação fala como se estivesse exterior à educação, como se ele não fizesse parte do processo. “Falar de” educação significa que aquele que fala em educação está profundamente implicado nela. Falar da educação, para o educador, significa falar de si mesmo. Ele não pode fazer abstração do próprio caminho percorrido. Chega o momento em que esse caminho percorrido torna-se palavra: então o educador fala. Aí então, pode-se dizer que não existe um *discurso sobre* a educação mas um *discurso da* educação feita, resultado do crescimento de quem tomou o risco de a fazer.

O que mais me impressionou na leitura dos escritos de Paulo Freire é sua coragem de dizer “eu”. Ele não pretende montar uma teoria, um discurso. Os seus escritos são como que a expressão de uma necessidade interna de se explicar a respeito do que ele faz, daquilo que ele vive. Normalmente temos dificuldade em dizer “eu”. Especialmente os educadores que se entrincheiram atrás das *grandes teorias*, se armam e se explicam utilizando o pensamento dos outros,

buscando apoio exclusivamente no argumento do outro, recusando-se a assumir o risco de dizer a *sua* palavra. É por isso que insisto também na coerência interna, que me faz recusar todos os conteúdos programáticos que não são meus, ou que não o fiz meus.

Vocês estão percebendo que eu tento constantemente eliminar as falsas dicotomias: teoria e prática, conteúdo e método, profundidade e superficialidade, educação e instrução, etc. Vou investir ainda contra uma outra falsa dicotomia: *docência e pesquisa*.

Uma docência limitada à transmissão de conhecimentos vira um supermercado de idéias. A pesquisa é essencial à própria docência. Entendo aqui por pesquisa o seu sentido original de busca, de procura, de constante inquietação, de dúvida. Um professor que transmitisse sempre o mesmo conteúdo, significa que ele cessou de buscar, instalando-se em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas. Nesse sentido as Universidades (principalmente as particulares) têm pecado justamente por considerarem atividade escolar apenas as aulas dadas. Nós realmente não temos nenhuma tradição de pesquisa. Por isso somos culturalmente dependentes dos centros que produzem saber e não se contentam apenas em transmiti-lo. Não vejo possibilidade de separação entre o *saber adquirido*, o saber conquistado e o *saber novo*. Aqui também acuso a única tradição que é a tradição humanista da nossa universidade mais preocupada em transformar as consciências através dos sermões, do verbo, do que pelo trabalho, pela pesquisa. Proponho uma metodologia diferente para a *formação da consciência crítica*: o *trabalho*, a produção. O crescimento da consciência não se dá na contemplação, na pura reflexão, mas no trabalho. *É pela transformação do mundo que eu tomo consciência do mundo*. O professor preocupado em “dar” essa consciência engana-se. A atitude paternalista do professor que quer ensinar a verdade, como se ele fosse o dono dela, querendo dar a consciência crítica como se ele fosse o único possuidor, só pode tornar o aluno impotente para o ato pedagógico, para aquisição dessa consciência crítica.

A EDUCAÇÃO PERMANENTE: UM MODELO DE DISCURSO IDEOLÓGICO IMPORTADO

Proponho-me desenvolver neste artigo * um dos aspectos do vasto tema que é a Educação Permanente. Tenho trabalhado neste tema durante quatro anos na Universidade de Genebra (1973-1977) para a elaboração de tese de doutoramento. Como todo pensamento tem suas raízes, vou apresentar parte de sua história para situá-lo dentro do seu contexto.¹

De uns 15 anos para cá, o fenômeno Educação Permanente atraiu a atenção de numerosos educadores e tecnocratas da educação. Todo um movimento de educação fora da escola, fora do sistema educacional formal, se desenvolvia já há mais de meio século², mas apenas no fim da década de sessenta é que apareceram os primeiros trabalhos escritos, as primeiras pesquisas de fôlego na Europa e EUA, sobre o assunto. O que havia de novo, principalmente aqui entre nós era mais a interação entre o discurso sobre a Educação Permanente e o fenômeno da Educação Permanente do que ao próprio fenômeno, isto é, a necessidade de uma educação fora da escola que se prolonga durante toda a vida. Portanto, tomo a Educação Permanente como uma necessidade de continuar constantemente a formação e distingo um *fenômeno* Educação Permanente que é o aparecimento dessa necessidade numa determinada época, provocada por uma sociedade que exige constante renovação dos conhecimentos e um *discurso* sobre a Educação Permanente que é todo um trabalho teórico em torno desse fenômeno e que foi particularmente desenvolvido pela

(*) Artigo publicado pela Revista de Cultura *Vozes*, n.º 8, outubro de 1978.

1. A expressão "Educação Permanente" tem servido para identificar, freqüentemente, a preocupação por uma educação fora da escola ou do sistema educacional. Ela tem sido usada para designar muitas coisas, diferentes, e até opostas, como: educação de adultos, educação extra-escolar, formação profissional, formação "supletiva", reciclagem, educação informal, etc. Neste trabalho pretendo relatar, apenas, as conclusões dessa aventura teórica que consistiu em tentar detectar, no complexo desse fenômeno, uma certa totalidade ideológica.

2. Desde 1919, com efeito, um relatório sobre a educação, publicado pelo Ministério da Reconstrução (Inglaterra), falava de uma educação que devia corresponder às necessidades das pessoas durante toda a vida, como observa J. A. SIMPSON (*A Educação Permanente na Inglaterra e no País de Gales*, Estrasburgo, Conselho da Europa, 1969, p. 2).

UNESCO, pelo Conselho da Europa e pela OCDE (Organização para a Cooperação no Desenvolvimento Econômico) e, mais recentemente, pelo Banco Mundial.³ Mais foi a UNESCO que levou mais à frente o combate pela idéia de uma Educação Permanente.

A idéia me parecia nova, ao menos em 1970, mas será que ela representa uma mudança fundamental na educação? A volta a uma sociedade sem escolas? As promessas da “cidade educativa” eram estimulantes. Por isso é que tomei o discurso da Educação Permanente a sério.

Foi com essa esperança que fui a Genebra em 1973, para ler uma abundante documentação sobre o assunto. A educação sempre foi para mim um *combate*, certamente um combate em favor de uma sociedade mais justa, um combate por mais igualdade, por menos seletividade, por um homem mais humano. Por isso, minha pergunta à Educação Permanente era esta: *para quem e contra quem* combate a Educação Permanente? Para qual homem e para qual sociedade? A UNESCO apresentava a Educação Permanente como um conceito “desideologizado”. Como não posso conceber uma educação neutra, desideologizada, impus-me a tarefa de demonstrar que também a Educação Permanente é um *discurso ideológico* e que a UNESCO, em particular, estava tentando o impossível: apresentar um projeto de educação que deveria se adaptar a todos os sistemas políticos, não importando o sistema social e econômico. A dificuldade de provar esta tese encontra-se menos no fato de que as ideologias estão sempre subjacentes aos textos analisados do que no fato de a Educação Permanente ser um discurso ou vários discursos

3. Para uma documentação bibliográfica completa, remeto o leitor para minha tese de doutoramento onde são citados 247 documentos sobre a Educação Permanente: *L'éducation contre l'éducation: l'oubli de l'éducation au travers de l'Education Permanente*. FPSE, Universidade de Genebra, 1977. Julgo particularmente importantes os textos abaixo citados, por serem os textos-chave, aqueles que estão na origem da expressão e da idéia de Educação Permanente. Destaco dentro da numerosa documentação da UNESCO o livro *Aprender a Ser* (1972), a *Introdução à Educação Permanente* de Paul LENGAND (1970), o livro *A Escola e a Educação Permanente: quatro estudos* (1972). O Conselho da Europa reuniu quinze estudos num grosso volume, em 1970, sob o título *Educação Permanente*. A OCDE também publicou nove estudos entre 1970 e 1972 desenvolvendo o conceito de *educação recorrente* como uma estratégia por uma Educação Permanente. Quero destacar ainda o trabalho de Bertrand SCHWARTZ *A Educação, Amanhã: um projeto de Educação Permanente*, promovido pela Fundação Europeia da Cultura, em 1972, e publicado recentemente (1976) pela Editora Vozes, e o livro de Henri HARTUNG *Por uma Educação Permanente*, publicado em 1966. Outros autores como Pierre Camisat, Joffre Dumazedier, Cyril Houle e James Robbins Kidd são citados pelo estudioso da Educação Permanente Gaston Pineau, da Faculdade de Educação Permanente da Universidade de Montreal, entre os iniciadores da idéia de uma Educação Permanente.

habitados pela diversidade. Porque, enquanto discurso, a Educação Permanente é um *envelope vazio*, no qual os educadores caprichosos e os tecnocratas da educação, ligados, notadamente, às organizações internacionais já citadas, incluem todos os seus pequenos desejos de reformas educacionais. Os textos analisados são, em sua grande maioria, encomendados por essas organizações por *razões técnicas*, isto é, em razão da utilização que eles poderiam ter no campo educativo.

Fiz uma primeira leitura destes textos que chamei de “leitura fundamentalista” porque ela visava essencialmente compreender a letra do discurso, a evidência, o sentido primeiro, patente. Através desta leitura pude ter uma *visão panorâmica*, uma inteligência em extensão da Educação Permanente, chegando a um quadro conceitual mais ou menos coerente, a uma certa “totalidade” do discurso-fenômeno Educação Permanente. Mas é uma leitura que reclama uma outra, mais profunda, que possa entender a Educação Permanente não apenas pelo que ela diz, mas pelo que ela não diz.

A *idéia* de Educação Permanente não é recente. Já Lao-Tsé, filósofo chinês — o descobridor da dialética — dizia sete séculos antes de Cristo, que “todo estudo é interminável”.⁴ Já a *expressão* “Educação Permanente”⁵ aparece pela primeira vez, na França, em 1955, utilizada por Pierre Arents num projeto de reforma do ensino, à qual ele dava por tarefa “assegurar, depois da escola, a continuação da instrução e da educação recebidas nela”. No ano seguinte a expressão “Educação Permanente” foi oficializada num documento do ministro da Educação Nacional da França, René Billères, sobre o “prolongamento da escolaridade obrigatória e a reforma do ensino público”. Os anos que se seguiram assistiram a uma verdadeira *invasão* da Educação Permanente.⁶

Podemos dizer, de uma maneira geral, que a *idéia* de Educação Permanente está ainda em evolução e que sua história recente passou por três *etapas*. Primeiramente, ela era apenas uma expressão nova aplicada à *educação de adultos*, principalmente no que concerne a sua formação profissional continuada. Depois passou por uma *fase utópica*, integrando toda ação educativa e pretendendo uma transformação radical de todo sistema educativo. Finalmente, nos últimos anos, apareceram, sob o rótulo de “Educação Permanente”,

4. LAO-TSÉ, *Tao tō King*, Gallimard, Paris 1967, p. 84.

5. Citado por Jean LE VEUGLE, *Iniciation à l'éducation permanente*, Privat, Toulouse 1968, p. 17.

6. Uma pesquisa documentária, publicada em 1973, reunia uma soma total de 5.564 títulos sobre o assunto. Note-se ainda que essa pesquisa restringia-se unicamente à literatura publicada em francês até 1970.

novos projetos, experiências, tentando operacionalizar o conceito; iniciativas que se distanciaram muito do conceito original.

Numa segunda leitura dos textos originais, assumi uma postura mais crítica. Passo, portanto, de uma fase de escuta da Educação Permanente para uma fase de suspeita. A *suspeita* não apenas como atitude, mas como metodologia do trabalho científico tal qual a praticou, por exemplo, Marx, Freud, Nietzsche, que podemos chamar de “os mestres da suspeita”.

Em função das questões que eu pus aos textos (para quem, contra quem) pude concluir que a Educação Permanente, enquanto discurso, é *um discurso ideológico*. Isto quer dizer que a Educação Permanente não é um discurso neutro, desideologizado, como sustentava a UNESCO, mas um pensamento estruturado, defendendo certos interesses, interesses que ela ocultava atrás da máscara da neutralidade. Para os trabalhadores, a Educação Permanente é um *aumento de formação profissional* que serve para torná-los mais rentáveis e melhor adaptados às novas exigências das mudanças tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial; um *álibi* para manter os filhos das classes populares distantes da totalidade da cultura. A formação profissional corresponde a uma necessidade do operário e um operário que satisfaz suas necessidades é um operário que produz mais! Demonstrei ainda o papel ativo representado pela Educação Permanente na *despolitização da massa da população*, despolitização da educação e da formação. São esses dois pontos que apresento, sinteticamente, a seguir:

1. Tomando “ideologia” no seu sentido clássico, tal qual aparece, por exemplo, na *Ideologia Alemã* de K. Marx — uma superestrutura que serve para mascarar, para esconder a injustiça que constitui a divisão social do trabalho na sociedade dividida em classes —, podemos dizer que a Educação Permanente dissimula e justifica a desigualdade perante a educação.

Um primeiro nível de *ocultação* encontra-se nos objetivos apregoados, isto é, tornar o estoque de saber atual acessível a todos, durante toda a vida, porque esta é uma exigência das sociedades modernas. Numa sociedade onde as necessidades são criadas cada vez mais por uma máquina de propaganda e por um relance constante do *consumo de bens* (mesmo que esse bem seja a educação), quem decide se nós temos necessidade de novos conhecimentos? A utilização das qualificações novas serve apenas aos interesses do capital e não aos interesses dos trabalhadores. A imensa maioria dos trabalhadores está submissa a um trabalho do qual eles ignoram para que serve. Eles não têm nada a dizer sobre o que produzem. Na

sociedade capitalista (avançada ou não) o trabalhador é uma peça de máquina: quanto mais obediente e submisso, mais rentável. *Qualificações novas?* Sim, com a condição de que essas qualificações sejam aquelas já preestabelecidas pelos detentores do poder econômico; aquelas que podem tornar a empresa capitalista mais rentável. Em lugar nenhum (nos numerosos textos analisados) é mencionada, por exemplo, a necessidade de uma *formação sindical* que interessaria diretamente ao trabalhador. Escravos instruídos, não politizados! Dentro da empresa capitalista, os objetivos da Educação Permanente deveriam colocar antes de mais nada a questão das relações de produção e do processo de trabalho. O que ela não faz, porque não interessa ao capital.

Foi ao nível da força de trabalho, em particular do trabalho operário, que a Educação Permanente foi introduzida em diversos países como a França, os Estados Unidos e a Suécia.

A Escola tem por função hierarquizar, em massa, a força de trabalho e um “suplemento de formação”, proporcionado pela Educação Permanente, torna possível a ascensão a uma melhor colocação nessa hierarquia. Mas a formação interessa certamente mais àqueles que estão melhor preparados, aumentando a disparidade entre os desfavorecidos e os favorecidos em virtude da herança cultural, do meio social, et., além de contribuir para a *desintegração da força de trabalho*, que é a estratégia do capitalismo avançado. Longe de procurar a possibilidade de unir a classe trabalhadora, os promotores da Educação Permanente querem transformar a educação num instrumento de intolerância. Como diz Henri Hartung, depois de ter militado alguns anos em favor da Educação Permanente, “para satisfazer a sede de poder é necessário fazer mais e melhor que o vizinho, considerado tão logo como instrumento dócil ou como perigoso adversário”.⁷

Não se pode esperar que a Educação Permanente possa permitir uma verdadeira democratização de oportunidades e de acesso ao saber. Ela nos faz falsas promessas; falsas porque não as pode sustentar, criando nos trabalhadores a esperança e a crença em uma formação para a *promoção individual* que tem como único objetivo a produtividade e o crescimento econômico capitalista. Os trabalhadores esperam que suas crianças, apesar da injustiça social atual, poderão viver amanhã “dias melhores” através de uma formação mais longa. A Educação Permanente é, nesse sentido, profundamente conservadora e reacionária na medida em que prolonga o *mito* de que a educação e a formação são pressupostos de toda ação e que basta um “suplemento de educação” para mudar a ordem das

7. HENRI HARTUNG, *Les enfants de la primesse*, Fayard, Paris 1972, pp. 1-2.

coisas: a *ilusão* de que a educação é a alavanca da transformação social.

O essencial escapa ao discurso da Educação Permanente: o mais importante não é aumentar a “quantidade” da educação. Esse acréscimo quantitativo de meios, metodologias, estratégias educativas, sacrifica à *continuidade* a possibilidade de operar uma verdadeira mudança na educação, que deveria ser muito mais radical. Ela exclui a possibilidade de uma mutação radical, em proveito de múltiplas mudanças, mas parciais.⁸ Sob a capa da “mudança” a Educação Permanente esconde a continuidade de uma educação para a injustiça, isto é, uma educação inserida num contexto social injusto, o qual ela não coloca em questão.

A “igualdade de oportunidades” é uma noção equívoca. Ela supõe que haja uma corrida para atingir determinado objetivo. Se todos pudessem alcançá-lo não seria necessária uma política educacional de democratização de oportunidades. Igualdade de oportunidade para se formar, para a educação, não pode existir numa sociedade de classes, pois se assim fosse não seria uma sociedade dividida em classes. O objetivo da Educação Permanente é atingido apenas por aqueles que têm condições sociais e econômicas melhores para estudar. A ilusão da igualdade de oportunidades é um verdadeiro *ópio* para o trabalhador. A Escola não deixa de mostrar os seus “grandes modelos” que, graças à formação, conseguiram “vencer na vida”, graças ao esforço pessoal. Com isso a Educação Permanente impede o trabalhador de tomar consciência de que não é graças ao esforço pessoal, mas através de uma ação conjunta que pode esperar a sua emancipação. A educação transforma-se, assim, num remédio da sociedade opressiva e num *sonífero* para fazer esquecer a desigualdade inicial na concorrência para a formação.

2. A Educação Permanente é um discurso ideológico também num sentido mais moderno de ideologia, no sentido desenvolvido, por exemplo, pela Escola Sociológica de Frankfurt. Para Jürgen Habermas, que é o herdeiro dessa Escola, a *técnica*, a *ciência*, desempenham o papel de ideologia nas sociedades avançadas, justificando os interesses das classes dominantes, não através da religião (como no tempo de Marx) mas através da racionalização que seria a nova religião, sintetizada na “consciência tecnocrática”.⁹ Na época

8. Claude PANTILLON, *La thématique du changement dans le cadre de la formation des adultes*, EPSE, Genebra 1973.

9. Jürgen HABERMAS, *La technique et la science comme “ideologie”*, Gallimard, Paris, 1973. Os principais autores desse escola são Teodor Adorno,

de Marx o centro da ideologia era a exploração do trabalho. Hoje esse centro é representado pelo desvio da lógica das ciências e da técnica através do processo de racionalização. E Habermas, como o faz Marcuse, ataca a *submissão da ciência*, dos cientistas e do trabalho intelectual, como a exploração do trabalho manual.

Não havendo espaço para desenvolver neste artigo todas as conseqüências que tiro desse novo conceito de ideologia para a Educação Permanente, deixo apenas enunciadas três teses gerais, fazendo sobre elas uma apreciação global: a Educação Permanente é produto, expressão (discurso) da consciência tecnocrática; a Educação Permanente é uma “realidade” histórica (fenômeno) ligada à ideologia da sociedade industrial avançada; e a Educação Permanente é um fenômeno ligado à despolitização da massa da população.

Com efeito, a Educação Permanente é o resultado da produção “moderna” do saber, de um saber que está cada vez mais reduzido a um ritual preciso e a algumas pequenas regras. Esse *saber* passa necessariamente por um mercado onde há um preço, a concorrência, e que serve, na maioria das vezes, para prolongar o contrato do pesquisador (funcionário) na sua empresa ou na sua Universidade. Como ele deve conservar o seu lugar (e o chefe dele também), ao escrever um artigo deve fazê-lo dentro dessas pequenas regras, limitando o pensamento àquilo que é “pensável” dentro do quadro institucional onde está encaixado. Nenhuma crítica, portanto, seja a superiores hierárquicos, seja ao trabalho dessas empresas, organizações ou Universidades. Por isso é que os documentos de organizações como a UNESCO, a OCDE e o Conselho da Europa pretendem ser “desideologizados”. A Educação Permanente, produto dessas organizações, só pode ser um *projeto incolor*, modelo de saber tecnocrático. Não se pode exigir, portanto, dessas organizações que proponham uma educação revolucionária que possa servir às classes sociais revolucionárias porque essas organizações trabalham para a dominação e não para essas classes. Não é de se estranhar, portanto, que esses documentos insossos tendam a eliminar todo aspecto político da educação em nome de uma pseudoneutralidade científica.

Os países subdesenvolvidos são presas fáceis desse instrumento de dominação e sujeição. Através de organismos como a UNESCO,

Max Horkheimer e Herbert Marcuse. Marx, na *Miséria da Filosofia* (edição francesa de 1947, p. 88), combate já a “inocência” do progresso científico e técnico, mas é Marcuse e Habermas (como Gramsci e Althusser) que inferem o seu conteúdo político.

a OCDE, o BIT, as Igrejas etc., os países desenvolvidos podem generalizar suas inovações pedagógicas, com o consentimento dos países dominados e dependentes, convencidos da eficácia e da cientificidade das soluções que lhes são propostas. O raciocínio parece fascinante: os países desenvolvidos são desenvolvidos porque possuem maior poder tecnológico; deve-se, portanto, criar um sistema de educação que tente elevar o nível tecnológico dos países subdesenvolvidos para que estes superem seu subdesenvolvimento. Porém, os países são subdesenvolvidos não porque não têm tecnologia própria, mas porque são dependentes; e não possuem tecnologia pelo mesmo motivo.

Fazer acreditar à nossa população¹⁰ que o projeto da Educação Permanente seja uma inovação pedagógica capaz de mudar a situação de dependência dessa população é eliminar o pouco de possibilidade que ela teria de entrar num autêntico processo de educação que exigiria a sua participação e criatividade. Vítima da pedagogização de todas as idades e da experimentação pedagógica, essa população vê o seu caminho fechado para uma verdadeira prática da educação. Nutrida por “perspectivas exaltantes sobre a liberdade”, essa população pode submeter-se facilmente à maquinaria e à tecnologia social preparada para a dependência social e cultural, como o mostram Pierre Furter e Vanilda Pereira Paiva.¹¹

Conclusões

Um verdadeiro processo de educação não pode ser estabelecido a não ser através de uma análise das necessidades reais da população. Não pode ser fruto de implantação de teorias feitas em outros países.

10. Em 1975 o MEC anunciou que a “tese ambiciosa” das “cidades educativas” seria implantada numa das quatro cidades de Minas Gerais: Itaúna, São João del Rey, Uberlândia ou Itabira. A experiência dessa implantação é analisada no livro *Cidade Educativa: um modelo de renovação da educação*, de Jefferson Ildefonso da Silva, publicado por Cortez e Moraes em 1979.

11. Pierre FURTER e Vanilda Pereira PAIVA, *A América Latina face à invasão da Educação Permanente*, FPSE, Genebra, 1975. Pierre Furter introduziu, entre nós, o tema da Educação Permanente no final de 1966. “Foi desde a publicação de seus livros *Educação e Vida* e *Educação e Reflexão* (Vozes), em 1966, afirma Vanilda P. Paiva, que a educação permanente entrou definitivamente no vocabulário pedagógico nacional” (Revista SPES, n.º 9, 1977, p. 67). O trabalho crítico de Vanilda P. Paiva vem demonstrar, pela análise da evolução do conceito de Educação Permanente, entre nós, a mesma tese que sustentamos sobre o conteúdo ideológico veiculado por esse discurso. Este trabalho está publicado em dois artigos pela Revista SPES de 1977, “Educação Permanente: Ideologia Educativa ou necessidade econômico-social?” (n.º 9, p. 67-98) e “Educação Permanente: II. Educação Permanente e capitalismo tardio” (n.º 11, pp. 45-72).

No que concerne mais especificamente à Educação Permanente, trata-se de um projeto que traz consigo um modelo de desenvolvimento econômico para o qual grande número de países hoje contribui sem se beneficiar dele. Por isso, pelas minhas análises, posso concluir que a Educação Permanente é um projeto reacionário, representando para nós uma armadilha preparada para dar uma aparência democrática à dominação econômica.

Todos aqueles que esperam da Educação Permanente uma inovação radical, um novo projeto educativo, ficarão decepcionados. Ela não passa de um apêndice, um novo episódio do grande movimento educativo que começa no Humanismo do século XVII, passando pela escola pública e obrigatória. Mas não coloca em questão a função da educação numa sociedade de classes. E uma verdadeira mudança não pode se operar sem uma atenção especial a essa função: para que serve, para quem serve e contra quem serve a educação. E mesmo que a Educação Permanente fizesse uma revisão radical da educação, ela continuará sendo um *projeto conservador*, porque parte do postulado de que a educação se faz de cima para baixo, a partir das idéias, das reformas, dos decretos e não da base, da massa, que está na origem de toda mudança histórica.

O MOBRAL: A PEDAGOGIA DO COLONIZADOR A SERVIÇO DA DOMINAÇÃO CULTURAL

Apesar das campanhas de “democratização” do ensino, sustentadas pela propaganda oficial, entramos em 1979,* ano internacionalmente consagrado à criança, com um terço das nossas marginalizadas do processo educativo. E aqui está precisamente a origem e a *causa do analfabetismo*: uma escolarização insuficiente. Em outras palavras, um sistema educacional mal estruturado, carente de recursos e, sobretudo, conduzido por uma política discriminatória em relação ao ensino fundamental. Este, foi abandonado pelo poder público que, pressionado pela classe média, deu prioridade ao ensino de terceiro e quarto graus. O sistema escolar é o grande responsável pelo crescimento do analfabetismo e pelo baixo grau de escolarização da nossa população. Em números absolutos temos mais analfabetos do que em 1932, quando os “pioneiros da educação nova” iniciaram suas lutas em prol da “democratização” do ensino. O fato é que tínhamos em 1940, segundo o Censo daquele ano, 13.279.889 analfabetos e em 1970 esse número elevou-se para 17.936.887. Embora criado em 1967 o Mobral só começou a atuar decididamente no campo da “alfabetização funcional” em 1970. Em termos quantitativos parece que ele obteve êxito, reduzindo, em 5 anos (1970-1975) de 33% para 11,8% o número de analfabetos. Sabe-se agora, pelas declarações do novo Ministro da Educação, que é meta do próximo governo reduzir esse número para 8%.

Quem observasse apenas esses números e esse propósito poderia concluir que a batalha do analfabetismo está sendo ganha. É preciso ver, porém, se os números não mentem e se os mecanismos criados para conter o analfabetismo não são puramente artificiais. Saber assinar o próprio nome na Carteira Profissional e ler meia dúzia de letrados não pode constituir-se em glória de nenhum sistema de alfabetização. Como medir, então, o sucesso ou o insucesso do Mobral?

Os números e as estatísticas podem empolgar aos tecnocratas, mas não podem enganar ao próprio analfabeto cooptado pela estratégia de uma política econômica discriminatória perante a qual ele

(*) Este texto foi publicado pelo jornal “O Estado de São Paulo”, no dia 18 de março de 1979.

é considerado como um marginal.¹ Foi no momento em que esse sistema econômico necessitava de mão-de-obra semi-analfabeta, submissa e obediente aos seus ditames que o analfabeto constituiu-se em problema. Nossos governos nunca trataram o problema do analfabetismo como um problema humano, político-social, mas como um problema puramente econômico. O insucesso ou o sucesso do Mobral só pode ser medido pela qualidade de vida dos alfabetizados e não pela sua “integração” ao sistema econômico. Ora, o analfabeto de 1930 tinha melhores condições de sobrevivência, melhor qualidade de vida do que os 5 milhões de analfabetos que receberam do Mobral, até 1975, seus diplomas. Hoje, esses diplomados contribuem para o desenvolvimento econômico brasileiro sem dele se beneficiar.

O interesse maior do Mobral não é “erradicar o analfabetismo” como declaram os seus fervorosos defensores. Ele visa (na prática) o “treinamento” para o exercício de uma função no mercado de trabalho, notadamente o industrial. Se esse objetivo fosse atingido e o trabalho fosse bem remunerado já seria um passo decisivo para a alfabetização. Mas isso também não ocorre. A “erradicação do analfabetismo” só poderá vir realmente no momento em que sua causa principal for atacada, garantindo a escolarização fundamental para todos. O funcionamento de uma escola discriminatória garante uma clientela permanente ao Mobral e, ao setor industrial, um exército de reserva de mão-de-obra de baixo custo, sempre pronto para substituir trabalhadores que incomodam (doentes, gestantes, grevistas, etc.).

A impossibilidade do Mobral realizar um trabalho efetivo em favor do analfabeto decorre ainda do seu *isolamento* de um projeto de educação nacional. Só um projeto nacional que integre o sistema escolar como um todo e todas as forças sociais da comunidade pode modificar em profundidade as condições que criam o analfabetismo. O analfabetismo não é um caso isolado mas a expressão concreta de uma situação de injustiça da divisão das classes sociais. O Mobral engana-se, nesse particular, tomando o efeito pela causa. Eliminar o analfabetismo só foi possível nos países onde esta tarefa foi *assumida* por todo um povo, que caminhando junto, se deu as mãos para construir uma sociedade de iguais. O exemplo de Cuba é notável: em pouco mais de um ano, o índice de analfabetismo daquele país baixou de 35% para 5%. Por que? Porque esta tarefa

1. Como se lê em *Mobral Informa* no artigo “Promoção humana” (São Paulo, Bloch, setembro de 1974), a ação do Mobral “tirou das *sombras da incapacidade* 30% dos analfabetos do País e 6% da população brasileira em menos de um quadriênio”. A expressão foi sublinhada por nós.

mobilizou todo um povo: estudantes, operários, donas de casa, aposentados, soldados. Os quartéis foram transformados em escolas de alfabetização. Nossas condições são outras e nossos analfabetos são em número bem maior, distribuídos por todo um continente, é verdade. Porém, enquanto um punhado de tecnocratas orientar os destinos de nosso “sistema de alfabetização”, distantes e isolados dessas forças da comunidade, não podemos esperar que o analfabeto ganhe alguma coisa investindo na sua alfabetização.

Há outro ponto importante da discussão sobre o Mobral que não pode ser omitido: sua *pedagogia colonizadora*. Todo o trabalho do alfabetizando já vem programado, “doado” pelo Mobral. A “decodificação” das palavras geradoras torna-se para este um ato de “descoberta” do que foi “encoberto” pelos programadores do Mobral. A análise crítica da própria situação do analfabeto, de onde deveriam brotar as palavras geradoras, feita por ele mesmo, é sistematicamente abolida do programa. O paternalismo dessa pedagogia é evidente em toda a metodologia. Ora, para que o analfabeto possa continuar a sua educação além do que lhe é “dado” pelo Mobral, seria preciso um conhecimento concreto das contradições que ele vive, para superá-las. Nesse mecanismo de submissão cultural, os alfabetizadores do Mobral são meros executores de um programa² que não tem em conta as diferenças regionais, simplificando, banalizando a complexidade da situação diferenciada do analfabeto. Mas a filosofia da educação subjacente ao Mobral é esta: “dar” o significado do mundo do analfabeto criando nele a falsa consciência de que é um “incapaz”, um “enfermo”, reforçando o silêncio no qual ele se encontra. Desta forma é veiculada a ideologia do colonizador, isto é, a ideologia da acomodação, da submissão aos valores que não são outros senão aqueles de uma elite dominante em decadência. Por isso os números que todos os anos nos chegam aos ouvidos, divulgados pela máquina governamental, parecem mais uma farsa do que uma realidade.

Sendo o analfabetismo um problema político, a sua superação dependerá de uma profunda mudança social e política. Somente uma distribuição justa da renda, salários condizentes, habitação, saneamento, enfim, uma democracia com igualdade de oportunidades

2. Como diz Gilberto JANUZZI, “há uma verticalidade inegável no método do Mobral (...). Alfabetizadores e alfabetizados seguem as prescrições discutindo apenas o meio de realizá-las (...). Eles têm a ilusão de que atuam, ao procurarem os meios adequados aos objetivos previamente fixados, jamais questionados” (*Dois planos de alfabetização de adultos: Paulo Freire e Mobral*. São Paulo PUC-SP, 1978, p. 77, Tese de Mestrado). Esta tese foi publicada em 1979 pela Editora Cortez & Moraes com o título *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobral*.

para todos, elevará a condição do nosso analfabeto. Quando se sabe que o Mobral foi criado e desenvolveu-se no Brasil numa época de opressão cultural sem precedentes, guiado por intenções nitidamente totalitárias e politicamente voltadas para a lavagem cerebral imperialista, as razões de esperança são muito reduzidas.

No seu todo, o Mobral é um programa de *massificação social*. Veja-se, por exemplo, o seu método, partindo de um universo vocabular abstrato e elaborado sem distinção para todo o Brasil. Os seus ideólogos justificam essa “estratégia” pela existência de um “homem brasileiro” cujas necessidades básicas estariam sendo expressas no vocabulário utilizado pelo Mobral.³ Qualquer estudante sabe hoje que o “homem brasileiro” é uma abstração nesses “Brasis” com marcadas disparidades econômicas e culturais. Certas expressões linguísticas podem ser muito ricas para uma região e nada significarem para outra. Pesquisa recente da Universidade Federal do Paraná demonstrou que o livro didático não adequado à região onde é utilizado leva ao baixo rendimento escolar do aluno e ao conseqüente abandono da escola. Além do mais, quem decide quais as necessidades básicas do “homem brasileiro” não pode ser o Mobral, mas este mesmo homem. O autoritarismo (terrorismo) cultural do Mobral chega ao ponto de se julgar o único juiz dessas necessidades. Isso só se justifica porque o Mobral faz parte de uma trama da burguesia nacional para impor seus valores e sua política que são os valores e a política de uma minoria dominante, submetendo o povo às suas exigências, impondo-lhe, em nome dele, o que ela acha que ele tem necessidade. É uma elite pensando pelo povo. O Mobral é o exemplo de uma *dominação cultural* que humilha o próprio alfabetizando. Ele traduz a concepção da pedagogia do colonizador. Essa colonização interna é hoje financiada pelo próprio povo, pelo colonizado, através da loteria esportiva (grande parte dos recursos do Mobral vêm dessa fonte), esse mito de “subir fácil na vida”, criado também em proveito da burguesia e de um modelo econômico altamente concentrador de renda. A humilhação a que se submete o mobralense não compensa, nem de longe, a formação recebida. E como todo analfabeto participa da classe social mais sofrida, é essa classe que o Mobral está humilhando. E porque toda a humilhação é sempre uma diminuição de ser, a tarefa do Mobral, em termos gerais, é mais degradação do que educação.

3. Segundo o *Documento Básico* do Mobral, 1975, p. 43, essas palavras são as seguintes: “sobrevivência”, “segurança”, “necessidades sociais” e “auto-realização”.

A SUPERVISÃO ESCOLAR E A TENDÊNCIA TECNOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Hesitei um pouco antes de aceitar participar deste Encontro* porque vejo com pessimismo e inquietação o desenvolvimento das habilitações técnico-administrativas na evolução recente da educação brasileira. Em outros termos, os serviços educacionais ligados ao treinamento, fiscalização e controle, fortaleceram-se rapidamente, enquanto foram deixados para um plano inferior e, em muitos casos, levados até ao esquecimento, os setores mais carentes da educação no Brasil. Só aceitei vir quando percebi que era a oportunidade de fazer um balanço dessa situação e apresentar, para discussão, algumas idéias que iriam contextualizar essa tendência tecnocrática da educação.

Situo, portanto, a supervisão no quadro geral da educação no Brasil. Falando dela, muitas vezes me refiro também às habilitações afins: inspeção, administração, planejamento e orientação.

Minha *tese principal* é de que vivemos, nos últimos 15 anos, uma acelerada *militarização* do ensino. A Reforma Universitária de 1968 consagrou a militarização do Ensino Superior e o Parecer 252 do Conselho Federal de Educação, do ano seguinte, regulamentando a Reforma Universitária no que se refere à formação dos educadores (o curso de Pedagogia), institucionalizou essa tendência. Passou a formar policiais da educação ao invés de formar educadores. Felizmente a lei não gera fatos e o sistema educacional tradicional ofereceu alguma resistência, prova de que as bases ideológicas de um aparelho ideológico como o sistema escolar não podem ser substituídas rapidamente por outras. Todavia a intenção da lei me parece esta, mesmo que no plano prático não tenha sido totalmente aplicada. Convém acrescentar que esta concepção, trazida ao Brasil pelos especialistas norte-americanos em 1965, além de militarista é também *burguesa*, isto é, tendente à reprodução dos privilégios desta classe.

Dentro desta estratégia política global — militarista e burguesa — dando ênfase às habilitações técnico-administrativas, o Curso de

(*) Notas de uma conferência pronunciada no dia 18 de outubro de 1979, em Curitiba, no *II Encontro Nacional de Supervisores de Educação*.

Pedagogia tinha e tem por função formar a “oficialidade”, os “dirigentes”, criando uma separação (contradição) dentro da escola entre o “comando” e as “bases” (professores e alunos), entre os que mandam e os que executam ou produzem. Isso, que pode ser a regra nos quartéis, não pode ser a regra nas escolas.

Concretamente, porém, o Curso de Pedagogia não pode formar o dirigente. Este só tem condições de se formar na prática da educação e não pelo estudo teórico da educação. Ele só começa entendendo de escola, na escola, “trabalhando” na escola. Ele não começa aprendendo de escola “dirigindo” ou “supervisionando” a escola. Só com a experiência *da* escola é que ele terá condições de “comandar”. A formação do “pedagogo” já começa pelo lado errado: prepara-o para o exercício de uma função para a qual só a experiência do magistério pode contribuir, isto é, a prática, o uso do giz e quadro-negro (pois não tenho conhecimento de nenhuma tecnologia que tenha ainda substituído essas duas grandes invenções, que ainda não são sequer conhecidas em todo o território brasileiro).

A supervisão é uma atividade que nasceu com a empresa capitalista, criada com o objetivo de promover o lucro máximo com o mínimo de tempo. No início da industrialização o supervisor de produção tentava evitar que os operários quebrassem as máquinas. Os primeiros operários confundiam-se de inimigo. Pensavam que o seu inimigo era a máquina e, no fim de doze horas de trabalho diário, famintos e desesperados, investiam toda sua raiva contra ela. Só com o tempo e a organização é que eles identificaram o verdadeiro inimigo: o sistema burguês de exploração do trabalho, o capitalismo, representado pelo patrão.

Com essa evolução do proletariado, o supervisor começou a exercer uma função mais sofisticada: cronometrar o tempo que o operário demorava para executar determinada tarefa, até achar aquele operário que fizesse a mesma tarefa dos outros em menor tempo. E descobria o “operário padrão” (aqueles que pensam que foi a Fundação Roberto Marinho — a TV Globo — que inventou o “operário padrão” estão enganados. Foi o capitalista primitivo). A função desse supervisor de produção era *fiscalizar* a correta execução dos objetivos da empresa e a eficiência de seus executores básicos, os operários.

A ideologia industrial penetrou na escola, transformando-a em empresa. E a escola não só não resistiu como também passou a utilizar-se do dicionário economicista. A supervisão escolar é um exemplo, embora tente desvencilhar-se de suas origens, ultrapassando sua *concepção fiscalizadora* para formular uma concepção mais inte-

gradadora, coordenadora. Mesmo assim, não adianta mudar o vocabulário (substituir “supervisão escolar” por “coordenação pedagógica”) se não for mudada a ideologia.

Vejam portanto o teor de minhas preocupações. Como evitar que o supervisor se transforme num mero executor de objetivos pré-traçados pelo sistema? Não estou afirmando que todo supervisor seja isso ou que tenha sido introduzido na escola apenas para vigiar e punir. Não. Mas muitas vezes, com todo o seu arsenal de boa vontade, acaba assumindo esse papel inconscientemente, levado pela ideologia. A violência que ele exerce não é ostensiva, pois não seria eficaz. É uma violência simbólica, muito mais eficaz. Minha preocupação situa-se, portanto, não ao nível das pessoas ou do cargo técnico que ocupam, mas ao nível da ideologia. O que me irrita constantemente é esse *colonialismo* da educação brasileira, que hoje está muito disfarçado. No início do século havia uma euforia pelos modelos estrangeiros. Rui Barbosa dizia então: “nós devemos importar aqueles modelos educacionais que estão dando certo no exterior. Se lá estão dando certo aqui também darão”. Por volta de 1930 já se assumia uma posição mais crítica em relação aos modelos educacionais estrangeiros. Era a posição de Fernando de Azevedo, por exemplo: “vamos importar modelos, porém, vamos adaptá-los à nossa realidade”. E mesmo Anísio Teixeira, que introduziu no Brasil a pedagogia americana, importando com ela o “way of life” americano e sua ideologia, não era tão colonialista como os atuais tecnocratas da educação. Hoje, esses tecnocratas, importam ostensivamente modelos educacionais do exterior e querem nos fazer crer que são modelos criados aqui, modelos autóctones. O novo Curso de Pedagogia, destilado nos laboratórios tecnocráticos do Conselho Federal da Educação em 1968 e 1969, é um exemplo desse colonialismo cultural. Não pode “dar certo” como queria Rui Barbosa. E não está dando certo. Felizmente, neste país nem sempre as leis e as ideologias são levadas a sério. Felizmente que “esse país não é um país sério”, como disse o General De Gaulle. A resistência ainda é grande, os educadores estão se reorganizando (esse encontro é um exemplo disso). Os educadores estão recuperando sua posição, tentando tomar a educação brasileira nas suas mãos. A *contra-ideologia* encontra hoje audiência.

De modo geral, o quadro das habilitações técnico-administrativas é hoje contestado nacionalmente. Não porque essas habilitações não sejam necessárias. Elas são necessárias, mas são insuficientes para o exercício amplo da tarefa pedagógica. A educação não é só isso. Essas são tarefas complementares ao ato pedagógico. Importantes

mas não suficientes para abarcar a totalidade do ato pedagógico que a sociedade está reclamando hoje.

Feita essa introdução, quero abordar o tema propriamente dito. Antes de mais nada, quero dizer que não sou supervisor. Quando terminei o Curso de Pedagogia eu recebi a carteira de professor de História, Filosofia e Matemática. O Curso que eu fiz não era melhor do que o que vocês fizeram, mas, pelo menos me dava oportunidade de ingressar no magistério, o que já era, para mim, uma grande vantagem. Por não ser supervisor fui ler alguns livros desta área, consultar alguns professores, ouvir alguns alunos. Meu espanto começou na Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP. De trinta e tantas obras existentes sobre o assunto apenas quatro eram escritas em português. A maioria absoluta destes livros era de procedência norte-americana.

Li sumariamente três dentre eles porque “o que é supervisão” salta aos olhos de qualquer novato: é “assistência”, “recurso”, “estímulo”, “aconselhamento”, “apoio”, “auxílio”, “assessoramento” e encontrei até uma “co-participação”, entendida como “a vivência da consciência de uma visão única”. Esses itens demonstram como é concebida a supervisão pelos autores que consultei: uma supervisão assistencialista e domesticadora. A meu ver, uma supervisão libertadora deveria se aproximar do sentido que dá Antonio Gramsci ao intelectual, isto é, o organizador da produção e da cultura. No meu entender, o supervisor deve ser um intelectual no sentido gramsciano, aquele que organiza a produção na escola. E o que se produz na escola? Produz-se aprendizagem (algumas escolas se enganam de produto: produzem diplomas). Organizando a *aprendizagem* organiza também o *ensino* (este não é um *produto* mas um *meio*), as relações de produção da aprendizagem. Dentro de uma concepção capitalista de produção de bens o supervisor é um mero controlador e não um criador da cultura. Para ser educador e não domesticador, o supervisor, neste sentido, deve produzir aprendizagem não apenas intelectual, mas igualmente afetiva, ética, social, política.

Nesse sentido há um outro aspecto a ser considerado — o aspecto da produção econômica — completamente descurado dentro do sistema escolar capitalista devido à dicotomia fundamental desse sistema entre teoria e prática, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nos países onde um sistema educacional está a serviço das classes populares o ato produtivo e o ato pedagógico encontram sua unidade fundamental. Na escola também se produz bens materiais e não apenas bens simbólicos, como é o caso da China, de Cuba e de outros países.

Uma boa supervisão é aquela na qual a produção da aprendizagem na escola é decorrente das *relações humanas* que se estabelecem nela de tal forma que o supervisor, trabalhando coletivamente, não necessita pôr em prática nenhuma das características da supervisão apontadas pelos manuais de supervisão. Não posso, por isso, conceber a supervisão através de seu caráter puramente técnico, mas pelos seus fundamentos políticos. Se a escola que defendo é a escola democrática, co-gestionada por professores, alunos e administradores, através de comissões tripartites, por exemplo, que escolhem seus dirigentes, não pelos diplomas que portam, mas pela competência técnico-científica e pedagógica, pela dedicação à tarefa da educação, a supervisão deverá mudar essencialmente de caráter, libertando-se de seu ranço capitalista e burguês. Ela não terá um caráter individual, exercida por uma única pessoa, embora as funções dirigentes, pela natureza da própria instituição tenham que ser exercidas *temporariamente* por alguém. E sublinho esse “temporariamente”. A rotatividade no poder é fundamental para garantir a democracia. Caso contrário instituiríamos, mesmo na *co-gestão*, a burocracia vitalícia onde há “muito chefe e pouco índio”.

No tema que me foi confiado pede-se para apresentar as “perspectivas” do Supervisor no Contexto Educacional Brasileiro. Se o contexto educacional descrito acima é correto, restam para o supervisor perspectivas pouco otimistas. Seria preciso implantar uma outra política educacional para que o supervisor (e o educador, em geral) pudesse assumir na escola e na sociedade o lugar que lhe caberia. Essas “perspectivas” devem ser criadas pelos próprios educadores. A crítica da escola atual e, às vezes, o *protesto* e a denúncia, na busca de novas perspectivas, são indispensáveis, mas insuficientes se não forem acompanhados pela *luta*, pela organização. A crítica das contradições é necessária para criar a contra-ideologia, mas ela só é válida na medida em que se traduzir concretamente pela *ação*. É só esta que cria as *condições subjetivas* para a transformação e a superação das contradições denunciadas. Mas enquanto as *condições objetivas* (que neste caso seria a mudança de projeto político) não existirem para operar essa mudança não podemos cruzar os braços. Se um projeto novo de educação e de sociedade surgir amanhã, ele será elaborado no interior do velho. Por isso, como estratégia eu começaria pela própria *formação do supervisor*. Seu curso é um curso sem teoria, isto é, sem uma sólida visão da realidade educacional. É preciso começar por tornar esse curso competitivo pela sua qualidade e exigências. Isso implicaria uma orientação básica que seria a de *alargar* substancialmente o âmbito da supervisão escolar, para que ela não seja apenas “escolar”. Não quero criar a ilusão de que tenho no meu bolso a alter-

nativa viável. Não creio numa alternativa viável enquanto não se sair do túnel no qual fomos metidos pela política educacional do regime militar. Mas, já que a questão é esta, se a luz do fim do túnel é parcialmente visível, a caminhada em direção a ela deveria começar, no caso em questão, por considerar a supervisão uma atividade que não se exerce apenas dentro da escola. Dou um exemplo discutível: preparar supervisores pedagógicos para a empresa industrial. Não se trata porém, de preparar o “domesticador de proletários”, que trabalharia nos serviços de treinamento de pessoal. Trata-se de trabalhar ao lado do trabalhador, dando-lhe o que chamamos em outros escritos de “formação sindical” ou “formação societária”, fornecendo-lhe os elementos para que ele possa superar o individualismo selvagem criado pela empresa capitalista. Esse é um campo, exterior à escola, que seria um novo campo de trabalho para o supervisor. Só que o atual Curso de Pedagogia (que é técnico), não prepara para isso. Nossos pedagogos não sabem o que é uma fábrica. E nossos professores universitários muito menos. Por isso creio que estamos longe do fim do túnel educacional criado pelo obscurantismo tecnocrático dos últimos anos.

Outro tipo de supervisão seria, por exemplo, a supervisão de programas pedagógicos implantados nos *mass media*, como a TV educativa. Mas ocorre o mesmo problema: ninguém forma esse especialista porque os 340 Cursos de Pedagogia do país, com suas 85 mil vagas (o maior curso do país em termos numéricos) tem que se submeter passivamente a um currículo retrógrado e policialesco.

Estou apenas apontando pistas que poderiam receber um tratamento melhor. A área de formação continuada e não formal, da educação popular e da educação de adultos não entrou ainda na perspectiva da supervisão. Por que não preparar, por exemplo, ampliando o sentido clássico de supervisão, especialistas de *educação popular*, que, através de uma ação cultural organizada possam levar a educação aos camponeses e trabalhadores rurais ou para dentro dos sindicatos operários? Não seria preciso fazer milagres mas apenas cumprir o que a Constituição prescreve: que os 88% dos brasileiros que não podem ter o que esta lhe garante *por lei* o tenham *de fato*, isto é, o ensino fundamental gratuito. Organizar a aprendizagem de todos, eis a tarefa do supervisor numa sociedade democrática. Permanecendo exclusivamente dentro da escola estamos fazendo “supervisão das elites”. A educação deve ser voltada para o serviço desses postergados da educação atual, estar a serviço de uma política popular dos trabalhadores. É claro que dentro do quadro político atual isso é impossível. No Estado burguês nós teremos uma escola burguesa. Estou falando em termos de projeto

de uma nova sociedade que nós, que também somos trabalhadores, podemos construir, ao lado de outros trabalhadores.

Como disse e volto a reafirmar: isso supõe que haja uma ampla modificação da atual política educacional. Nossa tarefa básica, a de políticos enquanto educadores, no momento histórico brasileiro é a de criar as condições internas, subjetivo-ideológicas, para que essa mudança ocorra. E para que ocorra amanhã é preciso que comecemos a trabalhar hoje. Ninguém a doar. Ela será fruto de nossa conquista, de nossa coesão, de nossa visão política da educação. A educação não é um lugar alheio a luta de classes. É também o lugar onde se trava um combate e um lugar privilegiado onde o oprimido pode adquirir lucidez e força. Por isso é preciso que ele aí esteja. Mas se a escola lhe é negada, nós só temos uma coisa a fazer: levar a escola até ele.

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: FUNÇÕES, ESTRUTURA DE PODER, PERSPECTIVAS

Como postura inicial quero me declarar fiel à tradição filosófica, assumindo diante do tema proposto *, uma *tese geral*.

Parto da tese de que toda universidade é essencialmente política (não necessariamente politizada), isto é, toda universidade defende certos interesses, que numa sociedade de classes são os interesses da classe economicamente dominante. Em outras palavras: toda universidade é, no plano ideológico, o reflexo da política e da economia de uma sociedade dada.

Essa tese me parece por demais clara para que possa ser contestada. O que oferece alguma dificuldade é a análise da possibilidade da universidade converter-se ou não num instrumento de mudança social. Se ela pode constituir-se em *contra-ideologia*. Onde estaria essa possibilidade? Se a tese anunciada for entendida mecanicamente, não poderíamos ver possibilidade alguma. Para compreendê-la dialeticamente, anuncio uma *anti-tese*: entre a *servidão* da universidade à ordem classista e a rebelião contra essa ordem, abre-se na universidade um *espaço de luta*, de *conflito* entre essas tendências. Haverá sempre uma tendência dominante que acompanha a evolução da sociedade: o conflito na universidade reflete o conflito existente na sociedade. Esse conflito será tanto mais agudo quanto mais agudo e intenso for o processo de mudança social.

Para explicar melhor essa tese geral e sua anti-tese vou enfocá-las sob dois pontos de vista, situando-os sempre dentro do contexto brasileiro. Em primeiro lugar tratarei do ponto de vista das funções da universidade e, em seguida, da sua estrutura de poder.

1. Função Real e Função Aparente da Universidade

Distingo na universidade uma função real e uma função aparente. A função aparente é a que consta nos Estatutos da universidade, onde, freqüentemente é feita a panacéia de seus objetivos e fins declaradamente humanísticos, democráticos, com realce para a

(*) Notas de uma conferência promovida pela Associação de Docentes da Pontifícia Universidade Católica de Campinas em outubro de 1979, sobre o tema: "A estrutura de poder na universidade".

autonomia e a liberdade. Se nos atermos a essa declaração de princípios, poderíamos concluir que a universidade, dentro da sociedade, ocupa um lugar privilegiado, onde não há conflitos, enfim, um oásis de neutralidade e de pureza. Mas é preciso “ir ver” nos atos, como ela traduz essa pureza de intenções. A *discriminação* começa às portas da universidade. O exame vestibular é uma classificação segundo a posição social e econômica. Dados de uma pesquisa recente dão conta de que existe uma estreita relação entre a renda dos pais e a classificação dos filhos no vestibular. Há um erro apenas de 2%. Depois de filtrado socialmente, o aluno ingressa submetendo-se a toda sorte de mecanismos de seleção e discriminação que são os currículos e programas, os exames, as notas... armas de que dispõe o professor, também ele preso na engrenagem da máquina (no aparelho de reprodução social que é a escola) para operar a discriminação. Esta seria a função real da Universidade: operar a discriminação, continuando o que é feito no primeiro e no segundo grau. Por que? Porque a universidade *não tem autonomia* para ditar os seus fins e objetivos. Fazendo parte de um subsistema do sistema social e político ela é (conforme o caso), mais ou menos submissa, mais ou menos obediente ao sistema político.

E qual seria a fisionomia, o rosto, do nosso sistema social e político, daquilo que nós chamamos de “realidade brasileira”?

Nossa realidade é marcada historicamente (não apenas depois de 1964), por profundas disparidades, diferentes, contradições de toda ordem: políticas (a divisão entre a Nação e o Estado por exemplo), econômicas (abundância e riquezas nacionais em face da miséria de milhões de brasileiros), sociais, culturais, regionais, etc. O que faz o sociólogo francês Roger Bastide definir o Brasil como “um país de contrastes”. Mais do que de contrastes, o Brasil é um país de *contradições*. Hoje mais do que nunca, esta contradição se evidencia por uma série de fatos que estão criando sucessivos conflitos notadamente entre a sociedade civil e o Estado. Exemplo disso são as greves e o inconformismo manifestado, notadamente, pelo voto de 15 de novembro de 1978. O povo, que deu maioria à Oposição, manifestou seu descontentamento diante de uma política social e econômica geradora da miséria. No fundo, esta é a contradição geral do próprio sistema econômico capitalista que gera a divisão da sociedade em classes, não apenas diferentes, mas antagônicas, isto é, defendendo interesses opostos: a classe dos trabalhadores, que produzem riquezas sem se beneficiar delas e a classe daqueles que possuindo os meios, o dinheiro, o capital, fazem multiplicar esse capital pelo trabalho dos outros. A nossa realidade é marcada por este ponto: é uma realidade social e política *dividida*. Esta divisão está estampada no rosto de cada brasileiro. Não é

preciso ir longe para reconhecê-la. Basta ir às ruas. O traço marcante da nossa realidade é a divisão entre ricos e pobres, entre trabalhadores (que são a imensa maioria) e a minoria dominante e desfrutando da riqueza. À divisão segue-se a reprodução e a conspiração. *Divisão*, notadamente entre trabalho manual e trabalho intelectual; *reprodução*, tendendo à continuidade da injustiça gerada pela divisão social do trabalho; e *conspiração*, isto é, uma sociedade onde a classe dominante está constantemente armada para defender seus privilégios. Uma das armas dessa sociedade é a escola, a universidade. Ela funciona como aparelho, como arma da sociedade de classes.

Feita essa sucinta análise do que é a nossa realidade, voltemos à pergunta inicial: qual é a função real da universidade? Se aceitarmos as premissas enunciadas acima, temos, obviamente que admitir que a universidade tenderá, como subsistema do sistema político, a executar a tarefa de dividir, reproduzir e conspirar. Seu *caráter divisionista* encontra-se na legitimação da *ordem classista*, reforçando os hábitos e valores (por isso que podemos chamá-la de “aparelho ideológico”) da classe dominante, economicamente dominante. Exemplo do seu *caráter de reprodução* é a relação existente entre a origem social e os resultados obtidos na escola. Ainda, a escola apaziguando os conflitos sociais estaria justamente *conspirando* contra as classes emergentes, portadoras de outro projeto social e político que se opõe ao projeto social e político dominante.

A relação entre universidade e sociedade, entre escola e sociedade, porém, não é mecânica. Sua função real, como foi descrita acima, está permeada de ambigüidades: ela também faz parte da sociedade e como tal, no seu seio também se revelam as mesmas contradições existentes na sociedade (em menor proporção na universidade, pois nela já se operou uma “depuração” social e nela, portanto, há maior homogeneidade do que na sociedade). Apenas para introduzir um debate, gostaria de enunciar algumas dessas contradições:

- a necessidade de reproduzir uma cultura e criar uma outra;
- a contradição entre as necessidades dos alunos e as necessidades impostas pela instituição através de seus agentes (os professores);
- a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual;
- a divisão entre as diversas fileiras, ciclos, opções, estudos (os candidatos ocupam as vagas segundo a renda);
- a contradição entre a ideologia imposta e a ideologia das classes que ingressam na instituição;

— a contradição entre a teoria e a prática, entre a cultura burguesa e a cultura popular... em suma, a universidade reproduz as contradições da sociedade. O antagonismo das classes sociais se apresenta também dentro da universidade, acompanhando a evolução do antagonismo das classes na sociedade. Em outras palavras uma sociedade conservadora não poderá ter uma universidade revolucionária e vice-versa. A universidade não é um lugar alheio à *luta de classes*. Não é um lugar neutro, celestial, angelical, onde não há conflitos. Concretamente, escondendo-se atrás da ideologia da ciência e da técnica, a universidade tenta minimizar os conflitos. Mas, apesar disso, eles continuam e se manifestam, por vezes, com violência. A universidade como um universo preservado, uma ilha de pureza, é uma ilusão. É isso, contudo, que a classe dominante nos quer fazer crer para poder utilizar a escola, a universidade a seu favor. A universidade faz parte do mundo, da sociedade, mesmo que queiram cada vez mais afastá-la, isolá-la, nos seus "campi"... A universidade fora da sociedade não existe. É por isso que existe uma unidade entre as *lutas pedagógicas* e as *lutas sociais*.

2. Estrutura de Poder na Universidade Brasileira

A centralização do poder na universidade brasileira hoje é o resultado de uma política educacional traçada nos primeiros meses que se sucederam ao golpe de 1964. Com efeito, foi em junho de 1964 que Castelo Branco indicou a direção que iria tomar a educação brasileira sob o regime militar. "O objetivo do meu governo, declarou ele, é restabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares". Naquele mesmo ano foi proibida a União Nacional dos Estudantes (Lei Suplicy de Lacerda). No ano seguinte, o governo militar importou técnicos estrangeiros que formaram uma comissão para elaborar as recomendações básicas da política educacional do governo em todos os graus de ensino. Essa comissão era composta inicialmente por cinco especialistas norte-americanos, aos quais se juntou mais tarde dois brasileiros. Ao *caráter autoritário* dessa política educacional, manifesto desde as primeiras medidas tomadas, juntava-se um outro ingrediente indispensável: o *colonialismo*. As recomendações dessa comissão não foram divulgadas. O que se sabe é que o grupo que elaborou a Lei 5.540 (Reforma do Ensino Superior), refletia, no essencial, as recomendações daquela comissão. A Reforma universitária brasileira calcava-se no modelo norte-americano. O regime, sendo coerente consigo mesmo, impôs a Reforma sem discussões e debates. A Reforma foi votada em 60 dias.

Não conseguindo o regime militar alcançar imediatamente o seu objetivo de “restabelecer a ordem e a tranquilidade entre os estudantes” através de uma nova política educacional, teve que apelar para medidas repressivas como foi o caso do Decreto-Lei 477, que proibia qualquer participação política dos estudantes. O “jubilamento” foi outra medida disciplinar que se compunha com o Decreto-Lei 477. Nas palavras do Ministro da Educação Ney Braga, o “jubilamento consiste num vestibular interno” pelo qual a Universidade autoritária¹ cumpre seu papel discriminatório, excluindo os estudantes “indesejáveis”. Se nem sempre esses instrumentos punitivos, militaristas, inseridos na Universidade, foram aplicados, é porque o seu efeito psicológico de *intimidação* e de *pressão* foi suficiente.

Essas medidas, de caráter eminentemente autoritário poderiam ser classificadas como medidas de ordem *jurídico-repressiva*. Existe uma outra ordem de medidas que são *jurídico-ideológicas*. No primeiro caso, é o Estado que, como aparelho repressivo, age diretamente, ostensivamente, na educação. No segundo caso, o Estado utiliza-se da escola como intermediário, isto é, como aparelho ideológico. E nessa segunda ordem de medidas está, por exemplo, o Decreto-Lei 869 de 1969 que introduz a Educação Moral e Cívica nos três níveis de ensino. Como diz o texto da lei no seu artigo segundo, o seu objetivo é “a preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob inspiração de Deus”. Ressalta ainda a necessidade de preservar a família, preparar o cidadão, pelo “culto da obediência à lei”. Esse Decreto-lei e sua aplicação que deu origem a esquemas burocráticos de doutrinação em muitas escolas, serviria, ele sozinho, para demonstrar o caráter ideológico do sistema escolar. Mas a orientação de todos os programas, os currículos mínimos dos cursos, os textos escolares também não foram esquecidos. Nessa segunda ordem de medidas incluo ainda a institucionalização do Mobral, com o objetivo de cooptar e conter o operário, inculcando-lhe os valores do capitalismo autoritário. Da mesma forma incluo a Reforma do Ensino de 1.º e 2.º grau e o Ensino Supletivo, inserindo-as no mesmo contexto da política educacional do regime que poderia ser classificada de autoritária e colonialista, submissa aos *interesses ideológicos e econômicos* da burguesia nacional e estrangeira que está no poder. Toda a legislação, o aparato jurídico-repressivo e jurídico-ideológico, inspira-se nesses interesses.

1. Acrescente-se, porém, que a tradição autoritária e elitista da universidade brasileira não foi inaugurada pelo regime militar. A universidade sempre foi, entre nós, elitista e autoritária desde suas origens.

É nesse contexto que sitou a *estrutura de poder na universidade*. Nesta, o regime militar e o sistema capitalista foram mais coerentes e obtiveram ainda melhores resultados. A burocracia universitária, constituída em sua maioria por uma pequena burguesia em ascensão, submeteu-se muito mais facilmente do que os estudantes e os operários. Em alguns casos acovardou-se simplesmente. Não ofereceu resistência. Ao contrário. A universidade pouco fez para se posicionar diante dessas medidas e assumir a sua *autonomia* (isto é, conquista do espaço crítico). A maioria das instituições de ensino superior do país incorporou nos seus estatutos ou regimentos internos o maior afronto a sua autonomia, coibindo qualquer participação estudantil na vida política brasileira. Seguindo o modelo do Estado autoritário, a universidade concentrou o seu poder no Executivo e enfraqueceu o Legislativo. As Reitorias se fortaleceram, os Conselhos Diretores ou Universitários perderam sua força, que já era reduzida. Algumas universidades coibiram a representação do corpo docente e discente e, em alguns casos, os Reitores chegaram a nomear esses representantes que serviam de meros agentes de segurança do Executivo. Tem mais. Instituiu-se na Universidade uma coisa estranha totalmente à sua tradição: as chamadas "Assessorias de Segurança Interna (ASI) que passaram a exigir dos docentes um atestado de ideologia. Há casos em que o chefe desse Serviço tornou-se reitor!

O maior mal da universidade brasileira hoje é justamente essa tradição de *servidão ao sistema* que criou nesses últimos anos e que a faz *menor de idade*, contrastando com qualquer princípio de respeito à independência intelectual, fundamental para que ela contribua para o progresso científico e cultural do país.

Esses fatos demonstram que houve uma certa *militarização da Universidade*. Essa militarização foi mais aguda num certo momento e hoje é o próprio regime que, preocupado em não acirrar as contradições além do limite suportável, está operando a desmilitarização. Esse, porém, não é o problema central do poder na universidade. O problema maior que vejo é que a Universidade está servindo apenas aos interesses de uma minoria. As massas trabalhadoras, que pagam a universidade não se beneficiam dela, porque essas não chegam a ter garantido nem o ensino fundamental. A universidade criada pelo regime militar é uma universidade fechada nela mesma, burocratizada, aplicando mal os seus recursos. Essa Universidade não tem esperança. Não é criativa, não é crítica, não é produtiva.

Nesse momento uma reforma da universidade seria insuficiente. Um "projeto esperança" para a Universidade só terá lugar quando esta se integrar no quadro geral da educação e da sociedade no

Brasil. Isso só pode ocorrer quando os trabalhadores a ela tiveram acesso de maneira plena. Isso supõe uma mudança no sistema social e político.

Essas considerações me levam a outra antes de passar para outro item. Responsabilizar o *regime militar* pela injustiça social, da qual a injustiça estabelecida na universidade é um reflexo, é um erro de análise. Responsável é o *sistema capitalista*, que gera a injustiça e a divisão da sociedade entre aqueles que acumulam as riquezas e aqueles que as constroem. Por isso não será suficiente para que ocorra uma verdadeira mudança, que os militares, pressionados pela crescente oposição ao regime, abandonem o poder e reassumam suas funções na sociedade, porque o sistema continuará: teremos um governo de patrões, de banqueiros, de empresários, etc., atrelados à burguesia internacional. É provável que, então, teremos uma universidade, porque não seria eliminada a causa primeira do autoritarismo que é a exploração capitalista do trabalho, sobre a qual todas as demais formas de violência se baseiam. A dominação de classe é o que gera o autoritarismo.

3. Existe Ainda uma Esperança para essa Universidade?

Embora esse quadro das funções e do poder na universidade seja um quadro melancólico, sugerindo que a solução estaria fora dela, alguns fatos novos dentro da universidade brasileira hoje parecem ser muito esperançosos.

A universidade está se armando hoje das armas que lhes são próprias, acompanhando a evolução das lutas sociais. As suas armas são: a palavra, o debate, a crítica, a competência. Os primeiros passos na direção de uma outra universidade estão sendo dados. Esses passos são indicados hoje por uma luta pela *autonomia universitária*, embora ela seja sempre relativa. Tornar-se o lugar onde todas as correntes de pensamento e de ação tenham acesso e audiência, parece ser um passo positivo. Não se espere, porém, que ela possa avançar à frente da sociedade. Ela não tem autonomia para isso.

Além deste movimento de autonomia, que é muito ambíguo, alguma *esperança* pode ser depositada ainda nas *associações* de professores e de educadores. Na medida em que eles tomarem nas suas mãos a educação no Brasil, abandonando a atitude colonialista e paternalista criada pelo regime autoritário, uma nova esperança para a universidade parece possível.

Por outro lado, o *discurso do poder* insiste apenas numa tecla: a “qualidade do ensino”. Esse discurso é conservador e reacio-

nário justamente porque tenta escamotear o problema da *democratização do ensino*, justificando até o elitismo da universidade. Está escamoteando o problema da *quantidade do ensino*.² Essa dicotomia entre qualidade e quantidade, não fica apenas no discurso do poder. Ela aparece sempre na história da nossa educação como reação, toda vez que um movimento de democratização da educação adquire força. É bom o ensino que consegue despertar o aluno para prosseguir no seu aprendizado. Ora, é a *consciência política* do aluno e do trabalhador (qualquer que seja o seu trabalho) que o incitará a procurar aperfeiçoar-se. Nesse sentido podemos afirmar que o problema tão repetido pelo poder referente à “queda de nível” é um falso problema. Na verdade, a queda de nível só é verificada por um instrumento de avaliação que não mede o rendimento do estudante, principalmente do estudante universitário, de um ponto de vista cultural, mais global. Se fôssemos medir o grau de politização do estudante do início da década (período do “milagre”) com o estudante do final da década, poderíamos verificar um sensível avanço. Esse posicionamento político é um indicador (não mensurável por testes acadêmicos) da melhoria da qualidade na cultura do estudante, sinal de que abriu seu horizonte cultural. Isso certamente não se deve apenas à universidade. Mesmo assim, é um fator a ser considerado quando todos concluem pela queda de nível. Afinal, se queda de nível houve realmente no “rendimento” técnico do estudante universitário, isso é fruto de uma política educacional de “despolitização” instaurada pelo regime militar, cuja ordem principal era *não pensar*.

Porque insisto na *primazia do político* sobre o científico e o técnico? Porque o inverso, isto é, a primazia do especialista sobre o político, tem ajudado a burguesia a manter o seu monopólio sobre a ciência e a técnica. Isso está bem claro nos manuais técnico-científicos utilizados em todos os graus da escolaridade. As questões “para que serve”, “contra quem serve”, “porque”, etc. — que são questões políticas — são sistematicamente evitadas. Esses manuais estão formando gente para o colonizador.

Ao discurso do poder é preciso opor um outro discurso.

2. Além do Brasil ser o país da América Latina que tem a menor porcentagem do seu orçamento dedicado à educação (dados publicados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento em 1976), dá-se ao luxo de excluir da escola (para não dizer “expulsar” o que seria mais correto), em termos globais, 65,6% das crianças com sete anos de idade (dados do *Censo Demográfico do Brasil* de 1970). De 1000 alunos matriculados na 1.^a série primária em 1960, conseguiram alcançar a 1.^a série do ensino superior apenas 48 (MEC-Serviço de Estatística da Educação e Cultura, *Estatísticas da Educação Nacional 1960-1971*, p. 12).

Se uma esperança existe para que a universidade transite do velho para o novo, a estratégia deve ser esta: acolher os anseios da população, os interesses da população excluída dos benefícios da industrialização, do trabalho, do capital acumulado. A universidade precisa pensar constantemente nessa direção. É assim que ela se educa. Estudantes, professores, ultrapassando os muros para aprenderem junto à população, não por curiosidade intelectual, mas porque aprendem ensinando. Como diz Darci Ribeiro, “orientar o jovem universitário para a convivência com os deserdados de sua própria geração é, também, uma forma de recuperá-lo para o país real, de ganhá-lo para uma vivência mais solidária através da imersão nas condições de existência do conjunto da população a que se propõe servir”.³ Esta universidade estaria fazendo *educação popular*.

Não se deve confundir “educação popular” com a alfabetização de adultos ou Mobral. Até certo ponto uma educação popular poderia ser feita em todos os níveis de ensino e fora dele. Pode-se pensar até em dispensar a alfabetização como tarefa prioritária da educação popular quando existem outras prioridades ainda maiores do que a alfabetização, como, por exemplo, o conhecimento das condições de existência do analfabeto, sua organização, sua participação em movimentos e lutas pelos seus direitos. A alfabetização viria como consequência, como desdobramento dessas necessidades atendidas.

O que a universidade não pode continuar fazendo é o que Darci Ribeiro denuncia na “*Universidade Necessária*”: formar agrônomos e veterinários para servirem aos interesses dos proprietários de terras; médicos e dentistas para garantirem a saúde da classe dominante; economistas e administradores para cuidarem dos interesses privados; educadores para policiarem a ideologia na escola e hierarquizarem as forças de trabalho; engenheiros para enriquecerem as empresas estrangeiras, etc. Como os cursos de Direito podem ignorar a situação do menor, a grilagem, a violência policial? Como o estudante de Medicina pode ignorar a situação da saúde da maioria da população?

O estudante brasileiro precisa hoje reinventar a universidade. Não pode esperar que a *universidade burocrática* o faça espontaneamente. Diante do problema sério que constitui a alimentação neste país, o aluno de Biologia, por exemplo, poderia estudar como melhorar a produção agrícola, como conservar melhor os alimentos. Em vez de estudar coisas como a multiplicação das asas azuis da bor-

3. *A universidade necessária*, Rio, Paz e Terra, 1978, p. 265.

boleta, poderia fazer cursos mais voltados para a solução de problemas imediatos da população. Uma mudança nos *conteúdos* dos cursos é necessária. Para isso o estudante universitário deve exigir maior flexibilidade nas disciplinas. Pois a universidade burocrática tornou-se inflexível em seus programas, seus planejamentos, seus computadores, sua organização acadêmica e departamental. Hoje ela está em crise justamente porque valorizou o transitório (a estrutura) em detrimento do permanente (a cultura).

Para isso é necessário que o estudante universitário se conscientize de que a universidade é dele, de que aí não é apenas o lugar onde ele passa algumas horas por dia durante alguns anos. É o lugar que, *sem ele*, não tem sentido. Tudo aqui deve ser feito *por* ele e *com* ele. Conscientizar-se de que uma nova universidade não será de tal ou tal reitor ou de um grupo de tecnocratas. Deve ser a *comunidade de professores e alunos*, de trabalhadores da educação (é preciso pensar igualmente como tornar o estudante mais produtivo). Todos (inclusive os funcionários) devem sentir-se responsáveis pela direção da universidade. O projeto de uma *nova universidade*, que sirva aos estudantes e a população como um todo e não apenas à burguesia, deve partir deles e envolver a todos, professores e funcionários. Quando isso ocorrer, a universidade deixará de ser esse lugar piegas, esse lugar de “defuntos vivos” para se tornar em algo vivo e vivido, cheio de esperança e de vida, face à universidade morta e cheia de conformismos que é esta universidade que a classe dominante nos oferece.

Sem alterações profundas sócio-econômicas a proposta de uma *educação popular* no sentido aqui exposto não poderá existir na universidade burguesa que aí está. Mesmo assim, muita coisa pode ser feita dentro dessa universidade burguesa. Mesmo porque, a mudança para uma outra (nova?) universidade não se efetuará sem essas pequenas mudanças que podem ocorrer hoje, desde que alunos e professores se unam forçando as burocracias e a legislação a cederem espaço para a cultura.

A relação universidade-sociedade é dialética: a universidade cria cultura para uma sociedade, mas ela é também fruto, reflexo de certas condições culturais que permitem o seu surgimento. Essa relação é particularmente evidente nos países de tradição autoritária como o nosso. O autoritarismo cria o dogmatismo, o conformismo, a inércia cultural, o obscurantismo. A universidade responde também no mesmo tom: inércia cultural, autoritarismo, dogmatismo e perde sua função básica, isto é, o seu *papel crítico*. Por outro lado, ao acender-se a crítica na universidade, ela terá evidentes reflexos na sociedade. O fim da década de 70 assiste a esse novo alento.

A crítica chega à universidade. E essa é uma esperança para a universidade. Nesse caminho será possível um repensar dessa instituição. Ela deve repensar-se, auto-afirmar-se por ela mesma, já que a vigilância e a repressão do início da década, que impedia esse repensar crítico, se afrouxaram no final da década.

Como alternativa vejo hoje esse caminho aberto para a conquista de uma autonomia para a universidade, entendida como debate, como lugar de crítica política e de discussão. E já houve épocas em que a universidade no Brasil era o palco de grandes debates dos problemas nacionais. Havia liberdade de expressão e de cátedra. Isso pode ocorrer efetivamente no momento em que houver um quadro político e cultural de liberdade. Por outro lado, se a tendência de fazer do ensino superior um negócio, continuar, essa universidade será difícil de brotar, pois o debate e a crítica não são rentáveis e quando o são alguma coisa está errada. *A liberdade* é condição essencial para que a universidade possa desempenhar seu papel social de elaborar a cultura e o conhecimento científico e tecnológico ao mesmo tempo em que é a consciência crítica da sociedade, porque essa atividade só pode existir sem medo. A universidade não pode viver sob ameaças. E tem sido sob *ameaças* que ela conviveu com o regime militar autoritário.

As armas dessa nova Universidade, são, portanto, a autonomia e a participação. São as armas que poderão transformá-la de *cúmplice da ordem classista* num lugar habitável *por todos e para todos*. Resta portanto uma *esperança* para a universidade que vem essencialmente da luta de seus trabalhadores: professores e alunos. Para que a universidade que sonhamos seja possível será necessário que contínuas conquistas se efetuem. Não esperar a mudança, mas caminhar em direção dela. Uma *mudança qualitativa* só será possível mediante *esforços quantitativos* constantes no sentido da organização das associações que lutam no interior da Universidade: centros, diretórios, associações de alunos e de professores: conferências, ciclos de estudo, simpósios, seminários que *sensibilizem* e *conscientizem* o maior número possível. Esse espírito de debate e de crítica que anima uma universidade aberta e livre é condição para transformá-la de um "cemitério de vivos" como é atualmente numa das forças renovadoras da sociedade.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL DE HOJE: UM BALANÇO CRÍTICO

É-me impossível tratar, hoje, de um tema tão amplo como este e dirigindo-me a professores, sem enfocá-lo do ponto de vista do professor *. Gostaria de abordá-lo tomando como ponto de partida, o princípio de que não existe uma sociedade moderna e democrática sem um sistema educacional moderno e democrático. Uma sociedade totalitária tem um sistema educacional também totalitário e hierarquizado. Uma sociedade desenvolvida tem um sistema educacional, uma educação, segundo o seu grau de desenvolvimento. E como não existem sociedades perfeitas não existe também nenhum sistema educacional perfeito, uma educação perfeita. Parto portanto do princípio de que existe uma vinculação estreita entre *Educação e Sociedade*.

À primeira vista parece estranho que um país que optou pela “via desenvolvimentista” como o Brasil, tenha no seu período mais recente, se caracterizando por um *descaso* quase total pela educação. O Brasil é talvez um dos poucos países do Terceiro Mundo, hoje, que pretendem “arrancar para o progresso” sem investir em educação. A política educacional do regime militar tem considerado a educação como um verdadeiro “inimigo do progresso”. De outra maneira não se justificaria o fato de ser o país da América Latina, que, em termos de porcentagem de seu orçamento dedicado à educação, ocupa o último lugar, abaixo de regimes bárbaros como é o caso do Haiti e, até bem pouco tempo, da Nicarágua. O Brasil optou por um modelo de desenvolvimento capitalista que considera a educação um aspecto secundário. É por esse motivo que o governo vem se desobrigando “lenta e gradualmente” da tarefa de educar, entregando a educação à empresa particular. A educação entre nós, graças à política educacional do regime militar, tornou-se um *negócio*, uma *traficância*.

Antes de abordar propriamente o tema, gostaria de deixar claro que não quero fazer aqui a apologia do desenvolvimento ou da educação. A euforia desenvolvimentista dos anos 60 parece ser

(*) Notas de uma conferência promovida em Porto Alegre, no dia 15 de outubro de 1979 (Dia do Professor) pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

fase superada. Os anos em que pensávamos poder esbanjar tudo, que sempre e apesar de tudo, sobraria energia vital neste planeta, parecem estar definitivamente ultrapassados. Estamos num período de escassez, de penúria, de economia. Com esses anos parece desaparecer também *o mito do desenvolvimento econômico*, do progresso sem limites. Muito cedo os países altamente desenvolvidos perceberam que o desenvolvimento não traria a solução para todos os problemas. Por isso, quando penso em desenvolvimento quero pensá-lo num sentido muito mais amplo. O desenvolvimento econômico no contexto do desenvolvimento é apenas uma parcela. Por razões puramente geográficas certos países do terceiro mundo deram, nesses últimos anos, saltos gigantes em seu poderio econômico, esgotando suas reservas de petróleo, por exemplo, mas não conseguiram dar saltos igualmente altos no campo político e social, cultural e científico. Porque esse tipo de desenvolvimento não depende de condições climáticas e nem geográficas e muito menos da acumulação do capital. Desenvolver um país culturalmente, é tarefa que se realiza a longo prazo, é tarefa coletiva, popular e democrática.

Inegavelmente, o Brasil ostenta, hoje, um certo grau de desenvolvimento econômico. Desenvolvimento este que não foi acompanhado de um desenvolvimento social e político. O que me parece importante, para reconhecer a face desse desenvolvimento, é saber quem suportou o peso dessa arrancada econômica, qual é o custo social desse desenvolvimento econômico. É evidente que o trabalhador foi o que mais suportou o peso desse desenvolvimento econômico sem se beneficiar dele. E dentre os trabalhadores uma parcela de *custos sociais* coube ao professor.

A partir desse ponto, gostaria de iniciar minhas reflexões e lançar algumas idéias-provocações para um debate. Não são idéias acabadas. Elas são decorrentes de minhas observações, de meus contatos com educadores, professores, trabalhadores, resultado de uma *leitura política* e social da educação brasileira.

Começemos pela nossa quota de sacrifício. Quando Delfim Neto assumiu a pasta da Fazenda antes da pasta da Agricultura e antes da pasta do Planejamento, lembro-me de que, sem muitas cerimônias, afirmou que seria preciso sacrificar uma geração para que o Brasil pudesse se desenvolver. E a nossa geração é a que foi "escolhida" para ser sacrificada. E a nós professores coube uma quota de sacrifício muito pesada, menos pesada do que a dos operários e trabalhadores rurais, mas muito pesada mesmo assim.

Por volta de 1953 um professor dava, em média, 12 aulas por semana. Tinha tempo de dar suas aulas expositivas, corrigir trabalhos, acompanhar seus alunos, etc. E o salário era compensador.

O professor tinha poucos alunos. Ser professor era ter um *status social* correspondente ao do médico, ao do advogado. Na década seguinte a carga horária passou para 24 aulas. A política educacional do regime militar está exigindo, já há mais de 10 anos, 44 aulas semanais para o professor, que deve correr de instituição em instituição, disputando aulas sem saber se vai conservá-las no ano seguinte. Além de ser uma profissão instável e sacrificada é mal paga. Chegamos em 1979, com o mais baixo salário da década, e com professores ministrando 70 aulas por semana.

No início da industrialização, os *operários* famintos e mal pagos, quebravam as máquinas. Aos poucos eles foram percebendo que o seu inimigo não eram as máquinas, mas o sistema de exploração do capital, representado pelo seu patrão. Foi um aprendizado lento. Aprenderam a se organizar, contra o Capital, em condições materiais adversas. Hoje, muitas escolas estão sendo depredadas ou parcialmente danificadas, pelos próprios *estudantes*, notadamente nos bairros periféricos das grandes cidades. Muitos deles aí estão não porque se sintam estimulados a aprender, mas porque poderão fazer aí sua única refeição diária. A escola para esse aluno é um pequeno campo de concentração, onde ele se vê prisioneiro, guardado por policiais à paisana. Então ele investe contra a escola e contra o professor. Engana-se de inimigo. E quem sofre é o professor. O *professor* é um dos *pontos frágeis do sistema de opressão capitalista*. O índice de neuroses dos professores é o mais elevados de todas as categorias sociais. E dentre os professores, os das professoras primárias. A escola tornou-se uma válvula de escape da sociedade opressiva. E quem está suportando a pressão é o professor. Os professores deveriam, por isso, *lutar por um adicional no seu salário, uma taxa de insalubridade*, decorrente de um sistema social em *decomposição*.

A concepção de desenvolvimento criada nos corredores burocráticos de Brasília *exclui* o professor e a educação. Na verdade, para construir Usinas Nucleares não precisamos de professores. Podemos importar técnicos estrangeiros. O regime militar sustentado pelo capitalismo internacional, entrega a este todos os benefícios do desenvolvimento brasileiro, reservando-nos apenas o trabalho e o sacrifício. Esse modelo de desenvolvimento só criou *conflitos*, sufocados há alguns anos pela violência e pelo exílio. Agora o mesmo regime tenta conciliar o inconciliável, isto é, a miséria gerada pelo modelo de desenvolvimento com o crescimento do capital estrangeiro.

Não se pode criar um país democrático e desenvolvido sem que a educação tenha se estendido a todos. Um *país democrático* não precisa de grandes luminares da ciência e da técnica como precisa

de um povo esclarecido, instruído. Portanto, não adianta importar técnicos para construir projetos faraônicos. Se quisermos desenvolver esse país devemos começar por estender a educação para todos.

Nós entramos em 1980 com um efetivo de 7 milhões de crianças sem nenhum atendimento escolar. Chegamos a 1979 dando a apenas 12% das crianças brasileiras, a possibilidade de concluir 8 anos de escolaridade. Garantimos apenas a doze sobre cem o que a Constituição garante *de direito* para todos os brasileiros.

Nos últimos 15 anos assistimos ao *descaso do governo pela educação*. Esse descaso gerou a grave crise de 1968. O governo conseguiu superar essa crise através de um estratagema muito simples. Aos *excedentes* que desejavam entrar na Universidade abriu as portas do ensino particular. A educação *virou negócio*, tráfico. Em 1963, 70% das vagas pertencia ao ensino superior oficial e gratuito. Hoje, a proporção é exatamente inversa: as escolas particulares de 3.º grau detêm 70% das vagas. Em alguns estados, como é o caso de São Paulo, o ensino superior é quase totalmente entregue a particulares: 93% das vagas existentes nas Universidades Paulistas pertence ao ensino particular, isto é, pago. O regime militar construiu neste país um *sistema dual de ensino*: o ensino particular e o ensino oficial. Um não pode viver sem o outro. É porque o Estado boicotou a educação e não oferece educação para todos que o ensino particular prospera, rende, se mantém. E é porque se constituiu no país uma vasta rede de ensino particular que o Estado vê-se desobrigado de dar educação para todos e prepara uma elite intelectual para as necessidades de expansão interna do capitalismo. O Estado dá educação superior para aqueles que teriam condições de pagar e o nega para aqueles que não têm condições de pagar. O que não pode pagar paga duas vezes: paga através dos impostos e das mercadorias que consome, e paga igualmente a instituição que lhe fornece a instrução: a educação tornou-se um negócio. Deixou de ser um *bem social* para se tornar um negócio lucrativo. E nos negócios da educação, os educadores são os *proletários* explorados.

O *crédito educativo* é uma dessas invenções para camuflar a ausência e o descaso do Estado pela educação. Agora, no recente Encontro de Educadores promovido pelo MEC, e pelo SENAC, foi sugerido pelo Professor Luiz Paulo Schiavon, presidente do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo, um *Banco Nacional de Educação*, a exemplo do Banco Nacional de Habitação. É mais uma tentativa de se enfrentar o problema educacional pelas laterais, pelo seu aspecto econômico, visto do ponto de vista do capitalismo e do lucro. Não

veja como este Banco pudesse resolver a dicotomia entre ensino pago e ensino gratuito. Tornaria pago todo o ensino. É esta a "perspectiva da educação para a década de 80": torná-la um negócio. O Banco Nacional da Educação poderia operar na Bolsa de Valores. Quando a "qualidade de ensino" aumentasse poderia haver uma alta nas "ações" educativas: o crédito educativo financiado pelos *supermercados de diplomas*, em prestações e juros baixos! Teríamos nos professores novos agentes financeiros da educação! É para lá que o regime militar quer nos conduzir, retirando-se talvez, "lenta e gradualmente" do poder de Estado, mas controlando os Aparelhos de Estado e o próprio poder, sem "sujar as mãos". E nós educadores temos muito a ver com isso tudo. A política jamais nos ignorou, mesmo quando, durante longos anos, nós a tivéssemos ignorado.

A *privatização do ensino* é uma estratégia da burguesia para impedir que as classes populares, mais pobres, tenham o que a Constituição lhes garante: ensino, educação. Faz parte dessa estratégia geral do regime burocrático-militar-industrial-burguês atrelar a educação à máquina do desenvolvimento, sem investir nela.

O Brasil, ao contrário do que pensa Delfim Neto, não criou um modelo próprio de desenvolvimento. Optou por um *desenvolvimento capitalista dependente*, calcado nos países desenvolvidos pertencentes ao centro hegemônico do capitalismo. Por isso é um modelo que pode financiar carros e televisões, mas não pode financiar leite e carne.

Por isso podemos chamar o modelo brasileiro de desenvolvimento de *modelo de sub-desenvolvimento*, como o chama Celso Furtado. É um modelo perfeito de sub-desenvolvimento, paraíso do capitalismo. Para o capitalista esse é o melhor modelo possível. Esse modelo, criado pelo regime tecnocrático-militar-burguês, consiste em criar mais excedente econômico pelo arrocho salarial e pelo endividamento externo permanente. Nesse ritmo, dentro de mais 10 anos a dívida externa chegará a um ponto insuportável. A nossa dívida externa é hoje 150% superior ao orçamento anual da União. Estamos devendo um trilhão e meio de cruzeiros e o orçamento previsto para 1980 é de quase um trilhão de cruzeiros. E o que é pior: nossa dívida é em dólares. Se entregarmos hoje tudo o que nós brasileiros arrecadamos nos últimos doze meses, teríamos pago apenas 2/3 da dívida.

Vocês poderiam me perguntar: o que nós professores temos que ver com isso? Minha resposta seria de que a única pedagogia necessária nesse momento é uma pedagogia que revele essas contradições de um país rico de um lado e pobre de outro; demonstrar aquilo

que cinicamente o presidente Médici afirmava: “o Brasil é rico e os brasileiros são pobres”. Pobres porque produzem excedente econômico para os outros países, porque nunca tiveram um governo deles, um *governo de trabalhadores*, porque sempre tiveram governos de banqueiros, de empresários, governos burgueses que defendem interesses burgueses. Ao professor cabe a tarefa importante de criar uma *consciência nacional* dos nossos problemas. Não a consciência de um *nacionalismo vulgar* que consiste em colocar a origem de todos os nossos males no exterior, mas de um *nacionalismo crítico*, que, ao lado da dependência e do colonialismo externo não esquece a dependência e o colonialismo interno gerado pela divisão social do trabalho e pela divisão interna de classes.

O que esse modelo de sub-desenvolvimento está exigindo da educação é um absurdo. Exige dos professores que distribuam alimentos. Essa não é tarefa do professor. Se as circunstâncias nos obrigam hoje a fazer isso, pois não podemos ensinar a famintos, devemos fazê-lo sob protesto.

O regime militar-burguês nos obriga a *reproduzir a força de trabalho* para gerar crescimento econômico para a burguesia, para garantir maior taxa de mais-valia apropriada por uma minoria. Este sistema que está aí foi implantado e consolidado com o auxílio da educação. Está na hora de nós, professores, dizermos “não”: não à concentração de todas as decisões educacionais nas mãos de um Estado, mediador e intérprete das classes capitalistas, nacionais e estrangeiras. Não queremos ser mediadores de um sistema discriminatório. O regime militar-burguês, acoplado ao sistema capitalista internacional, nos obriga a *reproduzir a ideologia capitalista burguesa*. Está na hora de dizer “não”: não queremos ser policiais de um sistema gerador de injustiças. Não queremos ser cães de guarda da ideologia imperialista.

Não podemos perder de vista o *caráter de classe*, o *caráter ideológico da educação*, cuja função, na nossa sociedade, é manter as relações de dominação e exploração implantadas pelo modo capitalista de produção. É uma *força social* considerável posta a serviço da dominação, criadora de um senso comum unificador e coeso em favor dos valores capitalista-burgueses. As Reformas efetuadas neste país a partir de 1968, baseadas em relatórios elaborados por especialistas americanos são um indicador da relevância do fator educação na manutenção da forma capitalista de vida e de sua visão de mundo. O sistema educacional foi dinamizado — aumento de vagas no 3.º grau, por exemplo — para permitir a expansão e a conservação das estruturas básicas do sistema capitalista.

Nossa educação é classista. Bairro pobre, escola pobre. Bairro rico, escola rica. Região pobre, escola pobre. Região rica, escola rica. Há um mecanismo muito simples que a política educacional do regime militar elaborou: o governo abre uma escola, fornece-lhe os elementos primários para que ela possa entrar em funcionamento, muitas vezes apenas por razões “politiqueiras”. Depois ele a abandona, não lhe fornecendo mais o material necessário. Incentiva criação de APMs que através de festinhas e quermesses tentam suprir as necessidades materiais da escola. Daí que as escolas que têm filhos das classes trabalhadoras não poderem contribuir da mesma maneira que aquelas escolas situadas em bairros ou regiões privilegiadas.

Por todas essas razões, o *Dia do Professor* deveria ser um dia de *protesto*, de *denúncia* e de *luta*: — protesto pela *instabilidade da carreira* do magistério e o aviltamento do salário do professor; — protesto contra o *descaso* do governo militar pela educação: contra a diminuição crescente de verbas para a educação; — protesto pela falta de atendimento da educação em face das *reais necessidades* da população; — protesto contra a atual *estrutura de poder* nas escolas: pelo fim dos “cargos de confiança” e pela democratização da educação; — protesto contra a *autarquização* da Universidade que a tornará escrava da empresa capitalista; — protesto contra o projeto do governo que trata da escolha pelo Presidente da República dos dirigentes das instituições de ensino superior federais; contra a *militarização da educação* brasileira; — protesto contra a *intimidação* e as *pressões* governamentais em face da reorganização dos estudantes brasileiros; — protesto contra uma participação de Pais e Mestres limitada à administração de verbas para pagar serventes e merendeiras; — protesto contra as *deficiências alimentares* dos nossos alunos provocadas pelos baixos salários recebidos por seus pais; — protesto contra a *precariedade do ensino*; falta de funcionários e recursos materiais; contra o péssimo estado de conservação das escolas: paredes rachadas, quadros negros esburacados, lâmpadas queimadas, falta de laboratório e bibliotecas, falta de água, falta de giz e apagador; — protesto contra o *ensino pago* que o governo quer implantar em todos os níveis. A educação sendo um bem público deve ser promovida pelo Estado; contra a “super-livre-empresa” na Educação e indústria do ensino; — protesto contra a falta de oportunidade escolar para a *classe trabalhadora*; — protesto contra a *falta de escolas* para a criança de três a seis anos de idade (apenas 3% das crianças dessa idade tem escola); — protesto contra uma *política educacional* que considera a criança como força de trabalho barata a ser explorada pelo sistema capitalista.

Não quero terminar a apresentação dessas idéias, que são para discussão, sem uma palavra animadora. O “quadro negro” da edu-

cação brasileira pode nos assustar e até nos conduzir ao pessimismo ou, o que seria pior, ao cinismo. “Então, se é assim, e não pode ser diferente, vamos cruzar os braços”. Pelo contrário, acho que a crítica, a tomada de consciência da realidade educacional brasileira, com todas essas suas *contradições*, deve ser estimulante, deve visar a superação das contradições. *Não basta revelá-las. Criticar muito, é pouco!* É preciso dar um passo além, sair da crítica para a *ação organizada*, consciente.

Uma verdadeira caminhada, necessária, para a educação brasileira está sendo feita: refiro-me ao trabalho de *sindicalização e de associação dos professores e estudantes*. Contra a ideologia da educação, de uma educação feita de cima para baixo, é preciso *criar uma contra-ideologia*: reinventarmos a educação de baixo para cima. A partir dos próprios educadores, unindo-se uns aos outros, caminhar de forma coesa e organizada. A análise crítica da educação brasileira contemporânea nos deve despertar para isso. Caso contrário, toda a crítica, pela crítica, será inútil. É preciso preparar propostas *alternativas*. Não propostas criadas por um ou dois educadores, mas por todos os educadores, a partir das bases. É essa a tarefa que nos cabe hoje. É uma tarefa gigantesca e estimulante: construir uma nova educação, passo a passo com a construção de uma nova sociedade.

CONSUMISMO E EDUCAÇÃO NECRÓFILA

Uma tese de Mestrado * sobre um autor deve mostrar que o candidato compreendeu o autor, soube tirar partido dele, soube lê-lo em profundidade. Para demonstrar essa leitura, uma tese sobre um autor caracteriza-se por um fio condutor de idéias, uma perspectiva, um ponto de vista através do qual o leitor faz um corte na obra mostrando a coerência e a incoerência, os pontos fundamentais, os esquecimentos, as limitações, etc., do autor. Considero que a Maria de Lourdes soube ler Erich Fromm, soube, de certa forma, tirar partido dele.

Há um outro aspecto que eu gostaria de assinalar: o percurso, o caminho percorrido pelo aluno de mestrado. O caminho, o crescimento que a Maria de Lourdes percorreu nesses anos de estudo e pesquisa. Eu não os conheço. Meu julgamento portanto é unilateral. O que posso julgar é apenas o produto final e que muitas vezes pode não ser o mais representativo desse caminhar, desse lento amadurecimento que pode ser um Curso de Mestrado. Só posso analisar o que vejo. O parecer que me compete dar é apenas sobre esse produto. Como você chegou até ele escapa a esse julgamento.

1. Delimitação do Problema

Você não define claramente o problema. Não se sabe até o fim o que você quer provar: se a educação é um bem de consumo, então você deveria, ao menos superficialmente, caracterizar o que é

(*) Maria de Lourdes Castro de Andrade, *A educação no âmbito do consumo*. São Paulo, PUC/SP, 1977, 100 pp. (Tese de Mestrado em Filosofia da Educação. Os três textos que seguem são notas sobre três teses de Mestrado em Filosofia da Educação defendidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo das quais participei da banca examinadora. O comentário publicado aqui foi feito oralmente ao candidato. Minha intenção ao incluí-los neste livro é propiciar um debate maior em torno da produção de teses, especialmente na área de filosofia da educação. Levanto alguns problemas em torno da orientação desses trabalhos e da dificuldade que todos nós temos, esmagados que somos pela tradição humanista da nossa formação, de elaborar uma outra (nova?) filosofia da educação, capaz de fazer frente aos rígidos enquadramentos escolásticos. Algumas observações aqui contidas poderiam ser estendidas a outros textos e teses. O tom coloquial desses comentários deve-se à presença do interlocutor no ritual acadêmico de defesa de tese.

um sistema econômico, em que sistema econômico e do qual você está falando, pois não existe apenas um modelo econômico. Mas você diz, na página 14, nota 32, que o termo “consumo” que você emprega para estudo do tema da sua dissertação não é abordado no “sentido econômico”. “Porém trataremos desse estudo no âmbito cultural”, diz você. “Sentido econômico” não sei o que significa isso: talvez o que você queria dizer é no sentido empregado pelas Ciências Econômicas ou a Teoria da Economia ou simplesmente a Economia. Se você não o emprega no sentido em que a Economia o emprega, o que significa esse “consumo” “no âmbito cultural”? Muito vago. Eu entendo a sua preocupação de fugir do “economicismo”, de reduzir todas as coisas as suas raízes econômicas. Certamente o homem tem um estômago, mas também tem uma cabeça. É isso que você quer sustentar. Mas porque não? Ele também tem um estômago. Além disso, não se sabe (pela Introdução) se você vai fazer o estudo de um problema (a educação como bem de consumo) ou sobre o que um autor disse sobre esse problema. No final o leitor acaba descobrindo que se trata do que um autor falou desse tema.

E aqui entro numa segunda ordem de considerações: suas relações com Erich Fromm.

2. Método: “Análise Crítica”

A Maria de Lourdes é uma discípula, uma discípula muito complacente com o seu mestre. Duas críticas, muito leves, é tudo o que ela ousa atirar contra Fromm. Elas encontram-se na última página. E uma delas é improcedente. “Segundo Fromm, atualmente se dá maior importância a análise crítica da sociedade e que só implicitamente surgem as fantasias sobre como a sociedade deveria ser. Mas o fato é que Fromm dedica também sua atenção mais especificamente para a análise crítica da sociedade capitalista contemporânea e se esquece de dar uma visão com mais precisão e clareza de uma sociedade sadia”. (p. 95). Disse que era improcedente porque você evitou essa “análise crítica da sociedade capitalista contemporânea” na qual Fromm detém-se mais longamente e talvez menos do que seus colegas da Escola Sociológica de Frankfurt, como Marcuse, Horkheimer, Adorno, Habermas. É nesta *crítica ao capitalismo* que você encontraria justamente o projeto de uma “sociedade sadia”, que não é certamente a sociedade capitalista. Evitando o debate a partir do sistema econômico você escamoteia o pensamento de Fromm, percorrendo-o unilateralmente, desvinculando-o dessa sua crítica ao capitalismo. Você opera uma leitura tradicional, idealista, de Fromm. Por isso você estranha, e com razão, pois você parte de um ponto de vista idealista de que a análise crítica da ideologia

capitalista, não constitua o dado primeiro de um projeto para uma nova sociedade, para uma sociedade mais humana, "sadia". Falta-lhe essa referência a Marx, que foi a fonte de onde beberam todos os alunos da Escola Sociológica de Frankfurt. Entre eles Erich Fromm. Em nenhuma linha do seu trabalho você alude a este precedente, que parece fundamental para a compreensão da obra de Fromm.

Volto às suas relações com Erich Fromm.

Há uma excessiva resignação, quase cristã, ao pensamento do autor. Na sua leitura tive, por alguns momentos, a impressão de estar ouvindo uma sinfonia — existe portanto um fio condutor no seu trabalho, uma harmonia, que é o seu aspecto relevante — só que nessa sinfonia há um único músico, Erich Fromm. A Maria de Lourdes só entra nos intervalos. Aliás, essa é também a pedagogia de Platão. Quando você lê os *Diálogos* socráticos, por exemplo, você nota que é Sócrates que fala o tempo todo. O discípulo (Menon) contenta-se em dizer "sim", "o Senhor tem razão". Sente-se portanto uma má influência de Platão no seu trabalho. Gostaria de dizer que teria sido pior se fosse Aristóteles!

Você não exita (pág. 61) em usar o "argumento de autoridade". O verdadeiro discípulo parece muito mais aquele que desafia o mestre, que consegue superá-lo, do que aquele que apenas o teve como exemplo. Ouvi muito Erich Fromm no seu trabalho. Você nos diz o que ele pensa. E o que pensa você? O que eu esperava é que você vinculasse a leitura do autor com a sua realidade, o seu contexto. Até que ponto você trabalha os textos de Fromm para que eles passem a ser seus? Até que ponto você se recusa a aceitar uma teoria antes que ela se torne sua? Nós somos constantemente tentados a nos esconder atrás da *grande teoria*. Nós, pedagogos, sobretudo. Houve uma época que era John Dewey, Kilpatrick, Whithehead, Anísio Teixeira, até Macluhan teve sua rápida passagem (meteórica) pela educação. Depois foi esquecido. O mesmo acontece com Rogers, Piaget, Skinner, Illich. Talvez hoje seja o momento de Paulo Freire, de Bourdier e Passeron ou Erich Fromm. E amanhã? Porque esperamos sempre que alguém nos diga o que é a educação para que possamos acreditar nela?

3. Quanto à sua Filosofia da Educação

Você faz uma filosofia de educação, não há dúvida, mas é uma filosofia essencialmente afirmativa, não uma filosofia interrogativa, uma filosofia crítica. O filósofo da educação caracteriza-se por uma certa maneira de colocar questões, de *suspeitar da educação*. Denuncio no seu trabalho a excessiva afirmação, o romantismo ético

(o professor “deve” ...). Neste aspecto Fromm é mais crítico do que você, apontando como características do empreendimento científico a experimentação, as provas e a atitude de dúvida (p. 63.), embora me pareça extremamente vulnerável no seu excessivo *racionalismo*. Essa oposição entre autoridade racional e autoridade irracional. Há uma falsa dicotomia (mais teórica que prática).

Gostaria de dizer a Fromm que neste século foram cometidas as maiores barbáries em nome da razão. Portanto desconfie um tanto dessa autoridade racional. A tortura também está sendo praticada nos nossos dias em nome da racionalidade, da ordem, do progresso. A racionalidade não impediu que os regimes políticos latino-americanos se tornassem totalitários. Ao contrário parece que foi em nome da ordem e da razão que esses regimes se instalaram com o apoio da racionalidade científica. Por isso deixe-me duvidar um pouco da *certeza* de Erich Fromm. Ele que fugiu do nazismo parece ignorar que os mais belos exemplos de uma educação racional, de uma autoridade racional, tiveram lugar sob a Alemanha Nazista.

*
* *

O seu estudo tem o mérito de apontar para um problema fundamental: a educação não é um instrumento neutro. Ela pode operar a vida como pode operar a morte. E isto é colocado em relevo por Erich Fromm, ele também inspirado na leitura de Freud. Este é o aspecto mais relevante do seu trabalho e que mereceria maior aprofundamento.¹ A sociedade capitalista tem como projeto

1. Relendo o texto um ano após, para publicação, gostaria de completar essa reflexão com uma observação. A luta por uma *educação biófila*, criadora de vida, pode ser também a luta contra a educação (a educação do opressor) que não deixa brotar a vida, a liberdade. O filósofo, como homem da atenção, não pode perder de vista a dialética entre a reflexão e a prática. A filosofia (da educação) só tem sentido na medida em que ela possa *morder* o real, o vivido. Uma reflexão filosófica deve retornar à vida, ao vivido, ao histórico. Assim ele pode compreender a educação como fonte de vida ou como fonte de morte. Por isso não existe uma educação neutra, porque a vida não é neutra. Numa sociedade de classes (como a sociedade capitalista), a educação é necessariamente *necrófila*, porque reproduz a dominação, a opressão de classe. O educador consciente dessa situação de reprodução da injustiça não se perde, porém, no cinismo. À opressão e à dominação ele acrescenta a consciência da opressão e da dominação. É esta a sua estratégia, o seu *real possível*. O seu otimismo (crítico) reside nas possibilidades de sua própria ação de formar pessoas conscientes. Por quê? Porque, justamente, numa sociedade de classes, o papel do educador é o de *ocultar* a opressão. A essa ocultação da opressão o educador que quiser produzir a vida e não a morte, desobediente à função ideológica que lhe é atribuída pela sociedade de classes, arrisca-se a praticar a desocultação do conflito de classes e da opressão.

social a catástrofe e seus artífices são a concorrência desumana, a lei da selva, o consumo acelerado de bens entre os quais a própria educação. Há portanto nesta sociedade uma educação essencialmente *necrófila* que está voltada para a destruição da vida. Esta educação, porém, não é teoria. É o prolongamento de uma sociedade necrófila, a sociedade contra a qual investe Erich Fromm: a sociedade capitalista. Isso você não poderia deixar de dizer. Mas não só a sociedade capitalista. Toda a sociedade levada de roldão pelo monopólio do modo industrial de produção. Esse monopólio excede as ideologias políticas. E Marx havia previsto esta extensão, esta universalização do modo industrial de produção, reduzindo tudo ao consumo. Tudo entra nesta máquina do diabo da oferta e da procura de produção e de consumo selvagens. E como você demonstrou a educação também não escapa a esta máquina. Este modo de pensar e de agir supõe que todas as dimensões da existência possam e devam ser traduzidas em termos de “necessidades”, de “bens”, tratados segundo as leis da oferta e da procura. E isto — você também deve dizer — tem acontecido entre nós, quando a educação passou a ser uma das alavancas do desenvolvimento, do progressismo, da escala do crescimento apenas econômico. Neste sentido, concordo profundamente com você: a nossa educação, submetida a um sistema político arbitrário e a um sistema econômico suicida só pode ser necrófila, só pode operar a morte, a morte daquilo que é fundamental para o homem (e que você lembra), a felicidade, a liberdade, o direito de ser, de *ser mais* e não apenas de *ter* mais.

A "CIDADE EDUCATIVA"

Vou destacar alguns pontos do seu trabalho * que poderiam provocar um debate, pontos que julgo problemáticos.

Logo no início da *Introdução*, querendo limitar o seu problema, você afirma: "serão deixados de lado os aspectos predominantemente políticos e econômicos". A questão que surge com a delimitação do tema e sua justificativa é esta: até que ponto a antropologia não é uma questão política ou econômica? Até que ponto esta separação, esta dicotomia que você faz entre a perspectiva antropológico-filosófica e a política, a economia, não é uma falsa dicotomia? Não serão as dimensões econômicas e políticas determinantes para a explicitação dos pressupostos antropológicos? Exemplo: a *Pedagogia do colonizador* (que é nossa pedagogia dominante), caracteriza-se justamente pelas relações econômicas que determinam tanto o homem colonizado, quanto o homem colonizador, a visão do homem colonizador. A visão do homem está neste fato social, econômico e político: ela não é anterior a este, orientando o fato da colonização. Até que ponto você não caiu na armadilha da metafísica, da busca das últimas causas ou das causas primeiras, colocando a antropologia como um pressuposto, que poderia ser um "posposto" (porque não?): determinados fatos, determinadas circunstâncias históricas levaram o homem em tal direção?

Esta separação é pois problemática.

Outro ponto problemático da *Introdução* é o seu "ponto de vista". Pela sua leitura tem-se a impressão de que você já está definido por uma *antropologia*, que você chama de *personalista*. E você vai verificar se o Relatório da UNESCO sustenta ou não a visão personalista do homem. O seu "referencial teórico", seu "ponto de vista" é o personalista. Assim você se dirige ao texto já com um pressuposto. Você já vai ao texto com esta *predisposição*. Até que ponto você deixou os seus autores "falarem", se a sua leitura já estava predeterminada por um ponto de vista, por uma antropologia? Para

(*) Jefferson Hldefonso da Silva, *Os pressupostos antropológicos da Cidade Educativa no Relatório "Apprendre à Être"*. São Paulo PUC/SP, 1978, 124 pp. (Tese de Mestrado em Filosofia da Educação). Esta tese foi publicada em 1979 pela Editora Cortez & Moraes com o título *Cidade Educativa: um modelo de renovação da educação*.

quem ler as primeiras páginas e, como eu, não tiver muitos amores pelo personalismo, não vai ter muita vontade de terminar a leitura.

1. Observações Quanto ao Primeiro Capítulo

Os seus pressupostos antropológicos são marcadamente *éticos*, *normativos* como o revelam as expressões “não pode”, “deve”, “deverá”, etc. O que “deve” e o que “não deve” ser feito. Você leu tanto o *Relatório* (mesmo assumindo diante dele uma postura crítica), que acabou assimilando inconscientemente a sua linguagem, que nele se justifica porque sua pretensão é apresentar “recomendações”. A UNESCO não pode ditar leis, normas internacionais, então ela se contenta em pontificar. Não tendo força política para obrigar o cumprimento de suas determinações, então fabrica documentos recomendando sua política às nações-membros, legiferando em nome da educação, da escola, da ciência, etc.

A segunda observação geral com referência a esse primeiro capítulo é esse procedimento em dois tempos: em cada item você apresenta primeiro o que o relatório diz e depois faz a sua crítica, é o que você diz do Relatório. Na realidade essa separação é apenas formal, porque no primeiro tempo é também você quem fala, falando do Relatório. O Relatório responde às perguntas que você formula. Portanto já existe uma *atividade de sujeito*, que é uma atividade crítica, no momento em que você apresenta o que o Relatório diz sobre o que você pergunta ao Relatório. Por exemplo, no item “Educação e Sociedade” você mostra o ponto de vista positivista do Relatório. Depois, a seguir, na sua crítica, você vai nos dizer que é um ponto de vista positivista. Parece uma posição muito cômoda para quem realmente quer fazer uma crítica.

2. Observações Quanto ao Segundo Capítulo

1. *Contexto histórico*: falta aludir ao movimento estudantil de maio de 1968. A crise da Universidade preocupa os tecnocratas da educação. A Cidade Educativa é uma resposta tecnocrática à tal crise.

2. Você não entra na discussão levantada por Dermeval Saviani (*Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. São Paulo, Saraiva) diferenciando “Estrutura” de “Sistema” que ajudaria a entender melhor a Cidade Educativa (p. 61). A Cidade Educativa não é apenas um conjunto de estruturas não sistêmicas. A idéia de sistema está presente no Relatório. *A Educação Permanente* não é apenas a educação assistemática ou informal, mas o conjunto de

estruturas da sociedade que não estão integradas no sistema dito “escolar”, oficial, etc. Nos países altamente desenvolvidos o “extra-escolar” como é chamado o sistema paralelo à educação escolar, está com um número de horas-aula e de alunos, muito maior do que o sistema formal de educação escolar. É o caso dos Estados Unidos.

3. Observações Quanto ao Terceiro Capítulo

No primeiro item você perde de vista o Relatório, discursando muito bem sobre a *revolução científica e técnica*, mostrando que pode existir um humanismo científico — eu diria, por minha conta, personalista —, que é diferente do humanismo científico positivista do Relatório. Você se preocupa em eliminar a dicotomia entre humanismo e técnica. A minha pergunta com relação a esse problema é se você colocou as verdadeiras questões ao humanismo tecnológico. Muito mais do que conciliar o homem com a técnica, não deveríamos estar preocupados em indagar a quem serve a técnica, contra quem ela é utilizada, a favor de quem, etc.? Essas são para mim as questões primeiras que colocaria ao humanismo científico. Como você fala de uma antropologia, colocando todos os homens num só bloco, fica difícil colocar questões que implicam numa *visão objetiva* do homem que é uma visão de *classes antagônicas*. O capítulo perde um tanto o interesse pelo tipo de indagação que você coloca ao humanismo, orientado pelos seus *mediadores*, que são Jaspers, Heidegger, Fromm, Mounier, o primeiro Ricoeur. Marcuse, Vieira Pinto e Vasquez não chegam a marcar, a orientar a sua leitura crítica do Relatório. A antropologia pede uma leitura anterior: a das ideologias subjacentes.

*
* *

A conclusão que tiro do seu trabalho, que é um bom trabalho crítico, é esta: quanto mais leio documentos da UNESCO, tanto mais fico convencido de que pouco ou quase nada podemos esperar dela. Damos a esses textos uma importância que eles não têm. Provavelmente este Relatório destaca-se dos demais porque provou, finalmente, a *inviabilidade de um projeto global*, planetário, da educação, porque provou aos tecnocratas da educação, cujo número anda crescendo de maneira assustadora, que tentar reduzir a educação a um só caminho para todos os homens, não é apenas perigoso, mas “perverso” como disse Illich na sede das Nações Unidas, em Genebra, em 1974.

A educação verdadeira não se reduz a esses esquemas, a esses aparelhos educativos. Ela é outra coisa. Essa educação do homem

se fez sempre apesar da educação institucional, dos aparelhos educativos e muitas vezes *contra* eles. É por isso que, apesar da escola, apesar da educação sistemática, a educação, a relação educativa pode ainda acontecer.

A *cidade educativa* significa que o homem tem a possibilidade de se transformar em educador do homem e que todos os homens são educadores, que o homem *torna-se* homem, ele não é, está sendo. Sobre este “princípio” os homens têm construído numerosos edifícios, comercializado essa possibilidade, rentabilizando-a, etc.; construíram-se métodos, estratégias, estruturas, todo um arsenal de meios de educar, de manipular, dos quais o Relatório da UNESCO é porta-voz, esquecendo-se justamente do essencial: a condição do homem que se educa. Pela unidade dos contrários, a UNESCO, levando ao cúmulo a exigência de uma *educação planetária*, tem o mérito de nos chamar atenção (mesmo não querendo) para o seu conteúdo: a exigência de pensar no homem concreto que se educa.

CONSCIÊNCIA CRÍTICA E UNIVERSIDADE

Uma tese em filosofia da educação * deve permitir o levantamento e o debate de certas questões, deve elucidar, tornar mais clara a nossa tarefa educativa, a nossa prática educativa; deve promover o debate não apenas de especialista para especialista, mas de todo público verdadeiramente interessado nessa prática. Uma tese em filosofia da educação deve fazer avançar o conhecimento dessa que é a nossa questão fundamental: a questão da educação.

Será sob esse prisma que analisarei agora, brevemente, o seu trabalho, completando nossas conversas anteriores. Como orientador, quero assinalar que apreciei muito sua *persistência*, essa busca de novos caminhos e de um entendimento maior dos caminhos já existentes, dessas auto-estradas percorridas por todos. É preciso *desconfiar*, *suspeitar* dos grandes caminhos, abertos pelos grandes teóricos. Nós precisamos desses pequenos caminhos que levam para alguém, para alguma casa e não só dessas *grandes rodovias* que não levam a parte alguma, completando-se nelas mesmas, voltando-se constantemente sobre si, nos seus infundáveis retornos. As grandes rodovias perdem-se no “se”, no impessoal. A reflexão, ao contrário, tem que seguir caminhos próprios, próprios de uma prática. O filósofo tem, em última instância, que fazer o seu caminho caminhando, sendo *autor* do seu caminho.

Neste sentido, um *mestre* é sempre um autor. Ele é mestre não porque sabe dizer bem alguma coisa, repetir alguma coisa, mas porque o que ele transmite é o que ele tem de *original* a dizer, um *conteúdo*. Ele é mestre pelo seu *conteúdo*.

Não sei se estou argumentando a seu favor ou contra você. Sinto-me também responsável pelo seu trabalho. As críticas que faço a esse trabalho são críticas que dirijo em primeiro lugar a mim mesmo, ao programa de pós-graduação. Na verdade, o tema da “consciência crítica” parece hoje estar se tornando uma larga estrada, uma rodovia que se abriu de tal forma que nela todas as manipulações podem encontrar lugar e ainda sobra. E nisso você (nós), repetindo essa questão, não seria(mos) original(is). Você repete essa questão, é verdade. Mas tem o mérito de não repeti-las simplesmente

(*) Reinaldo Matias FLEURI, *Consciência Crítica e Universidade*, São Paulo, PUC/SP, 1978, 81 pp. (Tese de Mestrado em Filosofia da Educação).

te, de repetir os seus autores (poderia ter sido mais crítico, é verdade), você *reconduz a questão, pondo essa questão em questão, problematizando-a*. Ele não é tão evidente como parece. Fazendo-a brotar de novo, como questão e não como resposta definitiva para a Universidade, você traz problemas para a prática, a sua prática. É essa a tarefa do filósofo, a de incomodar, desinstalar, desmistificar posições, mesmo aquelas que podem parecer tão sólidas como essa.

O seu mérito, portanto é de reconduzir uma questão ligada a sua prática. A tentação do filósofo é refletir sobre a educação (sobrevendo a educação). Nessa tentação você não caiu. O seu trabalho oferece bons subsídios para a reflexão do educador, do professor, desejoso de acertar.

1. Educação e Coerção

Vendo o seu trabalho como um todo (vou utilizar a mesma franqueza que sempre utilizamos entre nós), levanto uma questão que é também para mim uma questão importante: a da *coerção da educação*. Você tem a tendência de interpretar a formação da consciência crítica como a interpretam os existencialistas. Você centra demais, excessivamente, a educação no estudante. É, ao meu ver uma interpretação errônea do grande filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto, que era muito mais “dirigista” como pedagogo; ao menos na obra que você analisa (“Ciência e Existência”) você interpreta, aplicando nela uma “grelha” existencialista que insiste no *projeto*, na *pessoa*, ficando ao nível da geração quase *espontânea* desse *projeto*, dessa *pessoa*. Você cai na armadilha do existencialismo. Exemplo: as fases e etapas do seu “projeto utópico” (pp. 53 ss). Há aí um ritual da consciência (quase que uma “programação” da consciência crítica). Essas etapas, essas fases, não devem ser levadas muito à risca. São apenas um recurso metodológico, e não passos estanques e obrigatórios.

O que me preocupa é que esse caminho, você o vê brotar quase que espontaneamente do estudante. Você nega qualquer tipo de coerção (você fica impressionado verificando que a opinião do aluno do Primeiro Ciclo é que o processo de formação da consciência crítica é coercitivo). Você cai nesse pseudo “respeito à personalidade do aluno” que é também uma ideologia servindo para justificar a *omissão do professor*. Não, mesmo na formação da consciência crítica (que não brota espontaneamente no aluno), o professor tem uma tarefa importante na “direção” do aluno. Um mínimo de coerção é necessária: nem toda coerção é opressiva ou visa a opressão. O estudante livre não é aquele que age “espontaneamente”, mas

aquele que age responsavelmente, isto é, segundo uma *direção consciente*. É preciso uma disciplina, não imposta, mas negociada. O professor é aquele que antes de mais nada tem alguma coisa a dizer e a diz, a testemunha.

2. Consciência Crítica e Ideologia da Consciência

Há uma compreensão intelectualista (no seu trabalho) da noção de engajamento, da noção de práxis revolucionária, visando a transformação social, visando a superação das contradições. Quero dizer com isso que a formação da consciência crítica (supondo que esse objetivo seja atingido através das exigências pedagógicas que você explicita) deveria levar, em última instância, à uma práxis revolucionária. Como se a consciência fosse capaz, ela sozinha, de provocar a transformação social. Essa interpretação intelectualista da práxis revolucionária é intelectualista porque, além do mais, complica o que é fundamentalmente muito simples: a *superação das contradições dá-se historicamente pelo conflito organizado e não por via de consciência*. Você realmente não inverte o processo, mas no todo, *sobrevaloriza o elemento* “consciência” sem o qual não haveria transformação da sociedade. Pergunto a você: você acredita que a transformação da sociedade (superação de suas atuais contradições) possa ser o resultado da transformação da consciência? Ilusão pedagógica: imaginar que é suficiente formar a consciência crítica do estudante para que ele tenha vontade (decisão) de mudar o rumo das coisas. A consciência não oferece nenhuma garantia de libertação.

A vontade de transformação nasce do *trabalho*, do *combate*, da *prática social*, da ação organizada (a greve, por exemplo). Não é função da consciência dos que querem idealisticamente transformar a sociedade, mas daqueles que querem atingir um determinado objetivo (por interesse de um grupo social, seja esse grupo, o sindicato, a comissão de fábrica, a paróquia, etc.). Passando um olhar panorâmico no seu trabalho, eu diria que há ainda a *nostalgia da filosofia da consciência*.

De um lado, há um mérito evidente, que é o de remeter constantemente à práxis. Mas eu diria a você o que disse Heidegger àqueles que criticavam a Metafísica: eles criticam a metafísica permanecendo metafísicos, permanecendo dentro dela e não procurando sair dela, arriscando-se a pular fora. O seu “projeto utópico” continua dentro da sobrevalorização da consciência, da ideologia levada acabo entre nós, nos fins da década de cinquenta e começo dos anos sessenta. Porque não assumir o compromisso de um conteúdo auten-

ticamente declaradamente revolucionário? Isso arriscaria o seu emprego? A conscientização pode ser um excelente meio (agradável aos olhos dos estudantes) de mantermos esse “bom” emprego. Não nos compromete a tal ponto de perdê-lo.

*
* *

Para você, Reinaldo, um trabalho cansativo chega ao fim, em condições, nem sempre as melhores, de se fazer uma tese. Mas são as nossas. Não temos outras.

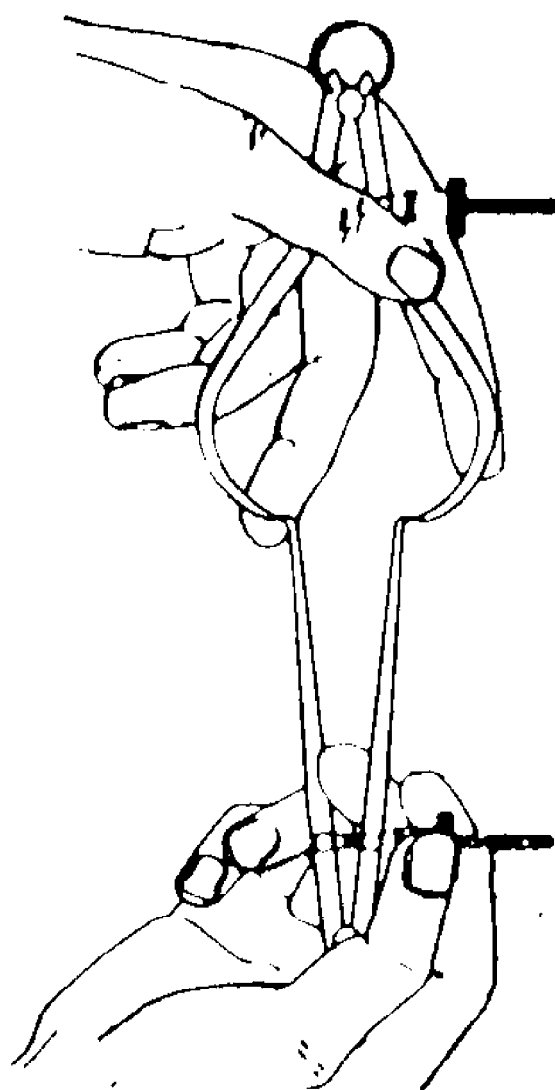
Você chega ao fim, é verdade, mas é o momento de um novo começo, de um outro começo. E para que um novo começo seja possível é preciso “destruir” (Heidegger) o caminho percorrido. Para ter a coragem de subir mais alto é preciso jogar fora a escada por onde se subiu. Uma nova etapa é possível porque uma etapa anterior foi superada. Você pode recusar uma cultura, um texto (mesmo o escrito por você) porque você recebeu uma cultura, porque você escreveu um texto. A melhor conclusão que você pode tirar de um trabalho como esse é que ele é insuficiente. Se hoje você o escrevesse, você o escreveria de outra maneira. Essa *ruptura* é um bom resultado para uma tese. Porque o Reinaldo que escreveu essa tese já não é mais o Reinaldo de hoje que a está defendendo. O Reinaldo de hoje é também um *leitor*. Ele também tem suas críticas a fazer como leitor ao *autor* Reinaldo.



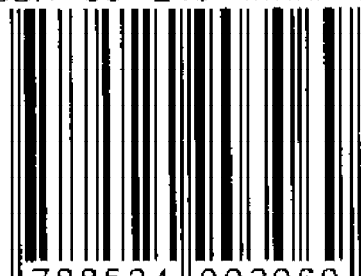
Impresso nas oficinas da
EDITORA PARMA LTDA.
Telefone: (011) 6462-4000
Av. Antonio Bardella, 280
Guarulhos – São Paulo – Brasil
Com filmes fornecidos pelo editor

Esta é uma obra que reúne textos e documentos de trabalhos escritos nos últimos anos e que, sem a pretensão de inventar uma nova teoria, apresenta a *pedagogia do conflito*, não como uma criação mas como a *prática de educação* do autor. Entendendo aqui a Pedagogia do Conflito como a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, mas ao contrário, afrontá-lo, desocultá-lo.

O livro está compilado em três partes. A primeira reunindo textos de caráter filosófico sobre a educação, indicando algumas linhas diretrizes para uma *filosofia crítica da educação*. A segunda parte reúne textos sobre a *prática pedagógica* e a postura do educador e, finalmente, a terceira com diversos textos que ilustram a política, a teoria e a prática pedagógica no Brasil de hoje enfocadas sob o ângulo comum da *crítica da ideologia*.



ISBN 85-249-0306-6



9 788524 903069

 **CORTEZ
EDITORIA**