

FPE_0PF_06_013

CADERNOS

DE ENSINO

Revista da



União Est. de Estudantes - RS

Agosto/82 - Nº 3

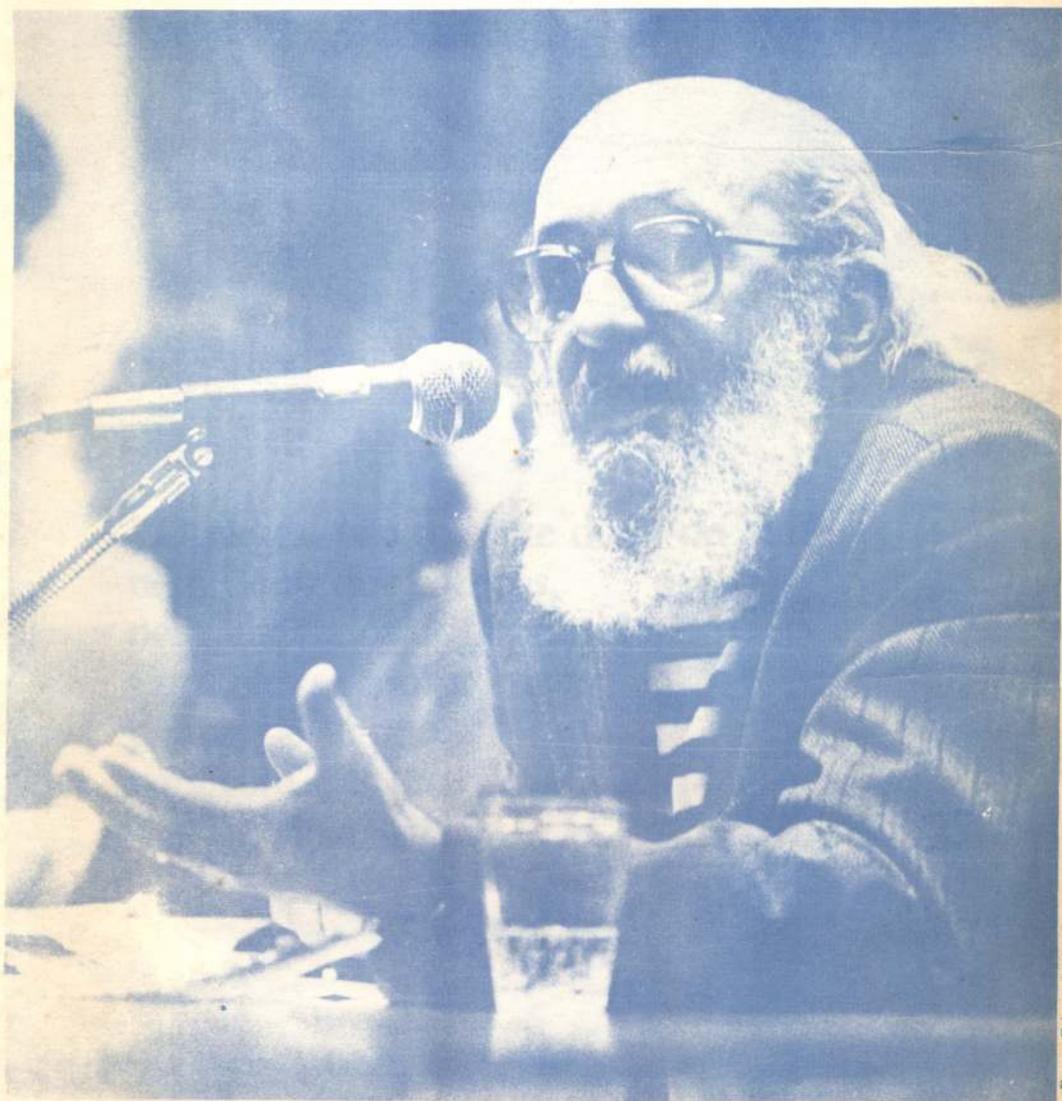


Foto: Edson Soyauk

“O radical não se sente dono do tempo,
nem dono dos homens,
nem libertador dos oprimidos.
Com eles se compromete,
dentro do tempo,
para com eles lutar.”

Paulo Freire.

EDITÓRIAL

O Primeiro Seminário Estadual de Educação promovido pela UEE-RS, com a co-participação dos DCEs do estado, do CEPRS, da ADUNISINOS, da ADUFRGS, da ADPPUC e da Regional - Sul da ANDES, sem dúvida nenhuma, constituiu-se num marco importante para o movimento estudantil e para os setores ligados à educação.

Isto porque, em primeiro lugar, veio comprovar a nossa incipiência no que diz respeito à uma compreensão mais profunda da realidade educacional brasileira e ao nível de elaboração de uma proposta transformadora para a educação. Até agora, permanecemos submergidos ao processo de lutas econômicas e, invariavelmente, descambamos para um reivindicismo rasteiro e despolitizado. Em segundo lugar, o Seminário reafirmou a necessidade de realização periódica de seminários estaduais, de seminários nas Universidades e escolas, e mesmo, seminários específicos em cada área de ensino.

Os seminários de educação devem constituir-se em instâncias de elaboração, de aprofundamento e de síntese para que possamos sair do atoleiro do empirismo com que vem sendo conduzido o movimento estudantil e ao mesmo tempo servir para soldar uma unidade superior entre estudantes, professores e funcionários. O movimento estudantil tem se caracterizado como um movimento conjuntural, isto é, limitado a dar respostas às ofensivas do MEC no aumento das anuidades, no aumento dos preços dos RUs e nas constantes investidas contra o ensino gratuito. Tendo sempre presente que as reivindicações estudantis são importantíssimas para as mobilizações imediatas, hoje, contudo, coloca-se como necessidade fundamental a elaboração de uma proposta para a educação brasileira, para o enfrentamento geral à política educacional do regime, que, ao mesmo tempo, se articule com um programa político de transformação da nossa sociedade. O Seminário de Educação, que ora apresentamos as conclusões junto com o papo dado pelo professor Paulo Freire, constituiu-se no germe aqui no estado da gestação dessa proposta que deve ser ampliada, aprofundada e enriquecida com todos os setores que se colocam no campo da luta pelo fim do regime militar e pela conquista de uma sociedade sem opressores.

Paulo Cezar da Rosa
Secretário de ensino da UEE

Aldo Fornazieri
Presidente da UEE

Paulo Freire com a palavra

Eu vou tentar, nestes primeiros momentos, pinçar alguns aspectos que até possivelmente não sei se vou ser capaz. Mas possivelmente estes aspectos em que vou tocar possam ter que ver com o desenvolvimento da semana que vem por aí, com alguns outros debatedores. E vou tentar, então, algumas reflexões em torno do problema da educação, que interessa fundamentalmente a nós todos que estamos aqui, hoje. Talvez eu até pudesse dizer: eu vou tentar pensar em voz alta.

A primeira reflexão que eu poria em cima da mesa, seria a seguinte:

Toda situação educativa, o que vale dizer, toda situação relacionada em que se encontram educadores e educandos (sejam os educadores pais, mães, professores primários, secundários, universitários, não importa), toda situação educativa consolida uma situação de conhecimento. Nesse sentido, então, eu poderia dizer, sem nenhum medo, que a educação é, também, uma certa teoria do conhecimento posta em prática. Se isso é verdade, se a gente constata isso, que há sempre então um objeto a ser desvelado na situação concreta educativa, me parece que uma primeira pergunta já se poderia fazer. E seria: **Quem conhece na educação, ou na situação educativa?** Essa primeira pergunta já sugere que a resposta, provavelmente, vai ultrapassar o limite da pedagogia mesma. Por exemplo, se eu respondo: **Quem conhece é o educador.** então, cabe outra pergunta imediata: **Nesse caso, qual é o papel do educando, se é o educador quem conhece?** Coerentemente com a primeira resposta, então, eu diria: **O papel do educando é receber o conhecimento que o educador, que conhece, transfere ao educando, que não conhece.** Bem, sem querer discutir aí, já, a compreensão do ato de conhecimento, o conhecimento como algo estático, petrificado, que poderia ser transferido de um sujeito para um semi-sujeito, me parece que nessa resposta nós já temos uma posição política. Uma certa opção política e uma indiscutível postura ideológica. Essa resposta é uma resposta autoritária, indiscutivelmente. A resposta segundo a qual o educador traz na sua maleta o conjunto de conhecimentos existentes na disciplina A, B ou C, e transfere os conhecimentos existentes aos educandos, que se pressupõe, não sabem. Mas se agora eu dou uma outra resposta que não é esta: **Quem conhece na situação educativa é o educador e o educando.** Na primeira resposta, o objeto do conhecimento que se explicitaria no conteúdo programático seria posse do educador. Na segunda colocação, o objeto deixa de ser posse do educador e mediatiza os sujeitos cognoscentes que são os sujeitos da educação: o educador e o educando. Então, essa posição, agora, essa segunda resposta, é aonde eu me situo. É uma resposta, por exemplo, que rejeita a compreensão estática do conhecimento. Rejeita a compreensão do conhecimento como algo parado, finalizado, completo, que é uma concepção a-histórica do conhecimento e da ciência. E, aí, defende, pelo contrário, o conhecimento como um processo em processo. Defende a historicidade do conhecimento.

E vai tendo uma postura crítica no ato de conhecer, uma postura curiosa, de sujeito, não de objeto. Reconhece o papel da prática, indispensável do ato transformador, in-

dispensável à gestação do conhecimento. Reconhece a dimensão social deste ato, sem esquecer a individual, que ele também tem. E defende a posição do educando de participante crítico no ato de conhecer o conhecimento existente, provocando, assim, no educador, a experiência de re-conhecer o conhecimento existente, na procura que faz o educando de conhecer o conhecimento existente que ele não conhece.

Nesse sentido, então, a posição do educador que se coloca assim é de uma riqueza extraordinária. Em linguagem um pouco mais sofisticada, eu diria que o educador refaz a sua cognoscibilidade na cognoscibilidade do educando. Quer dizer: é um negócio constante, permanente. Ora, essa posição é uma posição que implica uma opção política. É uma opção realmente democrática e não autoritária. Mas considerando ainda esta constatação inicial de que a educação é, sempre, uma certa teoria do conhecimento posta em prática, cabe uma série de outras perguntas, como por exemplo: **Conhecer o quê?** E essa pergunta tem a ver, diretamente, com a organização curricular, com a organização dos conteúdos programáticos da educação. É mais uma vez a gente vê as posições antagônicas — a autoritária e a democrática — aí defendendo posições que não se conciliam. Numa postura democrática, evidentemente que a participação do educando na organização do conteúdo da sua educação é importante e fundamental. Numa posição autoritária, não, porque já se parte de que o educador sabe e o educando não sabe. Então, o que sabe não tem que perguntar ao que não sabe sobre o que deve ele saber. Porque o que sabe, sabe o que o outro precisa vir a saber. É na verdade uma postura profundamente autoritária.

Mas há uma outra pergunta: **Saber a favor de quê? E saber a favor de quem?** O que vale dizer: **Saber contra o quê? Saber contra quem?** Uma vez que não se pode estar a favor de alguma coisa sem estar contra outra. E nessa pergunta a politicidade da educação emerge com uma ênfase enorme. E nessa altura, na medida em que a gente não houve falar nisso, que a gente pratica isso, que é preciso que a gente reflita sobre a prática em que estamos metidos, aí percebemos que essa politicidade da educação é tão forte. E dela não se pode falar como um aspecto da educação, pois a educação toda é que é política. E significa, então, — e vamos chegar agora a uma obviedade — que a neutralidade da educação simplesmente não existe. Nessa história de dizer que a educação está a serviço da humanidade é o caso de perguntar: quem é a humanidade? Quer dizer: não existe isso. Por isso mesmo é que, na altura em que a gente vai constatando pela própria prática esses momentos da prática educativa, a gente percebe como é inviável pensar a educação sem pensar a questão do poder. Há uma associação natural entre educação e poder político. Por outro lado, também, na medida em que a gente se pergunta, mas em função da nossa própria prática, sobre isso, a gente descobre que precisa compreender a educação nos limites de seu poder. E não emprestando à educação possibilidades que ultrapassam o seu poder. Por exemplo: a educação não pode ser compreendida como a alavanca da transformação social. Mas, por outro lado, a transformação social é pedagógica. É isso que a gente tem que entender, essa dinâmica que se dá na intimidade do processo educativo. É um sonho angelical pensar que a educação possa ser essa alavanca. Mas é um equívoco pensar que a trans-

formação social se dá sem a educação. Evidentemente, agora, é preciso saber que espécie de educação é essa. E onde se realiza, quais os limites dela nos lugares diferentes, nos espaços dos corpos em que ela se dá. Vamos pensar um pouco mais sobre isso. Porque às vezes, a gente corre o risco, quando pensa sobre isso, quando discute isso e sobretudo quando pratica isso, de um lado, de cair naquilo que a gente chama de pedagogismo ou de ilusões idealistas da educação, que seria esta de pensar que a educação é a transformação já. Mas de outro lado, a gente corre o risco também de cair numa posição mecanicista, profundamente simplista, que não percebe a relação dialética que se dá entre a educação enquanto super-estrutura e a infra-estrutura em que ela se gesta. Por exemplo: pensar que a educação sistemática é, exclusivamente, a reprodutora da ideologia do poder, é uma compreensão exageradamente mecânica do papel da educação. Porque, na verdade, a educação, que não é a alavanca, nutre-se também de contradições que se estabelecem na prática social, de que a escola é uma dimensão. Ela não apenas reproduz a ideologia dominante como também viabiliza os jogos das contradições nela mesma. Reconheço que nem sempre é fácil que a gente escape ileso desses dois riscos.

Por exemplo, a burguesia. No momento em que a burguesia acelerava a sua posição hegemônica, mas não ainda dominante, teria sido um sonho dela pedir à aristocracia no poder que pusesse em prática a educação que satisfizesse aos interesses da burguesia em busca do poder através do processo hegemônico em que estava no plano ideológico. Parece-me que também é mecanicista pensar que a educação burguesa só aparece depois que a burguesia chega ao poder e vira classe dominante. Não. A educação burguesa vinha se constituindo ao longo das lutas pela hegemonia, e depois pelo poder, desenvolvidas pela burguesia. Ao chegar ao poder, a burguesia sistematizou a educação que já vinha se constituindo na prática burguesa. Evidentemente que a aristocracia não poderia ter atendido a este pedido que nunca houve. A história não registra que a burguesia, numa certa tarde tenha feito uma comissão para levar sugestões e aristocracia. Não fez isso porque, até hoje, pelo que se saiba na história, nenhuma classe social cometeu suicídio (risos). Indivíduos sim, estes cometem suicídio de classe, mas a classe como tal, não.

Parece-me que esta reflexão em torno da educação burguesa constituindo-se numa prática antes de chegar ao poder, é importante, porque a educação nova que não pode estar no Brasil hoje está se constituindo. A gente é que não é capaz de vê-la. De um modo geral, a gente se reúne para discutir o que se vê apenas, mas não o que não está se vendo. E é o que está agora em questão, obviamente. Nenhum de nós está estudando o que está se passando na intimidade dos movimentos populares sociais. E lá está se gestando uma educação que não tem nada que ver com hoje, ao mesmo tempo em que está inserida neste hoje. Lá, na intimidade destes movimentos, é que estamos encontrando exatamente o anúncio do que vai poder ser. Mas não estamos pesquisando, inclusive, isto hoje. As vezes nem sequer tomamos em consideração a importância fantástica da "utopia" destes movimentos. Utopia não no sentido idealizado, mas no sentido da dialetização entre a denúncia e o anúncio. As pessoas pen-

sam que nada disso tem sentido, que esses movimentos não têm chance de poder. Mas lá, no corpo desta gestância, muita coisa de novo, no campo da educação popular, onde a gente poderia beber ensinamentos e sugestões, é que devemos ir.

Há um outro campo de reflexão, que tem que ver, inclusive, com os objetivos desse Seminário, que é a questão do autoritarismo em que a sociedade brasileira foi gestada. Quer dizer: a sociedade brasileira foi inventada de cima pra baixo. Eu tenho insistentemente falado nisso em todos os cantos do Brasil. Não que eu esteja com idéia fixa, mas que é um tema importante sobre o qual pensar e, mais que isso, agir.

Padre Vieira, num trecho de um sermão que fez no Hospital Misericórdia de Salvador, recebendo o Marquês de Montalban, vice-rei do Brasil, durante a guerra holandesa (Nesse célebre e talvez o mais político dos sermões de Vieira.), diz em certo momento, dirigindo-se ao vice-rei: “Em nenhum milagre gastou Cristo mais tempo, nem mais trabalho teve do que em curar um endemoniado moribundo.” E depois disse: “O silêncio, o mutismo tem sido a grande enfermidade deste país. Muitas vezes quiz protestar contra as injustiças, contra o arbítrio, mas sua voz sempre foi tolhida pelo mesmo arbítrio, pelo mesmo autoritarismo.” Esse discurso de Vieira poderia ser feito hoje, apenas que com possíveis conseqüências mais ou menos perigosas (risos). Esse sermão é de uma atualidade enorme. Ou ainda, num discurso parlamentar de Joaquim Nabuco, quando ele fazia a crítica a um projeto de reforma constitucional no Congresso, dizendo que aquele projeto de reforma tinha sido engendrado no silêncio dos gabinetes governamentais e que depois tinha sido encaminhado para a Câmara, e uma maioria sôfrega correu para pôr seus nomes. Esse discurso tem cento e três anos (e ele só não falou em “pacotes” porque não havia essa palavra na época) (risos). Mas se dermos uma vista ao longo da história brasileira, sempre acharemos a marca presente do autoritarismo. Não quero fazer aqui uma análise cultural, uma análise segundo e qual a cultura é assim e não vai mudar. Não! Nada disso! Eu tenho certeza — pena que isso não muda —; mas prá mudar a gente tem de mudar esse país. Não vai mudar por acaso... (palmas) ... Porque, na verdade seria uma coisa dramática se se dissesse, sobretudo se se provasse, que esta marca faz parte da essência do ser da sociedade brasileira. Estávamos perdidos. Mas não: essa marca é histórica, é cultural. Por isso podemos mudá-la. E para isso, creio que estamos trezentos anos atrasados, pois já deveríamos ter começado há muito tempo.

Gostaria ainda de alongar um pouco de meus comentários a respeito do autoritarismo, com relação a nós professores e estudantes aqui presentes.

Eu acho que na verdade temos que tentar um esforço de coerência entre nós. Não também que eu aqui agora esteja caindo numa posição lírica de pensar que a grande problemática de todos nós esteja em nos fazermos pessoas mais democráticas e com isso vamos salvar o Brasil. Não, não é isso? Mas eu não tenho dúvida nenhuma que essa seria uma das coisas que poderiam começar a ser vividas por nós, estudantes e professores, no sentido de um testemunho diferente a nós próprios, as vezes difícil de ser dado, na busca de algo que não está aí mas que precisa estar amanhã, e não estará

amanhã se nós não começarmos a não apenas perfilá-lo hoje mas a vivê-lo hoje. Disso eu estou mais ou menos convencido. Quer dizer, é preciso que nos esforcemos para conseguir essa coisa difícil que é a coerência entre o que dizemos e o que fazemos. O que nem sempre é fácil, mas é preciso que a gente tenha a humildade inclusive de reconhecer que não está conseguindo e coerência cem por cento mas que está tentando.

Bem, esses três ou quatro pontos sobre os quais pensei, ou tentei refletir, são pontos que eu acho que tem a ver com a discussão que vocês terão neste seminário. Agora, antes de terminar, eu gostaria de dizer também a esse jovem que eu não conheço pessoalmente e cujo nome eu pronuncio Ja-vier, dizer a vocês todos e a ele que não está aqui que eu sou um recifense profundamente enraizado no meu mundo. Por isso, eu sou brasileiro. E pra mim ele é tão brasileiro quanto eu. E eu deixo aqui a minha homenagem a ele... (palmas)

— A distância entre palavra e gesto é a medida de nossa certeza e do nosso erro. Até que ponto essa distância tem sido feita pela nossa origem de classe? Ou será que o processo é orgânico?

— É claro que não é orgânico. Muito deste descompasso tem a ver exatamente com a posição de classe nossa, com o processo de ideologização a que estamos submetidos. O autoritarismo, por exemplo, é algo que a gente quase engole, se isso fosse possível dizer... Há uma experiência de autoritarismo em casa, na escola de primeiro grau, do segundo e depois na universidade. É a prática social toda que está grávida de autoritarismo. É um autoritarismo que se revela também as vezes em uma forma de chantagem sentimental, que talvez seja das piores formas. A mãe que diz ao menino "Se você não fizer isso, mamãe não vai mais querer bem a você", por exemplo, é uma forma de dominar e submeter a criança com que se castra a capacidade criadora, a aventura... E ao final a gente se gesta nisso, cresce nisso. E depois ele se expressa também no que poderíamos chamar a arrogância do intelectual. A arrogância do intelectual, as vezes mesmo quando defende uma posição avançada, tem que ver com a arrogância da classe dominante. E no Brasil a classe dominante é profundamente arrogante. É difícil encontrar outra mais arrogante do que essa, e mais incompetente... (risos)... É um negócio incrível mesmo! Por exemplo a maneira com alguns de nós professores tratamos a curiosidade do estudante que pergunta considerando a pergunta de segunda, terceira classe, como se fosse possível isso. Quer dizer, o estudante fez a pergunta que podia fazer e fez a pergunta que precisava fazer. Não é necessariamente a pergunta do professor, mas, é claro!, é a pergunta do estudante. E o professor então ironiza a pergunta, nem a pergunta, ironiza o autor da pergunta, inibindo-o e aos demais. Isso é uma expressão de autoritarismo terrível que não é orgânico em ninguém não. E tem o intelectual que defende as classes populares, as massas, os trabalhadores, mas que está absolutamente convencido de que as classes trabalhadoras não tem a consciência de classe, mas ele, intelectual, tem a consciência da classe trabalhadora no bolso e vai lá de noite na reunião levar a consciência da classe trabalhadora... Quer dizer, é uma arrogância autoritária isso, indiscutivelmente. É preciso que a gente lute, mas não é assim que se transforma.

Hã a necessidade, desde que optemos (o problema fundamental é esse) por algo que queremos, e desde que ao optar começemos a fazer discursos em torno da opção, que é política, de que começemos a ter uma prática que coincida com o discurso. O que não é possível é a incoerência entre a prática e o discurso porque quem vai prevalecer é a prática, não é o discurso, não. Então não adianta um discurso valente, bravo, em defesa das liberdades, e uma prática autoritária, medíocre, reacionária. Não dá! Não dá porque quando a gente vai fazer a avaliação, a prática é a que emerge para dizer ao discurso que ele não é válido, ou que ele é válido. E não é o contrário. Não é o discurso que vai dizer prá prática "Olha, te acomoda a mim". Não. A prática é a que exige que o discurso se acomode a ela.

Então vocês já repararam como as estruturas autoritárias do sistema educacional nosso vem forjando em nós uma certa linguagem que é realmente autoritária, uma linguagem possessiva, na primeira pessoa. Por exemplo: Nós, os professores, falamos de nossos cursos, dos nossos seminários, dos nossos alunos, dos nossos programas, das nossas bibliografias e da nossa avaliação e provação dos estudantes. E nessa linguagem o estudante não entra nunca.

Puxa! Essa linguagem não bate com uma postura aberta não. Eu as vezes tenho dificuldade porque essa é uma linguagem até mais ou menos universal. E quando escrevo para meus amigos no mundo afora eu acho que tem muito cara pensando "Puxa, o Paulo voltou para o Brasil, coitado, e tá numa situação muito difícil porque ele não pode mais nem dar aula. Isso porque eu escrevo "No momento eu participo de seminários na PUC-SP e UNICAMP ...", e o cara vai dizer "Puxa, ele não dá mais aula, ele participa... (risos)..:

Eu me lembro por exemplo de uma amiga minha numa universidade européia que seguia um seminário com uma professora muito competente sobre sociedades autoritárias. Um dia, minha amiga, durante a discussão, muito interessada inclusive nesta questão por causa do Brasil, tirou automaticamente um cigarro da carteira e quando ia acender, olhando pra professora, esta falou: "Por acaso a senhoria sabe quem eu sou?" E a minha amiga: "Sim, claro, a senhora é a professora." E a professora: "Mas então como a senhora quer fumar sem me pedir licença?" A minha amiga levantou, fechou a carteira, e disse "Eu encerro o seminário sobre sociedades autoritárias no momento exato em que nenhum melhor exemplo de autoritarismo poderia ser dado .. (risos) ... Abandonou o seminário.

— Na medida em que reconheces a relação entre teoria e prática como tu vives essa relação dentro de tua atividade política no sentido de transformação social no Brasil hoje?

— Bom, a pergunta se estende um pouco ao do partido. Eu gostaria agora, diante desse grupo enorme que está aqui, de dizer que na verdade eu não sou neutro, que eu tenho uma opção política que se explicita numa opção partidária. Agora, eu tenho profundo respeito por aqueles e por aquelas que, nesta noite aqui, não coincidem com a minha opção. Absoluto respeito. E neste sentido... Bom, pra ninguém pensar também que eu tou fazendo uma coisa falsa, hipócrita... Bem... Eu sou um militante

do PT ... (palmas) ... Mas eu gostaria, neste sentido, de deixar muito claro que jamais usaria esta situação que os estudantes dessa cidade me proporcionaram, isto aqui, como uma plataforma do PT porque não é. Eu respeito todos que aqui estão que não são do PT ... (palmas)... Eu até costumo dizer isso, mesmo porque o PT não conquista (esse verbo é um verbo que só pode ser usado por partido de direita); o PT não conquista ninguém, convence quando pode. Então de agora em diante eu me admito o direito, em função do respeito a quem não é do PT, e de não transformar mais isto aqui em papo petista, de não falar mais em problemas de partido. Para isto, eu vou passar um dia em Porto Alegre só pro PT e aí ninguém vai saber, só o PT. (palmas) Mas essa pergunta daqui merece uma resposta: eu diria o seguinte: nós vivemos uma prática social em que a unidade entre a teoria e a prática em muitos aspectos é rompida. Não porque a universidade esteja distante da realidade. Não. Ela está voltada a uma certa realidade brasileira, para um certo aspecto da realidade brasileira. Eu tento tanto quanto eu posso viver uma prática de militante humilde com a consciência muito clara dos meus limites dentro do partido que eu escolhi e que passei 40 anos esperando que surgisse. E tenho sobretudo neste ano eleitoral estudado, discutido sobre como usar uma linguagem distinta, desvendadora e não ocultadora da realidade. E no momento eu sou o presidente de um instituto criado para estudos de ordem política, pedagógica e sociológica. Não é que o PT esteja fazendo uma escola para isolar os intelectuais que estão nele. De jeito nenhum, é algo muito sério, muito concreto e muito real. Então agora eu observo esse trecho e converso sobre PT noutra lugar.

— Do teu ponto de vista qual é a perspectiva de mudanças educacionais no sistema com uma possível mudança na política nacional? Mudaria a psicologia educacional?

— Olha, eu não sei se eu vou responder bem a pergunta. E se eu não responder bem eu peço desculpas a pessoa que perguntou. Talvez a minha resposta não vá bater na pergunta mas ela me provocou uma coisa que eu acho importante colocar aqui para todos, e que tem sido a minha experiência em sociedades cujos processos de revolução e libertação chegaram ao poder. Por exemplo, Nicarágua, Granada no Caribe, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, para falar dos mais recentes. Com exceção de Moçambique, eu estive em todas essas sociedades a convite de seus governos, trabalhando com eles. E uma coisa que me impactou e me ensinou imensamente foi viver, observar a transição de um período que é profundamente dramático, rico, de transição da sociedade velha, mas presente, para a nova, distante ainda, que não existe. E que não vai existir a não ser que se constitua no corpo da velha que vai cedendo então o caminho ao novo que vai emergindo. Nestas sociedades, a minha experiência me botou na mão uma afirmação, que eu li quando era muito jovem, de Mao Tse Tung, sobre o novo gestando-se no corpo velho. E eu ví como isso se fazia nestas sociedades - e se está fazendo - e como isto cria um problema tremendo, como isto desafia os revolucionários, a sua capacidade criadora e inovadora. Vou tentar mostrar de uma maneira muito simplista. A gente tem uma base material que chamamos infra-estrutura e uma super estrutura em que a gente vai ter a educação, a cultura, as leis, etc., e essa sociedade começa um processo de transformação que vai se radicalizando e alcança o momento em que a velha socieda-

de tem o seu poder substituído por um novo poder. Então, a pouco e pouco, começa esse novo poder e alterar as condições materiais da sociedade, a mexer nestas coisas. Agora, o que ocorre é que a velha super estrutura que correspondia à velha infra-estrutura da sociedade A no momento B penetra a sociedade A no momento C em contradição com a nova super-estrutura gestando-se... Não sei se estou sendo palpável nesta exposição. Mas, então, há uma contradição entre uma infra-estrutura que começa a se constituir com a mudança no modo de produção, com a alteração das relações sociais de produção que vão se dando de forma distinta mas que não tem tempo suficiente ainda para mudar radicalmente a velha super-estrutura que enxeridamente entra no outro tempo, no tempo que já não devia ser seu. Mas como não é mecânico este tempo também é dela, da velha super-estrutura.

Então, ela fica ali em contradição com a nova super-estrutura gestando-se. Para os mecanicistas, chegada ao poder a revolução, no outro dia por decreto, a super-estrutura é outra. Mas a verdade é que a história não obedece as mentes mecânicas e desmoraliza com todas elas. Então, uma coisa com que eu ví os Ministros lutando e sobre o que eu conversei era isso. Eu dizia: "Camarada Ministro, um dos maiores problemas que tu tens é o seguinte: Se a educação atual, nesta sociedade, repetir a velha educação (no caso de Angola, por exemplo, a velha educação colonial) não ajudará em nada a constituição da nova sociedade. Mas, por outro lado, tu não tens ainda a nova educação na medida em que não tens a nova sociedade. Quer dizer: a nova sociedade está se gestando e esta nova educação precisa também primeiro começar a ser sistematizada na medida em que ela seja a pré-medida do processo anterior da chegada ao poder." Daí, a necessidade do conhecimento do que foi a educação durante a luta nesses Países, e o que foi a educação popular. Nesta etapa, de tentativa de fazer o novo, inclusive existem choques ideológicos inscríveis entre uma compreensão anterior da educação contradizendo a própria proposta revolucionária. Isso a gente percebia constantemente. Esse é um dos grandes problemas que têm essas sociedades e que a gente precisa viver de uma maneira muito crítica e sobretudo muito criadora. Ou a gente se arrisca, ou eu acho que a gente não cria a nova sociedade, nem a nova educação.

— Como podemos alterar o processo da educação no Brasil? O seu método seria uma das soluções? Qual é sua opinião sobre a função da religião na educação? Qual deveria ser o método de avaliação para substituir o vestibular?

— Puxa, é muita pergunta numa só. Eu tinha dito antes que a educação não é avanço de transformação social nenhuma. Agora, estou convencido de que no processo de educação popular há duas coisas de uma importância enorme ligadas uma à outra, que são a mobilização e a organização popular. E no meu entender, a educação popular se dá aí dentro no corpo mesmo do processo mobilizador e do processo organizador. É claro, a alteração do processo educativo no Brasil não pode esperar que haja uma transformação radical na sociedade brasileira. Mas nós não podemos mudar radicalmente o sistema educacional brasileiro na medida em que não se muda a sociedade também. Mas por outro lado as mudanças viáveis hoje serão elementos reforçadores de mudanças radicais de amanhã.

— É sabido de todos que a Universidade brasileira padece de inúmeros problemas. É hora de uma ação concreta. Qual seria a primeira? A fundamental a ser tomada já que seria impossível fazer frente a todas?

— Muito bem. Eu acho que a nossa educação, não importa o grau que ela está se dando, vem jogando com uma série de dicotomias, de separações. Uma das coisas que mais se faz neste País é separar o inseparável. Então, por exemplo, a gente separa prática da teoria. A separação entre prática e teoria é uma constante no sistema educacional brasileiro. Mas, a gente faz também uma outra separação ligada à esta que é a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. E isto vem sendo feito desde que o Brasil foi inventado. Daí também que a gente separe necessariamente educação e produção. As vezes, a gente sequer suspeita qual educação distinta poderemos ter. Hoje de tarde na casa do Fiori, se pensava um pouco sobre isto com o Paulo e mais dois jovens estudantes e o Fiori fazia uma série de reflexões em torno destes problemas com a educação universitária e extra-universitária.

A outra separação que se faz no sistema educacional brasileiro é separação entre ensinar e aprender, tanto que ainda tem gente que fala que no Brasil precisamos não só fazer ensino mas educar também como se fosse possível ensinar sem educar e educar sem ensinar. A separação entre ensinar e educar, ensinar e aprender, é uma separação sem significação. Mas ela é feita de tal forma que ensina quem sabe e aprende quem não sabe. É engraçado como a gente vê um slogan como esse "quem sabe ensina quem não sabe" inclusive em sociedades revolucionárias. Eu disse um dia a um grupo de amigos revolucionários comentando isso: "É claro que isto é verdade mas é preciso ampliar um pouco esta afirmação. Seria a seguinte: para que quem sabe ensine a quem não sabe, é preciso primeiro que quem sabe saiba que sabe pouco, ou que ignora alguma coisa e que quem não sabe sabe alguma coisa; segundo, é preciso que quem sabe saiba que ao ensinar, por isso mesmo, a quem pensa que não sabe, mas sabe, aprende com aquele a quem ensina". (palmas). Porque a afirmação crua e simples de "quem sabe ensina a quem não sabe" não é revolucionária no meu entender. Ela é elitista.

Uma outra dicotomia que a gente encontra é separação entre conhecer o conhecimento existente e produzir conhecimento que não existe. Essa dicotomia é funesta porque o ciclo gira em torno de dois momentos que não se antagonizam e que são o de produzir o conhecimento que não existe e conhecer o conhecimento produzido. No momento em que você dicotomiza o momento de conhecer o conhecimento existente na química, na física, na matemática, na biologia, na história, etc, do de produzir o conhecimento, a escola vira um espaço de simples transferência do conhecimento por quem pensa que sabe é àqueles que pensam que não sabem. Então, os professores viram especialistas de transferência do conhecimento existente e com isto se mata a curiosidade, que é a aventura espiritual de criar, que é correr o risco.

O que é preciso neste momento é denunciarmos estas dicotomias. E tanto quanto possível, sabendo mesmo que não é viável a superação de todas elas, começarmos à um número que permita amanhã a superação total e definitiva. A superação destas dicotomias não é fácil de ser feita, mesmo com a revolução no poder. Mas é preciso.

CONCLUSÕES DO PRIMEIRO SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

A seguir, apresentamos os relatórios dos grupos de discussão do Seminário adendados com as questões levantadas na plenária final. Preferimos não refazer completamente os relatos, redigidos pelos coordenadores dos grupos no calor das discussões. Dado o pequeno grau de aprofundamento destas, constatado já durante o Seminário e contemplado nas avaliações feitas em seu decorrer, nos pareceu melhor apresentar as conclusões em bruto.

A tentativa de fazer um documento único, dilapidado, bem ordenado, poderia implicar num texto que não expressasse a realidade dos debates. Resultou que a insuficiência do documento que ora apresentamos é ao mesmo tempo a sua riqueza no sentido de estabelecer um patamar sobre o qual aprofundar uma unidade de discussão entre estudantes, professores e funcionários, e construir uma plataforma comum de lutas que aponte para uma nova escola, gratuita autônoma e democrática.

GRATUIDADE E SELETIVIDADE

A avaliação da discussão no grupo é de que ela não chegou a aprofundar o tema como deveria. Muitas questões ficaram sem resposta, outras sequer foram tratadas e em geral se permaneceu ao nível da constatação dos problemas sem conseguir definir exatamente como enfrentá-los. Além disso, a discussão não aconteceu com o ordenamento que apresentamos a seguir por julgá-lo necessário:

a) Seletividade: no decorrer das discussões se chegou a conclusão de que a seletividade do primeiro ao terceiro grau é fundamentalmente econômica. O aluno não passa de ano por capacidades inerentes que tenha mas em função de sua condição sócio-econômica. Os menos favorecidos economicamente progressivamente têm de abandonar os bancos escolares ou sequer chegam a eles quase que exclusivamente por este motivo. A seletividade, no atual sistema de ensino, está, portanto, diretamente ligada à situação de classe dos alunos. E acabar com este critério de seletividade exige, em última instância, a transformação completa da estrutura econômica brasileira caracterizada por uma divisão marcante onde uns poucos detêm a maior parte da riqueza a imensa maioria não tem quase nada. Exige uma transformação social que estabeleça uma igualdade econômica entre todos.

b) Ensino pago: A primeira constatação é de que o ensino não é gratuito em nenhum dos níveis. A política de implantação do ensino pago se faz presente em todos, em função das necessidades crescentes das classes dominantes de que o Estado invista cada vez mais na reprodução do capital privado em detrimento dos gastos sociais. Assim, nas redes municipal e estadual as taxas de Círculos de Pais e Mestres,

transformados em meros arrecadores de dinheiro para a sustentação das escolas, é o mecanismo utilizado para cobrar por um ensino que deveria ser gratuito, inclusive pela constituição que o determina assim dos 7 aos 14 anos. Ao mesmo tempo, a proliferação de escolas privadas no primeiro e segundo níveis é crescente. No segundo nível, quase 37% das escolas são privadas, e no superior 75%. Além disso, o objetivo atual do MEC é a total implantação do ensino pago nas universidades, procurando retirar ainda mais as conquistas obtidas pelos setores populares em períodos anteriores.

Diante disso, a primeira conclusão é a necessidade da luta pelo ensino público e gratuito em todos os níveis, compreendendo que este interessa fundamentalmente aos trabalhadores, e é uma luta também destes e não apenas dos estudantes, professores e funcionários. Na medida em que hoje é grande o isolamento dos setores envolvidos com a educação com relação aos demais setores sociais, é fundamental ampliar a discussão a respeito do ensino público e gratuito junto aos setores populares. Isto porque esta luta é uma luta fundamentalmente política, e necessitaremos força para obtermos conquistas que caminhem nesse sentido. Sob o eixo do ensino público e gratuito existem uma série de bandeiras e lutas a serem desenvolvidas: mais verbas para a educação, 12% do orçamento da União para a educação e 25% do orçamento dos estados e municípios, contra as taxas de CPM que devem cumprir entre outros um papel de controle da aplicação das verbas públicas, melhores condições de trabalho e melhores salários para os professores e funcionários, equiparação salarial dos professores de primeiro e segundo graus com os do ensino superior, congelamento das anuidades, federalização das escolas e universidades, contra a liberação dos aumentos.

Surgiram divergências no grupo em torno de duas questões. A primeira delas diz respeito ao papel do Estado com relação a questão das verbas e a sua tutela sobre a educação. Uma posição argumentou que o Estado tem de assumir complementamente o ônus com a educação, que é necessário forçar o Estado para que dê verbas integralmente, tornando o ensino público. No entanto, estudantes, professores e funcionários têm de lutar concomitantemente pelo controle da aplicação destas verbas. Isso porque o Estado não é neutro e faz uma aplicação dos recursos que arrecada, mesmo quando investe em áreas sociais, segundo os interesses das classes dominantes. Nessa medida é necessário retirar da burocracia estatal o poder de decisão político sobre aonde vai a verba, inclusive porque, numa nova sociedade, democrática, isso deverá ser regra. Uma segunda posição afirmou que retirar a educação da tutela do Estado é criar um Estado dentro do Estado e o que devemos fazer é lutar para conquistar uma outra sociedade e um outro Estado que viria com ela. Essa posição não via problema portanto na tutela do Estado sobre a educação e sim no Estado tal como existe hoje.

A segunda questão que gerou polêmica foi a da reivindicação de subsídios para as escolas particulares. Uma primeira posição argumentou ser correta essa reivindicação desde que tais subsídios fossem aplicados, por exemplo, para congelar as anuidades ou no ensino e na pesquisa. Para isto acontecer, seria necessário inclusive levantar junto a questão do controle, reivindicar subsídio com controle da comunidade. Sustentou ainda que tal palavra de ordem não se contrapõe à reivindicação da federa-

lização das escolas privadas, mas ao contrário é um passo nesse sentido. Avaliou também que, em geral, a federalização é uma conquista impossível nesse momento. A segunda posição concordou com este último ponto, mas se colocando contra a reivindicação de subsídio. Argumentou que isso seria retirar verbas do ensino público para dá-las aos patrões do ensino. Isso, ao invés de ser uma conquista se tornaria no seu inverso pois implicaria num fortalecimento da rede privada e estaria dentro, em última instância da política do MEC de implantação total do ensino pago. Essa seria uma bandeira, se assumida pelos estudantes, professores e funcionários, de conciliação com os patrões do ensino. Nessa medida, a única correta a ser assumida seria a da federalização, mesmo que impossível imediatamente. Caso uma escola viesse a ter dificuldades para funcionar na medida em que, por exemplo, se conquistasse um rebaiamento nas anuidades mas não houvesse forças suficientes para federalizar, essa seria uma questão a ser resolvida pelo dono da escola junto a seus pares no MEC (pedindo subsídios até) e não pelo movimento.

DEMOCRATIZAÇÃO E AUTONOMIA

O grupo não conseguiu avançar nas discussões que até agora haviam sido feitas, mas ao mesmo sua realização foi válida e extremamente positiva na medida em que democratizou informações e idéias que nunca antes haviam sido tratadas tão amplamente, em que se envolveram com o tema pessoas que nunca antes o haviam feito.

A discussão se centrou mais na democratização e autonomia da universidade, pois é aí que existem experiências e mesmo elaboração mais avançadas em torno disso. A primeira constatação, no entanto, é a de que a estrutura de poder autoritária e o atrelamento aos desmandos do poder central existe igualmente nos três níveis de ensino. Isso não quer dizer que não haja especificidades. Se avaliou, por exemplo, que o autoritarismo e a repressão é maior no primeiro e segundo graus devido a própria composição social destes níveis de ensino. Neles, o índice de participação dos filhos de trabalhadores é bem maior; as contradições salariais dos professores, do nível de ensino, das condições de estudo e trabalho são bem mais aguçadas. Isso determina a necessidade, do ponto de vista das classes dominantes, da aplicação da repressão e de um controle também bem mais intensos, o que se manifesta na centralização de todas decisões importantes nas direções de escolas, no controle dos planos de cursos, na existência de supervisões de ensino, SOEs, SSE, etc, na relação autoritária direção/funcionários, professor/ aluno, na imposição de uniformes e conteúdos desvinculados da realidade, etc, na existência de cadeiras como OSPB e Moral e Cívica dedicadas antes de tudo a ensinar a obedecer sem questionar, a justificar e exaltar a ordem vigente. Já nas universidades, o autoritarismo também se reproduz numa estrutura de poder em que professores, estudantes e funcionários não têm nenhuma possibilidade efetiva de decisão, na existência de organismos de informação e repressão funcionando junto as reitorias, etc. Nesse nível de ensino, a repressão é maior nas pagas que nas públicas.

Isso se deve ao próprio caráter empresarial destas instituições, dedicadas simplesmente a vender diplomas e formar uma mão de obra assalariada para um mercado incerto, às dificuldades que se geram de organização e mobilização dos estudantes (a partir do estabelecimento deste tipo de relação com a educação) e professores, submetidos que são as condições de trabalho adversas e a CLT e onde o que interessa é sua produtividade do ponto de vista do lucro e não da produção de conhecimentos, e por fim à inexistência de um espaço maior para a discussão e o debate na medida em que tais universidades não têm, e não devem ter do ponto de vista da política educacional do governo, mais do que uma função de reproduzir conhecimentos.

Quanto à autonomia, se viu em primeiro lugar que ela é uma luta da maior importância e se liga intimamente com a democratização das estruturas de poder. A autonomia necessária é aquela em relação ao MEC e às Secretarias de Educação no que toca as decisões políticas com relação ao ensino e não uma autonomia financeira ou mesmo um alheamento da escola e da universidade com relação sociedade. Ao contrário, a autonomia com relação ao poder central é necessária justamente para permitir com que a escola se volte e se integre à comunidade, entendida aqui como os setores oprimidos.

Por fim, estas lutas da comunidade educacional devem ser levadas combinadamente com as lutas dos trabalhadores e setores democráticos contra a ditadura e por uma nova sociedade, sem explorados nem exploradores.

A seguir, apresentamos dez pontos que sintetizam a discussão realizada de modo mais aprofundado sobre a autonomia e democratização da universidade mas que trazem também questões a serem pensadas no 1.º e 2.º graus:

1) A luta pela democratização não se restringe a eleição de dirigentes universitários mas se propõe a ir além disso, implicando uma participação direta da comunidade universitária (prof. alunos e funcionários) na gestão da universidade através de órgãos paritários aos 3 segmentos da comunidade universitária.

Por gestão da universidade entende-se a tomada de decisão sobre todos os aspectos da sua vida, isto é, organização curricular, elaboração dos conteúdos das disciplinas, interferência no método pedagógico, política de pesquisa e extensão, administração dos recursos, contratação de pessoal, critérios de admissão de alunos e professores (participação em bancas de concurso), etc.

2) A universidade deve se abrir para os setores majoritários da sociedade brasileira. isto significa:

- a) Discutir, pesquisar e divulgar (denunciar) os problemas da maioria da população
- b) Se vincular ao movimento de uma dupla maneira: trazendo-o para dentro da universidade e participando nos seus espaços de atuação respeitando sua autonomia e dinâmica
- c) Ampliação de oportunidades de ingresso na universidade
- d) Criação de cursos que interessem diretamente os setores populares (direito do trabalho, medicina popular, sindicalismo, etc.) dentro das necessidades colocadas pelo próprio movimento.

- 3) Dentro da perspectiva de abrir espaço, valorizar, difundir, e estender experiência, buscando sua generalização, de professores e alunos que procuram romper com a estrutura autoritária e introduzem conteúdos vinculados aos interesses da população.
- 4) Implementar a luta pela extinção de repressão interna da universidade.
- 5) O caminho da luta pela democratização nas universidades particulares deve se situar num primeiro momento na desvinculação da comunidade universitária das mantenedoras, apontando para sua federalização dentro dos princípios de autonomia e democratização antes enunciado.
- 6) Exigir que as verbas governamentais dadas as universidades particulares sejam administradas pela comunidade universitária em benefício de alunos, professores e funcionários e da maioria da população e não das mantenedoras.
- 7) Quando se coloca a perspectiva de uma federalização das escolas particulares consideramos o modelo de fundação mais distante das nossas aspirações que o de autarquias.
- 8) As entidades de professores, estudantes e funcionários, devem organizar comissões para aprofundar propostas e conscientizar estes sobre aspectos específicos da luta de democratização.
- 9) A luta na universidade deve envolver as questões que se apresentam nas lutas da sociedade: direito de greve, direito de organização, de livre opinião, etc.
- 10) Professores, alunos e funcionários levarem para o programa de seus partidos, propostas da comunidade universitária.

IDEOLOGIA: CONTEÚDOS E PRÁTICAS DE ENSINO

A discussão, tanto nos pequenos grupos, como na plenária dos grupos, se pautou mais pela experiência e prática individual de cada um do que pela elaboração teórica ou propostas definidas. Devido a isso, a discussão evidenciou a generalidade de análises e propostas e teve um pequeno grau de conclusão.

A impressão que ficou é que o Seminário serviu como abertura da discussão sobre o problema da educação, mas também representa já uma elaboração mínima e embrionária de uma proposta alternativa para a educação brasileira.

A escola está intimamente ligada aos interesses das classes dominantes, porém, ela não se constitui apenas num aparelho específico de produção e reprodução da ideologia dominante.

O caráter e a função da escola muda e se adapta ao grau de desenvolvimento das forças produtivas. No Brasil temos hoje um modelo econômico dependente e monopolizado. Neste sentido, a escola tem a função de ser uma indústria de preparação de mão-de-obra para atender a diversificação e a complexificação do mercado de trabalho. Assim, as classes dominantes teriam um interesse muito mais econômico do que propriamente ideológico na escola e na educação.

Contraopondo-se a esta concepção, apresentou-se outra visão que **concebe** a escola como um aparelho especificamente ideológico, produtor e reproduzidor da ideologia das classes dominantes.

O eixo principal da intervenção para a modificação do caráter e da função da escola, se constitui na luta pela mudança do conteúdo dos currículos. Essa proposta deve ainda atender a perspectiva de introduzir a pesquisa em todas as áreas, humanas, médicas e tecnológicas, de ligar a escola à realidade social e concreta no sentido de investigar soluções transformadoras dos problemas da população e da realidade social. A mudança da escola deve estar vinculada a um programa político de transformação social.

CONSTATAÇÕES

- 1 — Como o sistema instrumentaliza a escola para reproduzir a ideologia dominante:
 - através dos currículos, a maioria integrados ao sistema e interesses empresariais;
 - através das relações pedagógicas autoritárias;
 - Desvinculação da escola com a sociedade.
- 2 — A educação forma para a submissão, desperta um espírito competitivo e apresenta uma visão de mundo baseada nos valores morais e ideológicos da burguesia.
- 3 — A burocracia também se constitui num instrumento de dominação e controle na escola.

PROPOSTAS

- Incentivo à realização de Seminários estaduais, locais e específicos.
- Realização de um seminário nacional articulado pelos setores ligados à educação;
 - Retorno das disciplinas de filosofia, sociologia e história para os currículos de 1º e 2º graus;
 - Criação de grupos de trabalho, em áreas específicas, de estudantes, professores e pessoas ligadas à comunidade para mudar o conteúdo dos currículos, discutir a função e o caráter da escola e estabelecer uma ligação orgânica com trabalhos comunitários. Exemplos: assistência jurídica a sindicatos, associações de bairro, direito agrário, saúde preventiva, programas de alfabetização, incentivo ao trabalho de mutirões em vilas, teatro e cultura popular, etc.;
 - Incentivar a participação de estudantes e professores nas suas entidades e nos movimentos populares.