

**cR**

Centro  
de Referência  
Paulo Freire

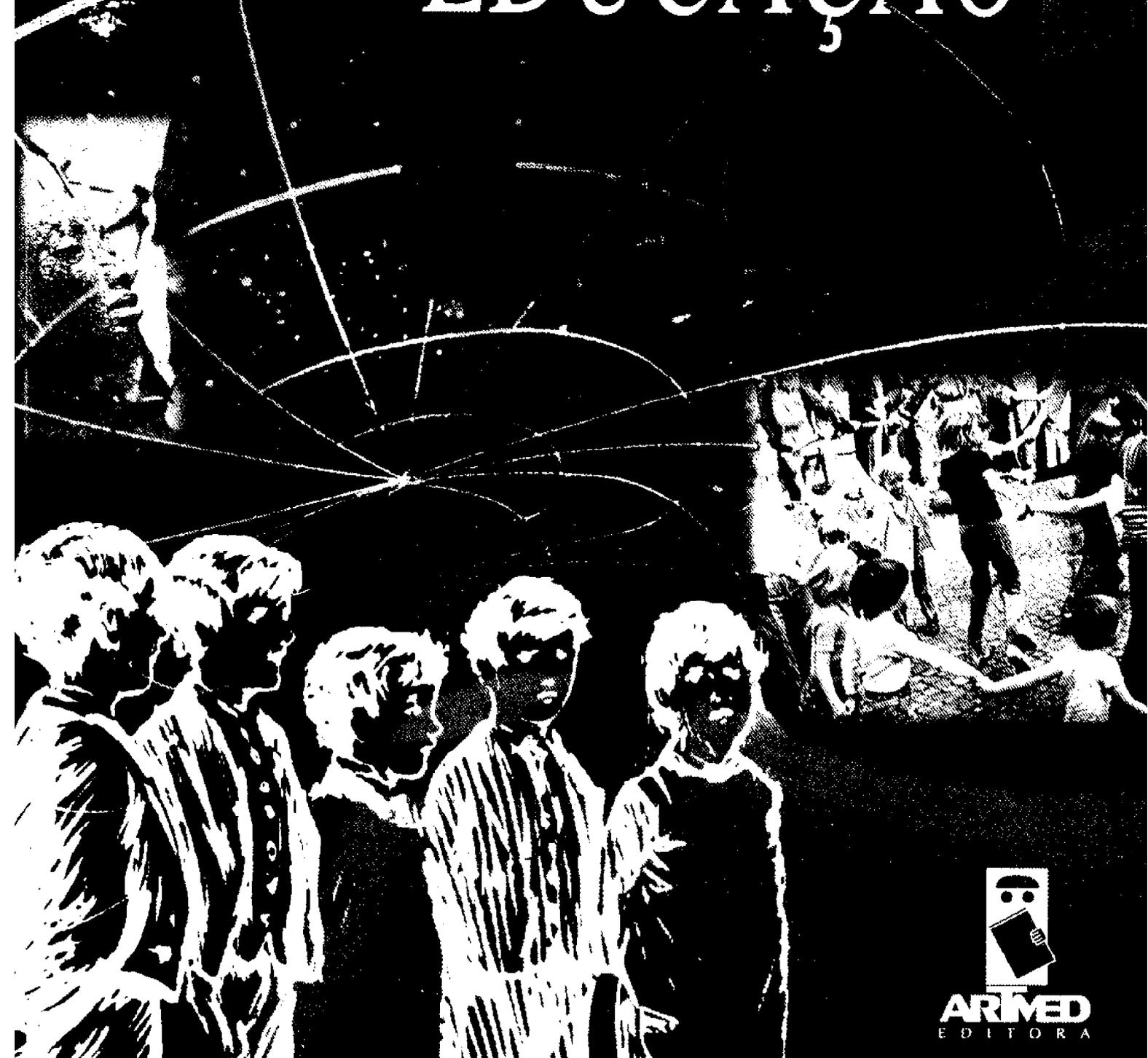
**Este documento faz parte do acervo  
do Centro de Referência Paulo Freire**

**[acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org)**



InstitutoPauloFreire

# PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO



**ARIVED**  
EDITORA

## **BIBLIOTECA ARTMED**

### **Educação, Teoria e Crítica**

APPLE, M. W.  
Educação e Poder

APPLE, M. W.  
Trabalho Docente e Textos

BAKUNIN & COLS.  
Educação Libertária

CASTELLS & COLS.  
Novas Perspectivas Críticas em Educação

CHOMSKY, N.  
Os Caminhos do Poder – Reflexões Sobre a Natureza Humana e a Ordem Social

CHOMSKY, N.  
A Luta de Classes – Entrevistas com David Barsamian

CONNELL, ASHENDEN & KESSLER  
Estabelecendo a Diferença - Escolas, Famílias e Divisão Social

COOK-GUMPERZ, J.  
A Construção Social da Alfabetização

DOLL, JR. W.E.  
Currículo - Uma Perspectiva Pós Moderna

DURKHEIM, E.  
A Evolução Pedagógica

ENGUITA, M.F.  
A Face Oculta da Escola – Educação e Trabalho no Capitalismo

ENGUITA, M.F.  
Trabalho, Escola e Ideologia – Marx e a Crítica da Educação

FERREIRA, M.O., ALEJANDRO, A.  
Fragmentos da Globalização na Educação – Uma Perspectiva Comparada

FORQUIN, J.-C.  
Escola e Cultura – As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar

FRAGO, A.V.  
A Alfabetização na Sociedade e na História – Vozes, Palavras e Textos

GADOTTI, M.  
Perspectivas Atuais da Educação

GIROUX, H.  
Os Professores Como Intelectuais – Rumo a Pedagogia Crítica da Aprendizagem

GIROUX, H.  
Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional – Novas Práticas em Educação

\*GÓMEZ, A.  
A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal

GRAFF, H.J.  
Os Labirintos da Alfabetização – Reflexões Sobre o Passado e o Presente da Alfabetização

*continua*

PERSPECTIVAS  
ATUAIS DA  
EDUCAÇÃO

---

G125p Gadotti, Moacir  
Perspectivas atuais da educação / Moacir Gadotti. – Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

Educação – Sociedade. I. Título.

CDU 37.015.4

---

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

ISBN 85-7307-620-8

# PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO

Moacir Gadotti  
e colaboradores

Prefácio de  
JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO



PORTO ALEGRE, 2000

© Editora Artes Médicas Sul Ltda., 2000

Capa:  
Mário Röhmelt

Preparação do original e editoração eletrônica:  
Suliani – Editografia

Leitura final:  
Elisângela Rosa dos Santos

Supervisão editorial:  
Letícia Bispo de Lima, André Luis Aguiar

Reservados todos os direitos de publicação em língua portuguesa à  
EDITORA ARTES MÉDICAS SUL LTDA.  
Av. Jerônimo de Ornellas, 670  
Fone (51) 330-3444 – Fax (51) 330-2378  
CEP 90040-340 – Porto Alegre, RS, Brasil

SÃO PAULO  
Rua Francisco Leitão, 146 – Pinheiros  
Fone (11) 883-6160  
CEP 05414-020 – São Paulo, SP

IMPRESSO NO BRASIL  
*PRINTED IN BRAZIL*

## Colaboradores

---

**Alice Akemi Yamazaki**, mestre em educação pela Universidade de São Paulo, professora da Universidade Estadual de Tocantins (Tocantinópolis, TO) e membro da equipe técnico-pedagógica do Instituto Paulo Freire.

**Ana Maria do Vale Gomes**, ex-secretária de educação do Município de Natal (RN), doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e coordenadora do IPF-Nordeste.

**Ângela Antunes Ciseski**, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e diretora técnico-pedagógica do Instituto Paulo Freire.

**Antônio João Mânfió**, professor universitário, ex-superintendente da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e membro do Conselho Internacional de Assessores do Instituto Paulo Freire.

**Carlos Alberto Maldonado**, advogado, ex-reitor da Universidade Estadual do Mato Grosso, ex-secretário de Educação do Estado do Mato Grosso e diretor do Instituto Creatio.

**Carlos Alberto Torres**, sociólogo e diretor do Instituto Paulo Freire e do Latin American Center da Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA).

**Cruz Prado Rojas**, mestre em comunicação e diretora do Instituto Latino-Americano de Pedagogia da Comunicação (ILPEC), San José, Costa Rica.

**Eduardo Chaves**, professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) diretor da Mindware, editora e produtora de material instrucional (Campinas, SP).

**Eliseu Muniz dos Santos**, doutorando da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e membro da equipe técnico-pedagógica do Instituto Paulo Freire.

**Eronita Silva Barcelos**, professora e Reitora da Universidade de Ijuí (UNIJUÍ, RS).

**Fábio Cascino**, doutorando da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e membro da equipe técnico-pedagógica do Instituto Paulo Freire.

**Francisco Gutiérrez**, doutor em educação, diretor do Instituto Paulo Freire e presidente do Instituto Latino-Americano de Pedagogia da Comunicação (ILPEC), San José, Costa Rica.

**João Raimundo Alves dos Santos**, professor da Universidade Estadual de Tocantins (Tocantinópolis, TO) e ex-diretor da APEOESP (Associação dos Professores do Estado de São Paulo).

**José Eustáquio Romão**, professor aposentado da Universidade Federal de Juiz de Fora, diretor do Instituto Paulo Freire e Secretário de Governo do Município de Juiz de Fora (MG).

**Maria José do Vale Ferreira**, ex-coordenadora do Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), professora da Universidade Castelo Branco (UNICASTELO) e membro da equipe técnico-pedagógica do Instituto Paulo Freire.

**Maria Leila Alves**, doutoranda da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professora da Universidade Metodista de São Bernardo do Campo (SP) e membro da equipe técnico-pedagógica do Instituto Paulo Freire.

**Maria Stela Santos Graciani**, professora e diretora do Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e representante do CONANDA (Conselho Nacional da Criança e do Adolescente).

**Margarita Victoria Gomez**, doutoranda da Universidade de São Paulo (USP), Secretária da Comissão de Educação do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e membro da equipe técnico-pedagógica do Instituto Paulo Freire.

**Mário Osório Marques**, filósofo, pedagogo e professor da Universidade de Ijuí (UNIJUI).

**Neusa Maria Goys**, diretora do Centro de Educação Comunitária para o Trabalho do SENAC-SP.

**Paulo Roberto Padilha**, doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), diretor técnico do Instituto Paulo Freire e professor da Universidade Castelo Branco (UNICASTELO), São Paulo, SP.

**Raquel Gevertz**, professora e diretora da Associação Janusz Korczak do Brasil (AJKB).

**Reinaldo Matias Fleuri**, filósofo, professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

**Roberto Figueiredo**, engenheiro e diretor do Academos, Instituto Livre de Educação Permanente.

**Sônia Couto Souza Feitosa**, coordenadora da secretaria da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), membro da equipe técnico-pedagógica do Instituto Paulo Freire e mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

**Walter Esteves Garcia**, professor, diretor do Instituto Paulo Freire e presidente da Associação Brasileira de Tecnologia (ABT).

*@s companheir@s de trabalho do Instituto Paulo Freire,  
arquitet@s e engenheir@s da nova cidade educativa*



# APRESENTAÇÃO

## Para pensar a educação do futuro



Talvez um pouco pretensiosamente dei a este livro o título *Perspectivas atuais da educação*. Deve-se, por isso, explicá-lo. A palavra *perspectiva* é rica de significações. Segundo o *Dicionário de filosofia* de Nicola Abbagnano, perspectiva seria “uma antecipação qualquer do futuro: projeto, esperança, ideal, ilusão, utopia. O termo exprime o mesmo conceito de possibilidade, mas de um ponto de vista mais genérico e que menos compromete, dado que podem aparecer como perspectivas coisas que não têm suficiente consistência para serem possibilidades autênticas”. Para o *Dicionário Aurélio*, perspectiva é a “arte de representar os objetos sobre um plano tais como se apresentam à vista; pintura que representa paisagens e edifícios a distância; aspecto dos objetos vistos de uma certa distância; panorama; aparência, aspecto; aspecto sob o qual uma coisa se apresenta, ponto de vista; expectativa, esperança”. Perspectiva significa, ao mesmo tempo, *enfoque* quando se fala, por exemplo, em perspectiva política e *possibilidade*, crença em acontecimentos considerados como prováveis e bons. Falar em perspectivas é falar de *esperança no futuro*.

Essas definições me parecem complementares e muito apropriadas para este livro, uma forma de dar continuidade ao meu último livro, *Pedagogia da práxis*, o qual termina com uma reflexão sobre *A educação depois de Marx*. Esse é o título da conclusão que poderia ser *perspectivas da educação depois de Marx*, uma justa homenagem a um grande cientista

social, militante e, também, educador popular por muitos anos, um verdadeiro divisor de águas, também, no campo da educação, no século que está terminando.

O título deste livro tem a ver, também, com numerosas participações em palestras, depoimentos, conferências, mesas-redondas, nas quais, por muitas vezes, foi dado o título de *Perspectivas atuais da educação*. Foram quase dez anos de trabalho e discussões com professores, sindicalistas, empresários, secretários de educação e estudantes. Muito aprendi nesse processo. O que notei é que sempre havia uma espécie de busca, de ansiedade para saber mais sobre o que poderia acontecer com a educação brasileira no futuro próximo.

Hoje, muitos educadores estão perplexos diante das rápidas mudanças na sociedade, na tecnologia, na economia, e se perguntam sobre o futuro de sua profissão, alguns com medo de perdê-la e sem saber o que devem fazer. Deste modo, aparecem no pensamento educacional, todas as palavras citadas por Abbagnano e Aurélio: *projeto* político-pedagógico, pedagogia da *esperança*, *ideal* pedagógico, a *ilusão* fecunda, as *utopias* pedagógicas, o futuro como *possibilidade*. Fala-se muito hoje, em *cenários* possíveis para a educação, portanto em *panoramas*, representação de *paisagens*. Para se desenhar uma perspectiva, é preciso *distanciamento*. É uma questão de ponto de vista. Todas as palavras grifadas indicam uma certa direção ou, pelo menos, um horizonte em direção ao qual se está caminhando ou se pode caminhar. Elas designam *expectativas* e anseios que são possíveis de captar, capturar, sistematizar e pôr em evidência.

Provocado pelos pedidos de *falas aos educadores*, tenho escrito, freqüentemente, depois de atendê-los, algumas reflexões que foram inseridas neste livro. Alguns são ensaios que foram muito discutidos antes de serem escritos; outros foram escritos para alguma revista ou a pedido de alguma Secretaria de Estado da Educação, associação ou sindicato, centro de pesquisas ou escola. Muitos deles foram elaborados em estreita colaboração com companheiras. A elas esse livro é dedicado, pois muito foi aprendido com elas. Estes textos estavam dispersos. Ao dar formato de livro, não se preten-

deu dar um valor mais substantivo a eles, mesmo porque não é desejo revê-los ou atualizá-los, formando um todo monolítico. Como todo texto, eles são datados, mas acredito que formam um conjunto que se abriga muito bem no título *perspectivas*.

Perspectivas referem-se com possibilidades, com o possível histórico; possível é o que pode ser e também o que pode não ser. É o campo da construção e não, da determinação. No cenário em que se vive, nestes últimos anos, acentuou-se a marca de uma educação permanente, da participação, do papel da tecnologia, da importância da formação para a cidadania. Diante da informatização da sociedade e da obsolescência do conhecimento, foram evidenciadas as novas exigências para a escola e para o professor: o papel da inovação educacional. Procurou-se demonstrar, ainda, o esgotamento dos paradigmas clássicos, tanto para explicar o cenário em que se vive, quanto para a invenção do futuro. Paulo Freire nos ensinou que “mudar é difícil, mas é possível e urgente”. A escola pode fazer algo, principalmente resgatando a solidariedade e conquistando a sua autonomia. Na primavera de 1991, ele dedicou o livro: *A educação na cidade*, onde apresentava o que estava sendo feito, com sua equipe, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com estas palavras: “A todas e a todos que, fazendo a escola municipal de São Paulo, conosco, da limpeza do chão à reflexão teórica, deixaram claro que mudar é difícil, mas é possível e urgente.”

A mudança é *possível* e, sobretudo, *urgente*, no campo da educação: esse era o sentido do desafio educacional, não apenas apontado por Paulo Freire e sua equipe, mas, também, pela população que aguardava, com esperança ativa, a construção de outra escola, uma “escola com outra cara, mais alegre, fraterna e democrática”, na expressão de Paulo Freire, uma escola com outro espírito. O desafio era, e continua sendo, construir essa nova escola no interior da velha escola. É possível, haja vista outros países que, em pouco mais de 30 anos, estenderam a educação para todos e conseguiram um alto grau de desenvolvimento. É urgente, se não se quiser condenar o País, definitivamente, ao subdesenvolvimento.

Florestan Fernandes em seu livro *O desafio educacional* (1989), fala de uma revolução democrática na educação sistematicamente *bloqueada* pelas elites conservadoras para as quais era e (continua sendo) mais interessante manter a população na ignorância. Talvez um dos desafios de hoje seja mostrar, também a elas, que uma população instruída não é apenas desejável para a população, mas, também, o é para o País como um todo, portanto, também para as elites, como sustenta o jornalista Gilberto Dimenstein.

O desafio educacional talvez seja, também, mostrar aos educadores que a educação não pode ser vista apenas pelo ângulo dos professores e também mostrar aos trabalhadores que o Estado que tem por dever oferecer uma educação de qualidade para todos, não poder ser visto apenas pelo ângulo dos funcionários públicos, como vem sustentando o ex-governador do Distrito Federal, Cristóvan Buarque, reconhecendo, contudo, que eles devem ser mais valorizados. A *revolução democrática* da educação, defendida por Florestan Fernandes, e a *mudança possível e urgente*, proposta por Paulo Freire, exigem-nos lucidez e força para *ler o mundo* que se deseja transformar sem preconceitos, buscando soluções novas para velhos problemas. O desafio é enorme e exige a contribuição de todos.

Com o desejo de contribuir na busca de novas soluções, sobretudo na educação básica, reuni, neste livro, o resultado de algumas falas, palestras, artigos, ordenando-as num conjunto chamado de *desafios* da escola, do educador e do sistema, apontando novos *espaços de formação*, como o ciberespaço da formação continuada. Nessas falas – algumas com posições e idéias retomadas e reafirmadas – a preocupação constante foi a de indicar algumas pistas a partir de pedidos de palestras sobre diversos temas. São ensaios, idéias, elementos. São dez anos de trabalho, pesquisa e intervenção. Não é um programa de governo, nem um tratado de pedagogia. É uma pequena contribuição à reflexão, sobretudo daqueles e daquelas que, por dever de ofício, tratam dos problemas educacionais.

Falar sobre perspectivas, mostrar a necessidade da mudança em educação, é indispensá-

vel, mas não suficiente. É preciso oferecer, também, estratégias e apresentar soluções concretas ou pelo menos, mostrar exemplos exitosos, experiências possíveis. Essa também é a preocupação deste livro, a partir da práxis do próprio autor.

Diante de novos espaços de formação e de inovação educacionais que se abrem hoje, a escola, mais do que lecionadora, deve ser gestora do conhecimento, e o professor, mais que um transmissor do conhecimento deve ser um animador, “um amigo do conhecimento”, como dizia Sócrates, sobre o filósofo.

Acredito na escola, sou apaixonado pelo que faço; acredito na minha profissão; conhecer, aprender e ensinar é apaixonante. É por isso que se ousa falar novamente aos colegas educadores, expondo o pensamento, na esperança de poder contribuir com essa construção que, juntos, faz-se por um futuro melhor.

### Marcos da história da educação

A virada do milênio é razão oportuna para um balanço sobre práticas e teorias que atravessaram os tempos. Falar de *perspectivas atuais da educação* é, também, falar, discutir, identificar o *espírito* presente no campo das idéias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. Algumas perspectivas teóricas que orientaram muitas práticas poderão desaparecer, e outras permanecerão em sua essência. Quais teorias e práticas se fixaram no *êthos* educacional, criaram raízes e atravessarão o milênio? Para entender o futuro, é preciso revisitar o passado. No cenário da educação atual, pode-se destacar alguns marcos, algumas pegadas, que persistem e poderão persistir na educação do futuro:

(1) *A educação tradicional*, enraizada na sociedade de classes escravista da Idade Antiga, destinada a uma pequena minoria, iniciou seu declínio no movimento renascentista, mas ela sobrevive até hoje, apesar da extensão média da escolaridade trazida pela educação burguesa. *A educação nova*, que surge de forma mais clara, a partir da obra de Rousseau,

desenvolveu-se nestes últimos dois séculos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino. As técnicas Freinet, por exemplo, são aquisições definitivas. Tanto a concepção tradicional de educação, quanto a nova, amplamente consolidadas, terão um lugar garantido na educação do futuro.

A educação tradicional e a educação nova têm em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual. Todavia, o traço mais original da educação deste século é o deslocamento de enfoque, do individual para o social, para o político e para o ideológico. *A pedagogia institucional* é um exemplo disso. A experiência de mais de meio século de educação nos países socialistas também o testemunha. A educação, no século XX, tornou-se *permanente e social*. É verdade, existem ainda muitos desníveis entre regiões e países, entre o Norte e o Sul, entre países periféricos e hegemônicos, entre países globalizadores e globalizados. Mas existem idéias universalmente difundidas e dentre elas, a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra.

(2) No início da segunda metade deste século, educadores e políticos imaginaram uma *educação internacionalizada*, confiada a uma grande organização, a UNESCO. Os países altamente desenvolvidos já haviam universalizado o ensino fundamental e eliminado o analfabetismo. Os *sistemas nacionais de educação* trouxeram um grande impulso, desde o século passado, possibilitando numerosos planos de educação, que diminuíram custos e elevaram os benefícios. A tese de uma *educação internacional* já existia desde 1899, quando foi fundado, em Bruxelas, o *Bureau Internacional de Novas Escolas*, por iniciativa do educador Adolphe Ferrière. Como resultado, tem-se, hoje, uma grande uniformidade nos sistemas de ensino. Pode-se dizer que hoje, todos os sistemas educacionais contam com uma estrutura básica muito parecida.

(3) As conseqüências da evolução das *novas tecnologias*, centradas na comunicação de massa, na *difusão do conhecimento*, ainda não se fizeram sentir plenamente no ensino – como

previra McLuhan já em 1969 – pelo menos na maioria das nações. A educação opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual dominante vive impregnada de uma nova linguagem, a da *televisão* e a da *informática*, particularmente a linguagem da Internet. A cultura do papel representa, talvez, o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet, em particular da educação a distância com base na Internet. Por isso, os jovens que ainda não internalizaram inteiramente essa cultura, adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador. Eles já estão nascendo com essa nova cultura, a *cultura digital*.

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da *comunicação audiovisual* e da *informática*, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Trabalha-se ainda com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a *capacidade de pensar*, em vez de desenvolver a memória. Para estes, a função da escola será, cada vez mais, a de *ensinar a pensar* criticamente, mas para isso, é preciso dominar mais *metodologias* e *linguagens*, inclusive, a linguagem eletrônica.

(4) Dentre as novas teorias surgidas nestes últimos anos, despertaram interesse dos educadores os *paradigmas holonômicos*, ainda pouco consistentes. *Complexidade* e *holismo* são palavras cada vez mais ouvidas nos debates educacionais. Nessa perspectiva, pode-se incluir as reflexões de Edgar Morin, que critica a razão produtivista e a racionalização modernas, propondo uma *lógica do vivente*. Esses paradigmas sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento em relação ao ser humano, valorizando o seu cotidiano, a sua vivência, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruído, ambigüidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade.

Essas seriam algumas das categorias dos paradigmas chamados de holonômicos. Etimologicamente, *holos*, em grego, significa *todo*, e os novos paradigmas procuram centrar-

se na totalidade. Mais do que a ideologia, seria a utopia que teria essa força para resgatar a totalidade do real, totalidade perdida. Para os defensores desses novos paradigmas, os *paradigmas clássicos* – identificados no *positivismo* e no *marxismo* – seriam paradigmas marcados pela ideologia e lidariam com categorias redutoras da totalidade. Ao contrário, os paradigmas holonômicos pretendem restaurar a totalidade do sujeito, valorizando a sua iniciativa, a sua criatividade, valorizando o detalhe, a complementaridade, a convergência, a complexidade. Para eles, os paradigmas clássicos sustentam o sonho milenarista de uma sociedade plena, sem arestas, onde nada perturbaria um consenso sem fricções. Ao aceitar como fundamento da educação uma antropologia que concebe o homem como um ser essencialmente contraditório, os paradigmas holonômicos pretendem manter, sem superar, todos os elementos da *complexidade da vida*.

Os holistas sustentam que só o imaginário e a utopia são fatores instituintes da sociedade. Recusam uma ordem que aniquila o desejo, a paixão, o olhar e a escuta. Os enfoques clássicos banalizam essas dimensões da vida porque sobrevalorizam o macroestrutural, o sistema, onde tudo é função ou efeito das superestruturas socioeconômicas ou epistêmicas, lingüísticas e psíquicas. Para esses novos paradigmas a história é essencialmente possibilidade, onde o que vale é o imaginário. Já aqueles que sustentam os paradigmas holonômicos, procuram buscar na unidade dos contrários e na cultura contemporânea, um sinal dos tempos, uma direção do futuro, que eles chamam de pedagogia da unidade.

(5) Escolheu-se, para concluir este livro, um balanço sobre a educação popular, retomando seu legado. Ao contrário do que muitos sustentam, ainda se acredita que ela tenha futuro, e há fortes argumentos para isso. O paradigma da educação popular, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na conscientização sua categoria fundamental. A prática e a reflexão sobre a prática, levaram a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.

Nos últimos anos, os educadores que permaneceram fiéis aos princípios da educação popular atuaram principalmente, em duas direções: na educação pública popular – no espaço conquistado no interior do Estado – e na educação popular comunitária, predominantemente não-governamental. Durante os regimes autoritários da América Latina, a educação popular manteve sua unidade, combatendo as ditaduras e apresentando projetos alternativos. Com as conquistas democráticas, ocorreu com a educação popular uma grande fragmentação em dois sentidos: de um lado ela ganhou uma nova vitalidade no interior do Estado, diluindo-se em suas políticas públicas e, de outro lado, continuou como educação não-formal, dispersando-se em milhares de pequenas experiências, perdendo em unidade e ganhando em diversidade.

As práticas de educação popular também se constituem em mecanismos de democratização, onde se refletem os valores de *solidariedade* e de *reciprocidade* e novas formas alternativas de produção e de consumo, sobretudo, as práticas de educação popular comunitária, muitas delas voluntárias. O Terceiro Setor está crescendo não apenas como alternativa entre o Estado burocrático e o Mercado insolidário, mas como espaço de novas vivências sociais e políticas hoje consolidadas com as ONGs (Organizações Não-Governamentais) e as OBCs (Organizações de Base Comunitária). Esse está sendo, hoje, o campo mais fértil da educação popular.

Diante desse quadro, a educação popular, como modelo teórico reconceituado, tem oferecido grandes alternativas. Dentre elas está a reforma dos sistemas de escolarização públicos. A vinculação da educação popular com o *poder local* e a *economia popular* abre, também, novas e inéditas possibilidades para a prática da educação. O modelo teórico da educação popular, elaborado na reflexão sobre a prática da educação durante várias décadas, tornou-se, sem dúvida, uma das *grandes contribuições* da América Latina à teoria e à prática educativas em nível internacional. A noção de aprender a partir do conhecimento do su-

jeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal.

(6) No limiar do século XXI e de um novo milênio, a educação se apresenta em uma *dupla encruzilhada*: de um lado o desempenho do sistema escolar não têm dado conta da *universalização da educação básica de qualidade*; de outro, as *novas matrizes teóricas* não apresentam, ainda, a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros em uma época de profundas e rápidas transformações. Essa é uma das preocupações do Instituto Paulo Freire, buscando, a partir do legado de Paulo Freire, consolidar o seu *Projeto da Escola Cidadã*, como resposta à crise de paradigmas. A concepção teórica e as práticas, desenvolvidas a partir do conceito de *Escola Cidadã*, podem constituir-se numa alternativa viável: de um lado, ao projeto neoliberal de educação, amplamente hegemônico, baseado na ética do mercado e, de outro, à teoria e à prática de uma educação burocrática, sustentada na *estadolatria* (Gramsci). É uma escola que busca fortalecer autonomamente o seu *projeto político-pedagógico* relacionando-se dialeticamente – não mecânica e subordinadamente – com o Mercado, o Estado e a sociedade. Ela visa formar o cidadão para controlar o Mercado e o Estado. É ao mesmo tempo pública quanto ao seu destino – isto é, para todos –, é estatal quanto ao financiamento e é democrática quanto à sua gestão.

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma *educação voltada para o futuro*, será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social* do que para a *transmissão cultural*. Por isso, acredita-se que a *pedagogia da práxis*, como uma pedagogia transformadora, em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural, nessa travessia de milênio.

## Algumas categorias para pensar a educação do futuro

As idéias, ou melhor, as categorias *contradição*, *determinação*, *reprodução*, *mudança*, *trabalho* e *práxis* aparecem, freqüentemente, na literatura pedagógica contemporânea, já sinalizando uma perspectiva da educação: a perspectiva da *pedagogia da práxis*. Essas categorias tornaram-se clássicas na explicação do fenômeno da educação; pode-se e deve-se estudá-las; elas se constituem num importante *referencial* para a nossa prática; não podem ser negadas, pois ajudarão muito na leitura do mundo da educação atual. Mas, também, é possível ocupar-se mais especificamente de outras, como foi feito neste livro, *para pensar a educação do futuro*. Eis algumas delas, a título de exemplo, que se buscou ter sempre presentes nos textos que compõem este livro.

- (1) *Cidadania*, o que implica também tratar do tema da *autonomia* da escola, de seu *projeto político-pedagógico*, da questão da participação, da educação para a cidadania. Dentro dessa categoria, discutir-se-á, particularmente, o significado da concepção de *escola cidadã* e de suas diferentes práticas. Educar para a cidadania ativa tornou-se hoje, projeto e programa de muitas escolas e de sistemas educacionais.
- (2) *Planetaridade*. A Terra é um novo paradigma (Leonardo Boff). Que implicações tem essa visão de mundo sobre a educação? O que seria uma *ecopedagogia* (Francisco Gutiérrez) e uma *ecoformação*? (Gaston Pineau). O tema da *cidadania planetária* pode ser discutido a partir dessa categoria. Pode-se perguntar como Milton Nascimento: "Para que passaporte se fazemos parte de uma única nação?" Que conseqüências podem ser tiradas para alunos, professores e currículos?
- (3) *Sustentabilidade*. O tema da sustentabilidade originou-se na economia (*desenvolvimento sustentável*) e na ecologia, para inserir-se definitivamente, no campo da educação, sintetizada no lema "uma educação sustentável para a sobrevivência do

planeta". O que seria uma cultura da sustentabilidade? Esse tema deverá dominar muitos debates educativos nas próximas décadas. O que é estudado nas escolas? Não se estará construindo uma ciência e uma cultura que servem para a degradação/deterioração do planeta?

- (4) *Virtualidade*. Esse tema implica toda a discussão atual sobre a educação a distância e o uso dos *computadores nas escolas* (Internet). A informática associada à telefonia nos inseriu definitivamente, *na era da informação*. Quais as conseqüências para a educação, para a escola, para a formação do professor e para a aprendizagem? Conseqüências da obsolescência do conhecimento. Como fica a escola diante da pluralidade dos meios de comunicação? Eles abrem *novos espaços para a formação*, ou irão substituir a escola?
- (5) *Globalização*. O processo da globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história, etc., portanto, também a educação. É um tema que deve ser focado sob vários prismas. A globalização remete, também, ao *poder local* e às conseqüências locais da nossa dívida externa global (e da dívida interna também). O global e o local se fundem numa nova realidade: o *glocal*. O estudo dessa categoria nos remete à necessária discussão *do papel dos Municípios* e do *regime de colaboração* nas perspectivas atuais da educação básica. Para pensar a educação do futuro, é preciso refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações.
- (6) *Transdisciplinaridade*. Embora com significados distintos, certas categorias como: *transculturalidade*, *transversalidade*, *multiculturalidade*, *complexidade* e *holismo* também indicam uma nova tendência na educação que será preciso analisar. Como construir interdisciplinamente o projeto pedagógico da escola? Como relacionar multiculturalidade e currículo? É necessário realizar o debate dos PCN. Como trabalhar os temas transversais? O desafio de uma educação sem discriminação étnica, cultural e de gênero.

(7) *Dialogicidade*, dialeticidade. Não se pode negar a atualidade de certas categorias freireanas e marxistas, a validade de uma pedagogia dialógica ou da práxis. Marx, em *O capital*, privilegiou as categorias hegelianas *determinação, contração, necessidade, possibilidade*. A fenomenologia hegeliana continua inspirando nossa educação e deverá atravessar o milênio. A educação popular e a pedagogia da práxis deverão continuar como paradigmas válidos para além do ano 2000.

A análise dessas categorias e a identificação da sua presença, na pedagogia contemporânea, podem constituir-se, sem dúvida, num grande programa a ser desenvolvido, hoje, em torno das *perspectivas atuais da educação no Brasil*. Aqui, são indicadas apenas algumas pistas para uma análise em profundidade àqueles que se interessam por uma *educação voltada para o futuro*, como dizia o grande educador polonês Bogdan Suchodolski.

A realidade é complexa. Os desafios da educação básica que se deseja enfrentar, neste livro, remetem à *história da educação*, cujos marcos principais precisa-se recordar; precisa-se abordar, também, as prioridades da *política nacional de educação* e o tema da *avaliação institucional*. Precisa-se recordar, também, os efeitos perversos da *dívida externa* (cujos juros elevaram a dívida interna) sobre a educação. Apesar do otimismo, essa análise vai mostrar, também, uma perspectiva sombria para a educação brasileira. Não se pôde deixar de trabalhar ainda com o pensamento dos educadores, principalmente do *sindicalismo docente*, com a visão de suas lideranças.

Sou professor há 38 anos. Amo minha profissão. Ela me permitiu estar sempre em busca, bem como permitiu a renovação. E isso é maravilhoso. Os professores trabalham majoritariamente com crianças e jovens e devem, como profissionais do humano, ir amadurecendo sem perder a juventude, isto é, a vontade de mudar sempre.

Há alguns anos, perguntaram-me se o pensamento pedagógico brasileiro era dominado pela esquerda. Respondi que – num tempo em

que alguns termos como esquerda e direita são ambíguos – a formulação da pergunta era pedagogicamente provocativa. A resposta foi *não*. Em que pese a dificuldade de estabelecer limites objetivos entre correntes e tendências do pensamento pedagógico brasileiro, o que nele predomina é o ecletismo, que significa, *ausência de um pensamento radical*. O pensamento radical não se mistura, mas, também, não cria grupelhos e igrejas. Ele é inclusivo e não, exclusivo.

O problema mais grave, na teoria da educação brasileira, não é tanto o seu conteúdo ideológico: é a *ausência de vínculos com a prática concreta*. E isso não é um fenômeno recente. Já na década de 30, Fernando de Azevedo queixava-se dessa falta de articulação entre *teoria e prática*. Ele afirmava que o pensamento pedagógico era avançado, mas que a prática continuava conservadora e tradicional.

Para realçar a importância da relação entre teoria e prática, dei a este livro, inicialmente, o título *Logos e práxis*. Desisti dele não só porque o filósofo francês François Chatelet já havia escrito um livro com esse título sobre o pensamento dialético, mas, também, porque o que se tinha em mente era mais amplo. Todavia, buscou-se o tempo todo, como é feito no Instituto Paulo Freire, nos perguntar: O que fazer para sair de nossos sonhos (*logos*) para a mudança concreta (*práxis*)? É uma pergunta que deve a todos mover e comover constantemente. O educador tem o dever de mostrar como suas idéias podem ser postas em prática. Não pode satisfazer-se apenas com a teoria. Não pode apenas apontar perspectivas. É o que se tentou fazer neste livro.

Como já foi esclarecido ao leitor, os textos deste livro são resultado de reflexão, mas também inúmeros debates e palestras proferidas ao longo dos últimos 10 anos. Muitos deles foram inicialmente escritos em primeira pessoa, mas por uma questão de adequação da linguagem, concordei com a editora que os apresentasse em terceira pessoa, mesmo podendo, em alguns momentos, o caráter mais intimista e pessoal do texto falado originalmente. Em alguns momentos contudo a primeira pessoa foi inevitável.



## PREFÁCIO

### Andarilhagem freireana

José Eustáquio Romão\*

---

É a segunda vez que sou agraciado com a honra de prefaciá um livro do Prof. Dr. Moacir Gadotti, meu companheiro de verdadeiras viagens freireanas e de outras caminhadas pelos campos da educação. Temos trabalhado juntos na organização de outros livros. No primeiro, no qual Gadotti abriu espaço para um prefácio meu *Diversidade cultural e educação para todos* (Rio de Janeiro: Graal, 1992), eu já registrava o seu *saber militante* e sua vivência concreta da relação dialética entre teoria e práxis (p. 11). Agora, quando a gente menos espera e causando inveja por sua energia e capacidade de trabalho – e sem saber em que hora, pois seus dias e boa parte de suas noites estão ocupadas por um ritmo de trabalho impressionante – Gadotti nos surpreende com um calhamaço de quase 300 páginas sobre um tema vasto e de difícil abordagem: os desafios dos diversos campos, modalidades, graus, agentes e usuários da educação dos dias de hoje e as perspectivas de sua superação.

É sempre uma alegria ler seus trabalhos, porque tanto sou embalado pelo prazer da leitura de seu estilo gostoso, quanto sou brindado pelas avançadas e profundas discussões de suas reflexões ainda inéditas.

---

\* Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, Diretor do Instituto Paulo Freire, Secretário Municipal de Educação de Juiz de Fora (MG) e Professor do Mestrado em Educação no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (MG) e do Centro Universitário Nove de Julho (São Paulo).

Neste *Perspectivas atuais da educação*, o pensamento pedagógico brasileiro ganha, sem qualquer sombra de dúvida, uma das mais expressivas atualizações críticas. Como o próprio título indica, não se trata apenas de uma abordagem dos problemas da educação brasileira. Embora seja sobre eles a recorrência predominante e a ênfase da reflexão, o texto passeia pelos reptos colocados à educação desde o nível de um pequeno município, passando pelos desafios que confrontam a integração regional, como é o caso das reflexões sobre o MERCOSUL, até os que fustigam as respostas necessárias à construção da cidadania planetária.

Gadotti elenca os desafios colocados à *escola* contemporânea. Certamente, iniciar a reflexão pela menor unidade dos sistemas educacionais não é gratuito: trata-se de buscar a restauração da centralidade do órgão que sempre deveria constituir o alvo das preocupações dos administradores, dos educadores e dos pesquisadores da educação. Sabemos que a escola nunca teve o prestígio que deveria ter no universo universitário. Colaborar para a recuperação – ou até mesmo para a edificação do estatuto acadêmico do tema – tem sido uma preocupação constante do autor.

*Perspectivas atuais da educação* recupera não só a discussão sobre a concepção teórica e formulação do Projeto da Escola Cidadã, como também aprofunda o debate sobre experiências concretas de sua aplicação levadas a efeito pelo IPF (Instituto Paulo Freire), que dirige, em articulação com outras entidades e instituições que a ele aderiram.

Uma das características do esquema de trabalho de Gadotti é a capacidade de sistematização de coisas que nós mesmos, muitas vezes, participantes do desenvolvimento de trabalhos no cotidiano do Instituto, não percebemos como importantes na constituição de uma teia de reflexões sistemáticas. Aprendemos com Gadotti, a cada dia de nossa convivência, no estudo e no trabalho, a importância do registro de tudo, especialmente de experiências pedagógicas que, aparentemente, não necessitariam de um destaque, por sua simplicidade e por seu caráter comum. Gadotti resgata esses aspectos mais prosaicos das atividada-

des do dia-a-dia da educação e lhes dá uma dimensão epistemológica significativa, na medida em que busca ler além das meras aparências e captar o significado mais profundo dos entes e dos fenômenos. Aliás, não é este o papel do pesquisador, do pensador da educação: extrair da superfície flutuante dos fatos educacionais os nexos profundos de sua relação com as concepções pedagógicas, com os sistemas simbólicos ou visões de mundo de grupos sociais específicos e, finalmente, com as forças que se digladiam no universo dos espaços econômicos, políticos, sociais e culturais das diversas formações sociais?

Na segunda parte da obra, Gadotti se debruça sobre os desafios do educador, na sua relação com os educandos na sua necessidade de formação e atualização e na sua filiação e militância. É, nessa parte, que Gadotti, sem fugir à temática a que se propõe nesta altura do livro, esclarece o fio condutor de suas convicções epistemológicas e políticas: aí está o legado das idéias de Paulo Freire e a expansão dessa herança pela *polifonia* de vozes freireanas.

Com destaque para os municipais, Gadotti percorre, na terceira parte do livro, o labirinto dos sistemas educacionais. Contudo, apesar da ênfase nos sistemas municipais, finalmente institucionalizados na nova LDB, a obra abre uma importante discussão sobre os sistemas estaduais quando aborda o Sistema Único e Descentralizado de Educação Básica, que foi uma reflexão realizada pelos membros do Instituto Paulo Freire, resultando num projeto desenvolvido no Estado do Mato Grosso.

Finalmente, na quarta e última parte, ainda que as tenha anunciado nas partes anteriores, sistematiza as perspectivas sob a denominação de *novos espaços da formação* e aborda a complexidade da verdadeira reconversão tec-

nológica dos meios educativos, como os *mass media*, a ecopedagogia e o ciberespaço da formação continuada. Contudo, é aí, também, com propriedade e de um modo inovador, que retoma discussões mais tradicionais, como a interdisciplinaridade, a educação a distância e a educação comunitária.

Se observarmos a estrutura mais geral da obra, perceberemos que ela obedece a uma rigorosa estruturação, como no projeto de engenharia, no qual se sobressai a categoria de totalidade, que não pode se confundir com a pretensão de tratar de tudo.

Entretanto, de fato, para concluir o trabalho, Gadotti não podia escapar do compromisso maior que o move: a construção e o fortalecimento da educação pública popular. Não faz muito tempo conversávamos, Gadotti e eu, sobre a evolução dessa discussão: durante muito tempo, os educadores progressistas discutiram a educação popular, vinculando-a, predominantemente, às iniciativas da sociedade civil nos projetos localizados de educação não-formal; posteriormente, o que se tornou recorrente nas preocupações desses mesmos educadores foi a questão da educação pública. Porém, foi Gadotti quem, pela primeira vez, e depois com teimosia isolada, tratou da educação pública popular. E ele vem insistindo nesse diapasão, agora mais acompanhado por educadores e pensadores de expressão. Esse é um dos papéis dos que enxergam na frente: sofrer as diatribes dos representantes da mesmice e, nos limites do conhecido, descortinar, além da fronteira do conhecimento, a inovação, o sonho e a revolução.

Sem favor nenhum, este livro proporciona o prazer da participação nessa aventura dos limites e da visão da utopia que se situa no horizonte do novo milênio.

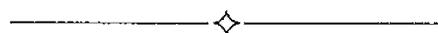
# RELAÇÃO DE SIGLAS

---

ABE	– Associação Brasileira de Educação	CEDEC	– Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
AD	– Associação de Docentes	CEDES	– Centro de Estudos de Educação e Sociedade
ADUSP	– Associação de Docentes da Universidade de São Paulo	CEE	– Conselho Estadual de Educação
ANDE	– Associação Nacional de Educação	CELEM	– Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação	CEP	– Centro Estadual de Professores
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais	CEPERS	– Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul
APENOESP	– Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo	CER	– Conselho Estadual de Representantes
APEOESP	– Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo	CME	– Conselho Municipal de Educação
APM	– Associação de Pais e Mestres	CMOPE	– Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino
CBE	– Conferência Brasileira de Educação	CNE	– Conselho Nacional de Educação
CBT	– Computer Based Training	CNTE	– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CD-ROM	– Compact Disk – Ready Onlu Memory	CONFINTEA	– Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos
CE	– Conselho de Escola	CONSED	– Conselho Nacional de Secretários da Educação
CEA	– Confederação de Professores da América	CPB	– Confederação dos Professores do Brasil
CEAAL	– Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe	CPPB	– Confederação dos Professores Primários do Brasil
CEAD	– Centro de Estudos de Ação Direta	CRUB	– Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CECOPEP	– Centro Comunitário Pedagógico do Espírito Santo	CUT	– Central Única de Trabalhadores
		DEOPS	– Departamento de Opinião Pública e Social
		DIEESE	– Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
		ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
		FENASE	– Federação Nacional de Supervisores do Ensino
		FENOE	– Federação Nacional de Orientadores Educacionais

FISE	– Federação Internacional de Sindicatos de Educadores	OBC	– Organização de Base Comunitária
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério	OME	– Órgão Municipal de Educação
GT	– Grupo de Trabalho	ONG	– Organização Não-Governamental
HTML	– Hyper Text Markup Language	PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	PEA	– Programa de Educação de Adultos
ICAE	– International Council for Adult Education	PIB	– Produto Interno Bruto
ICEA – LA	– International Community Education Association (Regional Latino-Americana)	PNAC	– Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
ICEA	– International Community Education Association	PNE	– Plano Nacional de Educação
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária	PUC	– Pontifícia Universidade Católica
IPF	– Instituto Paulo Freire	PUCSP	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ISEB	– Instituto Superior de Estudos Brasileiros	SBPC	– Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	SE	– Secretaria de Estado da Educação
MEB	– Movimento de Educação de Base	SUM	– Serviço Universitário Mundial
MEC	– Ministério da Educação e Cultura	UCLA	– Universidade da Califórnia, Los Angeles
MERCOSUL	– Mercado Comum do Cone Sul	UERJ	– Universidade Estadual do Rio de Janeiro
MOAP	– Movimento de Oposição Aberta dos Professores	UNCED	– United Nations Conference on Environment and Development
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização	UNDIME	– União dos Dirigentes Municipais de Educação
MOVA-SP	– Movimento de Alfabetização e de Pós-Alfabetização da Cidade de São Paulo	UNE	– União Nacional de Estudantes
MUP	– Movimento de União dos Professores	UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
NTC	– Núcleo de Trabalhos Comunitários	UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
		UNICEF	– United Nations Children's Fund
		WBE	– Web Based Education
		WBT	– Web Based Training
		WWL	– World Wild Life

# SUMÁRIO



Prefácio .....	17
José Eustáquio Romão .....	
Introdução .....	
<b><i>Desafios da educação básica</i></b> .....	<b>25</b>
Marcos da nossa história da educação .....	26
Um chamado à responsabilidade compartilhada .....	28
<b>Primeira parte</b> <b>DESAFIOS DA ESCOLA</b>	
<b>1</b> <b><i>O projeto político-pedagógico da escola</i></b> <b><i>na perspectiva de uma educação para a cidadania</i></b> .....	<b>35</b>
<b>2</b> <b><i>Uma escola, muitas culturas:</i></b> <b><i>educação e identidade, um desafio global</i></b> .....	<b>41</b>
<b>3</b> <b><i>O projeto da Escola Cidadã</i></b> .....	<b>47</b>
Histórico e objetivos da Escola Cidadã .....	47
Concepção de Escola Cidadã .....	48
A Carta Escolar e a etnografia da escola .....	50
Planejamento Socializado Ascendente .....	50
Gestão democrática da escola .....	51
A Escola Cidadã e os sistemas de ensino .....	51
Primeiras experiências, primeiros resultados .....	52
<b>4</b> <b><i>Construindo a Escola Cidadã no Estado do Paraná</i></b> .....	<b>55</b>
A escola numa perspectiva democrática .....	55
Alguns retratos das escolas do Paraná .....	58
Perspectivas marcantes das escolas do Paraná .....	65
O projeto político-pedagógico das escolas .....	68
Conclusões .....	72
<b>5</b> <b><i>Cidadania Planetária: pontos para a reflexão</i></b> .....	<b>75</b>
Ambigüidade do conceito de cidadania .....	75
Processos e modelos de globalização .....	76
Cidadania planetária ou global? .....	79
Educar para a cidadania planetária .....	79
A ecopedagogia .....	80
A ecoformação .....	80
Desafios da cidadania planetária .....	81

**Segunda parte**  
**DESAFIOS DO EDUCADOR**

<b>6</b>	<b><i>A formação do educador e a nova LDB</i></b> .....	85
	Quanto à formação do educador.....	86
	Aspectos positivos e negativos.....	87
<b>7</b>	<b><i>Janusz Korczak: precursor dos direitos da criança</i></b> .....	91
<b>8</b>	<b><i>Paulo Freire: da pedagogia do oprimido à ecopedagogia</i></b> .....	99
	Temas centrais da obra de Paulo Freire.....	101
	Prática político-pedagógica.....	104
	O último Freire.....	106
	Que futuro pode ter o pensamento de Paulo Freire?.....	109
<b>9</b>	<b><i>Polifonia: algumas teses tiradas das múltiplas leituras de Paulo Freire</i></b> .....	113
	Sobre o último simpósio internacional do qual Paulo Freire participou (setembro de 1996).....	113
	Do último curso na Universidade de São Paulo do qual Paulo Freire participou (2º semestre de 1996).....	117
<b>10</b>	<b><i>Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos</i></b> .....	121
	Rearticulação dos trabalhadores em educação.....	121
	Movimento sindical dos docentes.....	123
	Conflito, consenso, pacto ou parceria?.....	124
	Por uma nova cultura escolar.....	126
<b>11</b>	<b><i>Sindicalismo e educação no Brasil: a visão dos líderes sindicais</i></b> .....	129
	A questão de gênero e o papel das organizações não-governamentais.....	130
	Os problemas mais críticos da educação brasileira.....	131
	A repercussão das políticas governamentais.....	133
	A imagem do dirigente sindical e do sindicato dos docentes.....	134
	Considerações finais.....	135

**Terceira parte**  
**DESAFIOS DO SISTEMA**

<b>12</b>	<b><i>Desafios educativos na realidade sociopolítica brasileira de hoje</i></b> .....	139
	Realidade sociopolítica brasileira de hoje .....	139
	Desafios educativos e inovação na base da sociedade.....	140
	Formar para a cidadania ativa.....	141
	Pedagogia do conflito e pedagogia da práxis .....	142
<b>13</b>	<b><i>Dívida externa e educação</i></b> .....	147
	Como a dívida foi contraída .....	147
	Conseqüências do endividamento .....	149
	Impacto da dívida externa na educação nacional .....	150
	Um exemplo: a influência da dívida externa sobre a educação do Município de São Paulo .....	151
	Auditoria, calote, <i>swaps</i> ou doações?.....	152
<b>14</b>	<b><i>Educação e integração no MERCOSUL</i></b> .....	155
	O MERCOSUL e a educação.....	155
	Unidade na diversidade: a mestiçagem.....	157
	Educação para a integração .....	159
<b>15</b>	<b><i>O sistema municipal de educação: estratégias para a sua implantação</i></b> .....	163
	Organização do sistema municipal de educação.....	164
	Estratégias para a implantação do sistema municipal de educação .....	167
<b>16</b>	<b><i>Da municipalização do ensino ao sistema único e descentralizado de educação básica</i></b> .....	175
<b>17</b>	<b><i>Regime de colaboração: quando as redes de ensino se encontram para planejar e organizar a educação</i></b> .....	179
	Como planejar conjuntamente a educação a partir da escola .....	180
	O Processo de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná .....	186
	Roteiros para a consolidação do plano .....	188
	A participação da comunidade é possível e necessária.....	192
<b>18</b>	<b><i>Avaliação institucional: necessidade e condições para a sua realização</i></b> .....	195
	Controvérsias, experiências e modelos.....	195
	Necessidade da avaliação institucional.....	199
	Como realizar a avaliação institucional.....	202
	Condições da avaliação institucional.....	203

**Quarta parte**  
**NOVOS ESPAÇOS DA FORMAÇÃO**

19	<i>A escola e a pluralidade de meios</i> .....	209
20	<i>A televisão como espaço educativo</i> .....	213
21	<i>A empresa como espaço de formação:</i> <i>considerações sobre a engenharia da formação</i> .....	215
	Engenharia da formação e antropologia das organizações .....	215
	Da qualidade total à qualidade humana e social .....	217
22	<i>Interdisciplinaridade: atitude e método</i> .....	221
	Metodologia do trabalho interdisciplinar .....	222
	Noções correlatas e aspectos críticos .....	224
23	<i>O espaço da educação comunitária</i> .....	227
	Educação comunitária para uma cidade saudável .....	227
	Parceria e autonomia: necessidade de novas alianças .....	227
	Educação e empresa .....	228
	Educação comunitária e prevenção de drogas .....	229
	Educação para o trabalho: novas habilidades, novas capacidades .....	230
	Conhecer e aprender na educação para o trabalho .....	230
	Mudar é difícil, mas é possível e urgente .....	231
24	<i>Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade</i> .....	233
	Educação e sustentabilidade .....	233
	Ecopedagogia: movimento pedagógico e abordagem curricular .....	236
	Da educação ambiental à ecopedagogia .....	238
	Da demanda dos povos à Proclamação dos Direitos da Terra .....	240
	Ecopedagogia e globalização da cidadania .....	243
25	<i>O ciberespaço da formação continuada: educação a distância com base na Internet</i> .....	249
	A sociedade da informação e suas conseqüências para a educação .....	250
	Educação a distância com base na Internet: treinamento, formação ou ambos? .....	253
	Desafios da educação a distância com base na Internet .....	259
	Paulo Freire e a Internet .....	263
Conclusão		
<i>Para chegarmos lá juntos e em tempo:</i>		
	<i>caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos</i> .....	267
	Caminhos da educação popular: um balanço crítico .....	268
	Orientações e perspectivas da educação popular .....	275
	Escola pública popular: expressão da educação popular .....	276
	A educação básica de jovens e adultos como expressão da educação popular .....	279
	A educação comunitária como expressão da educação popular .....	282
	A educação ambiental como expressão da educação popular .....	285
	O Fórum Paulo Freire .....	287
	O paradigma da educação popular frente aos sistemas de ensino .....	289
	A educação popular e o Estado democrático .....	291

# INTRODUÇÃO

## Desafios da educação básica

---

Os historiadores da educação, como Bárbara Freitag, costumam dividir em três períodos distintos a história da educação brasileira: primeiro, do descobrimento até 1930: período em que predominou a educação tradicional, centrada no adulto e na autoridade do educador, marcadamente religiosa, e o ensino privado; segundo, de 1930 a 1964: depois de uma fase de confronto entre o ensino privado e o ensino público, predominam as idéias liberais na educação com o surgimento da *escola nova*, centrada na criança e nos métodos renovados, por oposição à educação tradicional; e, terceiro, o período pós-64, iniciado por uma longa fase de educação autoritária dos governos militares, em que predomina o tecnicismo educacional. Depois de 1985, tem início uma transição que dura até hoje, revelando o enorme atraso em que o País se encontra em matéria de educação para todos.

No período populista (1930-1964), o Estado era permeável a certas reivindicações da população por conta dos compromissos eleitorais do sistema de representação. Já o período pós-64 foi marcado pelo distanciamento entre Estado e sociedade, com o fim das eleições, o fechamento do Congresso Nacional, não favorecendo o desenvolvimento educacional.

A partir de 1985, com a democratização do País, esperava-se maior avanço na solução do atraso educacional. Mas isso não ocorreu. Dez anos depois, o governo federal deu prioridade ao ensino fundamental expandindo a matrícula e combatendo a reprovação, mas os resultados ainda são modestos.

A Constituinte convocada em 1986 e instalada no ano seguinte, conseguiu reunir a contribuição da maioria dos setores organizados da sociedade, quer públicos, quer privados, para debaterem os problemas educacionais e encaminharem os princípios básicos de um novo plano de educação para o País, que pudesse pôr fim ao analfabetismo, universalizar o ensino fundamental e melhorar a qualidade da educação como um todo. Esses princípios estão na Constituição promulgada no dia 5 de outubro de 1988, mas ainda não foram inteiramente traduzidos na prática.

Em setembro de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, foi anunciado pelo Governo Federal um ambicioso programa de alfabetização, o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania). Foi abandonado no ano seguinte, sem nenhum resultado concreto e sem que a população e os educadores recebessem qualquer explicação. Uma amostra de como são tratados, neste país, os assuntos educacionais. Em 1994, um outro ambicioso programa foi assumido pelo Governo Federal, Estados e Municípios, o *Plano Nacional de Educação para Todos*. O governo que assumiu em 1995 abandonou esse plano e iniciou uma nova política educacional, empenhando-se na aprovação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e na criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

A nova LDB (Lei nº 9.394/96) complementou os princípios estabelecidos na Constituição de 1988. Na mesma época, o Congresso Nacional emendou a Constituição e criou o FUNDEF, buscando maior repartição das responsabilidades entre Estados e Municípios. Hoje, tramitam, no Congresso Nacional, dois projetos de lei (um da oposição e outro do governo) que estabelecem as diretrizes do PNE (Plano Nacional de Educação), previsto na Constituição de 1988. Ainda é cedo para saber se as novas diretrizes políticas, fortemente ancoradas no Ministério da Educação desde 1995, colocaram finalmente a educação nacional no rumo certo. O que se pode dizer de positivo é que desde então existe uma política nacional explícita e com rumo determinado, embora ela não tenha priorizado, como se

verá, nem o ensino superior, nem a educação infantil e nem a educação de jovens e adultos.

Apesar dos esforços positivos e de iniciativas isoladas bem-sucedidas, os *desafios da educação básica* constituem-se numa realidade presente no cenário das perspectivas atuais da educação. Indicar caminhos que possam enfrentá-los com sucesso é um dever de todos.

### Marcos da nossa história da educação

Em 1549, os jesuítas – ordem religiosa católica chamada de Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, em 1534 – chegaram ao Brasil e permaneceram até 1759, comandando a educação, baseados nos métodos e conteúdos da *Ratio Studiorum*, inspirada na escolástica.

Da cidade de Salvador, onde chegaram, os jesuítas se espalharam rapidamente pelas várias regiões do Brasil, primeiro para o Sul e depois para o Norte.

O Marquês de Pombal, Primeiro-ministro de Portugal (1750-1777), defendendo idéias do despotismo esclarecido, empreendeu reformas no campo educacional com uma incipiente luta pela escola pública. Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Reino português, inclusive do Brasil, sob a alegação de obscurantismo cultural e envolvimento político. Quando os jesuítas foram expulsos, mantinham, no Brasil, 36 missões, 25 residências, 18 estabelecimentos de ensino secundário, localizados nos pontos mais importantes do País.

A partir de 1808, com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, fugindo da invasão napoleônica, a preocupação educacional da monarquia portuguesa restringiu-se à formação das *élites governantes* e dos quadros militares. A principal medida tomada pelo governo, nessa época, foi a criação: do curso de Cirurgia e Anatomia (1808), da Academia Real da Marinha (1808), da Biblioteca Pública (1810), de cursos técnicos e de ensino de artes com a contratação de artistas franceses.

Em 1820, a burguesia lusitana assumiu o controle político de Portugal, obrigando D. João VI a embarcar para Portugal (26 de abril de 1821). Depois da Independência (1822), foram criadas, em 1827, duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Recife, onde se formavam as elites para ocupar os

principais cargos na administração pública, na política, no jornalismo e na advocacia.

Pela Constituição do Império, decretada em 1824, competia às Assembléias Legislativas das províncias (hoje, Estados), o direito de legislar sobre instrução pública. Apesar de a Constituição do Império defender o princípio da *instrução primária gratuita* para todos os cidadãos, o ensino fundamental permaneceu em completo abandono, de tal forma que, ao final do Império, o País tinha cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos.

O País tomou conhecimento do atraso educacional com os pareceres do jurista Rui Barbosa em 1882, comparando o nosso desempenho com o dos países da Europa e da América do Norte.

A Primeira República (1889-1930) foi o período no qual colocou-se em questão o modelo educacional herdado do Império. Em 1890, o governo provisório republicano criou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, inspirado nas idéias positivistas de Augusto Comte, defendidas por Benjamim Constant. Mas, dois anos depois, esse Ministério foi extinto, passando os assuntos educacionais para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

A Constituição republicana de 1891 instituiu a *laicidade do ensino* ministrado nos estabelecimentos públicos.

Nos primeiros 20 anos deste século, inspirados nos ideais liberais, na crença do poder da educação, considerando a *ignorância do povo* como a causa de todas as crises do País, os sucessivos governos criaram numerosas Escolas Normais de formação de professoras primárias. Nesse período, surgiu o movimento cívico-patriótico, associado ao nome de Olavo Bilac, que postulava o *combate ao analfabetismo*.

Nesse contexto, foi criada, em 1924, a ABE (Associação Brasileira de Educação) que reuniu conhecidos nomes de educadores brasileiros, como Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme. Essa entidade impulsionou o movimento renovador da educação, que culminou com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) em favor do *ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório*. A Constituição de 1934 consagrou essas idéias num capítulo específico sobre a educação.

Esse período é também marcado por numerosas reformas educacionais que procuravam estabelecer a estrutura e o funcionamento dos ensinamentos básico e superior: a Reforma Benjamin Constant (1890), a Reforma Epiácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadávia Correia (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luís Alves (1925). Os Estados também realizaram várias reformas, destacando-se a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Francisco Campos, em Minas Gerais (1927) e a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928).

Essas reformas, associadas à criação da ABE e ao inquérito sobre a educação promovido pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em 1926, e dirigido por Fernando de Azevedo, contribuíram não só para o debate teórico das questões da educação, mas, também, para o desenvolvimento concreto desse setor.

A Revolução de 1930 produziu importantes transformações no campo educacional, destacando-se a criação, no mesmo ano, do Ministério da Educação e a elaboração do capítulo da educação na Constituição de 1934. O primeiro Ministro da Educação, Francisco Campos, criou o Estatuto das Universidades Brasileiras (Reforma Campos, 1930). Nessa época, foi criada a Universidade de São Paulo (1934).

A Constituição de 1937 introduz o ensino profissionalizante. Seguem-se as Leis Orgânicas de Ensino Secundário (1942). O período de 1930 a 1945 foi marcado pela evolução do ensino oficial e pela estagnação do ensino particular no que se refere à instrução primária.

A Constituição de 1946 estabeleceu o princípio de que, anualmente, a União deveria aplicar nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Ela também fixava a necessidade de elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino. Em 1948, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, encaminha o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

que só seria sancionado em 1961, depois de longa gestação em que predominaram os debates entre duas tendências: a dos defensores do ensino público e a dos defensores do ensino privado. A LDB de 1961 acabaria conciliando essas duas posições num texto ambíguo.

No período de redemocratização da vida nacional (1946-1964), desenvolveram-se vários movimentos populares em defesa da educação, que motivaram sucessivas campanhas como: Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, Erradicação do Analfabetismo, Educação de Adultos, Educação Rural, Educação do Surdo, Reabilitação dos Deficientes Visuais, Merenda Escolar e Material de Ensino.

No final da década de 50 e no início da década de 60, o debate educacional intensificou-se. O sucesso alcançado pela aplicação do *Método Paulo Freire* despertou a atenção do presidente João Goulart (1963) que tentou expandi-lo para todo o território nacional. O golpe militar de 1964 interrompeu esse ambicioso projeto e o seu autor foi exilado.

O regime militar notabilizou-se no campo educacional por duas reformas: a do ensino superior (1968) e a do ensino básico (1971), que passariam a serem chamados de 1º e de 2º graus, consagrando a tendência tecnicista e burocrática na educação, principalmente, da educação pública. O regime militar decidiu reintroduzir a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os graus e níveis de ensino, inclusive na pós-graduação. A UNE (União Nacional dos Estudantes), acusada de atividades *subversivas*, foi substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes. Em 1969, o Decreto-lei nº 477 atingia o direito de organização de professores, alunos e funcionários, considerados *movimentos subversivos*.

Foram os anos do *milagre econômico* e do *desânimo educacional*. O governo criou, em 1967, o MOBRAF (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que começou a funcionar em 1970, para acabar com o analfabetismo em dez anos. Na época da criação do MOBRAF, o índice oficial de analfabetos existentes, no Brasil, era de 32,05%. Em 1980, o censo do IBGE registrava ainda uma alta taxa de analfabetismo: 25,5% entre pessoas de 14 ou mais anos de idade.

Com o fim do regime militar (1985), pôde-se respirar mais o odor da liberdade política, mas a situação econômica deteriorou-se ainda mais para a maioria da população.

Apesar da relativa expansão das oportunidades educacionais da última década e da reorganização dos trabalhadores em educação, a qualidade do ensino deteriorou-se profundamente, e os índices de evasão, sobretudo os de repetência, tornaram-se alarmantes. No início da década de 90, devido à evasão e à repetência, apenas 44% dos alunos terminavam as oito séries do ensino fundamental e, para isso, eram necessários 11,4 anos em média para concluí-los; apenas 3% concluíam a oitava série sem nenhuma repetência; 65% dos alunos terminavam só a quinta série. É verdade que houve melhorias substantivas nos anos seguintes, mas ainda se está longe de uma educação básica de qualidade para todos.

### Um chamado à responsabilidade compartilhada

Pela Constituição de 1988, a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. Ela visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. O ensino deve ser ministrado levando em conta a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, o pluralismo de idéias, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais do ensino, a gestão democrática e o padrão de qualidade.

O ensino no Brasil é livre à iniciativa privada desde que cumpra as normas gerais da educação nacional estabelecidas em lei. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar seus sistemas de ensino em *regime de colaboração* (Art. 211 da Constituição). A União organiza e financia o sistema federal de ensino, prestando assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios, que devem atuar prioritariamente no atendimento à escolaridade obrigatória.

O *Sistema Nacional de Ensino* compreende os sistemas públicos e outras instituições públicas ou privadas que prestam serviços educacionais. Seu objetivo é garantir a unidade dos sistemas e o mesmo padrão de qualidade

em todo o território nacional. O *Sistema de Ensino dos Estados* compreende a rede pública, a rede privada e os órgãos e serviços estaduais de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico. O *Sistema de Ensino dos Municípios* compreende, igualmente, a rede pública, a rede privada e os órgãos e serviços educacionais dentro de sua jurisdição.

Todas as políticas devem convergir para a melhoria da qualidade de ensino das *escolas*, garantindo-lhes os meios para que elas possam exercer suas funções com autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Nos últimos anos, as escolas públicas vêm construindo CE (*Conselhos de Escola*) com caráter deliberativo, constituindo-se no órgão normativo e executivo mais importante da gestão escolar, substituindo as antigas APMs (Associações de Pais e Mestres) ou incorporando-as como Departamento Financeiro do CE, sendo que os alunos também participam do CE. Todavia, em muitas escolas, tanto públicas quanto privadas, eles dispõem de um canal próprio de participação e organização.

Do ponto de vista legal, existe uma repartição de responsabilidades das diversas esferas do poder público que deveriam atuar articuladamente. Na prática, porém, essa articulação é ainda muito problemática. A administração da educação brasileira abrange órgãos federais, estaduais e municipais:

- (a) *Federal*: MEC (Ministério da Educação e Cultura) e CNE (Conselho Nacional de Educação), subdividido, em 1995, em dois Conselhos: o da Educação Básica e o da Educação Superior;
- (b) *Estadual*: SE (Secretaria de Estado da Educação) e CEE (Conselho Estadual de Educação) e
- (c) *Municipal*: Secretaria ou Departamento de Educação e CME (Conselho Municipal de Educação).

Os secretários de Estado da educação articulam suas ações políticas e educacionais através do CONSED (Conselho de Secretários da Educação) e os secretários municipais, através da UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação). As universidades brasileiras possuem no CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) o seu

órgão de representação. Ao MEC, como parte do Poder Executivo, cabe fazer cumprir as leis do ensino e as determinações do CNE. Ao CNE, órgão normativo da educação nacional, cabe traçar as orientações básicas da educação no País, complementando e regulamentando suas diretrizes e bases.

As Secretarias de Estado da Educação coordenam, em cada Estado, a política educacional, com base nas normas estabelecidas pelos CEEs. Os Conselhos Estaduais de Educação exercem as funções normativas do ensino em cada Estado.

O Órgão Municipal de Educação organiza a educação em cada Município. A partir da Constituição de 1988, muitos Municípios estão organizando, paulatinamente, seus sistemas educacionais, a partir da criação de Conselhos ou Comissões Municipais de Educação. O Município que não aplicar 25% de sua receita tributária no desenvolvimento do ensino fundamental, está sujeito à intervenção do governo federal.

Os estabelecimentos particulares dos ensinos fundamental e médio devem submeter-se à fiscalização e ao controle da administração estadual, e os estabelecimentos particulares de educação infantil, à fiscalização da administração municipal.

Quanto ao *financiamento*: a União deve aplicar, anualmente, nunca menos de 18%; os Estados e Municípios, o mínimo de 25% da receita resultante de impostos e transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Os recursos públicos são destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas. Os programas de alimentação, saúde, transporte e material didático-escolar, devem ser financiados por outros recursos orçamentários. Além da vinculação constitucional da percentagem dos impostos, o ensino público fundamental tem como fonte adicional de financiamento a contribuição social do *salário-educação*. Esses recursos são recolhidos pelas empresas, correspondendo a 2,5% sobre o valor da folha de salários das empresas comerciais e industriais.

Apesar de, hoje, estar investindo um pouco mais em educação, mesmo assim, muito aquém das necessidades, o Brasil, durante o período autoritário, diminuiu muito a percentagem dos

investimentos públicos com educação. Em 1972, por exemplo, segundo dados do Banco Mundial (*Reducción de los Costos Unitarios en los Sistemas Educativos de Latino-América*, Centro de Investigación Educativa, Costa Rica, 1974, Quadro 6, p. 168), o Brasil foi o país que, proporcionalmente, menos investiu em educação na América Latina. Enquanto países como Costa Rica, México, Panamá, Uruguai investiram mais de 25% do seu orçamento, o Brasil investiu, em 1972, apenas 6,5%, menos do que o Haiti, que vinha em penúltimo lugar com 11,3%. O Brasil gasta, atualmente, 3,7% do seu PIB (Produto Interno Bruto) com educação, uma média relativamente baixa se comparada à de outros países, como o Canadá (6,2%), Egito (5,2%) ou EUA (5,0%).

As *instituições privadas* – em grande expansão hoje – desenvolvem suas atividades apoiadas quase que exclusivamente na cobrança de mensalidades, cujo aumento constante tem gerado freqüentes protestos, greves e fechamento de escolas. Com o Estado abandonando o ensino superior, o mercado entrou para tomar conta da demanda. Nos últimos anos, verdadeiros impérios instrucionais foram construídos através de empréstimos do governo e de altas taxas de anuidade cobradas dos alunos.

Os *currículos* dos ensinos fundamental e médio abrangem, obrigatoriamente, estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e a realidade social e política, especialmente a brasileira. A *educação física* e a *educação artística* são, também, obrigatórias. A *educação ambiental* deve ser considerada na concepção de todos os conteúdos escolares, sem constituir disciplina específica. A *iniciação tecnológica* deve começar a partir do ensino fundamental.

Pela nova LDB (Art. 23), "a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar". Com essa *flexibilização*, a nova LDB está apostando muito na criatividade dos sistemas de ensino e nas iniciativas da sociedade civil.

A *educação infantil* deve proporcionar o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, em complementação à ação da família. A educação infantil pode ser oferecida em *creches*, para crianças de zero a três anos, em *pré-escolas*, para crianças de quatro a seis anos. O *ensino fundamental* objetiva o domínio progressivo da leitura, da escrita e do cálculo, enquanto instrumentos para a compreensão e solução dos problemas humanos e o acesso sistemático aos conhecimentos. Ele deve ser ministrado em língua portuguesa. A partir da quinta série é obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna. O *ensino médio* objetiva o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparar o aluno para continuar aprendendo, desenvolver o pensamento autônomo e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

O ensino médio pode ampliar a sua duração e carga horária global para fornecer *educação profissional*. Por exemplo, o curso de magistério (antigas escolas normais) pode ter quatro anos de duração. A educação profissional pode ser obtida em instituições próprias destinadas especificamente à formação técnico-profissional de nível médio que emitem diplomas de ocupações regulamentadas da indústria, comércio, agricultura e de serviços. São as chamadas de *escolas técnicas*. Nessas escolas, podem inscrever-se os egressos dos ensinos fundamental e médio.

Para os jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso na *idade própria* ao ensino fundamental, foram criados os  *cursos supletivos*, alguns oferecidos sob a forma de ensino a distância. A nova LDB prevê programas de teleeducação no local de trabalho, oferta regular de ensino noturno, organização escolar flexível, conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e à experiência do aluno.

Cada vez mais os cientistas da educação e os educadores recomendam que aos educandos portadores de deficiências, seja oferecida a *educação especial* preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio espe-

cializados, devendo se iniciar na faixa etária de zero a seis anos. A educação especial pode ter outras formas de atendimento, como as classes especiais com atendimento através de professor especializado, que se desloca de uma escola para outra ou em unidades especializadas. As Secretarias de Estado da Educação devem informar sobre seus serviços de ensino especial. Além disso, as APAEs (Associações de Pais de Alunos Portadores de Deficiência) têm desenvolvido enormes esforços no atendimento à Educação Especial.

Desde o encontro da cultura ocidental com as culturas pré-colombianas, os *povos e nações indígenas* vêm sendo sistematicamente exterminados. No Brasil, estima-se que existiam, aproximadamente, dois milhões de índios na época da descoberta. Restam, hoje, menos de 200 mil. A consciência dessa realidade levou os constituintes (1988) a assegurar às comunidades indígenas, dentre outros direitos, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Art. 210), no sentido de preservar e fortalecer a sua organização social, suas culturas, costumes, crenças e tradições. A nova LDB prevê a criação de programas específicos destinados à educação escolar de comunidades indígenas, desenvolvimento de material didático e calendários escolares diferenciados e adequados às diversas comunidades indígenas. Existem, hoje, no Brasil, aproximadamente 600 escolas indígenas.

Uma das formas de ensino ainda pouco exploradas entre nós, mas de grande potencialidade hoje, é a chamada de *Educação a Distância*. A educação a distância possibilita o estudo independente do aluno, a escolha de horários, combinando material didático de auto-instrução com audiência aos meios modernos de comunicação, sem precisar que ele saia de casa. Pelas suas características próprias, a educação a distância, na educação infantil e no ensino fundamental, desempenha apenas função complementar. Ela é preferencialmente destinada aos jovens e adultos engajados no trabalho produtivo e à terceira idade. A educação a distância tem características de *educação continuada*, aperfeiçoamento profissional e enriquecimento cultural.

Apesar de ter uma legislação avançada em matéria de educação, apesar de as responsabilidades pela educação básica serem relativamente bem-distribuídas, apesar de o pensamento pedagógico brasileiro ser, em geral, progressista, o Brasil é um dos países do mundo que têm o menor desempenho no setor. O *analfabetismo* é um exemplo disso. O Brasil se encontra entre os nove países do mundo com mais de 10 milhões de analfabetos. No meio urbano, está o maior número de analfabetos: nove entre dez analfabetos encontram-se na área urbana. São Paulo é a capital brasileira do analfabetismo com mais de um milhão de analfabetos. O fenômeno do analfabetismo é associado à *evasão escolar* e à *repetência*. Como efeito colateral tem-se a *distorção sérielidade* que alimenta o analfabetismo.

O educador Anísio Teixeira, na década de 50, elaborou a conhecida *pirâmide* para mostrar que a educação, no Brasil, era privilégio de poucos, comparando-a com a dos Estados Unidos. Nos Estados Unidos, 33% dos que iniciavam a escola elementar, ingressavam na universidade. No Brasil, apenas 2,3%. O afunilamento da educação no Brasil dava-se, sobretudo, a partir do ensino chamado, na época, de *ginsial* (hoje, da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental), no qual ingressavam apenas 18,1% dos que iniciavam a formação básica.

Fazendo estudos comparativos da relação entre nível de renda e acesso à educação, facilmente pode-se concluir que a educação não se constitui no Brasil, como deveria ser, num instrumento de democratização, mas de manutenção dos privilégios, gerados pela distribuição injusta da renda. Embora as camadas com rendimento mensal familiar inferior a dois salários mínimos representem 44,3% das famílias brasileiras, elas têm uma presença insignificante na população universitária: apenas 3,5%.

Comparada com a potencialidade econômica do País, o nível da educação básica brasileira está em *último lugar no mundo*, segundo um relatório divulgado pelo UNICEF no final de 1994: 88% das crianças do País deveriam concluir a quinta série, mas apenas 39% chegam até lá. Tem-se um enorme desafio pela frente.

No plano institucional, uma boa conquista foi a aprovação, em 1990, do *Estatuto da*

*Criança e do Adolescente*, resultado de uma longa luta de numerosos setores, públicos e privados, em favor de uma ação concreta pela criança brasileira, prova de que quando os setores públicos e privados se unem num esforço comum, os resultados positivos aparecem. Com certeza, o dualismo do sistema educacional brasileiro – público *versus* privado – e o antagonismo que se criou entre eles, associado ao descaso histórico dos nossos governos, são uma das grandes causas do nosso atraso educacional.

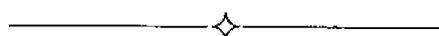
Não faltaram debates, nos últimos anos, sobre o tema da criança e do adolescente *abandonados* – meninos e meninas de rua – envolvendo e unindo setores públicos e organizações não-governamentais. Dentre as medidas concretas resultantes desse engajamento da sociedade, estão surgindo os Fundos e Fóruns dos Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares encarregados de zelar pelo cumprimento desses direitos que, pela Constituição (Art. 227), a sociedade e o Estado devem assegurar à criança e ao adolescente, com *absoluta prioridade*: direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O agravamento atual da crise econômica deverá ter sérias conseqüências para essas crianças e adolescentes. Já ficou demonstrado pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) que existe uma correlação entre salários e mortalidade infantil: quando baixa o poder aquisitivo dos trabalhadores, eleva-se a taxa de mortalidade infantil, ou seja, "a corda arrebenta no lugar mais fraco". Embora esteja decrescendo a taxa de mortalidade de crianças com menos de um ano e crescendo a taxa de escolarização, a precariedade das condições de vida no Brasil e, principalmente, nos domicílios, ainda é alarmante.

Um consenso está se formando na opinião pública nacional: enquanto não se derem conta, juntos – Estado e sociedade – do desafio que representa a educação básica no Brasil, continuar-se-á longe da cidadania plena e do desenvolvimento com equidade.



PRIMEIRA  
PARTE



DESAFIOS  
DA  
ESCOLA



# O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA na perspectiva de uma educação para a cidadania\*



Hoje, discute-se esse tema porque a questão do projeto da escola é problemática, isto é, representa um desafio para todos os educadores. Se, há algumas décadas, a escola se questiona apenas sobre seus *métodos*, hoje, ela se questionava sobre seus *fins*.

Até muito recentemente, a questão da escola limitava-se a uma escolha entre ser tradi-

cional e ser moderna. Essa tipologia não desapareceu, mas não responde a todas as questões atuais da escola. Muito menos à questão do seu projeto. A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela *globalização da economia e das comunicações*, pelo *pluralismo político*, pela *emergência do poder local*. Nessa sociedade, cresce a reivindicação pela autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua, etc. A *multiculturalidade* é a marca mais significativa do nosso tempo.

É, nesse contexto, que se pode colocar questões como:

- O que é projeto?
- O que é o projeto político-pedagógico da escola?

Freqüentemente, se confunde projeto com *plano*. Certamente, o plano, diretor da escola – como conjunto de objetivos, metas e procedimentos – faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto.

Isso não significa que objetivos, metas e procedimentos não sejam necessários. Mas eles são insuficientes pois, em geral, o plano fica no campo do *instituído* ou melhor, no cumprimento mais eficaz do instituído, como defende hoje todo esse discurso oficial em torno da *qualidade* e, em particular, da *qualidade total*. Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa: tornar-se *instituinte*. Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Por exemplo, hoje, a escola pública burocrática se confronta com as novas exigências da cidadania em busca da nova identidade de cada escola, pautas de uma sociedade cada vez mais pluralista.

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por

---

\* Este texto nasceu do debate num painel, durante a realização da *Conferência Nacional de Educação para Todos* (setembro de 1994), em Brasília. O autor fez diversos debates sobre o tema: em Lages (SC), em 1995, e em Mauá (SP), no ano seguinte. Mais tarde, essas idéias foram tomadas com os companheiros do Instituto Paulo Freire (IPF) e desenvolvidas juntas no livro *Autonomia da escola: princípios e propostas*, publicado pela Editora Cortez, em 1997, como primeiro número da série: Guia da escola cidadã que serviu de texto para o Curso de Educação Continuada, ministrado pelo IPF durante os anos de 1997 e 1998 para mais de 2.500 diretores, supervisores, assistentes técnico-pedagógicos e professores coordenadores da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. Este também foi o primeiro texto que serviu de roteiro de uma série de 7 programas de TV feitos pelo IPF em parceria com a TV Educativa do Rio de Janeiro no início de 1997 com o título: *Construindo a Escola Cidadã: Projeto Político-Pedagógico*. A leitora ou leitor que desejar aprofundar o assunto poderá consultar ainda: Ilma Passos Veiga, *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (Campinas: Papyrus, 1996); Ilma Passos e Lúcia G. de Resende (orgs.), *Escola: espaço do projeto político-pedagógico* (Campinas: Papyrus, 1998); e Bianco Zalmora García, *A construção do projeto político-pedagógico da escola pública na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas* (Dissertação de Mestrado, São Paulo, FE-USP, 1999).

isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

De quem é a responsabilidade da constituição do projeto da escola?

O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da *competência* e da *liderança* de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e, depois, a pessoa que poderá executá-lo. Assim realizada, a eleição de um diretor, de uma diretora, é possibilitado a escolha de um projeto político-pedagógico para a escola. Ao se eleger um diretor de escola, o que se está elegendo é um projeto para a escola. Na escolha do diretor ou da diretora, percebe-se já o quanto o seu projeto é político.

Como foi visto, o projeto pedagógico da escola está, hoje, inserido num cenário marcado pela *diversidade*. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época.

Por isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas. Não se entende, portanto, uma escola sem autonomia, autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo.

A *autonomia* e a *gestão democrática* da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico.

Ela exige, em primeiro lugar, uma *mudança de mentalidade* de todos os membros da comunidade escola, mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os

seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Há pelo menos duas razões que justificam a implantação de um processo de gestão democrática na escola pública: primeira, porque a escola deve *formar para a cidadania* e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém. A segunda razão justifica-se porque a gestão democrática pode melhorar *o que é específico da escola*, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores; propiciará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores.

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E, para que ele se torne sujeito da sua aprendizagem, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passa-se muito tempo na escola para serem apenas clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico.

A autonomia e a participação – pressupostos do projeto político-pedagógico da escola – não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no conselho de escola ou colegiado, mas, também, na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais e de atividades cívicas, esportivas e recreativas. Não basta apenas assistir a reuniões.

A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa *atmosfera* que se respira na escola, na circulação das informações, na divi-

são do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. A gestão democrática é, portanto, *atitude e método*. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisa-se de métodos democráticos, de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.

Existem, certamente, algumas *limitações e obstáculos* à instauração de um processo democrático como parte do projeto político-pedagógico da escola, dentre eles, pode-se citar:

- (a) a nossa pouca experiência democrática;
- (b) a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de governar e que o povo é incapaz de exercer o governo;
- (c) a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical;
- (d) o autoritarismo que impregnou nosso ethos educacional; e
- (e) o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional.

Enfim, um projeto político-pedagógico da escola apóia-se:

- (a) no desenvolvimento de uma consciência crítica;
- (b) no envolvimento das pessoas: as comunidades interna e externa à escola;
- (c) na participação e na cooperação das várias esferas do governo; e
- (d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

O projeto da escola depende, sobretudo, da *ousadia* dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal, partindo com sua coragem, com o seu cotidiano e o seu tempo-espaco.

Um projeto político-pedagógico se constrói de forma *interdisciplinar*. Não basta trocar de teoria como se ela pudesse salvar a escola. A escola que precisa ser salva, não merece ser salva.

Pelo que foi dito até agora, o projeto pedagógico da escola pode ser considerado como um momento importante de renovação da escola. Projetar significa *lançar-se para a frente*, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. Nesse processo, podem ser distinguidos *dois momentos*:

- (a) o momento da concepção do projeto e
- (b) o momento da institucionalização ou implementação do projeto.

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores.

A noção de projeto implica sobretudo *tempo*:

- (a) *tempo político* – define a oportunidade política de um determinado projeto;
- (b) *tempo institucional* – cada escola encontra-se num determinado tempo de sua história; o projeto que pode ser inovador para uma escola pode não o ser para outra;
- (c) *tempo escolar* – o calendário da escola, o período no qual o projeto é elaborado é também decisivo para o seu sucesso;
- (d) *tempo para amadurecer as idéias* – só os projetos burocráticos são impostos e, por isso, revelam-se ineficientes a médio prazo; há um tempo para sedimentar idéias; um projeto precisa ser discutido e isso leva tempo.

Há, evidentemente, outros componentes do projeto, sem os quais seu êxito poderá ficar comprometido.

Como *elementos facilitadores* do êxito de um projeto, pode-se destacar:

- (a) uma *comunicação* eficiente; um projeto deve ser factível, e seu enunciado, facilmente compreendido;
- (b) *adesão voluntária* e consciente ao projeto; todos precisam estar envolvidos; a co-responsabilidade é um fator decisivo no êxito de um projeto;
- (c) bom *suporte institucional e financeiro*, que significa vontade política, pleno conhecimento de todos – principalmente dos dirigentes – e recursos financeiros claramente definidos;
- (d) *controle, acompanhamento e avaliação* do projeto: um projeto que não pressupõe constante avaliação não consegue saber se seus objetivos estão sendo atingidos;
- (e) uma *atmosfera*, um ambiente favorável: não é desprezível um certo componente mágico-simbólico para o êxito de um projeto, uma certa mística (ou ideologia) que cimenta todos os que se envolvem no *design* de um projeto;
- (f) *credibilidade*: as idéias podem ser boas, mas, se os que as defendem não têm prestígio, comprovada competência e legitimidade só podem obstaculizar o projeto;
- (g) um bom *referencial teórico* que possibilite encontrar os principais conceitos e a estrutura do projeto.

A falta desses elementos obstaculiza a elaboração e a implantação de um projeto novo para a escola. A implantação de um novo projeto político-pedagógico na escola enfrentará sempre a descrença generalizada dos que pensam que de nada adianta projetar uma boa escola enquanto não houver vontade política “dos de cima”. Contudo, o pensamento e a prática deles não se modificarão enquanto não existir pressão “dos de baixo”. O projeto político-pedagógico de uma escola deve constituir-se num verdadeiro processo de *conscientização* e de *formação cívica*; deve constituir-se num processo de repercussão da importância e da *necessidade do planejamento* na educação.

Tudo isso exige, certamente, uma *educação para a cidadania*.

O que é *educar para a cidadania*? A resposta a essa pergunta depende da resposta a outra pergunta: *o que é cidadania*? Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia.

A democracia fundamenta-se em três direitos: *direitos civis*, como segurança e locomoção; *direitos sociais*, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc.; *direitos políticos*, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc.

O conceito de cidadania, contudo, é um *conceito ambíguo*. Em 1789, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Existem diversas concepções de cidadania: a liberal, a neoliberal, a progressista ou socialista-democrática (o socialismo autoritário e burocrático não admite a democracia como valor universal e despreza a cidadania como valor progressista).

Existe, hoje, uma *concepção consumista* de cidadania (não ser enganado na compra de um bem de consumo) e uma concepção oposta que é uma *concepção plena* de cidadania que consiste na mobilização da sociedade para a conquista dos direitos acima mencionados e que devem ser garantidos pelo Estado. As concepções liberal e neoliberal de cidadania entendem que a cidadania é apenas um produto da solidariedade individual entre as pessoas e não uma conquista no interior do próprio Estado. A cidadania implica instituições e regras justas. O Estado, numa visão socialista-democrática, precisa exercer uma ação – para evitar, por exemplo, os abusos econômicos dos oligopólios – fazendo valer as regras definidas socialmente.

A *cidadania* e a *autonomia* são, hoje, duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor em torno das quais há frequentemente consenso. Essas categorias se constituem na base da nossa identidade nacional tão desejada e ainda tão longínqua em função do arraigado individualismo, tanto das nossas elites quanto das fortes corporações emergentes, ambas dependentes do Estado paternalista.

O movimento atual da chamada *Escola Cidadã* está inserido nesse novo contexto histórico de busca de identidade nacional. A *Escola Cidadã* surge como resposta à burocratização do sistema de ensino e à sua ineficiência. Surge como resposta à falência do ensino oficial que, embora seja democrático, não consegue garantir a qualidade e em resposta também ao ensino privado que, às vezes é eficiente, mas sempre elitista.

É nesse contexto histórico, que vêm se desenhando o projeto e a realização prática da Escola Cidadã em diversas partes do País, como uma alternativa nova e emergente. Ela vem surgindo em numerosos Municípios e já se mostra nas preocupações dos dirigentes educacionais em diversos Estados brasileiros.

Movimentos semelhantes já ocorreram em outros países. Vejam-se as *Citizenship Schools*, que surgiram nos Estados Unidos, nos anos 50, dentro das quais se originou o importante movimento pelos direitos civis naquele país, colocando, dentro das escolas americanas, a educação para a cidadania e o respeito aos direitos sociais e humanos.

Os eixos norteadores da escola cidadã são: a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores.

Da experiência vivida nestes últimos anos, tentando entender esse movimento, *algumas lições* foram tiradas e levam a acreditar nessa concepção/realização da educação. Por isso, com base nessa crença, apresentei um decálogo no livro *Escola Cidadã*, em 1992. A Escola Cidadã surge como uma realização concreta dos ideais da *escola pública popular*, cujos princípios vêm sendo defendidos, ao lado de Paulo Freire, nas últimas duas décadas. Concretamente, dessa experiência vivida puderam ser tiradas algumas lições. Para finalizar mencionar-se-á pelo menos quatro.

*A escola não é o único local para aquisição do saber elaborado.* Aprende-se também nos fins de semana, como costuma dizer Emília Ferreiro.

- (2) Não existe um único modelo capaz de tornar exitosa a ação educativa da escola. Cada escola é fruto de suas próprias contradições. Existem muitos caminhos, inclusive para a aquisição do saber elaborado. E o caminho que pode ser válido numa determinada conjuntura, num determinado local ou contexto, pode não o ser em outra conjuntura ou contexto. Por isso, é preciso incentivar a experimentação pedagógica e, sobretudo, é preciso que se tenha uma mentalidade aberta ao novo. Não é preciso ativar pedras no caminho de ninguém que queira inovar em educação.
- (3) Todos não terão acesso à educação enquanto todos – educadores e não-educadores, Estado e sociedade civil – não se interessarem por ela. A educação para todos supõe todos pela educação.
- (4) Houve uma época na qual se pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso, as pequenas mudanças deveriam ser evitadas e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical e ampla. Hoje, a certeza é outra: pensa-se que, no dia-a-dia, mudando passo a passo, com pequenas mudanças numa certa direção, poder-se-á operar a grande mudança, que poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário e paciente. E o mais importante: isso pode ser feito já. Não é preciso mais esperar para mudar.

Mesmo assim, não se deve renunciar ao sonho da *grande* mudança; não se deve jogar, no lixo, a utopia revolucionária. Precisa-se, sobretudo, da utopia neo-socialista contra o cinismo neoliberal que prega o fim da utopia e da história. Acima de tudo a educação deve passar não por uma *melhoria da sua qualidade*, como sustenta o Banco Mundial, mas por uma transformação radical, exigência premente e concreta de uma mudança estrutural provocada pela inevitável globalização da economia e das comunicações, pela revolução da informática a ela associada e pelos novos valores que estão refundando as instituições e a convivência social na emergente sociedade pós-moderna.



## UMA ESCOLA, MUITAS CULTURAS: Educação e identidade, um desafio global\*



O tema *uma escola com muitas culturas: educação e identidade – um desafio global* é muito oportuno numa época de globalização da economia e das comunicações, mas, também, numa época de acirramento das contradições inter e intrapovos e nações, época do ressurgimento do racismo e de certo triunfo do individualismo.

É dentro desse cenário da pós-modernidade que a escola precisa atuar, um cenário que coloca novos desafios para nós, educadores.

Podia-se iniciar com esta pergunta: Que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tão diverso? Certamente, eles e elas necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma *ética da diversidade* e de uma *cultura da diversidade*. Uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, respeitá-lo.

Nesse novo cenário da educação, será preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. Não haverá um papel cristalizado tanto para a escola quanto para o educador. Em

vez da arrogância de quem se julga dono do saber, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo. Numa época de violência e de agressividade, o professor deverá promover o entendimento com os diferentes, e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados, não-camuflados.

Nesse contexto global, há duas dimensões que podem ser logo destacadas:

- (1) a *dimensão interdisciplinar*. O objetivo fundamental da interdisciplinaridade – um caminho para se chegar à transdisciplinaridade – é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola conservadora, é compartimentizada e fragmentada. Articular o saber, o conhecimento, a vivência, a escola, a comunidade, o meio ambiente, etc. é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um trabalho escolar coletivo e solidário.
- (2) a *dimensão internacional*. Para viver esse tempo presente, o professor precisa engajar as crianças para viver no mundo da diferença e da solidariedade entre diferentes. A escola precisa preparar o cidadão para participar de uma sociedade planetária. A escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada.

Os três momentos do método de Paulo Freire parecem contemplar essas duas dimensões:

- (a) pela *investigação temática*, aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia;
- (b) pela *tematização*, codificando e decodificando esses temas, ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido;
- (c) pela *problematização* buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

---

\* Trata-se de uma conferência proferida em 19 de maio de 1995 no Centro Experimental de Educação do Estado Dinamarquês, em Copenhague (Dinamarca). Posteriormente, este texto foi publicado pela *Revista de Educação* da Universidade Federal da Bahia. Sobre o tema da multiculturalidade o Instituto Paulo Freire publicou, em 1997, em parceria com a Editora Cortez, o livro de Peter MacLaren: *Multiculturalismo crítico*. Maria Izabel Orofino Schaeffer, da Universidade Federal de Santa Catarina, traduziu este livro e deu-lhe um tratamento de gênero.

Diante do problema do desinteresse de muitos de nossos alunos pelos conteúdos curriculares do nosso ensino, costuma-se responder com métodos mais apropriados ou aumentando o tempo de frequência à escola. Mas há outra visão do problema que é a de adequar o tratamento dos conteúdos, problematizando-os e equacionando corretamente a relação entre a transmissão da cultura e o itinerário educativo dos alunos. O currículo monocultural oficial representa, nesse aspecto, um grande desafio. Ao contrário, os resultados obtidos com currículos multiculturais, que levam em conta a cultura do aluno, são mais eficazes para despertar o interesse do aluno.

Paulo Freire chama essa cultura do aluno de *cultura popular*. Outros educadores que também estudaram esse tema, como o educador francês Georges Snyders, a chama de *cultura primeira*. Equacionar adequadamente ou não a relação entre *identidade cultural* e *itinerário educativo*, sobretudo para as camadas populares, pode representar a grande diferença na extensão ou não da educação para todos e de qualidade, nos próximos anos.

Só uma educação multicultural pode dar conta dessa tarefa. A educação multicultural se propõe a analisar, criticamente, os currículos monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias instrucionais próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo.

Por exemplo, na educação de jovens e adultos trabalhadores, uma estratégia de alfabetização, numa concepção multicultural, deveria partir do relato da experiência de trabalho e de vida deles mesmos, isto é, da biografia dos próprios educandos e não do desenho das letras que é uma técnica anticientífica.

Essa estratégia foi aplicada com sucesso num programa de alfabetização na cidade de São Paulo, no projeto MOVA-SP (Movimento de Alfabetização e de Pós-Alfabetização da Cidade de São Paulo), durante a gestão de Paulo Freire (1989-1991). Os jovens e adultos sentiram-se mais envolvidos no processo de alfabetização, no momento em que perceberam a importância

que o professor dava à vida deles. Como dizia um deles, ele tinha *vergonha* de contar sua vida, porque a considerava um *fracasso*. Atribuía a ele mesmo esse fracasso e não a uma estrutura social e econômica iníqua. Ao *contar* o que *fez na vida*, ele podia assumi-la com mais confiança, compreendê-la melhor, buscar as razões para uma *vida melhor*. Se aprender lhe possibilitava *viver melhor*, daria tudo de si para continuar aprendendo. Se a escola era isso, era tudo o que procurava. Sentia-se feliz em estar na escola, já que em tantos lugares de trabalho ele sempre era *envergonhado*.

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. A autonomia da escola não significa isolamento ou fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. *Pluralismo* não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Pluralismo significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas, também, preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, e aceitar que para me conhecer, preciso conhecer o outro.

Partindo desse *princípio antropológico*, muitas *ações práticas* podem ser desenvolvidas desde já, para a construção de uma escola pluralista e competente, que articule a diversidade cultural dos alunos com seus próprios itinerários educativos:

- (a) pode-se fortalecer grupos que trabalham com currículos multiculturais, impulsionando o movimento emergente de valorização das diferentes culturas;
- (b) pode-se incentivar as escolas para que façam mudanças nos seus currículos, incluindo temas como: direitos humanos, educação para a paz, educação ambiental, discriminação racial e cultura popular;

- (c) pode-se recuperar os códigos lingüísticos das próprias comunidades desde o processo de alfabetização, como meio de fortalecer a auto-estima; enfim,
- (d) pode-se promover a autonomia da escola na elaboração de seus currículos, pois, só com autonomia a escola pode fazer as mudanças desejadas.

Tudo isso é factível desde já. É possível e necessário. As *conseqüências* desse enfoque para o ensino são enormes. Trata-se de estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, portanto, fazer parte da proposta educativa global de cada escola. Evidentemente, o professor de qualquer disciplina precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar treinado para perceber as diferenças étnico-culturais, precisa portanto reeducar o seu olhar para a *interculturalidade*; precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura. Mas isso não é mais problema hoje. Basta abrir os olhos para a realidade, escutar e ouvir. O mundo está se tornando mestiço.

É no contexto desse mundo mestiço que é preciso colocar a questão da identidade: O que é *identidade* e, em particular, o que é identidade sociocultural?

Primeiramente, dever-se-ia falar de identidade étnico-cultural, pois ao falar de identidade de uma cultura tem-se que localizá-la num determinado tempo e espaço e no interior de um grupo étnico. Por sua vez, essa identidade estaria articulada a uma identidade nacional, determinada, também, historicamente.

Afirmar uma identidade étnico-cultural é afirmar uma certa originalidade, uma *diferença*, e, ao mesmo tempo, uma *semelhança*. Idêntico é aquele que é perfeitamente igual. Na identidade existe uma relação de igualdade que cimenta um grupo, igualdade válida para todos os que a ele pertencem. Porém, a identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, diferente.

Vive-se, hoje, uma *explosão das diferenças*: étnicas, sexuais, culturais, nacionais, etc., que coloca a questão do resgate da identidade. Na verdade, identidade é a resposta que se dá à pergunta: *Quem somos nós?*

No nosso caso, de brasileiros, somos uma mistura de afro-americanos, índios e brancos. Mas só isso? O poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade dizia que “nenhum Brasil existe” e se perguntava: “e acaso existem os brasileiros?” O que é genuinamente nosso? O que pode constituir-se numa identidade nossa?

Por outro lado, a identidade sociocultural seria um conceito inócuo se tendesse a fixar padrões culturais para apenas *preservá-los*. A cultura é dinâmica e, no contato com outras culturas, ela se transforma. Por isso, é preferível falar-se em *identidades culturais* e não *identidade cultural*, para evidenciar, desde logo, a pluralidade e o dinamismo da identidade cultural. Hoje, é quase impossível reconhecer uma cultura que não esteja em íntima *interdependência* com outras. Como se pode articular a diversidade cultural com itinerários educativos que se direcionem para a equidade? Supõe-se que não exista condição de reconhecer a diferença se não se parte da aceitação da alteridade e da igualdade, porque, para me conhecer necessito conhecer o outro como parceiro. A identidade supõe uma relação de igualdade e diferença, que pode ser antagônica ou não. Só há diálogo e parceria quando a diferença não é antagônica. O diálogo é uma relação de unidade de contrários não-antagônicos. Entre antagônicos há o conflito.

O tema da relação entre a diversidade cultural e os itinerários educativos já foi tratado por educadores como: Paulo Freire e, na França, Georges Snyders. Cada um, a seu modo, aponta para uma pedagogia com base no respeito à identidade cultural do educando. É interessante notar as semelhanças e diferenças na visão do mesmo problema por esses dois eminentes educadores.

Paulo Freire constrói a sua pedagogia – o seu *método* como é conhecido – num itinerário que vai da *cultura popular* à cultura erudita e letrada, passando pela formação da *consciência crítica*, articulando a primeira com a segunda.

O pensamento de Paulo Freire tem suas raízes mais profundas no debate político-cultural brasileiro do final dos anos 50. Tratava-se do debate em torno da construção de uma identidade nacional baseada no desenvolvimento

político, social e econômico que, segundo ele, passava pela tomada de consciência da realidade nacional. Esse processo não poderia dar-se sem uma transformação na estrutura do ensino e da extensão da educação para todos. Um projeto de emancipação e construção de uma nova nação brasileira, passava pela assunção de suas características de nação latino-americana e terceiro-mundista, ao contrário do que as elites dominantes pensavam, que era criar, no Brasil, uma *nova Europa* ou uma *nova América*.

Dáí Paulo Freire insistir na questão da *invasão cultural*, da *dependência* e da *consciência alienada*. Denunciando essa *realidade nacional*, Paulo Freire estava anunciando, dialeticamente, o seu fim e inaugurando, entre nós, um vigoroso movimento em torno de um pensamento pedagógico autônomo. Paulo Freire re-introduz a reflexão sobre o social no pensamento educacional brasileiro, comprometendo-se com os ideais de uma democracia radical.

Cultura popular, segundo ele, é sinônimo de *conscientização*, ou seja, de tomada de consciência da realidade nacional para transformá-la e criar novas formas de relações sociais e políticas; significa consciência de direitos, possibilidade de criar novos direitos e capacidade de defendê-los contra o autoritarismo, a violência e o arbítrio. Enfim, para Paulo Freire, *cultura popular* significa *cultura da cidadania*.

Já a pedagogia de Georges Snyders pretende operar uma ruptura e uma continuidade entre a *cultura primeira* – cuja modalidade mais evidente é a cultura de massa – e a *cultura elaborada*, própria da escola, a escola, entendida como o lugar do sistemático e do progressivo, mas, também, o lugar da alegria.

Como Paulo Freire, Snyders não desvaloriza a cultura de massa, mas mostra o quanto ela é insuficiente. A cultura primeira promete muito, mas cumpre pouco. Ela necessita de um prolongamento na cultura elaborada. A cultura elaborada pode, melhor que a cultura primeira, atingir a satisfação prometida pela cultura primeira.

A cultura do nosso tempo é a cultura de massa. A sua grande força está no fato de ela nos unir instantaneamente a todo o mundo, embora de forma fugaz. Porém, a cultura de massa, na forma como é veiculada, retira o que

há de melhor, de original na cultura popular e a devolve ao povo sob a forma de receitas e preceitos. É uma cultura que apresenta o produto, mas não mostra o processo de como se chegou a esse produto. Por isso, é uma cultura de consumo.

Apesar disso, a escola que negasse a cultura de massa estaria contribuindo para com o fracasso escolar das crianças das camadas populares, frente às crianças das elites. A escola que tira a criança desse ambiente de bombardeamento constante dos meios de comunicação de massa e a transporta para um local enfadonho que não utiliza a sua linguagem e não satisfaz os seus desejos, fracassa na sua tarefa primeira que é despertar o desejo de aprender e desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.

A escola precisa fazer a síntese entre continuidade e ruptura, como diz Snyders, em relação à cultura de massa, se quiser respeitar a identidade cultural das crianças populares. O imediato, a cultura primeira, deve ser um apelo em direção ao elaborado.

A cultura elaborada não representa, necessariamente, algo superior para as necessidades vitais de todos os indivíduos; depende do contexto histórico em que eles vivem. Pode até destruir sua identidade por uma espécie de *esquecimento* ou rejeição da cultura primeira. Ela pode representar a alienação pura, o “discurso do outro”, na expressão de Cornelius Castoriadis. Hospedado dentro de mim, o outro acaba falando por mim. É o caso, por exemplo, do drama que hoje enfrentam algumas comunidades indígenas do Brasil. Acabam não sendo nem índios e nem brancos, nem ocidentais e nem brasileiros. A escola dos brancos pode destruir a identidade indígena. Sendo o contato com o branco inevitável, o que se está fazendo hoje – como foi feito em São Paulo, na única aldeia guarani existente na capital – é criar escolas bilíngües. Já existem 600 dessas escolas no Brasil. Elas têm por objetivo preservar e fortalecer a organização social, a cultura, os costumes, as línguas, crenças e tradições das comunidades indígenas.

Mas os meios de comunicação de massa não são a única fonte do saber dos *menos qua-*

*lificados*, como se costuma dizer na França. Há uma outra fonte mais qualificada: o saber do trabalhador se constrói e se desenvolve no trabalho, isto é, no *ato de produção*. É um saber primeiro, mas é, também, muitas vezes, extremamente elaborado. É sobretudo um saber *em ato* que se exprime pela oralidade e, no mais das vezes, se reduz à esfera da pura execução do trabalho. Por isso, os trabalhadores não tem interesse em desenvolver o seu saber se ele não for reconhecido como poder, isto é, se o seu saber não puder interferir na concepção e na tomada de decisão.

Os anos 90 caracterizam-se por um pensamento pós-marxista e pós-moderno, o questionamento das teses socialistas ortodoxas e burocráticas e a afirmação da subjetividade que se expressa por meio de movimentos sociais de índole distinta, mais preocupados com questões imediatas do que com uma utopia distante, como se pensava nos anos 60.

De fato, vive-se um tempo de crise da utopia. Afirmá-la novamente se constitui, para nós, num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. Há os que acreditam que o socialismo morreu, que a utopia morreu, que a luta de classes desapareceu. Mas não foi bem o socialismo que morreu e triunfou o capitalismo. O que foi derrotada foi uma certa moldura do socialismo: a moldura autoritária. É isso representa um grande avanço.

Os neoliberais e neoconservadores sustentam, também, que a ideologia acabou, que nada mais é ideológico. Esse discurso não torna velhos os sonhos de liberdade, e não deixa de ser menos justa a luta contra o autoritarismo. Isso apenas nos obriga a compreendê-lo melhor em suas múltiplas manifestações.

Foi dito que uma educação não-autoritária deveria respeitar o aluno. Hoje, tem-se mais clareza desse princípio quando as teorias da educação multicultural enfatizam ainda mais a necessidade dos educadores atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, sexo, etc. Dizia-se que o respeito à diferença era uma idéia muito cara à educação popular. Hoje, se percebe, com mais clareza, que a diferença não deve ser apenas respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo.

Enfim, não pode estar superada uma pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe. É certo, algumas coisas mudaram. Algumas para melhor e outras para pior. Continua-se percebendo, em todos os lugares por onde se passa, que há uma enorme vontade de saber e de aprender, nos jovens educadores de hoje, e o desejo de enfrentar, coletivamente, a luta pela libertação que continua tarefa permanente. Isso não deve ser diferente na Dinamarca.



## O PROJETO DA ESCOLA CIDADÃ\*



Em 1992, escolhi, como ponto de prova didática ao concurso para professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o tema: *Escola Cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. No mesmo ano, pela Editora Cortez, publiquei um pequeno livro com esse título, tendo, posteriormente, participado de vários debates sobre o tema, particularmente ao lado de José Eustáquio Romão. Com base nas teses deste livro, foi lançada, em 1994, em parceria com o professor Romão, uma versão preliminar do *Projeto da Escola Cidadã*, editado pelo Instituto Paulo Freire. Naquele ano, debateu-se o projeto na Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), com Carlos Alberto Torres, diretor do Instituto Paulo Freire em Los Angeles (EUA).

\* Uma primeira versão deste texto foi apresentada em outubro de 1997, em Berlin, durante a Reunião do International Board da ICEA (International Community Education Association), como "projeto inter-regional" do Instituto Paulo Freire. O projeto foi debatido com os companheiros do Instituto Paulo Freire, entre eles Ângela Antunes Ciseski, Paulo Roberto Padilha, Antônio João Mânfió, Ana Maria do Vale Gomes, Walter Esteves Garcia, Sônia Couto Feitosa, Alice Akemi Yamazaki, Eliseu Muniz dos Santos, João Raimundo Alves dos Santos, Maria Leila Alves, Reinaldo Matis Fleuri, Maria José do Vale Ferreira. Eles souberam desenvolver a idéia inicial e levá-la à frente experimentando-a em dois Estados e em diversos Municípios. O tema já mereceu ser objeto de duas teses de doutoramento: Rosilda Baron Martins, *Escola cidadã do Paraná: análise de seus avanços e retrocessos* (FE-UNICAMP, 1997), e José Eustáquio Romão, *Dialética da diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal* (FE-USP, 1997). Vejam-se também as dissertações de mestrado de Alice Akemi Yamazaki, *Autonomia pedagógica no pensamento educacional brasileiro (1982-1996)* (FE-USP, 1998), e de Ângela Antunes Ciseski, *Aceita um conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública* (FE-USP, 1997).

Genuíno Bordignon foi o inspirador da idéia. Em parceria com Luiz S. Macedo de Oliveira, ele publicou, em 1989, o artigo *A escola cidadã: uma utopia municipalista*, no quarto número da Revista *Educação Municipal*, editada pelo Centro de Estudos Ação Direta (CEAD) e patrocinada pela UNDIME (União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação). A escola cidadã transformou-se em projeto concreto quando o Instituto Paulo Freire o assumiu como uma de suas principais bandeiras. Para desenvolver a idéia inicial, apoiei-se este autor principalmente em: Paulo Freire, Antônio Joaquim Severino, Beno Sander, Carlos Estevam Martins, Célio da Cunha, Celso de Rui Beisiegel, Francisco Gutiérrez, José Carlos Melchior, Lauro Carlos Wittmann, Luiz Eduardo Wanderley, Mário Osório Marques, Pedro Demo e Plínio Arruda Sampaio. José Eustáquio Romão, apoiando-se, também, em Norberto Bobbio, Carlos Nelson Coutinho e José Tamarit, deu a redação final ao projeto, além de contribuir, substancialmente, para torná-lo mais consistente teoricamente e, praticamente, mais viável.

### Histórico e objetivos da Escola Cidadã

O *Projeto da Escola Cidadã* nasceu do inconformismo de muitos educadores e não-educadores com a deterioração do ensino público e da ousadia em enfrentar o discurso e a proposta hegemônicas neoliberais, confrontando-lhes uma alternativa, a partir de uma concepção democrática da educação e com base em experiências concretas de renovação do ensino.

A Escola Cidadã está fortemente enraizada no movimento de educação popular e comunitária que, na década de 80, se traduziu pela expressão *escola pública popular* com uma concepção e uma prática da educação realizada em diversas regiões do País, principalmente em municipalidades onde o poder local foi assumido por partidos do chamado de campo democrático-popular.

Em alguns casos, essas experiências têm sido polêmicas. Contudo, pode-se destacar, nesses projetos e reformas, alguns traços comuns:

- (1) *ampliação da jornada escolar*, tanto para os alunos quanto para os professores de uma mesma escola;
- (2) *atendimento integral* à criança e ao adolescente; e
- (3) *participação comunitária e gestão democrática*.

Em princípio, toda escola pode ser cidadã, enquanto realizar uma certa concepção de educação orientada para

- (a) a *formação para a cidadania ativa* e
- (b) a *educação para o desenvolvimento*.

Se o Estado, a sociedade civil e a sociedade econômica entenderem melhor qual é o papel da educação na formação para a cidadania e para o desenvolvimento, poderão criar maiores condições para gerar os recursos para a construção de uma escola de qualidade para todos, isto é, uma escola que, além de formar o aluno para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade, seja capaz de formá-lo para o exercício pleno de seus direitos e deveres.

Essas características da Escola Cidadã estão sustentadas por um pressuposto mais amplo: o da maior *autonomia* das escolas. Pode-se encontrá-las, também, nas reformas empreendidas, hoje, por outros países.

Uma experiência muito próxima foi a realizada nos Estados Unidos pelo educador popular Myles Horton com as chamadas de *Citizenship Schools*. Esse movimento começou em Johns Island, na Carolina do Sul, em resposta ao pedido de Esau Jenkins, um líder comunitário negro, que pretendia que as escolas públicas alfabetizassem os negros, a fim de instrumentá-los para a conquista do voto e do poder político. Dessa forma, eles pretendiam desenvolver uma educação alfabetizadora que contasse com líderes negros como professores e que ensinasse os estudantes a ler, baseados nas suas necessidades e desejos de conquista da liberdade. No seu livro, *The origins of the civil rights movement*, Aldon Morris estabelece a ligação entre as *Citizenship Schools* e o início do movimento pelos direitos civis.

Paulo Freire e Myles Horton, no livro *We make the road by walking* (1990), discutem a experiência baseada na conquista dos direitos

civis que ambos vivenciaram. Tanto um quanto o outro, com histórias paralelas e semelhantes, influenciaram os sistemas de ensino com base na idéia da Escola Cidadã.

A influência de Paulo Freire, em relação aos sistemas, torna-se mais expressiva ao trabalhar na Secretaria de Educação do Município de São Paulo e, depois, no Instituto Paulo Freire (IPF), quando discutiu especificamente esse projeto com seus membros e colocou a sua concepção de Escola Cidadã.

Em contato com a UNESCO, descobriu-se muita afinidade entre o *Projeto da Escola Cidadã* e os projetos intitulados *Learning Without Frontiers* e *Open Learning Communities*. Neste último, os projetos das escolas são legitimados e definidos através da participação comunitária. O Projeto *Learning Without Frontiers*, assim como o Projeto de Escola Cidadã, objetiva criar uma *cultura de educação continuada para todos*. A ICEA da América Latina, com o apoio do Instituto Paulo Freire, da UNESCO e do Conselho da Terra, está desenvolvendo o Projeto da *Carta da Terra* que tem em comum com o *Projeto da Escola Cidadã* a metodologia do Planejamento Socializado Ascendente.

### Concepção de Escola Cidadã

A discussão sobre o *caráter público* ou *privado* da escola fundamental tem gerado as mais extensas e profundas controvérsias. De um lado, tem-se colocado uma certa concepção neoliberal, que confunde direitos privados com privatismo; de outro, aparecem os advogados *ex-officio* do público, justificando, em seu nome, todas as iniciativas perdulárias, ineficientes e ineficazes, tanto do ponto de vista da quantidade quanto da qualidade dos serviços prestados, caros ao erário público e pobres na remuneração de seus agentes.

Abstraindo a discussão sobre o *locus* privilegiado da qualidade ou da gestão democrática – se está na escola pública ou particular, o que é realmente discutível – cumpre registrar que há, também, um certo grau de consenso quanto à irracionalidade administrativa da escola pública estatal e quanto ao elitismo da escola mantida pela iniciativa privada.

Não haveria uma saída que superasse ambas as dificuldades e construísse uma alternativa escolar, capaz de incorporar a *democracia* como *princípio fundamental* das relações intra e extra-escolares e que tivesse na *racionalidade administrativa* seu principal instrumento?

Para o IPF, a alternativa está numa escola *estatal* quanto ao *financiamento*, *comunitária* quanto à *gestão* e *pública* quanto à *destinação*. Em outros termos, o Poder Público deve garantir sua manutenção, entregando os recursos diretamente à escola para que ela, através de sua direção, democraticamente eleita, assessorada por um colegiado representativo da comunidade escolar, elabore, execute e implemente, com autonomia, seu projeto político-pedagógico.

Nesse caso, ao Poder Público cabe:

- (1) estabelecer diretrizes de modo a garantir padrões básicos para toda a rede;
- (2) articular ações integradas que envolvam as instituições públicas e a sociedade civil na responsabilidade para com a educação básica;
- (3) repassar recursos, de acordo com o cálculo de custo-padrão-qualidade por aluno/mês e que permitam os investimentos exigidos pela expansão quantitativa e qualitativa dos serviços demandados pela comunidade da área de jurisdição da escola;
- (4) fiscalizar gastos, visando à preservação de condições salariais e de trabalho dignas e de um plano de carreira para o magistério; e
- (5) avaliar desempenhos, de modo a garantir a qualidade do ensino ministrado, tal como a concebe o *Projeto da Escola Cidadã*.

À *escola compete*:

- (1) definir seu próprio projeto político-pedagógico;
- (2) comprometer-se com a criação de mecanismos e instrumentos que viabilizem a participação comunitária na gestão colegiada da escola;

- (3) trabalhar, envolvendo todos os seus segmentos, de modo a substituir os procedimentos que levam à formação para a submissão pelos que conduzem à formação para a cidadania (auto-afirmação pessoal e espírito solidário);
- (4) zelar pelo patrimônio público, buscando a racionalização dos recursos financeiros e a prioridade das atividades-fim sobre as atividades-meio; e
- (5) lutar contra todas as formas de discriminação e seletividade, especialmente nos procedimentos avaliativos, buscando com eles o diagnóstico das dificuldades a serem superadas no processo de ensino-aprendizagem.

À *comunidade compete* participar do colegiado da escola, com vistas a:

- (1) colaborar na realização da Carta Escolar, da Etnografia da Escola e na elaboração do projeto político-pedagógico;
- (2) fiscalizar a aplicação dos recursos;
- (3) participar da escolha dos dirigentes e agentes escolares;
- (4) co-promover a campanha financeira da escola; e
- (5) participar da definição dos critérios de acesso e permanência à/na escola.

O esforço do Instituto Paulo Freire visou construir parâmetros político-pedagógicos e instrumentos concretos para a viabilização dessa alternativa. Ainda que se apresente com uma relativa uniformidade em seu escopo mais global, o *Projeto da Escola Cidadã* tem uma formatação própria para cada realidade local, de modo a respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas. A sua formulação é precedida de um diagnóstico da situação das escolas, das forças em jogo, das disposições políticas dos decisores e administradores dos recursos disponíveis. Esse diagnóstico é feito através de um instrumento, denominado *Carta Escolar*, que é construída por meio de uma *pesquisa etnográfica* e que objetiva alimentar o *planejamento socializado ascendente*.

## A Carta Escolar e a etnografia da escola

A *Carta Escolar* constitui-se num relatório detalhado, no qual se confrontam os dados da oferta e da demanda educacional em uma determinada área geográfica (bairro, conjunto de bairros, Município, Estado, ou até mesmo, um país), lançados em base cartográfica. Num processo de discussão coletiva e interna e com agentes educacionais onde ela foi aplicada, evoluiu para um instrumento que, ao lado do registro científico e sistemático – informatizado ou não – de dados quantitativos, incorporasse, também, aspectos descritivo-analíticos mais qualitativos e específicos de cada realidade analisada. Assim, ao lado do levantamento, tabulação, cruzamento e interpretação de bases de dados relativos à capacidade instalada (localização e situação dos prédios escolares, instalações e equipamentos, recursos humanos, com seus respectivos graus de formação e recursos materiais e financeiros disponíveis) e coleta e interpretação da demanda (projeção do número de alunos por nível de estudos, grau de escolaridade da população, características socioeconômicas da população, etc.), o IPF desenvolveu uma série de outros tipos de instrumentos de coleta de informações mais descritivo-qualitativos (aspectos geográficos do cenário onde se cruzam a oferta e a demanda dos serviços educacionais, origem e evolução históricas das escolas e das comunidades respectivas, indicadores políticos, sociais, econômicos e culturais da população-alvo do trabalho das escolas, etc.) e incorporou seus resultados no relatório final, que é uma espécie de diagnóstico global e recomendações da realidade pesquisada. A incorporação desses aspectos qualitativos exigiu um grande empenho dos membros do Instituto, no sentido do desenvolvimento de uma concepção etnográfica, na abordagem das escolas e comunidades.

A *etnografia da escola* caracteriza-se por considerar aspectos relacionados à dimensão cotidiana da escola e da comunidade que faz parte de sua área de abrangência, enfatizando, sobretudo, os elementos culturais dos sujeitos e dos segmentos que nela atuam direta ou indiretamente. A escola precisa estar sensível às práticas educativas que nunca são registradas nos

diários de classe preenchidos pelos professores. Há fazeres aos quais a *história oficial* da escola está alheia. Há *saberes e práticas da comunidade* que a escola ignora. No entanto, esses fazeres, esses saberes e práticas interferem no seu dia-a-dia. Subjacentes a eles, podem estar mecanismos de dominação, de resistência, de opressão, de contestação que são facilitadores ou dificultadores da implantação do projeto político-pedagógico da escola. A esse respeito, no seu pequeno e importante livro *Pedagogia da autonomia* (São Paulo: Cortez, 1997, p. 154), Paulo Freire questiona: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos?” Nesse sentido, o conhecimento da realidade escolar dos seus atores sociais – seus valores, crenças, atitudes, modos de ver e sentir o contexto em que vivem – suas projeções, ideais e utopias – não pode se limitar à mera análise de documentos oficiais ou ao levantamento de dados feitos sem o necessário olhar atento à *vida miúda* da escola.

## Planejamento Socializado Ascendente

Não se pode implantar a democracia por decreto. Um projeto democrático de escola pressupõe uma metodologia também democrática. O *Planejamento Socializado Ascendente* pensa e realiza o planejamento enquanto processo que se constrói a partir da integração das forças de todos os sujeitos, segmentos ou grupos comunitários e sociais que, direta ou indiretamente, convivem e atuam na escola (Planejamento Socializado). Além da participação de todos – profissionais da escola e universo de pessoas coberto pela prestação de seus serviços – o planejamento tem um caráter ascendente, isto é, ele é metodicamente consolidado em níveis progressivamente mais abrangentes, quebrando a *espinha dorsal* da tradicional forma de planejar de cima para baixo, que separa planejadores de executores. Por isso, esse tipo de planejamento supõe que as propostas das escolas sejam incorporadas, de maneira mais consistente, nos planos, programas e projetos dos demais níveis de planejamento educacional: interescolar, regional, municipal, estadual e federal, influenciando as formulações das autoridades responsáveis pelas políticas educacionais.

## Gestão democrática da escola

Como liderança e responsável maior da escola, o diretor deve ter um papel decisivo na construção do projeto político-pedagógico. A forma de sua escolha é, por isso mesmo, também sumamente importante. No Brasil, o *diretor de escola* tem sido escolhido através de diferentes recursos: nomeação direta ou através de listas oferecidas ao nomeador, concurso, esquemas mistos e, também, por meio de eleição direta. O tipo de vínculo e de relação do diretor com a instituição educativa e com a comunidade escolar se altera, dependendo da forma como ele é escolhido. A experiência brasileira mostra, por exemplo, que se a escolha se dá através da eleição direta, o diretor passa a ter um compromisso explícito com aqueles que o elegeram. Este compromisso tem-se revelado fator determinante na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino da escola pública. Por isso, é necessário conhecer e discutir cada vez mais essa temática no âmbito da escola e de toda a sociedade, com vistas à possibilidade da institucionalização dessa escolha democrática. É o que defende o Projeto da Escola Cidadã do Instituto Paulo Freire.

Outro tema importante da gestão democrática é a instituição dos *Conselhos de Escola*. A idéia dos conselhos, ou colegiados surgiu no final da década de 70, com o objetivo de democratizar as relações de poder no interior das escolas. O Conselho de Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando esse coletivo não só um canal de participação, mas, também, um instrumento de gestão da própria escola. Normalmente, os Conselho de Escola desempenham quatro funções: consultiva, deliberativa, normativa e fiscal.

O Projeto da Escola Cidadã do IPF está em constante evolução na medida em que novas experiências vão trazendo necessidades novas. Nesse sentido, o Instituto Paulo Freire, em 1998, desenvolveu toda uma teoria e uma prática de *reestruturação curricular* na pers-

pectiva da Escola Cidadã, abordando o tema dos *parâmetros curriculares*, dos *eixos transversais* e da *proposta pedagógica*.

## A Escola Cidadã e os sistemas de ensino

A Escola Cidadã apresenta uma nova relação com os sistemas de ensino. Ela pressupõe a administração de um *sistema único e descentralizado* que se apóia em quatro grandes princípios:

- (1) *Gestão democrática*. Um sistema único e descentralizado supõe objetivos e metas educacionais claramente estabelecidos entre escolas e governo, visando à democratização do acesso e da gestão e à construção de uma nova qualidade de ensino, fundada nas necessidades básicas de aprendizagem da comunidade. Isso implica *escolha democrática dos dirigentes escolares e gestão colegiada* das escolas a partir de Conselhos constituídos para esse fim.
- (2) *Comunicação direta* com as escolas. Se a escola é o *locus* central da educação, ela deve tornar-se o pólo irradiador da cultura. Ela deve construir e elaborar cultura, seja a cultura geral, seja a cultura popular. O corolário desse princípio é a comunicação entre as escolas e a população.
- (3) *Autonomia da escola*. Cada escola deve escolher e construir seu próprio projeto político-pedagógico. Escola não significa um prédio, um único espaço ou local, significa projeto. Nesse sentido, várias unidades escolares podem agrupar-se numa única escola. Escola e governo elaboram, em parceria, as políticas educacionais.
- (4) *Avaliação permanente do desempenho escolar*. A avaliação, para que tenha um sentido emancipatório, precisa ser incluída como parte essencial do projeto da escola. Não pode ser um ato formal e executado por técnicos externos à escola, apenas. Deve envolver a comunidade interna, a comunidade externa e o Poder Público.

A *qualidade* do ensino, no *Projeto da Escola Cidadã*, está diretamente relacionada com os projetos das próprias escolas, que são muito mais eficazes na conquista dessa qualidade do que projetos anônimos e distantes do dia-a-dia das escolas. Isso porque:

- (1) só as escolas conhecem de perto a comunidade, e seus projetos podem dar respostas concretas a problemas concretos de cada uma delas;
- (2) assim sendo, podem respeitar as peculiaridades étnicas, raciais e culturais de cada região;
- (3) gastam menos com burocracia; e
- (4) a própria comunidade pode avaliar de perto os resultados.

### **Primeiras experiências, primeiros resultados**

No Brasil, a demanda pelo *Projeto da Escola Cidadã* intensificou-se nos últimos anos sobretudo por parte de *órgãos governamentais*, nossos principais *parceiros* nesse projeto. A primeira experiência supervisionada pelo Instituto Paulo Freire foi realizada entre 1992 e 1994, na Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. "Saber dizer tem como contrapartida necessária saber ouvir". Essa foi, em essência, a máxima assumida pela Secretaria de Estado da Educação do *Paraná*, ao implantar, naquele Estado, o *Projeto da Escola Cidadã*. Uma série de ações foi orientada por uma concepção democrática da educação e da gestão escolar: eleição direta de diretores escolares; delegação às escolas para a formulação de seus projetos político-pedagógicos; eleição de seus conselhos escolares e, por fim, as autonomias administrativa e financeira.

O Estado do Paraná foi o primeiro a instituir a Escola Cidadã e o fez de uma forma particular, adotando as seguintes etapas:

- (a) um diagnóstico a partir da elaboração do projeto de cada escola;
- (b) hermenêutica das práticas escolares encontradas;
- (c) sistematização dessas experiências inovadoras e

- (d) publicização do que cada uma delas estava fazendo, pensando e desejando fazer.

Por causa dessa iniciativa e certamente pela autonomia conquistada pelas escolas, o Estado do Paraná conseguiu uma das mais impressionantes mobilizações de sua história educacional e um dos mais consistentes *planos decenais* de educação.

Em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, durante a gestão de 1993-1996, dando continuidade à política educacional da gestão anterior, foi introduzido o *Projeto da Escola Cidadã*, compreendendo o planejamento participativo, a autonomia da escola como estratégia da qualidade de ensino e a construção da cidadania como prática pedagógica. Um passo importante foi a criação dos *Conselhos Escolares*, órgãos máximos com poder deliberativo.

Em Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, em convênio de cooperação técnica e de apoio administrativo com o Instituto Paulo Freire, foi implantado, a partir de 1994, o *Projeto da Escola Cidadã* centrado nos seguintes eixos norteadores: a integração entre educação e cultura, integração entre escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação escolar e uma visão transdisciplinar na formação do educador.

Em 1995, através de um processo participativo, foram escolhidas quatro escolas para iniciar o projeto. Um novo estatuto dessas escolas foi elaborado e discutido com a comunidade, para que esta pudesse receber os recursos necessários à manutenção e desenvolvimento do ensino. Através dele, coube ao Poder Público estabelecer e repassar os recursos para o funcionamento da escola, tendo por base o cálculo do custo/padrão/qualidade por aluno, fiscalizar a aplicação desses recursos e manter os funcionários e professores. O zelo pelo patrimônio da escola, a colaboração na elaboração do projeto pedagógico e a fiscalização e aplicação dos recursos foram algumas das atribuições que a comunidade desempe-

nhou dentro do *Projeto da Escola Cidadã* em Natal. À Escola Cidadã coube: definir o seu projeto político-pedagógico, garantir o mínimo de alunos por turma determinado pelo poder público, criar mecanismos que viabilizassem a participação comunitária, prestar contas à Secretaria Municipal de Educação sobre a produtividade da escola quanto à permanência do aluno na escola e seu desempenho, incentivar a prática da cidadania, zelar pelo patrimônio público e pela racionalização dos recursos financeiros.

A partir do mês de agosto de 1997, o Instituto Paulo Freire vem oferecendo a supervisores de ensino, diretores de escola, professores, coordenadores e assistentes técnico-pedagógicos da rede estadual de ensino de São Paulo, a possibilidade de desenvolver reflexões e ações, em nível de *educação continuada*, a partir dos fundamentos e das diretrizes do *Projeto da Escola Cidadã*.

O projeto do IPF considera que as lideranças educacionais, ao lado de todos os educadores da rede, serão grandes articuladores de um trabalho que pode ser inovador no âmbito das unidades escolares e das delegacias de ensino. Por isso, propôs a integração dos diferentes públicos-alvo das diferentes escolas e delegacias de ensino para que, de uma forma leve, alegre e sobretudo feliz, caminharem na direção de uma *Escola Cidadã* que visa à construção de um projeto político-pedagógico a partir do estabelecimento de relações humanas de-

mocráticas, solidárias e éticas, cuja finalidade maior é a de formar alunas e alunos também solidários, éticos e felizes, porque cidadãos plenos e conscientes são capazes de agir sobre a realidade em que vivem, criando as condições necessárias para a vivência daquelas relações.

Para subsidiar a implementação do *Projeto da Escola Cidadã*, o IPF lançou, em 1997, o primeiro volume da série *Guia da Escola Cidadã*, cujo título é *Autonomia da escola: princípios e propostas* e, em 1998, o segundo volume, de autoria de José Eustáquio Romão, com o título *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*.

Os períodos históricos em que a educação mais se desenvolveu foram os de experimentação pedagógica. Nesse sentido, crê-se que o *Projeto da Escola Cidadã* pode iniciar a partir da discussão de sua proposta, em uma ou mais unidades escolares, ou em nível mais amplo, no contexto de uma rede de ensino, o que pode acontecer através da formação continuada de professores, diretores, assistentes técnico-pedagógicos, supervisores de ensino, enfim, da capacitação de todos os segmentos escolares. A sua implementação depende da análise de cada caso. O Instituto Paulo Freire coloca-se à disposição de instituições e organizações governamentais e não-governamentais, brasileiras e estrangeiras, interessadas em fazer juntos essa caminhada por uma educação pública e gratuita de qualidade para todos.



## CONSTRUINDO A ESCOLA CIDADÃ NO ESTADO DO PARANÁ\*

### A escola numa perspectiva democrática

Partindo da hipótese de que o desempenho escolar depende primordialmente do projeto pedagógico das escolas, a Secretaria de Estado da Educação está norteando sua política educacional em quatro princípios:

- (1) Consolidação da *gestão democrática*. As escolas do Paraná já têm uma importante tradição de escolha democrática dos seus dirigentes que é preciso consolidar;
- (2) Estabelecimento de *comunicação direta* da Secretaria com as escolas e dessas com a comunidade. A escola tem uma enorme potencialidade de comunicação que não foi ainda posta a serviço da participação e da democracia.
- (3) Incentivo às escolas para que elaborem e executem autonomamente seus *projetos pedagógicos*. Um dos mais graves problemas da política educacional brasileira é a descontinuidade administrativa. Os projetos pedagógicos das escolas podem garantir essa necessária continuidade. A educação é um processo a longo prazo.
- (4) Criação de um sistema de *avaliação permanente do desempenho escolar*, essencial para a implantação do Currículo Básico, público e democrático, que inclua, tanto a comunidade interna (professores, alunos, funcionários e administração), quanto a comunidade externa (pais e associações locais) e o Poder Público. Os experimentos e inovações educacionais, em andamento ou a serem criados, têm um importante papel, numa avaliação que pretenda ser emancipadora, isto é, uma avaliação que visa à melhoria da qualidade dos serviços que a escola presta à comunidade.

\* Texto produzido em parceria com Eronita Silva Barcelos, da Universidade de Ijuí (RS), com a colaboração do prestigioso educador rio-grandense, também da Universidade de Ijuí, Prof. Mário Osório Marques. Foi publicado como volume 1 dos *Cadernos Educação Básica*, Série Inovações, do Ministério da Educação, em 1993. Agradecemos todo o apoio dado pela Equipe Técnica da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, não só para a elaboração deste relatório, mas, principalmente, por terem assumido com dedicação e envolvimento a tarefa de oferecer instrumentos de melhoria para qualidade do ensino do Estado do Paraná: Adélia C. Ribeiro, Diretora do Colégio Estadual do Paraná; Carlos Alberto Rodrigues Alves, assessor da SEED; Claudino Gentile Ortigara, do CETEPAR; Maria Aparecida de Souza Bremer, do DESG; e Reni Maria Gregolin Guindaste, do DEPG. O apoio e a contribuição do meu querido amigo, Prof. Antonio João Mânfió, Superintendente de Educação, a esse projeto foi inestimável. Aqui o meu agradecimento. Ao saudoso companheiro e Secretário de Educação do Estado do Paraná, durante o período em que essa experiência se realizou, Prof. Elias Abrahão, posteriormente deputado federal, morto em acidente de automóvel em 1997, o nosso mais reconhecido agradecimento. Antônio João Mânfió e Elias Abrahão assumiram a Secretaria da Educação em 1991 com a "grande preocupação de elaborar a política educacional pautada na escuta atenta das demandas da rede" e fizeram, no ano seguinte, da "construção da escola cidadã na perspectiva do projeto pedagógico das escolas" um de seus projetos prioritários de governo. Sobre essa experiência veja-se a tese de doutoramento de Rosilda Baron Martins, *Escola Cidadã do Paraná: análise de seus avanços e retrocessos*, defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP em 1997.

### Como valorizar o trabalho escolar?

Há muitas formas de valorização do trabalho escolar, mas uma é imprescindível.

Aquela que guarda a memória do que aí foi produzido. Sem história passada, a escola não tem futuro. Mas não se trata apenas de guardar a história legal. Trata-se de guardar a história vivida da escola. Trata-se de guardar o que ela vem produzindo.

De fato, pelo aparato escolar, percebe-se que, em muitos casos, há mais cuidado com a memória administrativa do que com a memória pedagógica das escolas. Em cada escola há uma secretaria. Ali é guardada a documentação escolar. No final do ano, o que fica na escola são os documentos administrativos.

Ora, o essencial da escola é a produção dos alunos e professores e não os documentos legais.

Guardar o secundário – os boletins e a documentação escolar – é como guardar o contracheque sem dar importância ao dinheiro ou às mercadorias que ele pode comprar. Ora, se na escola há tanto cuidado com o boletim e com outros documentos administrativos, maior cuidado deveria ter a escola com a própria produção escolar. A materialização de tudo o que foi aprendido está no que foi produzido: cadernos, pesquisas, livros e revistas manuscritos, escritos pelos professores e alunos. Parte significativa dessa produção deveria ficar na biblioteca da escola de tal modo que a vida dos alunos estaria ali presente podendo, através desse material, ser percebido, inclusive, o avanço no saber de uma para outra série. Assim, também, parte da vida produtiva acadêmica da própria comunidade estaria preservada na escola. Como seria gostoso (saber é sabor) para as pessoas, mais tarde, voltarem para a escola para lembrar (saborear) sua infância e sua adolescência, através do que foi produzido na época!

Dessa forma, a escola passaria a ser a memória pedagógica da própria comunidade local.

Mas a valorização do trabalho escolar passa também pela publicação (tornar pública) da produção escolar, tanto dos professores quanto dos alunos.

Por certo, muitos pais poucas condições têm de acompanhar o trabalho escolar dos filhos, por falta de tempo, de interesse ou de condições instrucionais. Eles recebem o boletim escolar, é verdade, mas ver o boletim sem ter contato direto com a dimensão substantiva da escola faz pouco sentido.

Por isso, é importante tornar pública, de todas as formas, a produção docente e discente. Se tudo o que é produzido fica escondido em cadernos, como podem os professores sustentar que são importantes, que a escola é importante, que é importante para as crianças e adolescentes que a freqüentam? Não é suficiente afirmar que o que fazem é importante. É preciso demonstrá-lo publicamente.

O leitor da produção discente não pode ser apenas o professor. Mostrar ao professor o que se produziu para ser por ele corrigido e guardado em cadernos não é motivador para os alunos. Todavia, se tudo o que é produzido é também visto por todos em classe, é divulgado na escola, é guardado na biblioteca, é entregue aos pais, tanto para os alunos quanto para seus pais, é muito significativo. O que se produz na escola não é para ser descartado ou escondido em cadernos.

A memória pedagógica e a prestação de contas junto à comunidade, divulgando o que ali se faz, são meios essenciais para a afirmação da instituição escolar como necessária e significativa para a vida dos alunos. Quanto maior o significado intrínseco do ensino para o aluno, maior a probabilidade de que ele não venha a abandonar a sua educação e se torne um indivíduo autônomo e atuante na sociedade em que vive.

### *Como melhorar os serviços prestados pela escola?*

A escola é uma instituição da sociedade e parte de um processo mais amplo no seio dessa mesma sociedade que tem configuração própria, interesses e políticas a exercitar. Logo, como algo instituído, lida a escola com interesses relevantes para a sociedade, sob a forma de práticas educativas.

Nesse sentido convivem, nesse esforço coletivo que é a escola, dois componentes fundamentais, quais sejam: o instituído e o instituinte. O *instituído* são as formas definidas como normas e os sistemas de valores considerados como unificadores das ações no interior da escola e em todas as escolas. É esse instituído a regra geral que organiza o trabalho educativo, fornecendo os meios materiais e buscando dar linhas de direção à tarefa educativa, de modo que atenda aos *anseios* da sociedade estruturada com suas determinações específicas. O instituído é o que está dado, entendido como o sistema explicitado para a organização e condução da educação.

O *instituinte* tem seu espaço no instituído e dá sentido a ele, enquanto condição de sua existência. O instituído é formado pelas nor-

mas estabelecidas, pelos meios e recursos, é a vida cotidiana, o permanente, o premente. Nesse meio termo, entre o instituinte e o instituído, está, dialeticamente, o instituindo-se, no processo de discussão e geração de novos valores, normas e procedimentos. Enfim, tem-se como condição básica da escola projetada – a escola da nossa utopia pedagógica – a escola vivida, aquela que se encontra historicamente e que, em processo e coletivamente, procura-se transformar.

O instituinte são as pessoas envolvidas na vida da instituição, expressando suas vontades, construindo e reconstruindo espaços de ações num processo interativo no meio em que atuam.

O instituído é importante e necessário, porém, não é suficiente. É vazio sem o vigor do instituinte. É este que, como *projeto pedagógico* de construção coletiva pelos agentes do processo educativo, no interior da escola, se configura como algo que não é e nem pode ser dado por algo ou por alguém, mas pressupõe um contexto livre de limites impostos, onde possa fazer-se possibilidade de participação de todos.

O fim da educação é a formação do indivíduo autônomo. Mas o que é um indivíduo autônomo? E, no plano coletivo, o que é uma sociedade autônoma? Pensa e age autonomamente o indivíduo que não é dominado pelo discurso ou pela vontade do outro.

Ora, a escola precisa trabalhar justamente na transmissão – assimilação do discurso do outro – os conteúdos, produção histórica circunstanciada e sempre em mutação, mas fixados num currículo básico, podendo fazê-lo de muitas formas. A escola cidadã, formadora do indivíduo autônomo, alimenta-se do discurso do outro, mas o reelabora para torná-lo seu, para que não fale e não pense como o outro, como ocorre com o indivíduo alienado.

Autonomia conduz diretamente à cidadania.

Autônomo não é o indivíduo isolado. Pelo contrário, autônomo é o sujeito ativo, sujeito da práxis. Se lutamos pela autonomia é porque a desejamos para todos. Uma sociedade autônoma é uma sociedade autocontrolada, autodirigida, autogestada, onde suas instituições, como a escola, promovem e facilitam a autonomia individual.

Nas condições atuais, pode a escola fazer alguma coisa nesse sentido?

Falar da escola autônoma é também falar da resistência e do conflito que caracterizam essa escola vivida. A tradição burocrática da escola é um fardo pesado que limita os ideais de liberdade e a autonomia. Mas é no interior dessa escola vivida que é possível construir outra escola.

A questão da autonomia da escola é um tema central e preocupação da maioria dos sistemas educativos atuais e de numerosos teóricos da educação.

Os sistemas educacionais encontram-se num contexto de *explosão descentralizadora*. De fato, numa época em que o pluralismo político aparece como um valor universal, assiste-se tanto à crescente globalização da economia como à emergência do poder local, que desponta nos sistemas educacionais de muitos países com uma força inédita. São tendências complementares e não, antagônicas. Cresce a reivindicação pela autonomia contra a uniformização, cresce o desejo de afirmação da singularidade de cada região e local, de cada língua e de cada dialeto. O multiculturalismo é um fenômeno do nosso tempo.

No campo da educação, essas megatendências encontram ainda resistência na tradição dominada pela burocracia que caracteriza os sistemas e pelo corporativismo, que, muitas vezes, se alia à burocracia resistindo à mudança.

Onde, então, buscar uma saída para a melhoria do desempenho de nossos sistemas educacionais?

Numa *perspectiva utópica*, fundada na crítica (denúncia e anúncio) que é mais forte que as ideologias, porque não tem nada a esconder. Ela pode ser transparente, sem táticas ou estratégias ocultas.

“A utopia propõe o retorno à comunidade, onde surgiu a escola. Para realizá-la, é preciso que a comunidade defenda a educação como defende o acesso aos eletrodomésticos, ao transporte, ao esgoto, ao asfalto, à moradia, ao trabalho... enfim, que ela defenda a educação como fundamental para a sua qualidade de vida. A questão essencial da escola de hoje refere-se à sua quali-

dade. E a qualidade está diretamente relacionada com o *projeto pedagógico* das próprias escolas que é muito mais eficaz na conquista dessa qualidade do que grandes projetos impessoais, anônimos, distantes do dia-a-dia das escolas. Isso porque: 1<sup>ª</sup>) só as escolas conhecem de perto a comunidade, e seus projetos podem dar respostas concretas a problemas concretos de cada uma delas; 2<sup>ª</sup>) assim sendo, podem respeitar as peculiaridades étnicas e culturais de cada região; 3<sup>ª</sup>) porque os projetos pedagógicos das escolas têm menos gastos com a burocracia e 4<sup>ª</sup>) a própria comunidade pode avaliar de perto os resultados” (Gadotti, 1992a, p. 69).

É assim que se pode construir uma escola cidadã. No Paraná, essa escola já está sendo construída com o envolvimento concreto de muitos educadores, pais, alunos e funcionários. São escolas onde as crianças estão sentindo prazer em ir, prazer em estudar. Essa escola não está abandonada pelas crianças, porque ninguém larga, ninguém abandona o que é seu e o que gosta.

### Alguns retratos das escolas do Paraná

Foi com esse quadro teórico que a comissão se pôs a caminho para analisar os 53 dossiês das escolas do Paraná, procurando, fundamentalmente, com espírito de equidade, respeitar a diferença e valorizar a diversidade e a peculiaridade de cada uma delas.

Muitos são os experimentos inovadores que as escolas do Paraná mostraram nesses dossiês. A comissão, para isso, utilizou critérios quantitativos e qualitativos, identificando as convergências (por exemplo, educação em saúde, educação ambiental, escola produtiva); comparando as concepções da educação no discurso dos dirigentes das escolas com o discurso da Secretaria; comparando as escolas em termos de organização da aprendizagem, formação do magistério, organização do espaço e do tempo escolar, jornada de trabalho do professor, administração do trabalho na escola, relações inter, extra e intra-escolares, etc.

A partir desse trabalho, estabeleceu os elementos mais relevantes e os experimentos inovadores mais significativos.

Os indicadores de uma boa escola não são as paredes ou as quadras de futebol. É notável observar que insumos caros, como prédios novos ou melhoria do mobiliário, não se constituem, pelas pesquisas já realizadas, em indicadores essenciais para a melhoria do rendimento escolar. Boa é a escola que desperta, no aluno, o gosto para aprender e participar da vida em sociedade como cidadão. Nesse sentido, insumos instrucionais mais baratos, como livros-texto e, principalmente, a formação permanente do professor são mais eficazes.

Variáveis, indicadores ou fatores em relação ao trabalho escolar, são escolhidos em função de algum pressuposto. Aqui, foi tomado como pressuposto o cumprimento das três funções básicas da escola: instrucional, cívica e social.

Por isso, a comissão procurou prestar especial atenção:

- (1) *ao ambiente escolar*: número de livros e utilização da biblioteca, experiência de magistério e formação do professor, número de alunos por classe;
- (2) *ao ambiente doméstico*: existência ou não de cultura letrada em casa; nível de escolaridade dos pais; atividades escolares realizadas em casa; e
- (3) *às características dos alunos*: origem socioeconômica, idade, sexo, auto-estima, cultura oral, emigrantes e outras.

Nos dossiês, faltavam muitos desses dados não-solicitados, mas que foram sendo completados pela assessoria técnica e pela experiência dos membros da comissão.

Segundo pesquisas já realizadas (Costa, 1990), os fatores que têm maior influência no rendimento escolar são, pela ordem:

- (1) a origem socioeconômica dos alunos (sem a ajuda dos pais e da mãe, principalmente, o estudante não alcança um bom rendimento);
- (2) a formação do professor e a sua experiência na disciplina que leciona;
- (3) o tempo que o aluno passa na escola para: consultar a biblioteca, trabalhar em grupo, receber orientação do professor ou se recuperar de eventuais atrasos. Daí

a importância da jornada integral de trabalho, da dedicação exclusiva do professor num só local de trabalho e do tempo integral também para os alunos; e

- (4) o projeto político-pedagógico da escola. Não pode a escola deixar de questionar, antes de tudo, a si mesma, o que ela entende por conhecimento, por sociedade, por educação, por projeto pedagógico, enfim, os pressupostos da sua atuação.

Outras variáveis também foram levadas em conta, como o planejamento participativo (participação da comunidade) e a autogestão (autonomia, capacidade de resolver problemas coletiva e comunitariamente).

Muitos seriam os exemplos a serem mencionados, para ilustrar essa análise. No mês de outubro de 1992, foram realizados seminários em 20 Núcleos Regionais de Educação com a apresentação de 500 relatos sobre trabalhos que os professores consideram inovadores. Do mesmo modo, centenas de escolas estão formulando seu projeto político pedagógico com surpreendente qualidade. É esperada a publicação, no próximo ano, de um catálogo dos *experimentos inovadores* das escolas do Paraná, incluindo, também, as novas propostas surgidas neste ano. Por ora, a atenção se fixa no que se conseguiu identificar nos dossiês, sem mencionar a escola que os está realizando. Entendendo que o projeto pedagógico da escola envolve tanto aspectos administrativos quanto aspectos do ensino-aprendizagem, articulados por um único objetivo, que é o desempenho escolar do aluno, subdividiu-se os principais experimentos das escolas em dois grandes campos: o administrativo, intitulado *Organização do trabalho na escola* e o pedagógico, intitulado *O currículo na prática escolar*.

### *Organização do trabalho na escola*

As sugestões gerais dos dossiês para a organização do trabalho na escola são em número muito elevado. Serão enumeradas algumas para a reflexão e exame crítico dos leitores deste documento, divididas em três blocos: quanto à escola, quanto aos pais e quanto aos alunos.

### Quanto à escola

O calendário escolar, elaborado pelas escolas e aprovado com número de dias letivos maior que o mínimo exigido, deu condições para desenvolver a proposta pedagógica através de cursos, reuniões e grupos de estudo.

Os cursos referem-se, principalmente, à atualização do currículo básico, à didática dos cursos profissionalizantes e ao método de estudo do aluno, etc. Nos cursos, a parceria com as universidades foi destacada como muito importante. Foi sugerido que os estagiários trabalhem na recuperação de alunos com aulas de reforço.

As reuniões foram desenvolvidas em torno da reestruturação do Segundo Grau, da regulamentação da biblioteca, para a análise de documentos pedagógicos e troca de experiência e para a elaboração do plano pedagógico anual interdisciplinar e interséries, recuperação e aulas de reforço. Foi sugerida uma reunião do *Conselho de Classe* bimestralmente, com o objetivo de traçar o perfil da turma e do professor, quanto ao ensino-aprendizagem e disciplina e o levantamento dos diversos problemas pelos professores de disciplinas afins.

### Quanto aos pais

As reuniões periódicas com os pais, principalmente as do início do ano letivo, devem informar sobre a estrutura e funcionamento da escola; as realizadas bimestralmente, após o conselho de classe, deverão priorizar os informativos gerais, programação para o bimestre seguinte e a análise dos resultados do ensino-aprendizagem, oportunizando à família fazer colocações e dar sugestões para a melhoria do ensino.

O livre acesso dos pais à escola, através do Serviço de Orientação Educacional e/ou Supervisão Escolar, permite a sua aproximação com os professores quando necessário.

### Quanto aos alunos

O aluno é o centro de todas as atividades da escola. Para ele convergem todas as ações da escola. Entretanto, algumas foram destacadas com mais ênfase: um clima escolar de trabalho

que favoreça o seu aprendizado de forma crítica, sistemática e progressiva.

Destacou-se a importância do uso da biblioteca e sua descentralização nas salas de aula, constante divulgação na parte externa da mesma, através de cartazes com assuntos de revistas, jornais e livros; pesquisas sob a orientação do professor à disposição da biblioteca para atender às solicitações dos professores.

As atividades extraclasse, como sublinharam os diretores, são consideradas conseqüência do trabalho proposto pelas disciplinas desenvolvidas em sala de aula, como reforço e enriquecimento do currículo. As aulas práticas são desenvolvidas em laboratórios e em ambientes próprios para as técnicas dos cursos profissionalizantes.

Outros exemplos podem ser dados para ilustrar a preocupação manifestada nos dossiês com a organização do trabalho na escola:

- (1) *Gestão democrática.* A principal inovação das escolas do Paraná neste tema e que é um exemplo para as escolas do resto do País, é a escolha democrática da direção da escola. A gestão da escola se efetiva com a consciência pedagógica sobre o administrativo, demonstrada pela participação dos integrantes da escola, bem como pelos da comunidade. Divisão de responsabilidades com a atuação de representantes de turma e do professor conselheiro. Um experimento inovador, na gestão democrática, foi realizado no projeto *aluno diretor*, no qual, por uma semana, um aluno assume provisoriamente a direção da escola, após candidatar-se dentro de determinadas normas, inscrevendo-se com uma plataforma de gestão. Através desse exercício de cidadania, a direção da escola e os professores podem conhecer melhor os anseios dos estudantes.
- (2) *Conselho de escola.* O Conselho de Escola, como órgão responsável pela elaboração, deliberação, acompanhamento, avaliação do planejamento e do funcionamento da unidade escolar, para que seja realmente autônomo e deliberativo,

deve contar com a Secretaria de Estado da Educação como um órgão de serviço. O conselho da escola deve representar uma verdadeira escola e uma nova oportunidade para os pais aprenderem e ensinarem na escola. Eles não podem ser tratados como ignorantes só porque desconhecem a legislação escolar, é o que apontam os dossiês, embora, haja, ainda, muita crítica quanto ao não-funcionamento do conselho da escola, notam que, onde foram instalados os conselhos, estes se convertem, rapidamente, em instrumentos essenciais da gestão democrática na escola.

- (3) *Centro Cívico* através das diversas atividades que levam à formação da cidadania;
- (4) *Grêmios Estudantis.* A formação política ajuda na gestão democrática através do poder de envolver os alunos em questionamentos e atividades que contribuem para o crescimento contínuo da comunidade escolar.
- (5) *Jornal escolar:* produções de alunos, questionamentos aos esquemas escolares, visão discente da escola em confronto com a visão dos professores.
- (6) *Co-manutenção* das escolas em regime de colaboração com Municípios e com a comunidade, incluindo empresas públicas e privadas. Nesse campo, destacam-se os *convênios* com associações, empresas e faculdades, por exemplo, para a colocação de estagiários dos cursos profissionalizantes. O Município é a base do exercício da cidadania; é a primeira representação concreta do Estado, unidade de programação e de ação conjunta das escolas situadas em seu território (Escola, Município, Núcleo Regional de Educação e Secretaria da Educação). Buscase, através desses convênios, focalizar o papel da escola e da educação na sociedade. Antes de ser professor ou aluno, é preciso ser professor ou aluno de uma escola concreta, situada num determinado lugar, num determinado Município. Há exemplos concretos de realização *pela base do regime de colaboração*

previsto na Constituição (Art. 211) entre a União, Estados e Municípios. Ainda no campo dos convênios, existem exemplos de escolas que conseguiram informatizar a sua administração contando com recursos de empresas privadas. Por outro lado, experimentos concretos como o *mutirão*, envolvimento semanal da escola na limpeza, pintura do espaço físico, etc., ou o projeto *Mergulho na comunidade*, envolvimento da escola em passeatas, passeios ecológicos, festivais, etc., mostram o quanto a escola pode contar com a comunidade. A escola deve ser um local à disposição da comunidade, não apenas para assimilar uma cultura escolar elaborada, mas para, aí, elaborar a sua própria cultura cívica e popular.

- (7) *Valorização do tempo integral*. Começou com o *Tempo de Criança*. Atualmente, o projeto está desativado. A Secretaria de Estado da Educação está reorganizando o funcionamento das séries iniciais de tal modo que todas as crianças frequentem a escola em tempo integral. Muitas escolas continuam com o apoio da comunidade para assegurar os benefícios originados com o *Tempo de Criança*. As crianças ficam em tempo integral na escola, com atividades formais, próprias do currículo e em atividades de recreação, artísticas, esportivas e outras.

### *O currículo na prática escolar*

Com relação ao trabalho propriamente pedagógico, os experimentos inovadores estão relacionados mais com as atividades chamadas de extracurriculares.

O currículo pode ser entendido como o conjunto das atividades essenciais desenvolvidas pela escola, ligadas principalmente à busca do saber sistematizado, científico, academicamente organizado.

Para melhor entender esse importante item, foi subdividido em duas partes: a primeira referente a temas gerais do currículo, e a segunda, a questões relativas a cada disciplina da grade curricular.

### *Temas gerais*

- (1) *Enfrentando o problema da evasão e da repetência*, juntos, escola e comunidade.

Segundo dados estatísticos apresentados nos dossiês, apenas 50% dos alunos que iniciam a primeira série concluem a oitava. Diante disso, escolas estão estudando a introdução de novas metodologias e conscientizando os pais para que a reprovação e a evasão não sejam atribuídas apenas à escola. As escolas buscam saídas fora dela para enfrentar o problema da repetência.

Outra escola, preocupada com a evasão e a repetência, encaminhou uma reflexão teórico-metodológica para cada área do currículo. Isso chamou a atenção para a necessidade de um aprofundamento na formação do professor na sua atuação profissional e desencadeou uma série de atividades; dentre elas, a formação de grupos de estudo na escola e interescolas e reuniões com os pais para melhor conhecer os alunos. Isso mobilizou e motivou os professores a usarem mais os laboratórios, as bibliotecas e a experimentarem outras metodologias, sobretudo aquelas que incluíssem *aulas práticas*. Por fim, acabaram questionando o sistema de avaliação e apresentando sugestões para compor uma nova proposta.

Em outras escolas, foi dinamizado o trabalho do Serviço de Orientação Educacional em relação à evasão escolar através de reuniões com pais e associações e com a confecção de boletins dirigidos aos alunos, informando como deveriam fazer as atividades escolares, sobretudo as *lições de casa*. Em outras escolas, foi incentivada, com êxito, a integração escola-comunidade, a observação direta por parte de pais e elementos da comunidade escolar na própria sala de aula. Em outras escolas, os pais, mesmo os semi-analfabetos, trabalham na escola fazendo a matrícula. Um aprendizado para eles e para a escola.

- (2) *Integrando as atividades chamadas de extracurriculares*.

As diversas atividades como: Hortas, Jardins, Ervas Medicinais, Produtos Químicos, Criação de Bichos, Jornal, Fanfarra, Atividades Esportivas e Artísticas, além de exposições (interesse em socializar o conhecimento),

etc. estão sendo consideradas por muitas escolas como atividade curricular, integrando-as às diversas disciplinas. Exemplos: a Feira Cultural. Alunos de uma escola pesquisaram 65 temas sem distinção ou confinamento *nas disciplinas*. Essa pesquisa subsidiou projetos nas áreas de Técnicas Agrícolas, Industriais e Domésticas (indústria caseira). Outro exemplo: *Projeto Criatividade*, espaço para a descoberta de talentos, elaboração de trabalhos, sucatas, etc.

Em muitas escolas, as atividades festivas estão sendo integradas ao currículo escolar. Exemplo: produzem textos, peças de teatro, etc., que são apresentadas na escola sobre temas curriculares e são depois analisadas em classe. Se consideradas significativas, são apresentadas em outros locais da comunidade. Alguns textos são publicados na imprensa local. O uso da *mídia* local tem sido um aspecto muito inovador de certas escolas. Dada a dificuldade de colocar assuntos educacionais em pauta dos grandes periódicos e emissoras de televisão, as escolas buscam saídas através de contato direto dos pais e professores com os responsáveis pelos jornais e emissoras de TV.

Outro exemplo dessa integração está nos relatos de passeios e excursões que são aproveitadas em diversos campos, como em Língua Portuguesa, História, Geografia, etc.

(3) *O aluno como sujeito do ato de conhecimento.*

Exemplo mais marcante desse princípio curricular está no *sistema de monitoria*: alunos interagindo no processo de aprendizagem de grupos de colegas. Alunos de classes mais adiantadas ajudam com reforço escolar alunos com dificuldades em outras classes. Há experimentos bem-sucedidos de *alunos atuando como palestrantes* em assuntos como: drogas, AIDS, etc.

Na linha da participação e iniciativa dos alunos, devem ser destacadas aquelas escolas que incentivam os alunos a se comunicarem com alunos de outras escolas do Paraná, do País e, até do exterior, aprendendo a escrever e a ler em outras línguas e entrando em contato com outras culturas.

(4) *Projetos na área de Iniciação ao Trabalho*: marcenaria, artes gráficas, ajardinamento e hortas domésticas, etc.

Muitos experimentos inovadores foram apresentados nessa área. Em geral, esses projetos são precedidos de uma pesquisa. Os produtos resultantes desses projetos são apresentados ou expostos e, muitas vezes, comercializados na comunidade. Um exemplo concreto é a recuperação de móveis e equipamentos escolares pelos alunos.

(5) *Reorganização do tempo escolar.*

Escolas estão fazendo a experiência positiva de organização do horário, introduzindo um período por matéria, de tal forma que uma disciplina possa ser dada num tempo maior no mesmo horário, evitando o picotamento dos conteúdos em aulas onde as matérias se sucedem, sem aproveitamento, dificultando a visão holística global das unidades estudadas.

### Elementos inovadores em cada disciplina

A partir da leitura dos dossiês, a equipe pedagógica do 1º e 2º graus da SEED destacou alguns pontos comuns na maioria dos trabalhos, observando que muitas das atividades destacadas como relevantes, se caracterizam muito mais como práticas tradicionais da escola do que como experimentos inovadores propriamente ditos, o que não os invalida por não serem antagônicos. Por isso, além desse documento, para orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico, a Secretaria de Estado da Educação deverá distribuir outro, contendo, com mais precisão, os *princípios norteadores* da prática do currículo na escola.

Considerando a forma de apresentação da maioria dos dossiês, verificou-se que a proposta pedagógica pouco revela, havendo poucas menções explícitas sobre a perspectiva teórica na esteira da qual se desenvolvem as atividades pedagógicas da escola. Essa lacuna foi superada pela equipe pedagógica da Secretaria de Estado da Educação que, com base na sua experiência vivida e, considerando os dossiês como um trabalho preliminar, interpretou os dossiês e fez sugestões. Uma visão mais clara dos experimentos inovadores exito-

dos das escolas do Paraná só deverá surgir após as escolas se manifestarem de forma sistemática sobre isso, através de levantamento que está sendo feito. Só depois desse trabalho, poder-se-á ter o perfil da construção da educação no Estado do Paraná. Esse deve ser um trabalho permanente.

Outra observação refere-se à *função do pedagógico* na unidade da escola diz que o trabalho da equipe pedagógica das escolas aparece de forma diluída e, quando destacado, está colocado de forma dicotomizada, caracterizando a fragmentação desse trabalho nas escolas. Isso motivou as equipes pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação a sugerirem especial atenção a esse ponto na discussão do presente documento e no planejamento do próximo ano.

A história da educação brasileira mostra como esses especialistas foram espoliados da totalidade do seu quefazer pedagógico, uma vez que havia uma exata distinção entre os que pensam e os que fazem, reduzindo o professor a mero executor de tarefas. Hoje, eles se encontram numa desgastante busca de identidade profissional marcada pela delimitação de funções. Isso, na prática escolar, resultou em planejamentos burocratizados com listagens de atribuições e funções que desciam a níveis extremos de detalhamento, mas que não trouxeram, como conseqüência, a correspondente melhoria do ensino. A função dos especialistas não pode ser esvaziada, mas redefinida em função de um projeto político-pedagógico da escola pública que valorize todos os profissionais que nela atuam, sejam eles docentes ou não-docentes.

Nesta visão, pretende-se superar a preocupação com a delimitação de funções, não permanecendo nela, mas superando-a com uma proposta que viabilize, nas escolas, a dimensão pedagógica do ato de ensinar. O desafio é efetivar esse *projeto coletivo* onde professores, supervisores, orientadores e diretores possam assumir de fato seu papel de dirigentes orgânicos da nova escola.

No que se refere a cada área do conhecimento, são os seguintes os destaques apresentados pelos dossiês:

- (1) *Língua Portuguesa e Alfabetização.* Há preocupação com a produção de texto (inclusive de alunos), com o trabalhar a oralidade, com a argumentação e há sempre a preocupação de dar a público os textos dos alunos, em forma de livros e exposições. Quanto à alfabetização, há muitas menções de que as escolas estão envolvidas, desde 1988, com a proposta pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, mediante grupos de estudo e com o envolvimento em programas de capacitação da proposta do ciclo básico de alfabetização.
- (2) *Matemática.* Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, nos conteúdos de Matemática, estão diretamente ligados a um tema mais amplo e relacionados com temas discutidos pela sociedade. Os enfoques dados para a Matemática correlaciona a mesma enquanto ciência e como instrumento para as demais ciências, privilegiando não somente os algoritmos, mas, também, sua prática num contexto científico.
- (3) *Geografia.* Poucos dossiês mencionam especificamente o trabalho da Geografia. Destaca-se como relevante um projeto ecológico chamado de *É preciso reviver uma nascente*, que enfoca a Geografia como uma ciência social, sem subestimar o fato de que o estudo do produto das relações sociais exige o conhecimento do território onde acontecem. A análise dos espaços degradados ou preservados sugere a relação homem-natureza, oportunizando a apreensão dos conteúdos clássicos da Geografia. Esses conteúdos, cuja apropriação pelo aluno é feita de maneira interessante e agradável, trazem pressupostos de que se o homem é produtor de espaços deve atuar, também, como transformador.
- (4) *História.* Diversas escolas apresentaram, dentre suas atividades e projetos, alguns subsídios que dizem respeito ao ensino da História: dados históricos da escola, fotografias (principalmente de prédios escolares), celebrações de datas comemorativas tais como: Dia das Mães,

Festa Junina, Semana da Pátria, danças e dramatizações. São mencionados, ainda: concursos de redação, semana cultural e reuniões de pais e mestres. A sugestão da área de História é que essas atividades mencionadas aconteçam dentro de um processo de contextualização com um planejamento específico, por exemplo: preservar a memória da escola. Aqui entrariam fotos, condições de preservação ou restauração do prédio escolar, produção pedagógica, dados estatísticos como número de funcionários e alunos durante toda a existência, verificação da participação da comunidade em seus eventos e importância da escola para essa mesma comunidade.

- (5) *Ciências*. Alguns temas aparecem com mais frequência nos documentos e, de certa forma, refletem uma preocupação do corpo docente com relação à educação científica. Entretanto, a programação das *Feiras de Ciências* foi o ponto mais destacado pelos dossiês. Nelas, os alunos expõem seus trabalhos realizados sobre temas científicos o que se constitui num bom exercício do método científico, mas, também, numa prestação de contas à comunidade do trabalho desenvolvido na escola, portanto, não apenas de produção de conhecimento, mas de socialização do conhecimento. As exposições incentivam a atividade científica construindo o conhecimento na prática.
- (6) *Educação Física*. As escolas apresentam sempre suas equipes de competições esportivas, troféus e diplomas ganhos pelas escolas. Quanto aos conteúdos de ginástica, dança, jogos e esporte, somente este último está presente nos dossiês. Quando aparece a dança, ela somente consta da disciplina de Educação Artística ou como atividade extraclasse.
- (7) *Educação Artística*. Apesar das poucas aulas semanais de Educação Artística e do acúmulo de alunos que cada professor acaba tendo, as escolas sempre estiveram envolvidas com o fazer artístico. Na prática, a pintura se faz presente na pintura de mu-

ros, paredes de salas de aula e, também, em trabalhos individuais dos alunos. São ressaltadas as apresentações musicais, danças, fanfarras, confecção de instrumentos e até cursos de iniciação musical. No teatro, a dramatização figura constante através de apresentações de teatro de bonecos e representações do cotidiano.

- (8) *Língua Estrangeira Moderna*. Apesar de a maioria das escolas oferecer, em seus currículos, uma única língua estrangeira (Inglês), os alunos residentes, nas cidades-sede de Núcleos Regionais de Educação, podem optar por estudar outras línguas, como: o Alemão, o Espanhol, o Francês, o Italiano, o Japonês e o Ucraniano nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Os professores do CELEM não se prendem ao ensino da língua pela língua, mas sim, ao ensino como expressão natural de uma cultura. Mostram aos alunos que, ao compreender e analisar os valores de outra cultura, eles estarão ampliando a compreensão crítica dos próprios valores nacionais e sua visão de mundo. As atividades desenvolvidas pelo CELEM, como exposições (mostrando a realidade de outros países), viagens (Paraguai e Argentina), têm auxiliado as escolas no desenvolvimento da integração curricular e melhorado sensivelmente a qualidade do ensino em muitas escolas.
- (9) *Educação Religiosa*. Inúmeras experiências no campo da Educação Religiosa apresentam-se como inovadores. Todos eles transcendem o reducionismo à confissão eclesiástica e apontam uma dimensão em que se faz presente a abertura para os valores essenciais da vida, a criação de um ambiente que possibilite aos educandos a busca do sentido da vida e das suas aspirações essenciais.
- (10) *Educação Especial*. A Educação Especial no Paraná atende aos portadores de necessidades especiais sob a ótica educacional e terapêutica, através de programas educacionais circunstanciados na rede oficial de ensino ou em parceria com escolas especializadas particulares, visando à

habilitação ou à reabilitação, à educação escolar, à profissionalização e à conseqüente integração social. São adotadas técnicas específicas para atender às diferenças individuais. O ensino é individualizado, respeitando-se as características biopsicossociais do educando e abrangem desde a estimulação precoce, até a profissionalização, passando pelos conteúdos da primeira à quarta série do currículo básico.

### Perspectivas marcantes das escolas do Paraná

Muitos exemplos podem ser dados em torno de uma nova filosofia da escola que está nascendo no Paraná, voltada para a integração com a comunidade num enfoque nitidamente *neo-humanista* (intersubjetividade, pluralidade) que envolve muitas atividades, como: esporte, danças, exposições (fotos), experiências em laboratórios de Ciências, textos polêmicos, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, integração de conteúdos, preocupação alimentar através da merenda, receitas, horta, ambiente, uniforme, etc.

Dentro dessa perspectiva, nota-se, pelas fotos apresentadas nos dossiês, o quanto o elemento *alegria* (no latim a palavra *scolla* significa *alegria, lazer*) está presente, manifestado não apenas no sorriso, mas, também, nos gestos onde as mãos representam o que há de mais visível. A preocupação com a alegria, o movimento, a saúde e com o belo demonstra um grande otimismo, uma *esperança ativa* e um entusiasmo pela educação, apesar das enormes dificuldades enfrentadas. Esse entusiasmo merece ser premiado.

As escolas do Paraná, pelo que valorizam, têm um perfil novo que convém realçar e potencializar nas *direções complementares*, formando um todo harmônico. Dentre elas, destacam-se:

(1) As escolas do Paraná, preocupadas com a publicação do seu trabalho, conquistaram o seu contorno, demonstrando grande integração com a comunidade. A isso pode-se chamar de tendência para uma *educação comunitária*.

- (2) Ao mesmo tempo em que procuram prestar serviço à comunidade, também são influenciadas por ela. Daí nutrirem-se dos valores da comunidade. Dada a diversidade cultural das populações do Estado, surge, aqui, uma nova tendência educacional que pode ser chamada de *educação multicultural*.
- (6) As escolas do Paraná, por outro lado, estão muito preocupadas com a saúde, a produção e o meio ambiente. À essa tendência pode-se chamar de *educação ambiental e produtiva*, isto é preocupada com o mundo vivido e não apenas com o mundo das idéias.
- (7) Finalmente, as escolas do Paraná demonstram consciência de que o trabalho individual do professor não é suficiente para enfrentar seus problemas. Daí a necessidade de um trabalho coletivo, que pode ser chamado de *educação interdisciplinar e transdisciplinar*, ou seja, a necessidade de constituir um paradigma em que se dê a unidade do saber no interior de cada disciplina.

### Dar a público o trabalho da escola

A partir da análise dos dossiês, notou-se que tem sido preocupação das escolas do Paraná o entrosamento direto com a comunidade. Há intenção de tornar visível o trabalho escolar não só no âmbito da escola, mas, também, fora dela.

Um dos aspectos, nos quais é notada essa preocupação, é a exposição de trabalhos (científicos, manuais e artísticos) de alunos e também trabalhos escritos como textos e poesias. Esses textos são expostos em locais públicos dentro da própria escola e fora dela, nos bancos, por exemplo.

Tornando público o produto do seu trabalho, a escola realimenta a sua própria forma de produção. Ao invés da simulação e artificialidade das tarefas escolares, o que se passa a ter é uma atividade dirigida a alguém, dirigida ao outro para que seja vista, apreciada e lida.

Quando se tem um interlocutor garantido para um trabalho escolar, este passa a ter finalidade, pois está concretamente dirigido a um público real e não apenas a um professor para que o avalie a seu modo. Com isso, desperta-se o gosto para aprender sem tanta sofisticação material.

Cada escola pode e deve autonomamente criar e elaborar atividades escolares dirigidas ao público, à comunidade. Essa é uma razão para tarefas escolares em substituição ao artificialismo, mecanicismo e simulação no modo de fazer da escola improdutiva.

Outro aspecto, no qual é notada a preocupação de interlocução com a comunidade, são as publicações, nos jornais locais, de eventos escolares, esportivos, culturais e artísticos. Faz-se publicar o desempenho de alunos em vestibulares, os jogos escolares, as noites de autógrafos com escritores e poetas e até a questão da qualidade do ensino da escola pública. Ainda nessa direção, nota-se a preocupação de reunir os trabalhos escritos pelos alunos em *livros*, para que haja veiculação dentro e fora da escola.

O que esses exemplos concretos revelam? Na análise dos experimentos explicitados pelas escolas, transparece ou pode se perceber um esforço de tematização de suas preocupações com a educação das crianças e jovens, propondo já a reconceitualização dessa tarefa e do currículo que a concretiza.

Pode-se inferir, pelo auto-retrato, que as diversas escolas se propuseram a fazer de si mesmas, um desejo de atuar na direção do questionar para atingir a melhoria da qualidade de vida de *sua clientela* e, quiçá, de seus professores. Há uma nítida preocupação que se configura como posição de valores a serem trabalhados e que são: saúde, lazer, alegria, convivência fraterna, busca de identidade (autoconceito) junto à comunidade onde se situa, etc. Ela, a escola, quer poder falar de seus alunos aos pais, às outras instituições, à sociedade e, ao mesmo tempo, quer que esses lhe falem.

A integração com as outras instâncias da sociedade parece ser uma necessidade que a escola busca satisfazer. Isso significa que está havendo uma *reconceitualização do trabalho da escola*, saindo do *estritamente curricular* para

vinculá-lo concretamente à vida humana e ao mundo vivido. As escolas querem falar umas com as outras.

“A educação comunitária contribui para que os indivíduos construam suas vidas e achem seu lugar na sociedade. Ela objetiva desenvolver nas associações e movimentos (cooperativos, de mulheres, de crianças e adolescentes, indígenas, de negros, de comunidades eclesiais de base, ecológicos de direitos humanos, etc.) a capacidade de enfrentamento de problemas comuns, tais como: alimentação, moradia, emprego, vida familiar, saúde, transporte, educação, meio ambiente, etc. E a escola pública, exercendo uma função articuladora no meio social, pode ser um poderoso instrumento nas mãos da população para o enfrentamento desses problemas” (Gadotti, 1992, p. 27-28).

Não se trata de responsabilizar a escola por todos esses problemas. Trata-se não considerá-la como uma *ilha de pureza* no mar dos problemas sociais, pretendida por uma concepção conteudista-funcionalista que separa a escola dos movimentos e organizações sociais.

A educação comunitária procura fazer com que as pessoas tomem consciência de seus direitos e participem, coletivamente, das decisões a serem tomadas para enfrentar os seus problemas. Ela pode ser praticada através de diversas instituições e organizações, por exemplo, em escolas, empresas, movimentos populares e associações locais. É assim que a Escola Cidadã contribuirá para a construção de uma sociedade cidadã.

### *Respeito à diversidade cultural*

As escolas do Paraná, como aliás muitas também em outros Estados, apresentam elementos de uma educação multicultural que convém analisar, na medida em que pode vir a se constituir numa experiência de inovação muito importante para o sistema educacional brasileiro.

#### *A educação multicultural*

“visa a responder adequadamente a questão da diversidade cultural dos alunos e da sociedade. A primeira regra dessa educação é o ‘pluralismo’ e o respeito à cultura do aluno como ponto de partida. Ela tem, portanto, como valor básico, a

democracia. Propõe-se instaurar a 'equidade' e o respeito mútuo, superando preconceitos de toda espécie, principalmente o preconceito de raça e de pobreza. Sem esse princípio não se pode falar em educação para todos ou de melhoria da qualidade de ensino [...]. A educação multicultural pretende enfrentar o desafio de manter o equilíbrio entre a 'cultura local', regional, própria de um grupo social ou minoria, única, e uma 'cultura universal', patrimônio hoje da humanidade [...]. A educação multicultural pretende analisar criticamente os currículos monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres, diante das minorias culturais ou das culturas em desvantagem social e elaborem estratégias instrucionais próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo" (Gadotti, 1992, p. 20-22).

Por exemplo, na *educação de jovens e adultos trabalhadores*, uma estratégia de alfabetização, numa concepção multicultural, deveria partir do relato da experiência de trabalho e de vida deles mesmos, isto é, da biografia dos próprios educandos e não do desenho das letras que é uma técnica anticientífica. Os jovens e adultos sentiram-se mais envolvidos no processo de alfabetização, no momento em que perceberam a importância que o professor dava à vida deles. Como dizia um deles, ele tinha *vergonha* de contar sua vida, porque a considerava um *fracasso*. Atribuía a ele mesmo esse *fracasso* e não à uma estrutura social e econômica iníqua. Ao *contar* o que *fez na vida*, ele podia assumi-la com mais confiança, compreendê-la melhor, buscar as razões para uma *vida melhor*. Se aprender lhe possibilitava *viver melhor*, daria tudo de si para continuar aprendendo. Se a escola era isso, era tudo o que procurava. Sentia-se feliz em estar na escola, já que em tantos lugares de trabalho ele sempre era *envergonhado* (idem).

Num Estado com tantos imigrantes e descendentes, o estudo das línguas estrangeiras é muito importante. Muitos descendentes de estrangeiros que não falavam bem a Língua Portuguesa, ao entrarem nas escolas, foram reprimidos no passado, numa tentativa de fazer com que *esquecessem* ou *sentissem vergonha* de suas

línguas maternas. Essa situação mudou radicalmente no Paraná.

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, *a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada*. A abertura da zona de livre comércio, no MERCOSUL, pode ajudar nessa tarefa as escolas do Paraná. Autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Pluralismo significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abra às demais e o entendimento das especificidades como modos de manifestação e representação na mesma totalidade.

Mas a escola sozinha não pode dar conta dessa tarefa. Por isso, ela, numa perspectiva intercultural da educação, alia-se a outras instituições culturais. Daí a necessidade de ser autônoma. Sem autonomia não poder ser multicultural. Ela deve possibilitar a seus alunos o contato com alunos de outras escolas, possibilitar viagens, encontros e toda sorte de projetos, próprios de cada escola, que a constituam num organismo vivo e atuante no seio da própria sociedade.

### *O trabalho como princípio educativo*

A preocupação ambiental, com a saúde e com o trabalho também se faz presente nos dossiês analisados.

Quanto ao primeiro aspecto, é constante a preocupação com a pintura artística dos muros e com o jardim da escola. É uma forma de embelezamento e educação do senso estético. A preocupação com a saúde se faz presente na educação através do trabalho como o da horta e da preservação do ambiente. Plantar, colher e preparar os alimentos são conteúdos necessários que a escola vem desenvolvendo. É também uma forma de vincular a escola com o cotidiano, com a necessidade básica do ho-

mem de prover o seu sustento, sem envenenar-se com agrotóxicos. A preocupação ecológica já está internalizada na escola, e a preservação do ambiente já é constante em quase todos os dossiês analisados.

O que é educação ambiental?

Em primeiro lugar, é preciso distinguir *educação ambientalista*, que não passa de um modismo em torno da defesa da fauna e da flora, e da verdadeira *educação ambiental* que deve ter por base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade. Ela é tanto individual quanto coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária. Enfim, a educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.

Outra tendência importante, mas também articulada com a educação ambiental, é a concepção do trabalho como princípio educativo. Não se trata de um *slogan*. Trata-se de uma prática concreta. Essa tendência vincula *aprendizagem a alternativas de produção*.

Aprender através da atividade produtiva não significa limitar a aprendizagem da educação a um quefazer técnico-produtivo: a educação popular comunitária deve possibilitar aos educandos o acesso a uma cultura geral, exigida para o ingresso a outros níveis de escolaridade e de trabalho.

Observa-se o surgimento de uma concepção da economia que, na falta de melhor expressão, pode ser chamada de *economia popular sustentável*. Trata-se, por exemplo, da produção cooperativa, comunitária, alternativa e de microprojetos econômicos, etc. Ela visa instituir, a longo prazo, uma sociedade com um modo de vida (de produção) que se inspire nos ideais de solidariedade e não se oriente pela lógica do lucro e pela destruição do planeta. Por isso, ela tem como elementos constitutivos essenciais: a cooperação e a comunicação, associadas a valores de solidariedade, a participação, a autogestão, autonomia e iniciativas de caráter integral como vida coletiva, cultural e educativa.

### *Aprendendo a trabalhar interdisciplinarmente*

A ação pedagógica, através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O educador, sujeito de sua ação pedagógica, é capaz de elaborar programas e métodos de ensino-aprendizagem, sendo competente para inserir a sua escola numa comunidade.

O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola tradicional, é compartimentizada e fragmentada (Freire, 1991). Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente, etc. é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um *trabalho coletivo e solidário* na organização do trabalho na escola.

Não há interdisciplinaridade sem descentralização do poder, portanto, sem uma efetiva autonomia da escola.

São usadas quase indistintamente as palavras interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, embora tenham conotações diferentes (complementares e não, antagônicas), para designar um procedimento escolar que visa à construção de um saber não-fragmentado; um saber que possibilite ao aluno a relação com o mundo e consigo mesmo, uma visão de conjunto na transformação da própria situação com que se defronta em determinados momentos da vida. A interdisciplinaridade está no âmago de cada disciplina, que não são fatias do conhecimento, mas a realização da unidade do saber nas particularidades de cada uma.

### **O projeto político-pedagógico das escolas**

O projeto político-pedagógico da escola é tarefa dela mesma, processo nunca concluído que se constrói e se orienta com intencionalidade explícita, porque é prática educativa. Construí-lo significa ver e assumir a educação como processo de inserção no mundo da vida, de formação de convicções, afetos, motiva-

ções, significações, valores e desejos, onde os processos de ensino-aprendizagem são concebidos "como processos encadeados de aquisição de competências lingüística, cognoscitiva e de ação integrativa" (Marques, 1990, p. 134).

A conquista da *autonomia da escola* é atingida quando se entende o significado de sua proposta pedagógica, porque é fruto da ação de todos os envolvidos na dinâmica do ensino-aprendizagem, participantes na auto-reflexão do trabalho educativo, ato político-coletivo.

A escola é, em última análise, uma proposta pedagógica. Mas de quem é a responsabilidade por essa proposta? Que entidade é ela? É de quem para quem? Trata-se, pois, de entendê-la no seu *o que é, como é, porque é assim e a quem vem*. Trata-se de um aprender a fazer a leitura dessa proposta em sua intencionalidade, como condição de poder dela participar, no sentido de sua provisoriedade, retomando sempre, de novo, as questões substantivas da educação e as questões estratégicas da sua condução pedagógica.

### *Da importância e da necessidade do projeto político-pedagógico das escolas*

Nosso contexto pós-moderno (Giroux, 1991)

"cria a necessidade de uma visão geral e total, de um saber global a respeito da sociedade, sua teia de relações, instituições e suas funções. Quer dizer, impõe a exigência da superação do linear, do fragmento, do unilateral, do ponto, do melhor, do mais forte [...]."

Nestes novos tempos, é preciso reconhecer a necessidade da busca da reconceituação da escola, de sua função e de seu quefazer específico. A construção do novo conceito, na relação com o já existente, é possível num ambiente livre da inibição do colocar-se, do falar em igualdade de condições. o que ocorre num ambiente democrático, lugar do divergente, da *diversidade*, da explicitação interativa das vontades e vozes coletivas.

Da mesma forma, torna-se importante construir junto o entendimento do que seja a educação que se quer, pois é de nosso contexto

atual, a nova exigência da "passagem do ideal epistemológico, ou epistêmico da educação a um ideal hermenêutico" (Vattimo, 1992, p. 13) da *pluralidade de possibilidades*. Daí a necessidade e importância da construção da proposta pedagógica da escola pelos educadores que nela atuam. Isso significa resgatar a escola enquanto espaço público, pelo processo da discussão aberta e séria que recupera a capacidade de reflexão por parte dos professores, alunos e pais no interior dos coletivos pluralmente organizados e com identidade própria.

Claro fica que o espaço público se constitui no lugar do embate de idéias, posturas e entendimentos na direção do esclarecimento necessário. O espaço se faz público quando *habitado* por homens esclarecidos, o que resulta de um longo processo de interlocução em reciprocidade de condições e como consenso de opiniões publicamente confrontados, ou seja, da publicidade crítico-reflexiva.

A escola, assim definida, institui o princípio e a prática de que todos os integrantes do processo educativo têm a capacidade de ouvir e ser ouvidos na disposição de participar da livre discussão na busca da elaboração das propostas pela explicitação conjunta de todas as explicações e concepções.

O projeto político-pedagógico, sempre em construção, cria as possibilidades de definição de metas coletivas que possam conduzir à busca da elaboração de um "patrimônio ideal comum" e não, exclusivamente, baseado na participação comum nos processos técnicos, burocráticos ou instituídos (Vattimo, 1992, p. 11).

### *O que é projeto político-pedagógico*

Convém ter claro que já não se trata de entender o projeto pedagógico da escola como até há pouco tempo se entendia, como sendo um conjunto de objetivos, metas, procedimentos, programas e atividades *a priori* determinados, explicitamente pensados e propostos, tecnicamente bem-organizados, explicitamente bem-fundamentados em uma *teoria eleita* como a mais adequada à prática da educação desejada e posta como a ideal a todas as escolas.

A organização e o planejamento são, nessa postura (racionalidade), instrumentos de hierarquização e ritualização, resultando na fragmentação dos tempos e espaços escolares, na dispersão de energias e esforços e na descontinuidade dos processos educacionais. As atividades deixam de ser criativas para seguir orientações externas e exteriores à escola.

Essa é uma prática que, há várias décadas, ocupa o cenário da educação. Todavia não se trata de negá-la pura e simplesmente. Trata-se, sim, de entendê-la em sua historicidade e apurar a sua insuficiência, na organicidade de seu modelo para as novas *exigências da cidadania*, cujas características extrapolam as possibilidades da educação científica dos modelos prontos. É a partir da consideração e da hermenêutica dessas práticas que o projeto pedagógico, fundado na reflexão coletiva, será construído no interior da *singularidade de cada escola* e não mais como algo que aí está, mas como algo que se está sempre fazendo de novo.

Logo, é preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações, tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja e para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação.

É o projeto pedagógico um permanente processo de discussão das práticas, das preocupações (individuais e coletivas) dos obstáculos aos propósitos da escola e da educação e de seus pressupostos de atuação.

É a *marca da escola*, é sua vida concretizada na dinâmica curricular, que institui no âmbito do instituído, dilatando-o em espaços de possibilidades, motivações e ações concretas, otimizando seus tempos, seus recursos, meios e procedimentos.

É o projeto pedagógico a expressão operativa da intencionalidade da educação desejada pelos sujeitos da ação, que estabelecem seus

planos e seus compromissos num processo em que estão auto-implicados nos propósitos que definem e projetam.

Em suma, "em seu projeto pedagógico, consubstancia-se a escola em sua especificidade do conjunto das condições para a organização do coletivo dos educadores e dos educandos em relação de reciprocidade e como condução de ações sistemáticas de contínua reflexão sobre processos da educação e revisão permanente dos objetivos pretendidos, das práticas em desenvolvimento e da processual apreciação e avaliação da aprendizagem coletiva e individual" (Marques, 1990, p. 137).

O projeto político-pedagógico é a ousadia da escola em assumir sua *autogestão*.

### *Como se constrói o projeto político-pedagógico*

A educação é um processo de longo prazo, por isso, o projeto pedagógico das escolas está sempre em construção. Isso requer um novo modo de ver e de fazer a escola. Propõe que o educador redefine a sua atuação no entendimento da mesma, como ação integrada com seus iguais e numa perspectiva interdisciplinar.

Significa repensar e abrir-se para novas formas de organização para as práticas pedagógicas. Uma organização para a prática e integração. Cumpre, também, o delineamento da direção a ser dada ao processo educativo.

A direção é a substância da construção do projeto pedagógico.

E, como levar à operacionalidade, nas escolas, essas dimensões do entendimento, da organização e da direção?

Não há um esquema ou um modelo fechado, "abotoadinho" ou instituído que dê conta disso. Mas há algumas diretrizes e alguns pressupostos que, se compreendidos e feitos seus, pelos educadores, podem representar uma proposta possível para encaminhamentos alternativos.

Explicando essas *diretrizes e pressupostos*, tornam-se indispensáveis algumas referências:

- (1) A escola, enquanto *espaço educativo*, é, por essência, lugar social da comunicação humana, reciprocidade e reversibilidade. A construção do projeto pedagógico se faz, então, vivenciando isso, pelo diálogo, pelo falar das aspirações e práticas relativas ao ensino-aprendizagem e ao fazer pedagógico global.
- (2) A *discussão* é a estratégia básica para a publicação daquilo que os professores e alunos fazem na escola, do que pensam, sabem e experimentam; de seus valores de vida e convivência.
- (3) A teoria não é, por si só, a solução para práticas novas. Logo, não basta e não se pode trocar de uma para outra. Ela está no âmago de qualquer prática. Devem as teorias iluminar e conduzir as práticas e, nelas, devem encontrar explicações e fundamentação. Daí, a necessidade da atitude de constante reflexão e teorização das práticas escolares por seus atores.
- (4) O importante não é chegar a um plano acabado, mas é o planejar a organização e articulação dos professores e alunos para as atividades de ensino-aprendizagem: é um instrumento estratégico básico, uma condição intrínseca ao projeto pedagógico. É preciso dar muita atenção à forma de como conduzi-lo. O procedimento essencial é a participação de todos os envolvidos no e com o trabalho escolar, em igualdade, na condição de parceiros interagindo desde a decisão, passando pela operacionalização até a avaliação do que se propõe, realiza e aprende.
- (5) As pedagogias presentes nas salas de aula precisam ser conhecidas e articuladas. E assim tomadas, são definidoras dos eixos básicos da pedagogia da escola – seu projeto pedagógico.
- (6) Para entender o que é educação, o papel da escola e seu projeto deve-se fazer o questionamento cooperativo acerca do entendimento do que seja conhecimento, sociedade, ciência, aprendizagem, currículo, qualidade de ensino e competência, pelo menos.
- (7) O redimensionamento dos espaços-tempo da escola (séries, carga horária, ano letivo, disposição dos horários e das disciplinas no todo do currículo) deve ocupar a discussão permanente e recorrente dos educadores para que os processos organizativos-operativos escolares sejam democratizados, abertos e criativos. É preciso desconfiar que o modelo de escola que se tem pode não ser suficiente para a tarefa educativa que se precisa realizar. Pensar a função e identidade de cada série ou grupo delas, conceituar currículo de 1º e 2º graus são tarefas de construção do projeto pedagógico.

Como se organizam os professores na dimensão curricular da escolaridade que a escola põe à disposição dos alunos que a ela acorrem? Quais as possibilidades efetivas que os alunos têm de perceber a proposta global da escola, porque dela participam, de modo a se situar em cada etapa de sua aprendizagem, visualizando-a em continuidade? E os pais, como interlocutores, que possibilidades lhes são postas para o entendimento e acompanhamento participativo do e no quefazer escolar que orienta e conduz a educação de seus filhos?

Enfim, os pressupostos e instrumentais teórico-metodológicos de como construir o projeto político-pedagógico da escola geram-se no coletivo escolar, pelo processo de discussão, que cada escola for capaz de implementar no seu ritmo e tempos próprios e na dimensão das vontades dos coletivos nela atuantes. Construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos.

Não existe, na construção do projeto político-pedagógico da escola, um ponto ótimo (final) senão pontos de partida sempre renovados, ritualizados e ampliados em sintonia com o mundo vivido numa incessante busca de significados novos para viver (Barcelos, 1992).

## Conclusões

Como foi sustentado, o essencial para a escola é a realização do seu projeto, concretizado no currículo, num sentido amplo. A educação formal lida essencialmente com o conhecimento. Quando ela sai da sala de aula, nas chamadas de atividades extraclasse, é para cumprir essa tarefa e não para fugir da sua função específica. As atividades extraclasse, como sustentaram os diretores das escolas que encaminharam os dossiês, são complementares. A preocupação deles é fortalecer o pedagógico e o trabalho do professor na transmissão/assimilação do conhecimento científico. Nesse sentido, é muito promissor o fato de os alunos estarem, hoje, cobrando mais dos professores.

As tendências apontadas pelos experimentos inovadores das escolas do Paraná se constituem em eixos básicos, profundamente interligados e que fundamentam o projeto pedagógico que as escolas estão construindo.

Pela análise dos dossiês das escolas chegamos às seguintes conclusões:

- (1) É preciso, de certa forma, redefinir o papel histórico da Secretaria de Estado da Educação, como único agente de promoção da educação. Seu papel burocrático foi posto em questão, embora seu papel político e de coordenação pedagógica tenha sido realçado. Trata-se de evitar, ao mesmo tempo, o paternalismo, o corporativismo, o espontaneísmo e o democratismo.
- (2) É preciso usar a escola o ano inteiro. O que significa que o ano letivo pode ser iniciado em épocas diferentes em cada escola, e cada escola pode oferecer diferentes projetos de ensino-aprendizagem. Deve haver certa flexibilidade, permitindo maior autonomia. Trata-se, através de medidas como essa, de impulsionar a escola no desenvolvimento da cidadania.
- (3) Existe um grande cansaço com as teorias salvacionistas ou que desprezem a operacionalização. Por isso, esse novo documento da Secretaria de Estado da Educação não propõe uma teoria contra outra teoria. Propõe um conjunto de práticas baseado na experiência concreta das escolas que deseja desenvolver e não substituir. A teoria está no âmago de qualquer prática. Ela deve iluminar e conduzir as práticas e as práticas nela devem encontrar explicações e fundamentação.
- (4) A educação é um processo de longo prazo, por isso, o projeto pedagógico das escolas deve estar sempre em construção.

Entende-se por *currículo*, no seu sentido amplo, projeto pedagógico. Não se pode confundir currículo com grade curricular ou com um índice de assuntos de livros didáticos. Ele é o instrumento básico da organização do trabalho na escola. Nesse sentido, ele deve integrar o formal e o não-formal, vinculando o escolar e o não-escolar. Os conteúdos não devem ser transmitidos de forma desvinculada do cotidiano.

Mas não é fácil atingir o *cotidiano*, escondido sob a *cotidianidade*. É preciso conhecê-lo através de uma pesquisa participativa e constante da realidade local.

O cotidiano escolar envolve todas as áreas necessárias ao funcionamento da escola: econômica, social, pedagógica e administrativa. Para conhecer o cotidiano, é importante conhecer a realidade do momento histórico que se vive. Por isso, é preciso distinguir o cotidiano da cotidianidade e da rotina. A cotidianidade e a rotina são a cristalização do cotidiano. Na cotidianidade e na rotina, o cotidiano deixa de ser um espaço vivo e aberto à liberdade, às iniciativas individuais, à criação. A organização e o planejamento tornam-se instrumentos de hierarquização e ritualização, resultando na fragmentação do tempo e do espaço e na descontinuidade dos processos educacionais. As atividades deixam de ser criativas para seguir orientações externas e exteriores à escola. A Secretaria de Estado da Educação pretende iniciar, através do lançamento ao debate desse documento, baseado na análise dos dossiês enviados pelas próprias escolas, um grande esforço, apoiando financeiramente os experimentos inovadores das escolas, como estratégia para a construção do seu projeto pedagógico.

Cumprindo uma das linhas de atuação que está no Plano Setorial da Educação, que é o *apoio à criação pedagógica* das escolas, a Secretaria de Estado da Educação está propondo que todas as escolas continuem elaborando e aprofundando seus projetos pedagógicos. O projeto pedagógico das escolas é o projeto da Secretaria de Estado da Educação. De modo geral, as secretarias não conhecem o mundo das escolas, por isso não são parceiras das escolas. Para que a Secretaria de Estado da Educação seja parceira, é preciso que esta se ponha em campo, para conhecer, mais de perto, as escolas e poder melhor ajudá-las e, assim fazendo, melhor cumprir seu papel.

O papel da Secretaria de Estado da Educação não é o de uniformizar as escolas, nem matar a sua criatividade. É o de orientar e estabelecer as diretrizes necessárias para unificar as ações básicas de todas as escolas com vistas ao cumprimento de suas funções. É isso que ela está pretendendo ao lançar o presente documento para discussão de todos os professores no planejamento de 1993 e para a elaboração do projeto pedagógico das escolas.

## Referências bibliográficas

- BARCELOS, Eronita. A escola também é conteúdo. *Contexto e Educação*, Ijuí, Universidade de Ijuí, n. 18, p. 37-42, jul.-set. 1992.
- COSTA, Messias. *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. São Paulo: Loyola, 1990.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez, 1992a.
- . *Escola vivida, escola projetada*. Campinas: Papirus, 1992b.
- . *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992c.
- GIROUX, Henry A., ARONOWITZ, Stanley. *Post-modern education: politics, culture and social criticism*. Oxford, Minn.: University of Minnesota Press, 1991.
- MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992 (Col. "Educação", 13).
- . *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1990 (Col. "Educação", 10).
- VATTIMO, Gianni. A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 108, p. 9-18, jan.-mar. 1992.



## CIDADANIA PLANETÁRIA: Pontos para reflexão

“Estrangeiro eu não vou ser.  
Cidadão do mundo eu sou.”  
Milton Nascimento

Se as crianças de nossas escolas entendessem, com profundidade, o significado das palavras da canção de Milton Nascimento, estariam iniciando uma verdadeira revolução pedagógica e curricular. Como posso sentir-me estrangeiro em qualquer território se pertenço a um único território, a Terra? Não há lugar estrangeiro para terráqueos na Terra. Se sou cidadão do mundo, não podem existir para mim fronteiras. As diferenças culturais, geográficas, raciais e outras enfraquecem diante do meu sentimento de pertencimento à Humanidade.

\* Este texto foi apresentado na *Conferência Continental das Américas* para a Carta da Terra (Cuiabá, Mato Grosso, de 30 de novembro a 3 de dezembro de 1998). Fui despertado para este tema em 1992, representando a ICEA (*Internacional Community Education Association*) na Rio-92 (Conferência das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento), chamada de *Cúpula da Terra*. A Rio-92 elaborou e aprovou a *Agenda 21*. No Fórum Global-92, na mesma época, fui um dos coordenadores da *Jornada Internacional de Educação Ambiental* que elaborou o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Mas foi na Conferência de Cuiabá, que teve a coordenação de Carlos Alberto Maldonado pelo Instituto Creatio e Miriam Vilela pelo Conselho da Terra e o apoio do Instituto Paulo Freire, que pude avaliar, com mais exatidão, a importância estratégica que tem a questão ambiental para a educação brasileira. Dessa conferência participou, também, ativamente, Leonardo Boff. Nela, foi aprovada a *Carta da Terra para a América Latina e Caribe*, um documento de trabalho para fortalecer o processo educativo de elaboração da Carta da Terra a ser proclamada pelas Nações Unidas em 2002. Atualmente, o Instituto Paulo Freire anima uma consulta mundial para sistematizar as contribuições à redação da Carta da Terra na perspectiva da educação.

Mas será que somos realmente cidadãos/cidadãs do mundo? O que é ser cidadão? O que é cidadania?

### Ambigüidade do conceito de cidadania

Cidadania é, essencialmente, consciência/vivência de direitos e deveres. Não há cidadania sem democracia embora possa haver exercício não-democrático da cidadania. A democracia fundamenta-se em três direitos: *direitos civis*, como: segurança e locomoção; *direitos sociais*, como: trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc.; *direitos políticos*, como: liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc.

O conceito de cidadania, contudo, é ambíguo. Em 1789, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. É uma concepção restrita de cidadania. Assim, podem existir diversas concepções de cidadania: a liberal, a neoliberal, a socialista-democrática (o socialismo autoritário e burocrático não admite a democracia como valor universal e desprezou a cidadania como valor). Existe, hoje, uma *concepção consumista* de cidadania sustentada na competitividade capitalista. Ela se restringe ao direito do cidadão de exigir a qualidade anunciada dos produtos que compra. Seria uma cidadania de mercado. Em oposição a essa concepção restrita, existe uma *concepção plena* de cidadania. Ela não se limita aos direitos individuais. Ela se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista/construção dos direitos acima mencionados, que devem ser garantidos pelo Estado. É uma cidadania que visa, também, à conquista e construção de novos direitos. O cidadão que é cumpridor das leis, paga impostos e escolhe seus representantes políticos está exercendo a cidadania. Mas a cidadania plena é mais exigente: cria direitos e novos espaços de exercício da cidadania.

As concepções liberal e neoliberal de cidadania entendem que cidadania é apenas um produto da solidariedade individual da gente de bem entre as pessoas e não, uma conquista

e construção no interior do próprio Estado. A cidadania implica instituições e regras justas. O Estado, numa visão democrática e solidária, precisa exercer uma ação – para evitar, por exemplo, os abusos econômicos dos oligopólios – fazendo valer as regras definidas socialmente. Não basta conquistar o poder de Estado, é preciso ocupá-lo para que seja melhor qualificado para o exercício de suas funções, para torná-lo mais competente no atendimento ao cidadão.

Embora haja consenso em torno do valor da cidadania, ela é compreendida de formas muito diferentes e até antagônicas. Como afirma Adela Cortina (op. cit.), existem dimensões complementares da cidadania:

- (1) *cidadania política*: participação numa comunidade política;
- (2) *cidadania social*: justiça como exigência ética (da sociedade de bem-estar à sociedade justa);
- (3) *cidadania econômica*: a empresa cidadã, ética e a transformação da economia: os trabalhadores do saber, o terceiro setor (privado, porém, público);
- (4) *cidadania civil*: a sociedade civil e a civilidade, civilização. Valores cívicos: liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo;
- (5) *cidadania intercultural*: multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade; a interculturalidade como projeto ético e político (miséria do etnocentrismo); a questão da identidade.

A noção de cidadania planetária (mundial) sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões: nossa humanidade comum, unidade na diversidade, nosso futuro comum, nossa pátria comum.

Cidadania planetária é uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma nova percepção da Terra como uma única comunidade (Boff, 1995). Frequentemente associada ao desenvolvimento sustentável, ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da

civilização planetária e da ecologia. A Terra é “Gaia” (Lovelock, 1987), um superorganismo vivo e em evolução, o que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos.

## Processos e modelos de globalização

Há vários processos de globalização. Destacam-se pelo menos dois deles:

- (1) O processo de globalização que estendeu um *modelo de dominação econômica*, político e cultural totalitário e excludente: a globalização do modo de produção capitalista. Nele, podem ser distinguidos países globalizadores e países globalizados. Aqui, a globalização é essencialmente excludente e tem criado as condições para um retrocesso brutal do ponto de vista dos direitos da maioria dos cidadãos do mundo todo. Nesse processo, a economia de mercado tem favorecido as disputas regionais através de blocos: o europeu, o asiático, o norte-americano ampliado e o latino-americano, retardando – ao invés de promover – uma real globalização. O mundo, do ponto de vista econômico, continua dividido. Agora dividido em blocos, em grandes interesses regionais.
- (2) O processo de globalização propiciado pelos avanços tecnológicos, que criam as condições materiais (não-ético-políticas) da cidadania global, a *globalização da sociedade civil*. A globalização da sociedade civil possibilita novos movimentos sociais, políticos e culturais intensificando a troca de experiências de suas particulares maneiras de ser, questionando as desigualdades no interior dos Estados-Nação. A questão fundamental colocada por esses movimentos é a da *reterritorialidade*: uma cidadania planetária que supere as nacionalidades (sobretudo, os nacionalismos), mas que, ao mesmo tempo, reconheça expectativas éticas, ecológicas, de gênero, etc., como constitutivas de um direito à institucionalidade como novos *Estados-Nação* (por isso fala-se, por exemplo, em *Nação negra*,

*Nação indígena*, etc.) São novas territorialidades que combinam os determinantes econômicos com os da etnicidade, de gênero, etc. A cidadania nacional perde o seu território de origem e aparece uma cidadania pluriterritorial. Este é o espaço (ciberespaço?) das ONGs e das estruturas intergovernamentais que tomam fatias de poder cada vez maior do Estado-Nação. O *desafio* que se coloca a essas novas territorialidades é o do *fortalecimento da perspectiva democrática* no seio da própria sociedade civil.

Muitos movimentos encontram formas de legitimação de seus atos no plano internacional. Veja-se o exemplo do poderoso movimento ecológico *Greenpeace*. O *Greenpeace* faz campanhas de preservação da natureza em quase todo o mundo. A *World Wild Life* (WWF) é outro exemplo importante. Ela é uma das maiores organizações em defesa da ecologia com 4,7 milhões de membros e atividades em mais de cem países. É maior do que algumas nações. Ainda para citar outro exemplo: o *Earthwatch* patrocina pesquisas científicas em mais de cem países, incluindo saúde, arqueologia e sociologia.

Na visão do primeiro processo, centrado no modelo econômico-político-neoliberal, a cidadania global já teria sido alcançada. É o que sustentam os globalistas. Na visão do segundo processo, a cidadania global é considerada como um processo lento de construção, inconcluso, na medida em que existem ainda muitos excluídos da globalização. Diante do fenômeno da globalização, não podemos nos comportar nem como os *apocalípticos*, que vêem, na globalização, a fonte de todos os males atuais e nem como os *integrados* que vêem, nela, a salvação ou a condição final da realização plena do ser humano.

Ouve-se com frequência que um dos objetivos dos projetos de informática nas escolas dos governos é *educar para uma cidadania global*, numa sociedade tecnologicamente desenvolvida, e que os novos Parâmetros Curriculares Nacionais visam adequar o currículo à globalização, etc. Mas a que tipo de globalização se referem? Não o mencionam, supondo

que a globalização econômica é a única forma possível de globalização. Não há dúvida de que, na visão mais corrente, o termo *global* está muito mais ligado ao processo de globalização econômica do que ao processo de globalização (solidariedade) da sociedade civil.

A *sociedade civil mundial* ou global está ainda em formação e “abrange uma grande variedade de sociedades contemporâneas, a Leste e a Oeste, pobres e ricas, centrais e periféricas, desenvolvidas e subdesenvolvidas, dependentes e agregadas, o conceito que se quiser usar. Apesar das diferenças existentes entre essas sociedades quanto a seus níveis sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, culturais, é possível distinguir nelas estruturas, relações e processos semelhantes” (Maria Lúcia Azevedo Leonardi, in Cavalcanti, p. 195). Entre os traços característicos das sociedades contemporâneas, Maria Lúcia Azevedo Leonardi (idem, p. 196-207) destaca: o desenvolvimento tecnológico, a ocidentalização da cultura, a desterritorialização e o declínio das metrópoles, o enfraquecimento dos Estados-Nação, “elos da sociedade global”, segundo Octavio Ianni (1992, p. 96).

Diante da ambigüidade do termo *global*, prefere-se falar de *cidadania planetária* e não, de *cidadania global*. Além do mais, deseja-se realçar o pertencimento ao planeta e não ao processo de globalização. O conceito de *cidadania global* estaria muito mais ligado ao recente processo de globalização provocado pelos avanços tecnológicos, enquanto a *planetaridade* continua sendo um desejo, um sonho que vem de muito mais longe. A diferença é que hoje “dadas as ameaças que pesam sobre todos nós, a Terra ganhou uma nova centralidade” (Boff, 1995, p. 10).

A planetaridade está na raiz de muitas filosofias, religiões, movimentos sociais, políticos e até lingüísticos:

- (1) A *helenização* e a *romanização* constituíram-se, a seu modo, num processo de globalização: todos os homens, em todos os lugares, deveriam ser gregos ou romanos. Não se citará, aqui, o milenarismo nazi-fascista para não gerar tanta polêmica em torno do termo. O sonho

autoritário tem se constituído sempre na busca de tornar hegemônica uma certa visão de mundo, mesmo quando é totalmente inviável. Por exemplo, estender o modo de vida americano aos chineses, tentando fazer com que cada um deles possua um carro, seria um desastre: os chineses esgotariam rapidamente as reservas de combustível do planeta. E mais: não sairiam do lugar!

- (2) No campo das religiões, a cidadania planetária sempre se constituiu num pressuposto importante do *movimento evangélico* que, em tese, deveria reunir todos em defesa da vida, independentemente de fronteiras geográficas e sociais.
- (3) A *ilustração* também falava da mundialização como utopia, como reconciliação universal de todos e da criação de um Estado mundial.
- (4) A *literatura mundial* está cheia de exemplos. Escreveu o autor de *Os miseráveis*: “O futuro é um edifício misterioso que levantamos na Terra com as próprias mãos e que mais tarde deverá servir-nos a todos de moradia” (Vitor Hugo).
- (5) A cidadania planetária é um antigo *sonho socialista* (utópico). Há muito de utopia, ainda hoje, no pensamento socialista diante da globalização capitalista excludente. Na visão/realização socialista-autoritária (foi essa face do socialismo que fracassou, felizmente, e não o sonho socialista) predominou a imposição a uma visão de mundo a todos, restringindo-se o respeito às singularidades.
- (6) O movimento mundial pelo *Esperanto*, pelas suas características, constitui-se na manifestação desse impulso de se relacionar para além das fronteiras. O Esperanto vem buscando essa aproximação planetária na tentativa de superar a barreira lingüística. Ele pretende ser a língua da cidadania planetária, mas as novas tecnologias que possibilitaram a globalização, impuseram outra língua: o Inglês. A Língua Inglesa e o computador tornaram-se os instrumentos da nova cidadania global.

O franceses preferem falar de *mundialização* em vez de globalização. De fato, a agilização dos sistemas de comunicação que a telecomunicação e a informática possibilitaram, foi realmente uma *mundialização*, inaugurando uma nova era, a da informação (não ainda a era do conhecimento). Isso porque tornaram acessível às empresas, instituições e indivíduos, um enorme volume de dados, imagens, sons (multimídia), etc., possibilitando a comunicação em tempo real, independentemente das distâncias.

A globalização está muito mais ligada ao fenômeno da mundialização do mercado, que é um tipo de mundialização. E mesmo essa mundialização, fundada no mercado, pode ser vista como uma *globalização cooperativa* ou como uma *globalização competitiva* sem solidariedade. Entre o estatismo absolutista e a mão invisível do mercado, pode existir (e existe) uma nova economia de mercado onde predomina a cooperação e a solidariedade e não, a competitividade selvagem, uma “economia solidária” (Singer, 1996), a verdadeira “economia da sustentabilidade” (Cavalcanti, 1998).

A globalização em si não é problemática, pois representa um processo de avanço sem precedentes na história da humanidade. O que é problemática é a globalização competitiva onde os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses humanos, onde os interesses dos povos se subordinam aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais.

Assim, pode-se distinguir uma globalização competitiva de uma possível globalização cooperativa e solidária. A primeira está subordinada apenas às leis do mercado, e a segunda subordina-se aos valores éticos e à espiritualidade humanos. O movimento ético pela *Carta da Terra* tem-se distinguido pela busca de uma globalização/planetarização solidária.

A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da *planetaridade*, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente. “A planetaridade deve levar-nos a sentir e a viver nossa cotidianidade em relação harmônica com os outros seres do planeta Terra” (Gutiérrez, 1997, p. 13).

## Cidadania planetária ou global?

Como se situa o *movimento ecológico* diante desse tema? É importante notar, como o fez Alicia Bárcena, que “a formação de uma cidadania ambiental é um componente estratégico do processo de construção da democracia”. Para ela, a cidadania ambiental é verdadeiramente planetária, pois, no movimento ecológico, o local e o global se interligam. A derrubada da floresta amazônica não é apenas um fato local: é um atentado contra a cidadania planetária.

O ecologismo tem muitos e reconhecidos méritos na colocação do tema da planetaridade. Foi pioneiro na extensão do conceito de cidadania no contexto da globalização e, também, na prática de uma cidadania global de tal modo que hoje cidadania global e ecologismo fazem parte do mesmo campo de ação social, do mesmo campo de aspirações e sensibilidades. Porém, a cidadania planetária não pode ser apenas ambiental já que existem agências de caráter global com políticas ambientais que sustentam a globalização capitalista. Uma coisa é ser cidadão da terra e outra é ser capitalista da terra. A construção de uma cidadania planetária tem ainda um longo caminho a percorrer no interior da globalização capitalista.

A cidadania planetária deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas *diferenças econômicas*, a integração da *diversidade cultural* da humanidade e a eliminação das diferenças econômicas.

Não se pode falar em cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é, por essência, uma *cidadania integral*, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas, também, econômico-financeiros.

A cidadania planetária implica, também, a existência de uma democracia planetária. Portanto, ao contrário do que sustentam os neoliberais, muito longe está uma efetiva cidadania planetária. Ela ainda permanece como projeto humano, inalcançável se for limitada apenas ao desenvolvimento tecnológico. Ela precisa fazer parte do próprio projeto da humanidade como um todo. Ela não será uma mera consequência ou um subproduto da tecnologia ou da globalização econômica.

## Educar para a cidadania planetária

Antes de mais nada, seria necessário definir o que significa educar. Para nós, *educar é impregnar de sentido* as práticas, os atos cotidianos. Portanto, a competência do educador tem uma dimensão ética, pela própria natureza do seu quefazer. A *Ética* não é mais uma coisa, um conteúdo, uma disciplina, um conhecimento que se deve acrescentar ao quefazer educativo. É sua própria essência. “Meu novo paradigma é a Terra vista pelos astronautas. Os homens vistos em uma única comunidade” tem afirmado Leonardo Boff. Perguntaram a ele se, assumindo esse novo paradigma, ele não estaria abandonando o da causa dos pobres – Teologia da Libertação. No livro: *Ecologia, Grito da Terra, Grito dos Pobres*, ele responde a essa pergunta, afirmando que a causa de fundo da Ecologia e da Teologia da Libertação é a mesma: a lógica que explora as classes sociais – que cria pobres e oprimidos – é a mesma que explora a natureza e exaure seus recursos. A opção pelos pobres é a opção pela Terra, que é o grande pobre.

Educar para a cidadania planetária supõe o reconhecimento de uma comunidade global, de uma sociedade civil planetária. As exigências da sociedade planetária devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da *vida cotidiana*, a partir das necessidades e interesses das pessoas. Para Francisco Gutiérrez, educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de *novas capacidades*, tais como:

- (1) “sentir, intuir, vibrar emocionalmente (emocionar);
- (2) imaginar, inventar, criar e recriar;
- (3) relacionar e interconectar-se, auto-organizar-se;
- (4) informar-se, comunicar-se, expressar-se;
- (5) localizar, processar e utilizar a imensa informação da ‘aldeia global’;
- (6) buscar causas e prever conseqüências;
- (7) criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões;
- (8) pensar em totalidade (holisticamente)” (Gutiérrez, 1997, p. 41).

Uma educação para a cidadania planetária deveria nos levar à construção de uma *cultura da sustentabilidade*, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza (equilíbrio dinâmico). Paulo Freire nos falava de uma “racionalidade molhada de emoção”. Morin nos fala de uma “lógica do vivente” contra a “racionalidade instrumental” evidenciada por Habermas.

“A cultura da sustentabilidade deve nos levar a saber selecionar o que é realmente sustentável em nossas vidas, em contato com a vida dos outros. Só assim seremos cúmplices nos processos de promoção da vida. Criar vida é portanto criar a cultura da sustentabilidade” (Gutiérrez, 1997, p. 76).

## A ecopedagogia

É nesse contexto que se está falando em “ecopedagogia” (Francisco Gutiérrez) e “ecoformação” (Gaston Pineau).

O desenvolvimento sustentável tem um *componente educativo* formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica, e a formação da consciência depende da educação. Nesse contexto, a *ecopedagogia* pode ser vista tanto como

- (1) *movimento pedagógico* (como a ecologia) quanto como
- (2) *abordagem curricular* (reorientação dos currículos, PCNs, sistemas de ensino, *escola cidadã, pedagogia da práxis*) e como
- (3) *teoria e prática educacionais*. Sem uma ação pedagógica efetiva, de nada adiantarão os grandes projetos de despoluição ou de prevenção do meio ambiente.

A ecopedagogia não é uma *pedagogia escolar*. A escola pode contribuir muito, mas a ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade (educação formal e não-formal), tanto no *ambiente de trabalho* quanto no *ambiente doméstico*. A ecopedagogia e a cultura da sustentabilidade deverão tornar-se temas de debate muito importantes nas próximas décadas.

A ecopedagogia é uma pedagogia para a *promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana*. Encontra-se o sentido ao caminhar, vivenciando o processo de abrir novos caminhos e não, apenas observando o caminho. É, por isso, uma pedagogia democrática e solidária.

*O que significa promover?* Ainda segundo Francisco Gutiérrez, que cunhou a palavra “ecopedagogia” no início dos anos 90, promover é “facilitar, acompanhar, possibilitar, recuperar, dar lugar, compartilhar, inquietar, problematizar, relacionar, reconhecer, envolver, comunicar, expressar, comprometer, entusiasmar, apaixonar, amar” (Gutiérrez, 1997, p. 36).

*O que significa caminhar com sentido?* Na “educação bancária” (Paulo Freire), não se discute o sentido da aprendizagem, pois, para essa educação, aprender é um fim em si mesmo. A ecopedagogia teve origem na “educação problematizadora” (Paulo Freire), que se pergunta sobre o sentido da própria aprendizagem. Para Francisco Gutiérrez (1997, p. 39),

“caminhar com sentido significa, antes de mais nada, dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem sentido de muitas outras práticas que aberta ou solapadamente tratam de impor-se”.

## A ecoformação

Foi explorando a problemática da autoformação que Gaston Pineau criou o neologismo “ecoformação” nos anos 80, relacionado-o às histórias de vida das pessoas. Experiências cotidianas aparentemente insignificantes – como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face – fundamentam as relações com si próprio e com o mundo. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado.

Nascida na pesquisa em educação permanente, a ecoformação se alimenta do paradigma ecológico, interrogando-se sobre as relações entre o ser humano e o mundo. Nós dependemos dos elementos naturais – o ar, a

água, a terra e o fogo (Gaston Bachelard) – mais do que estes dependem de nós, afirma Pineau. E acrescenta: no entanto, no nosso desejo de dominá-los, eles desapareceram do nosso campo de consciência. A relação que nos liga a eles é uma relação de uso.

A ecoformação pretende estabelecer um equilíbrio harmônico entre homem/mulher e o meio ambiente. Ela se inscreve no conceito mais amplo de formação tripolar já anunciada por Rousseau (Pineau, 1992, p. 246-247): os outros, as coisas e a nossa natureza pessoal. São três modelos formativos que participam do nosso desenvolvimento ao longo de toda a vida (nossos mestres segundo Rousseau): a heteroformação (amplamente dominante), a autoformação (em vias de desenvolvimento) e a ecoformação (ainda engatinhando).

### Desafios da cidadania planetária

De toda maneira, diante desse cenário incerto, pode-se apostar que a mundialização é mais provável do que a fragmentação, pois ela se configura como a tendência mais forte, mas continua sendo a mesma aposta de tantos do passado. A diferença é que, agora, ela está sendo possibilitada pela tecnologia, embora acessível ainda a muito poucos. "A história é possibilidade e não fatalidade", costumava nos dizer Paulo Freire.

À primeira vista, parece que, hoje, a cidadania, a tecnologia e a globalização estão caminhando juntas. Contudo, é preciso distingui-las, analisando seus limites e possibilidades. Daí a preocupação pedagógica em colocar, aqui, algumas *questões finais para a reflexão*.

(1) Como construir uma cidadania planetária num país globalizado onde sequer foi ainda construída a *cidadania nacional*? Essa não é apenas uma pergunta que deve ser dirigida aos educadores, mas, também, aos políticos, aos comunicadores, etc. Que garantias teremos de que a Carta da Terra será cumprida se ainda não foi cumprida a Carta dos Direitos Humanos?

- (2) Como fica a identidade diante da *ocidentalização da cultura* promovida pela mídia e do domínio da Língua Inglesa na Internet (65% de Inglês frente a 0,5% de Português)? A riqueza da humanidade é principalmente a sua diversidade. Se for entendida por humanidade a diversidade, não se estaria caminhando para a morte intelectual da própria humanidade, provocada pela unificação da cultura e pela mestiçagem?
- (3) Estar-se-á gestando uma *cultura global*, esmagando todas as culturas *particulares e locais*? Quais seriam as conseqüências desse processo de *unificação* das culturas? Não é o mesmo processo de mundialização de uma cultura particular/local? Essa gestação não estaria, por sua vez, possibilitando o crescimento do fundamentalismo (religioso ou laico), acirrando as resistências comunitárias aos valores culturais universalizantes? Certas culturas locais estão reforçando seus traços nos levando a crer que o mundo continua fragmentado e não globalizado. O que está se universalizando? Padrões de consumo e de produção?
- (4) Como lembra a Carta da Terra, de Cuba, aprovada em setembro de 1998, o capitalismo promove o consumismo e é contrário em sua essência à proteção do meio ambiente. O neoliberalismo procura destruir a comunidade para construir o indivíduo. A cidadania planetária está fundada em valores universais consensuados, num mundo justo, produtivo e num ambiente saudável. Que *consensos* podem ser construídos sob a hegemonia capitalista? Ao mesmo tempo em que se escreve os consensos, precisa-se inscrevê-los, ética e socialmente, na convivência social, como os consensos das nações indígenas, inscritos na sua cultura, sem serem escritos.
- (5) Deve-se criticar o *desenvolvimento sustentável* porque é uma contradição em si? As noções de desenvolvimento e de

sustentabilidade seriam antagônicas? O desenvolvimento sustentável é uma “armadilha do ecocapitalismo”? pergunta Leonardo Boff. Deve-se criticar toda forma de desenvolvimento ou apenas a forma capitalista de desenvolvimento? Francisco Gutiérrez coloca como condições do desenvolvimento sustentável: *ser economicamente factível; ser ecologicamente apropriado; ser socialmente justo e ser culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação de gênero.*

- (6) Como seria uma “civilização da simplicidade” (Gorostiaga), da qualidade de vida, da sustentabilidade, da igualdade e da alegria compartilhada?

É importante que a discussão continue em todos os espaços possíveis para que os direitos da cidadania planetária sejam conquistados e mantidos. O Instituto Paulo Freire vem fazendo essa discussão através de encontros e seminários e está organizando uma Conferência Mundial sobre a *Carta da Terra na Perspectiva da Educação*, com o objetivo de socializar as contribuições à redação da Carta da Terra, dos educadores em todo o mundo e estimular a criação de uma rede mundial de educadores pela Carta da Terra, com espaços de registros e divulgação de processos consolidados e de experiências. Essa é uma iniciativa, dentre tantas, que busca garantir o que foi sustentado na *Rio-92: A Terra é uma só nação e os seres humanos, seus cidadãos.*

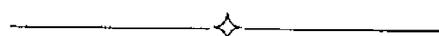
“Um dia a vida surgiu na Terra.  
A terra tinha com a vida um cordão umbilical.  
A vida e a terra.  
A terra era grande e a vida pequena. Inicial.  
A vida foi crescendo e a terra foi ficando menor,  
[não pequena.  
Cercada, a terra virou coisa de alguém, não de  
[todos, não comum.  
Virou sorte de alguns e desgraça de tantos.  
Na história foi tema de revoltas, revoluções,  
[transformações.  
A terra e a cerca. A terra e o grande proprietário.  
A terra e o sem terra.  
E a morte.”

(Herbert de Souza)

## Referências bibliográficas

- BOFF, Leonardo. *Ecologia, grito da terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1996.
- BRUNDTLAND, Gro Harlem (org.). *Nosso futuro comum*. Relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- CAVALCANTI, Clóvis (org.). *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. São Paulo: Cortez, 1998.
- CONSELHO DA TERRA. *La Carta de la Terra: valores y principios para un Futuro Sostenible*. San José, Costa Rica, 1998.
- CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza, 1997.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- FÓRUM GLOBAL 92. *Tratados das ONGs, aprovados no Fórum Internacional das Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais no âmbito do Fórum Global ECO 92*. Rio de Janeiro, Fórum das ONGs, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *Ecopedagogia: pedagogia para o desenvolvimento sustentável in Anais do I Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina*. Secretaria de Educação, SC, 1998, p. 29-59.
- GUTIÉRREZ, Francisco e Cruz Prado R. *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Heredia, Costa Rica, Editorialpec, 1997.
- IANNI, Octavio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- LOVELOCK, James. *Gaia: um novo olhar sobre a vida na terra*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- MEADOWS, D. et al. *Os limites do crescimento*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- MINC, Carlos. *Ecologia e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.
- MISCHE, Gerald and Patricia. *Toward a human world order: beyond the national security straitjacket*. New York: Paulist Press, 1977.
- MORIN, Edgar, KERS, Anne Brigitte. *Terre-patrie*. Paris: Seuil, 1993.
- PETRELLA, Ricardo (org.). *I limiti della competitività*. Roma: Transizioni, 1995.
- PINEAU, Gaston (org.). *De l'air: essai sur l'écoformation*. Paris: Païdéia, 1992.
- ROCKEFELLER, Steven C. *Principles of environmental conservation and sustainable development: summary and survey*. Vermont: Earth Charter Project, The Earth Council, 1996.
- SINGER, Paul. *Economia solidária contra o desemprego*. Folha de S. Paulo, 11 jul. 1996, p. 3.

SEGUNDA  
PARTE



DESAFIOS  
DO  
EDUCADOR



## A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E A NOVA LDB\*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), também chamada de *Lei Darcy Ribeiro*, abrange todos os níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação, do ensino público e privado à educação especial e dos grupos étnico-culturais minoritários. Por isso é chamada de *Constituição da Educação*.

O processo de discussão da nova LDB teve início ainda durante a elaboração do capítulo da educação na Constituinte (1986-1988). Com a promulgação da Constituição em 1988, os debates em torno da nova LDB se intensificaram. Foram três anos de trabalhos e negociações que envolveram partidos, fóruns de entidades científicas, sindicatos, centrais sindicais, entidades profissionais e numerosos educadores. Ainda em 1988, o deputado Octávio Elísio, apresentou o primeiro projeto de lei da LDB, tomando por base as discussões levadas à frente pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Seguiram-se onze projetos de vários deputados. Ao mesmo tempo, a Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo da Câmara dos Deputados iniciou um exaustivo

processo de consultas. Várias entidades trouxeram novas propostas completas da LDB.

Em agosto de 1989, estava pronto o Primeiro Substitutivo da LDB apresentado pelo relator da Comissão de Educação, deputado Jorge Hage, incorporando inúmeras idéias dos projetos anteriormente apresentados. Começou, então, a longa tramitação no Congresso. Em 1991, ele recebeu nada menos do que 1.200 emendas que as várias comissões técnicas do Congresso compatibilizaram num texto de consenso, aprovado pela Câmara em 1993 e encaminhado para exame no Senado. O Senado aprovou um novo texto de autoria do Senador Darcy Ribeiro, o qual, ao contrário do texto da Câmara dos Deputados, não foi discutido com a sociedade, apesar dos protestos de eminentes educadores e ex-constituintes que participaram da elaboração da LDB como o sociólogo Florestan Fernandes, falecido em agosto de 1995.

Não é possível, neste pequeno texto, colocar toda a riqueza do debate que ocorreu antes e depois da sua promulgação. Os comentários vão se limitar ao texto final, homologado pelo Presidente da República. O texto ater-se-á a apontar *alguns aspectos* positivos e negativos da LDB que podem servir de base para uma reflexão crítica que se pretende desenvolver na exposição e nos debates.

Em primeiro lugar, há uma *questão de fundo* dessa LDB que precisa ser aprofundado: ela propõe mudanças e avanços efetivos, mas não deixa claras nem a metodologia, nem as condições necessárias e as obrigações, tanto do Estado quanto da sociedade para pôr em marcha essas mudanças. Isso significa que há uma espécie de descompromisso da lei com a sua própria efetivação. A educadora e deputada federal Esther Grossi refere-se a *três pontos nevrálgicos* da nova LDB:

- (a) clara retração do Estado de suas responsabilidades de garanti: escolaridade para todos;
- (b) cerceamento da participação democrática da sociedade na condução dos destinos da educação no País; e
- (c) embasamento teórico atrasado no que diz respeito ao ensino-aprendizagem face às modernas teorias da construção do conhecimento.

\* Este texto é um roteiro (portanto o seu caráter esquemático) utilizado para uma teleconferência sobre a nova LDB durante a *Semana de Estudos Pedagógicos* organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, de 27 a 31 de julho de 1998. Dessa teleconferência participaram também Íria Brzezinski, da Universidade de Brasília, e Lilian Anna Wachowicz, da PUC do Paraná. Para um aprofundamento do tema, recomenda-se o livro de Íria Brzezinski (org.), *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam* (São Paulo: Cortez, 1997), e o de Pedro Demo, *A nova LDB: ranços e avanços* (Campinas: Papyrus, 1997). Pedro Demo foi um dos consultores próximos de Darcy Ribeiro e colaborou na preparação do projeto de lei da nova LDB.

## Quanto à formação do educador

Quanto à formação do educador, há avanços e recuos. É notável verificar que o princípio da *valorização do magistério* é citado direta ou indiretamente em 43 artigos. O inciso II do Art. 67 cria alguns direcionamentos promissores voltados tanto para a melhoria da formação como para o “aperfeiçoamento profissional continuado”, incluindo-se o “licenciamento periódico remunerado”, consagrando a idéia essencial de que o aprimoramento profissional faz parte da profissão. O inciso V do mesmo artigo estabelece “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. O professor que não estuda sempre não é profissional sério da educação. Educação continuada em serviço (não *treinamento*). Estudo dirigido através de novas tecnologias (a distância, Internet), para além da obsoleta relação ensino-aprendizagem, como sustentam Maturana, Varela, Gardner, Vigotsky, Wallon, Piaget, Freire e outros. A formação continuada do professor deve fazer parte integrante dos sistemas de ensino. Não podem reduzir-se a *cursinhos* periódicos de *reciclagem* ou participação em *eventos* promovidos pelas secretarias.

(1) A nova lei possibilita a qualquer bacharel – através de um curso de curta duração – o acesso à *habilitação para a docência*, criando condições para a desativação dos cursos de Pedagogia. Para alguns isso não é um aspecto negativo, pois esses cursos precisam realmente mudar. Mas a lei cria os “Institutos Superiores de Educação”, que manterão “cursos normais superiores” (Art. 63, I), não diferenciando as atribuições desses institutos em relação aos Cursos de Pedagogia, cuja continuidade, a médio prazo, fica ameaçada. A introdução da exigência de 300 horas de *prática de ensino* pode aumentar as dificuldades e não, melhorar a formação docente. As atuais 180 já são realizadas com inúmeros problemas e, muitas vezes, de forma burocrático-formal. Não adianta aumentar o número de horas, sem repensar a forma como é feito o estágio.

- (2) Um aspecto positivo a ser mencionado é a exigência de *formação superior* para o professor do ensino básico (Art. 62), defendida, há muitos anos, pelas próprias entidades do magistério. Mas, levando em conta as diferenças regionais, esse artigo acaba possibilitando a admissão de professores sem curso superior no caso das primeiras quatro séries do ensino fundamental, para as quais basta o curso normal de nível médio. Isso pode abrir espaço para o descumprimento desse princípio. Além do mais, ela não estabelece prazos para que Estados e Municípios se comprometam a criar as condições para efetivar a elevação do nível de formação. Em princípio, as autoridades governamentais não precisam tanto dizer o que fazer, mas, muito mais, oferecer as condições para que se possa fazer o que juntos for decidido. Os profissionais da educação precisam ser mais ouvidos.
- (3) Ainda com referência à formação do educador, devem ser apontadas *três boas novidades*:
- (a) a formação de profissionais da educação para *planejamento e inspeção* (Art. 64), tanto em nível de graduação quando em nível de pós-graduação, uma prática esquecida devido à luta contra o tecnicismo e que criou uma certa aversão ao planejamento;
  - (b) reconhecimento da *importância da prática* para a formação, o que pode facilitar o surgimento de novas propostas de formação de professores associando “teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (Art. 61, I); e
  - (c) a valorização da *formação continuada*, “com licenciamento periódico remunerado” dos professores (Art. 67, inciso II). A importância da prática na formação do professor foi muito enfatizada por Paulo Freire que afirmou, no livro: *Pedagogia da autonomia*: “na formação permanente dos professores, o momento mais importante é o da reflexão crítica sobre a prática”.

- (4) Outro aspecto positivo da lei é a sua *flexibilidade*, apontada por alguns como a sua maior virtude. Mas não é bem assim. A flexibilidade pode transformar-se em vaguidade. A flexibilidade da lei pode gerar confusões. Por exemplo, ela prevê a possibilidade de formação de professores “por treinamento em serviço” (Art. 87, 4º), mas não deixa claro o que entende por essa modalidade de formação. Outro exemplo: ela prevê a criação dos *Institutos Superiores de Educação*, mas de nada adiantará criar uma nova instituição com *velhas práticas*, como: currículos fragmentados e desvinculados da realidade das escolas, ausência de relação entre teoria e prática, formação conteudista e concepção iluminista do conhecimento. Como lembra Esther Grossi, o embasamento teórico da lei está atrasado em relação às novas tendências da sociologia do currículo.
- (5) A lei determina que os Estatutos e os *Planos de Carreira* do Magistério público assegurem aos profissionais da educação:
- (a) piso salarial profissional;
  - (b) progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; e
  - (c) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho (Art. 67, incisos III, IV e V).
- A exigência da docência como pré-requisito para a ocupação de qualquer *cargo técnico-administrativo* como: direção, supervisão, orientação educacional, assistência técnico-pedagógica e coordenação de área curricular pode ser considerada como um avanço na medida em que contribui para impedir o tão conhecido distanciamento entre os especialistas e a realidade das escolas.
- (6) Enfim, para entender melhor a questão da formação de professores na nova LDB, é preciso entender melhor a filosofia que a embasou e, sobretudo, não esperar que

ela venha a provocar profundas mudanças. Não haverá mudanças substantivas na educação sem uma clara vontade política da sociedade e do Estado em favor da valorização da Educação. Despertar na sociedade a paixão de aprender e valorizar o estudo e a formação para a cidadania, parecem exigências básicas para o educador de hoje. Isso não está na lei. Não importa. O mais importante não está na lei. Como diz Drummond de Andrade: “As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis.”

### Aspectos positivos e negativos

Passando para outro tema, apontar-se-ão, agora, alguns aspectos positivos e outros negativos que podem servir de pontos para o debate a seguir. Para esses comentários, houve inspiração, sobretudo, no livro de Pedro Demo: *A nova LDB: ranços e avanços*, publicado pela Editora Papirus (1997).

Eis alguns aspectos positivos que se gostaria de apontar:

- (1) *Dispositivos inovadores*. A nova LDB não é propriamente inovadora, pois não apresenta uma superação do paradigma educacional vigente. Contém, porém, dispositivos inovadores e flexibilizados:
- (a) *reclassificação e desseriação*. Exemplo: a educação básica pode ser oferecida através do sistema de “créditos” (módulos) como nas universidades ou “por disciplinas” como no atual “sistema supletivo” (Art. 23);
  - (b) como se viu, o Art. 62 estabelece a formação superior para os professores da educação básica, a criação dos *Institutos Superiores de Educação* e do Curso Normal Superior;
  - (c) o Art. 4º abre a possibilidade de criar “formas *alternativas de acesso* aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior” (o grifo é nosso); o certo seria que qualquer pessoa pu-

desse retomar seus estudos a qualquer momento, em qualquer série ou etapa da escola, independentemente do calendário escolar; e

- (d) o Art. 34 estabelece a "jornada escolar de pelo menos quatro horas diárias" de trabalho efetivo em sala de aula.

(2) *Regime de colaboração.* O Art. 8º estabelece o "regime de colaboração" entre a União, os Estados e os Municípios na organização dos respectivos sistemas de ensino. O segundo parágrafo desse artigo sugere que, respeitada a lei, Estados e Municípios organizem os seus sistemas de ensino. À União cabe tão somente (Art. 9º) a "coordenação da política nacional de educação". A União é responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios. Ao MEC, como articulador dos diferentes níveis de ensino, cabe um papel normativo, redistributivo e supletivo.

(3) *Avaliação.* Uma das boas inovações da LDB é o destaque que dá à avaliação. O Art. 9º (inciso VI) assegura processo nacional de *avaliação do rendimento* escolar nos ensinos fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhoria da qualidade do ensino. O inciso V do mesmo artigo incumbe a União de "coletar, analisar e disseminar informações sobre educação", admitindo a necessidade de qualidade técnica dos dados disponíveis. Como observa Pedro Demo (op. cit, p. 37) é tradicional a precariedade dos dados e muitas vezes a sua falta. Ele aponta o "primarismo tradicional de administrar sem conhecimento de causa". Esse artigo introduz uma novidade importante quanto ao papel da avaliação e da informação (incisos V, VI e VIII). Não vale somente a auto-avaliação nem tão pouco só a avaliação externa. Como diz ainda Pedro Demo (idem), "um processo avaliativo dotado de qualidade formal e política alimenta-se de todas as chances possí-

veis, também para cultivar todas as transparências possíveis, como a avaliação de dentro e de fora, feita pelos alunos e pela comunidade, olhada de cima e de baixo, inter e extrapares, e assim por diante". No sentido de vencer a resistência à avaliação e oferecer metodologias renovadas e emancipadoras de avaliação, o Instituto Paulo Freire oferece um curso sobre a avaliação do desempenho escolar no regime didático de progressão continuada e publicou, em 1998, o livro: *Avaliação dialógica*, de José Eustáquio Romão.

(4) *Gestão democrática.* O Art. 14 estabelece que "os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades", consagrando, ao mesmo tempo, dois princípios educativos cruciais: a gestão democrática e o espaço próprio de cada sistema conforme suas peculiaridades. Os profissionais da educação deverão participar da elaboração do "projeto pedagógico da escola" (inciso I); "as comunidades escolar e local deverão participar dos Conselhos Escolares ou equivalentes" (inciso II). Não se pode afirmar que, no que concerne à gestão democrática, a LDB avançou muito. Na prática, a nova LDB não levou em conta a rica experiência que vem se construindo nestas duas últimas décadas, no Brasil. Podia avançar muito mais sobretudo na questão da escolha dos dirigentes escolares. A gestão democrática é uma tendência mundial hoje. Está sendo superada a *visão hierárquica* para uma *visão de rede* e a democracia representativa para uma democracia participativa.

(5) *Autonomia da escola.* O Art. 15 estabelece "progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público" às unidades escolares públicas. Assunto complicado. Veja-se a experiência de Minas Gerais com a escolha dos dirigentes escolares. Até hoje, o Executivo e o Judiciário não se entenderam. Também, nesse tema, o

IPF vem trabalhando com o princípio da *autonomia da escola*, traduzindo-o, sobretudo, em estratégias, propostas e práticas concretas. O Art. 75, § 3º possibilita aos Estados e Municípios a transferência de verbas diretamente para as escolas, reforçando a idéia de uma autonomia financeira da escola.

- (6) A incorporação da *educação infantil* ao sistema de ensino. Até agora as chamadas de *escolinhas* de educação infantil não tinham qualquer controle. Agora, elas terão que seguir certas normas ou serão consideradas *depósitos de crianças*. As escolas privadas de educação infantil pertencem ao sistema municipal, mas, no que diz respeito à educação infantil, existe uma grave contradição entre a LDB e o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério): enquanto a LDB estrutura melhor a educação infantil (sobretudo a particular), o FUNDEF estrangula a educação infantil pública, não contabilizando, para efeito de transferência de fundos, as matrículas dos Municípios nesse nível de ensino.
- (7) *Novas garantias de financiamento*. Tem-se sido generosos na legislação quanto à *proclamação* de coisas para as quais não se prevê os recursos para realizá-las. A nova LDB prevê o que é e o que não é *despesa* com o ensino e facilita a fiscalização. Pelo Art. 72, toma-se a providência de imprimir alguma transparência ao processo de financiamento: "as receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público", bem como em outros relatórios constitucionais.
- (8) A criação dos *sistemas municipais* de educação. Em nível da norma, a educação foi municipalizada. Define o que é educação municipal. Antes, o Município, para construir o seu sistema, devia solicitar delegação de competências ao Conselho Estadual de Educação. Agora, o

Município que não se constituir em sistema, deverá pedir vinculação ao sistema estadual. A exceção virou regra. O Município virou unidade da Federação do ponto de vista da educação.

Os *destaques negativos* da nova LDB já vêm sendo discutidos por vários educadores. É claro, eles dependem muito da ótica do analista: o que para uns é negativo pode ser positivo para outros. Por exemplo, para muitos educadores, a criação dos sistemas municipais de educação, apontada acima como um ponto positivo, representa um retrocesso.

- (1) Uma visão *relativamente obsoleta da educação*. A visão de educação da nova LDB não ultrapassa a do mero ensino, como regra, observa Pedro Demo (op. cit.). Na LDB, educação é igual a ensino. A educação é também vista como mercadoria (êxito/fracasso). Há uma parte retrógrada no texto que é o uso do conceito de "ensino", principalmente ligado ao de "qualidade" (Art. 9º, inciso VI). Tem-se, por trás da lei, o esquema "ensino-aprendizagem" que separa aquele que ensina daquele que aprende. Todos os níveis educacionais são tomados como ensino, inclusive o superior (Arts. 4º, 5º, 6º, 8º, 9º e incisos).
- (2) A concepção de *conhecimento*. A lei (Art. 32 seg.) vê o *conhecimento como algo a ser* "adquirido", não-construído ou "reconstruído" como defende o Prof. Pedro Demo. Esse é um "ponto nevrálgico" da nova LDB, como sustenta Esther Grossi. As teses do construtivismo na educação são por demais conhecidas para serem retomadas aqui. Segundo Jean Piaget, "aprender não é saber repetir ou conservar verdades acabadas. É apresentar por si próprio a conquista do verdadeiro". Quer-se lembrar, apenas, que a nova Sociologia do Conhecimento insiste na necessidade da criação de ambientes interativos para a construção/reconstrução do conhecimento e reserva ao professor um papel de animador, de promotor das capacidades de aprendiza-

gem. Como sustenta Ladislau Dowbor em seu livro *A reprodução social* (Vozes, 1998), a escola está deixando de ser lecionadora para ser gestora do conhecimento. A escola deve, também, trabalhar com a construção do gosto (e não de hábitos) pelo conhecimento, portanto, deve trabalhar com valores, habilidades e novas competências, para o exercício da inteligência e da sensibilidade. Segundo Albert Einstein, “existe uma paixão pelo conhecimento, tal como existe uma paixão pela música. Essa paixão é comum nas crianças, mas a maioria das pessoas perde-a posteriormente. Sem ela não haveria Matemática nem Ciências Naturais.”

- (3) *Informática*. Diante da importância que a informática tem, hoje, na educação, a nova LDB não se refere a ela, mas apenas à educação a distância (Art. 80). Não mostra a sua importância para a formação inicial e continuada. Foi uma lacuna imperdoável. As novas tecnologias estoçam o conhecimento de forma prática, possibilitam a pesquisa rápida, transmitem de forma flexível a informação e de forma amigável. Como profissionais do conhecimento, os novos profissionais da educação não podem ignorar essas poderosas ferramentas. Não precisam aprender informática para ensinar informática,

mas para usá-la no processo permanente de aprendizagem deles e de seus alunos.

- (4) Com relação à *educação de jovens e adultos*. O tema do analfabetismo adulto, um dos mais graves da educação no País, foi tratado como um tema menor. Com a retração crescente do Estado nessa questão, a sociedade civil que deveria ser apenas parceira do Estado, acaba assumindo a maior parte da responsabilidade diante do analfabetismo. O insistido foi que a diminuição do analfabetismo se dê pela expansão das oportunidades de acesso ao ensino fundamental. A LDB traduz o pensamento atual do MEC a respeito desse tema.

Darcy Ribeiro insistiu até a sua morte, em 1997, que o seu substitutivo, apresentado no Senado, era “enxuto, libertário e renovador” e que o texto da Câmara era “corporativo e sectário”. O resultado é que se tem um texto da LDB que é *híbrido* – como o anterior, de 1962 – já que, no final, foram incorporadas muitas teses do texto da Câmara. Os educadores, nas suas práticas, e a sociedade, através do seu envolvimento com os problemas educacionais, saberão distinguir o que é mais urgente e necessário e o que é possível fazer com ela. Tem-se a certeza de que também o Estado estará atento e aprenderá com esse processo permanente de enfrentamento dos desafios educacionais brasileiros.

## JANUSZ KORCZAK: Precursor dos Direitos da Criança\*



"A lei cruel mas franca da Grécia e da Roma antigas autorizou a matar uma criança. Na Idade Média os pescadores achavam em suas redes cadáveres de bebês afogados nos rios. Na Paris do século XVII vendiam-se crianças pequenas a mendigos e sobre o adro de Nôtre Dame se lixavam dos pequeninos por nada. E isto não faz tanto tempo. Ainda hoje são abandonados quando são demais. O número de crianças ilegítimas, abandonadas, negligenciadas, exploradas, deprimidas, maltratadas, aumenta dia-a-dia. De certo, elas são protegidas pela lei, mas suficientemente?" (Korczak, 1984, p. 46).

Meu primeiro encontro com a obra de Janusz Korczak (1878-1942), pseudônimo de Henryk Goldshmid, pediatra e educador polo-

nês, deu-se no início dos anos 80, motivado pela crítica que alguns pedagogos faziam à amorosidade na educação. Diziam, ironicamente, que "quem sabe, ensina, e quem não sabe, ama". Defendendo uma posição contrária a esse desvio tecnicista, fui buscar argumentos na história da educação, quando houve um contato mais de perto com a obra de Korczak, que valorizava o papel da afetividade na educação e na construção do conhecimento.

Já havia lido o livro *Como amar uma criança* (Paz e Terra, 1983) quando escrevi um depoimento sobre o amor entre pais e filhos que acabou sendo publicado com o título *Dialética do amor paterno* (Cortez, 1985). Desde então, busquei conhecer melhor esse grande educador. A identificação deu-se, sobretudo, em relação ao seu compromisso com a criança de rua e com a sua proposta de *autogestão pedagógica*.

Continui a ler suas obras, buscando situá-lo no contexto do pensamento pedagógico contemporâneo. Fiquei surpreso, porque, apesar de uma enorme e importante obra, sua pedagogia não havia merecido grande destaque nos livros de história da educação. Sem dúvida, isso se deve à própria originalidade da sua obra, que não se filiou a nenhuma corrente do pensamento pedagógico. Por outro lado, ele era um educador inteiramente dedicado à prática e, talvez, muito pouco dessa prática tenha sido realmente escrito.

Na verdade, sua obra é uma permanente *reflexão sobre a prática*, apoiando-se muito pouco em outros educadores, embora se sinta que ele acompanhava o debate da época, entre a escola tradicional e a escola nova. Curioso é ver como ele cita mais poetas que educadores. Ele evitou as polêmicas acadêmicas da sua época, procurando observar primeiro a realidade concreta. Nisso ele tem certa comunhão com o pensamento de Paulo Freire. No livro *Como amar uma criança*, descreve questões concretas como: amamentação, crescimento dos dentes, primeiros passos, recusa em comer, imitação do adulto, brincadeiras, choro, etc., enfim, o *cotidiano* da criança e o cansaço do educador, a paulatina quebra do seu entusiasmo, as contradições, a insatisfação, a rejei-

---

\* Texto apresentado na *The International Janusz Korczak Conference*, conferência promovida pela Associação Janusz Korczak de Israel, de 15 a 17 de dezembro de 1998 no Kibbutz Lohamei Haghetot, Noroeste da Galiléia, Israel. Os livros de História da Educação não fazem justiça à importância deste autor para a pedagogia mundial. No meu livro *História das idéias pedagógicas* (Ática, 1995) dediquei-lhe um capítulo no interior do pensamento pedagógico fenomenológico-existencialista, ao lado de Martin Buber, Georges Gusdorf e de Claude Pantillon. Inseri neste livro Korczak e Freire, lembrando o testemunho desses grandes educadores, respectivamente da primeira e da segunda metade do século XX. A aproximação entre o pensamento dos dois já foi tema de cursos e seminários. No ano de 1998 foi realizado em Paris um Seminário discutindo as idéias de ambos. Em São Paulo, no mesmo ano, o Instituto Paulo Freire e a Associação Janusz Korczak do Brasil organizaram na USP um curso de uma semana sobre Freire e Korczak, com uma frequência ativa de mais de cem participantes. Uma primeira versão deste texto foi apresentada para uma mesa redonda da qual participaram também Raquel Gevertz e Dalmo Dallari, durante o Congresso Internacional *América 92: Raízes e Trajetórias*, realizado na Universidade de São Paulo, de 16 a 20 de agosto de 1992.

ção, o fracasso do educador, etc., numa linguagem simples e direta. Essa dialética do cotidiano, que é o essencial da educação, muitas vezes, é esquecido por trás das grandes teorias pedagógicas. Korczak condenava o academicismo, a teoria educacional sem prática. Não via sentido algum em elaborar uma excelente teoria educativa que não pudesse ser aplicada. Esse estreito vínculo entre teoria e prática dá a seus textos uma força particular, causa do maior sucesso de sua obra entre educadores e do menor entre os intelectuais da educação. A realidade é sempre mais viva do que a teoria.

Sua obra é um desenrolar permanente de *exemplos concretos* da vida das crianças, observações e análises. A vida da criança não é nenhum mar de rosas. Ele descreve seus medos, sua insegurança, dores, tristezas, sua desatenção, impaciência e o menosprezo dos adultos. Tudo isso ele relatou, em particular, no seu livro *Quando eu voltar a ser criança*, uma espécie de diário íntimo da sua própria infância. Eis algumas passagens significativas:

“Acabou o primeiro dia da minha nova infância. Quanta coisa em um só dia! Só registrei algumas das experiências, aquelas que a lembrança por acaso me passou, aquelas que levaram mais tempo. Se impressões caem em cima da gente que nem enxurrada de verão, como guardar e descrever todas as gotas da chuva? É possível, por acaso, contar as ondas agitadas de um rio que está transbordando?” (p. 53).

“Vocês pensam, quem sabe, que nós também batemos um no outro. Mas nossas mãos são pequenas e nossa força é pouca. E mesmo tendo a maior raiva, nunca batemos de modo tão sangüinolento. Vocês não sabem como são as nossas brigas” (p. 77).

“Acordei, triste.

Estar triste não é ruim. A tristeza é um sentimento suave e agradável. Bons pensamentos nos vêm à cabeça. Sentimos pena de todo mundo: de mamãe, porque as traças estragaram o seu vestido, de papai porque precisa trabalhar, da avó, porque está velha e não demorará a morrer, do cachorrinho, porque está com frio e da florzinha, porque suas folhas ficaram flácidas e ela parece doente. Queremos ajudar a todos, e queremos nós mesmos tornar-nos melhores.

Contos de fadas tristes também nos agradam, o que indica que temos necessidade de tristeza, como se ela fosse um anjo que pára, olha, põe a mão na nossa cabeça, e parece estar respirando pelas asas.

Dá vontade de ficar sozinho, ou então de estar com alguém e conversar sobre diversos assuntos.

Ficamos com medo de que alguém venha estragar a nossa tristeza; estragar, não; espantar” (p. 85).

“O que me magoa é que todos os nossos assuntos são liquidados às pressas e de qualquer maneira, como se para os adultos a nossa vida, as nossas preocupações e insucessos não passassem de acréscimos aos problemas verdadeiros que eles têm.

É como se existissem duas vidas; a deles, séria e digna de respeito; e a nossa, que é como se fosse de brincadeira. Somos menores e mais fracos; daí, tudo que nos diz respeito parece um jogo. Por isso o pouco caso.

As crianças são os homens do futuro. Quer dizer que elas existirão um dia, mas por enquanto é como se ainda não existissem. Ora, nós existimos; estamos vivos, sentimos, sofremos.

Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira.

Por que nos mandam aguardar, e o quê?

E eles, os adultos, será que se preparam para a velhice? Não desperdiçam levemente as suas forças? Gostam, acaso, de ouvir as advertências de velhos ranzinzas?

Na cinzenta monotonia da minha vida de adulto, lembrei-me das vivas cores dos anos da infância. Voltei atrás, deixei iludir-me pelas reminiscências. E eis que ingressei na cinzenta monotonia dos dias e das semanas de criança. Nada lucrei, mas perdi o tempero da resignação.

Estou triste. Sinto-me mal.

Estou terminando o meu estranho relato” (p. 152).

Korczak é um *pensador solitário*, à margem das ideologias e correntes científicas da sua época. Não polemizava, preferindo escrever o que sentia e o que sentia era um profundo amor pelas crianças, assunto de toda a sua paixão. Não escrevia apenas para difundir o seu pensamento. Escrevia por uma necessidade interior.

Ele não escreveu nenhum tratado pedagógico. Não seguia modelos. Seus livros são o

retrato de um saber feito de experiência e observação. Nisso está sua enorme vantagem sobre os tratados teóricos. Não se apoiava em autores de sua época para criar teorias novas, porque não era a isso que queria dedicar sua vida. Mas não se pode dizer, contudo, que ele era contra a teoria. A teoria nele estava presente como fundamento de sua ação prática, do seu ato pedagógico. Por exemplo, ele tinha uma profunda preocupação pelo fenômeno que Freud chamava de "transferência". A criança vê no adulto mais próximo um modelo a ser imitado, copiado. Ela se identifica com ele, mesmo quando entra em conflito com ele. O educador pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os desejos e interesses do educando, transformando-se em objeto de transferência. Daí Korczak chamar a atenção para a grande responsabilidade do adulto em contato com crianças.

Ele fala para as mães e pais tentando unir o escolar e o não-escolar. Valoriza a família numa época em que ainda se pensava em educar através de internatos.

A linguagem de Korczak é poética, literária, contrastando com o atual tecnicismo. Cita mais poetas e romancistas que pedagogos. Nisso ele reage a uma tendência da época, influenciada pelas recém-descobertas *ciências da educação* que procuravam transformar o educador em *técnico em educação*, realçando um aspecto importante: sua profissionalização, mas diminuindo outro, que o caracteriza como um profissional especial, um profissional do humano. Ele não tem medo de dizer que ama a criança, confessa abertamente esse seu amor.

Korczak definia-se como um educador que amava as crianças. Mas dizia: "Não basta amá-las, é preciso respeitá-las, compreendê-las a partir do seu referencial e não em nome de um futuro hipotético que elas não compreendem ainda". Korczak estava preocupado com o fato de o adulto mentir muito para as crianças, mesmo quando mente em nome do amor que tem por elas.

Korczak vem de uma família com o estigma da loucura, motivo pelo qual não quis se casar e ter filhos. Dedicou todo o seu afeto às crianças abandonadas. *As crianças da rua* foi seu primeiro livro, escrito em 1901.

Sem dúvida, pode-se afirmar que Janusz Korczak é um precursor dos direitos da criança e do adolescente.

Eis, aqui, uma passagem do seu livro *Como amar uma criança*, escrito entre 1914 e 1915:

"Faço um apelo à *magna charta libertatis*, ou seja, a carta magna dos direitos da criança.

1. O direito da criança à morte.
2. O direito da criança de viver sua vida de hoje.
3. O direito da criança a ser o que ela é.

É importante compreender bem o sentido desses direitos, a fim de permitir às crianças aproveitá-los, sem cometer erros em demasia. Erros, haverá sempre, mas o que é preciso é ter coragem para enfrentá-los: a criança saberá corrigi-los com a condição de não enfraquecermos nela essa preciosa faculdade que é o instinto de autodefesa.

Nós lhe damos leite demais para beber ou um ovo que não está muito fresco para comer? Ela vomita. Nós lhe passamos uma informação que ultrapassa o seu entendimento? Não compreende. Um conselho sem valor? Não o escuta. Não falo apenas por falar ao dizer que é uma sorte para a humanidade não podermos obrigar as crianças a obedecer aos métodos educativos que vão contra seu bom senso ou sua saudável vontade" (p. 67).

Isso ele escreveu em 1915. Mais tarde, fez o seguinte comentário à margem, na edição de 1929:

"Depois, estas idéias tendo-se cristalizado no meu espírito, penso que o primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente suas idéias e tomar parte ativa no debate concernente à apreciação da sua conduta e também na punição. Quando o respeito e a confiança que lhe devemos forem uma realidade, quando ela própria se tornar confiante, grande número de enigmas e de erros desaparecerão."

Korczak defende, com vigor, o direito da criança de ser ela mesma, viver o seu momento presente, seu momento feliz. Não pretende enganar a criança, como faz a educação tradicional, prometendo a felicidade para amanhã, adiando a felicidade que ela pode gozar hoje. A criança não pode ser considerada um projeto de homem, e o homem não é certa-

mente um “animal racional”, como queriam Aristóteles e a escolástica. Essa definição de homem que considera a criança um pequeno animal, um ser “menor”, condicionou muitas pedagogias autoritárias. Daí ele afirmar que o “primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente suas idéias”, portanto, apreciar sua conduta e decidir sobre sua vida em “em debate” com o adulto responsável por ela.

Sua paixão pela criança levou-o a “retornar à infância” numa aventura sem precedentes na história da pedagogia. Foi assim que escreveu o livro *Quando eu voltar a ser criança*. Como escreve Tatiana Belinky na apresentação da edição brasileira,

“o livro, que é uma espécie de ‘ficção psicológica’, está escrito na primeira pessoa, como o relato de um professor primário que, cansado dos seus problemas de mestre-escola e adulto, se lembra com saudade da decantada ‘aurora da minha vida’ – e magicamente volta à infância; volta a ser criança, mas sem perder a memória de adulto”.

Nesse livro, ele revive a sala de aula, a vida em família, as humilhações sentidas no contato com os adultos, os sustos diante de tantas coisas desconhecidas e de um ambiente feito para o tamanho dos adultos.

No livro *Quando eu voltar a ser criança*, Korczak diz que a criança é uma “classe oprimida”:

“nós vivemos como um povo de pigmeus, subjugados por sacerdotes gigantes que detêm a força dos músculos e a ciência secreta. Somos uma classe oprimida que vocês desejam manter viva às custas do menor esforço e com o mínimo de sacrifício. Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas; e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco” (p. 83).

Korczak chamava essas crianças de rua de “proletários de calças curtas” e se dizia decidido a se tornar o “Karl Marx das crianças”. Ele se tornou criança para poder, entendendo-as melhor, melhor defendê-las. Como poucos,

penetrou nesse mundo impenetrável da infância para conhecer a fundo o que se passava no íntimo do seu coração.

“O homem é produto do seu meio e de seu tempo”, escreve ele no prefácio da segunda edição do seu livro *Como amar uma criança*, em 1929. Se, de um lado, Korczak é um precursor no que se refere aos direitos da criança e do adolescente, por outro, ele é também um homem de sua época no que se refere à pedagogia da escola nova que defendia a educação para a formação do cidadão ativo e participante.

A defesa que fazia da *autogestão pedagógica* era, na prática, a defesa de uma educação que preparava para a *autogestão social*. Korczak era um homem preocupado com a questão social. Embora não se declarasse socialista, defendia teses do socialismo autogestionário. Planejava escrever a biografia do escritor revolucionário russo, anarquista, Piotr Alekseievitch Kropotkin. Em sua época, os educadores estavam mais preocupados com questões estritamente pedagógicas. A dimensão política da educação não ocupava, ainda, muito espaço na discussão educacional.

No orfanato que dirigia, todos os temas eram tratados com seriedade. Toda opinião era levada a sério. A vida não era fácil. Existiam também conflitos, brigas, pequenos roubos, mentiras, tapas. A pobreza extrema em que muitos viviam era a causa principal de muitas desavenças.

Diante dessa situação concreta, Korczak propunha métodos novos: o “Parlamento” e o “Tribunal”, animados pelas próprias crianças, onde a opinião dos alunos, professores, jovens e adultos, dele mesmo, enfim, todos, tinham o mesmo peso.

O “Tribunal” expunha a autoridade dele mesmo. Korczak acreditava que toda autoridade que não conseguia ser transparente, que não conseguia expor-se diante do grupo, tende a ser autoritária. Por isso, defendia a *autogestão*. Reconhecia que, em muitos campos, a criança e o adolescente, por sentirem de perto seus problemas, poderiam, melhor do que ele, vislumbrar também as soluções. Mais do que muitos educadores de sua época, defendia a

importância das relações democráticas no processo educativo.

Todos esses métodos tinham um sentido educativo: a *autonomia infantil*. Através desses métodos, as crianças aprendiam não só a autogestão institucional, mas concretamente, podiam compreender a idéia de justiça, de respeito aos outros, de responsabilidade, bem como entender as normas da vida coletiva. Essas práticas eram idênticas às que os educadores soviéticos, revolucionários da época, como Pistrak e Makarenko, aplicavam na União Soviética. Como os educadores socialistas da época, Korczak não dicotomizava trabalho intelectual e trabalho manual.

O "Plebiscito", com voto secreto, era também utilizado para decidir sobre questões de interesse coletivo como as férias, para conhecer as opiniões dos colegas, para saber quem era o colega mais bem-aceito ou o "hóspede indesejável" do grupo.

A autonomia infantil era praticada à risca. Foram criadas caixas coletivas de poupança e empréstimo, uma espécie de banco, com criança gerente e todas as regras "bancárias" e, ao mesmo tempo, um "centro de livros", uma biblioteca, que emprestava livros e revistas.

Tudo tinha um objetivo educacional. Por exemplo, uma criança mentia muito. O "tribunal" aplicava uma pena: o seu autor tinha que fazer uma aposta: durante uma semana ele só iria mentir três vezes. Se cumprisse a aposta era recompensado. Outra criança batia ou mordida muito seus colegas: a aposta era que essa criança só teria direito a duas mordidas e três tapas na semana. Outro apostava que não faria mais caretas ou que não iria mais dormir tarde. Com isso, ia-se construindo, paulatinamente, novos hábitos. Aposta ganha era recompensada com balas, entradas para o cinema, etc. Todos sabiam da punição e da recompensa. Seu autor assumia o *veredicto*. Tudo era feito pública e transparentemente, ao contrário das pedagogias religiosas da época em que o culpado se "confessava" secretamente diante de um "guia espiritual".

O *direito da criança ao respeito* era a regra fundamental. Por isso, Korczak obtinha bons

resultados das crianças que viviam "em situação de risco", como se diria hoje. O direito da criança ao respeito se traduz por um profundo amor e confiança. *Transparência e confiança* são categorias pedagógicas profundamente atuais.

Tudo o que acontecia no orfanato era divulgado em murais, listas, cartazes ou no jornal *O Semanário*, órgão oficial do orfanato. Korczak tinha como princípio que a *democracia* só se praticava quando havia transparência. E essa só existe quando há "acesso de todos à informação". Acabavam fazendo listas públicas de tudo: listas de quem ia passear ou ia ao cinema, listas para rezar, para se queixar, para se arrepender, para trocar objetos, sem esquecer a lista dos "madrugadores", os que acordavam os demais. A democracia era exercida até nas mínimas coisas. Por exemplo, o parlamento estabelecia quantas vezes, na semana, podia-se chegar atrasado ou dormir um pouco mais. Essas normas não eram criadas pelos adultos, mas pelas próprias crianças. Por isso, elas eram observadas e praticadas com muito mais facilidade. Por que eram auto-assumidas. Essas normas não sufocavam ou oprimiam ninguém, uma vez que eram aceitas através de um consenso conquistado no debate público.

Korczak foi um dos primeiros educadores a entender a importância do rádio, do cinema e do teatro na formação dos jovens. Ele mesmo escreveu várias peças. Dentre elas, *Rei Mateuzinho I*, encenada no Brasil, em 1987.

O orfanato da rua Krochmalna, 92, em Varsóvia, era semelhante à Colônia Gorki dirigida por Makarenko, dedicado à reeducação. Ambos desenvolveram seus métodos a partir da prática concreta e de um imenso amor pelas crianças. Fizeram de sua obra um *poema pedagógico*, valorizando o trabalho coletivo, a autogestão, a disciplina e o companheirismo.

Ao mesmo tempo em que criticava o excesso de liberdade das crianças, na pedagogia montessoriana, Korczak sofreu influências da pedagogia de Maria Montessori. Ao mesmo tempo em que criticava Froebel pelo excesso de autoridade e de condução das crianças, ele valorizava a disciplina. Manteve sempre uma

saudável e conflituosa relação entre *liberdade* e *autoridade*. Pode-se dizer que se manteve equidistante de Maria Montessori e Froebel.

Há punições no orfanato?

Sim, há punições, há sanções para as faltas cometidas. Mas as regras eram definidas coletivamente. Quem é julgado culpado é punido publicamente e acaba cumprindo a sua "pena". Mas não é algo inteiramente imposto de fora, como num tribunal comum ou numa prisão. Trata-se de corrigir situações concretas, enfrentá-las por "uma pedagogia que não escamoteia o conflito", mas o trabalha, o leva a sério como uma oportunidade de avançar, de aprender, de melhorar, de ser mais feliz e construir a felicidade do conjunto das pessoas que estão mais próximas. A punição só tem valor educativo quando a pessoa que é punida toma consciência de sua falta e assume as conseqüências dos seus atos. Com isso, ela aprende. A coerção só tem valor pedagógico quando se tornar autocoerção. A disciplina (hora de dormir, hora de comer, hora de brincar, uniformes, tempo para férias e tempo de estudo) que pode ajudar muito na vida de um adulto, pode ser aprendida na infância. Para uma criança ficar sentada durante um longo período é muito penoso, mas isso pode ajudar muito amanhã quando o adulto necessitar submeter-se, por exemplo, à disciplina intelectual para poder produzir uma tese.

Korczak tinha consciência de que a "educação é um processo coletivo". Não é um ato individual. Hoje, se fala muito em *Conselho de Escola* que é a tradução atual desses métodos criados pela pedagogia da escola nova. Hoje, não se fala mais em *tribunais*, *parlamentos*, etc. Essas palavras já não são mais adequadas aos nossos tempos. Mas o princípio pedagógico no qual esses métodos se fundavam continua nos métodos atuais que defendem a autonomia da escola e a participação coletiva como na *pedagogia institucional* de Michel Lobrot.

Prisioneiro em sua própria casa, o orfanato transferido para o Gueto de Varsóvia, Korczak continuava escrevendo:

"Reguei as flores. Pobres plantas do Orfanato! Plantas de um orfanato judeu. A terra queimada pelo sol respirou.

A sentinela em serviço observou o meu trabalho. Será que ficou irritado de me ver zanzar nesta ocupação pacífica desde as seis da manhã?

Estava em pé com as pernas abertas e me olhava...

Rego as flores. A minha careca na janela – que alvo bom!

Ele tem um fuzil. Por que fica assim, olhando tranqüilamente?

Não recebeu ordem.

Ele era talvez professor numa aldeia, ou tabelião, ou varredor de rua em Leipzig, garção de bar em Colônia?

Que é que ele faria se eu fizesse um pequeno sinal com a cabeça? Um gesto amigável com a mão?

Será que ele nem sabe o que está se passando?

Talvez ele tenha chegado ontem de muito longe"

(*Diário do gueto*, p. 132).

Essas foram as últimas páginas que escreveu em seu diário, antes de ser morto na câmara de gás nazista com as 200 crianças do orfanato, em agosto de 1942.

Korczak, nessa passagem, revela tudo o que ele era: um homem bondoso, movido por um profundo amor pela humanidade. Não desejava mal a ninguém. Não seria capaz de fazer mal a ninguém, nem a seus opressores.

O que impressiona, em Korczak, é que se encontra nele aquela simplicidade, compromisso e coerência que, acima de qualquer categoria lógica, definem um educador. Ele não precisou estruturar previamente nenhuma teoria abstrata para se dirigir à criança. Não se encontrava com elas com esquemas prontos para moldá-las segundo algum modelo. Ao contrário, ao resgatar-lhes primeiro a identidade, aprendia a ser gente com elas. Numa época de fascínio pelo positivismo científico e pela uniformização da educação, ele chamava a atenção para o respeito, ao amor, à fala, ao prazer, à autogestão pedagógica, à espontaneidade que fazem o cotidiano da educação.

Sua obra é, por isso, muito atual. Ao mesmo tempo em que demonstra o quanto o amor é necessário, dialeticamente, ele chama a atenção para os seus limites, o quanto ele é insuficiente. Chama a atenção para os direitos da criança, para o respeito, ao mesmo tempo em que demonstra a necessidade de tornar esse respeito ativo, procurando superar as condições que geram o desrespeito.

Como diria mais tarde Pasolini, "a solidariedade é um dever bem diferente da piedade. Agir, lutar é suportável". Esse poderia ter sido o lema de Korczak.

## Referências bibliográficas

- ABRAHAM, Ben. *Janusz Korczak (1878-1942): coletânea de pensamentos*. São Paulo: Associação Janusz Korczak do Brasil, 1986.
- DALLARI, Dalmo de Abreu, KORCZAK, Janusz. *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus, 1986.
- KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.
- . *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- . *Como amar uma criança*. Prefácio de Bruno Bettelheim. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- . *Diário do gueto*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- WASSERTZUG, Zalman. *Janusz Korczak, mestre e mártir*. Tradução de Bluma Sahn Paves. São Paulo: Summus, 1983.



## PAULO FREIRE: Da pedagogia do oprimido à ecopedagogia\*



Participar de um simpósio sobre Paulo Freire, ao lado de tantas pessoas que não só estudam a sua obra, mas aplicam suas teorias e avançam em suas práticas a partir de seu legado comprometendo-se com os princípios de uma educação libertadora, é uma grande alegria.

Estou aqui também como membro do Instituto Paulo Freire. Esse instituto se constitui numa rede de pessoas e instituições com núcleos em 18 países. A idéia de criar esse instituto partiu dele mesmo, no dia 12 de abril de 1991, na Universidade da Califórnia, Los Angeles, por ocasião da visita que fez àquela universidade, à convite do professor Carlos Alberto Torres. Mas o Instituto Paulo Freire não teria se desenvolvido sem o talento e a generosidade de um bom número de educadores. Além de Carlos Torres, é preciso mencionar: Francisco Gutiérrez, José Eustáquio Romão e Walter Garcia que se associaram mais recentemente à Ana Maria Araújo Freire, à Ângela Antunes Ciseski, a Paulo Roberto Padilha e a Heinz-Peter Gehardt para produzir uma obra sobre o seu patrono: *Paulo Freire: uma biobibliografia*, publicada, neste ano, pelo instituto em co-edição com a Cortez Editora.

Foi a maneira encontrada não só de prestar uma homenagem ao seu patrono, mas de sistematizar um dos mais importantes paradigmas

da educação na América Latina: a *educação popular* à qual Paulo Freire deu uma contribuição inestimável. Essa biobibliografia acabou sendo uma forma de pensar a educação em geral, latino-americana e brasileira em particular, e uma oportunidade de aprofundar a obra militante de um educador, compreendido no contexto de uma concepção pedagógica rica e em evolução.

Esse livro mostra a *originalidade, universalidade e complexidade* do seu pensamento. Várias gerações de educadores, antropólogos, cientistas sociais e políticos, profissionais da área das ciências exatas, naturais e biológicas foram influenciados por ele e ajudaram a construir uma pedagogia fundada na liberdade. O que ele escreveu "faz parte inseparável da vida de toda uma geração que aprendeu a sonhar com um mundo de igualdade e justiça", como diz a educadora argentina Isabel Hernández nesse livro (p. 243).

O Instituto Paulo Freire está, hoje, interligando um grupo de mais de 50 estudiosos do pensamento do grande educador brasileiro, no mundo inteiro, provando a dimensão internacional de sua obra, realizando estudos, pesquisas, consultorias, publicações e difundindo o seu pensamento em escolas, universidades e numerosos órgãos estaduais e municipais de educação, no Brasil e no exterior. Um de seus projetos é o das Cátedras Livres. As *Cátedras Livres Paulo Freire* se constituem em redes de pesquisadores e especialistas que buscam criar as condições acadêmicas para estudos pós-graduados com base na obra de Paulo Freire. Elas se constituem num *espaço de reflexão, diálogo e intercâmbio* no qual podem participar profissionais de diversas áreas, buscando contribuir, de forma coletiva e sistemática, para a pesquisa, reflexão e produção de propostas alternativas que respondam aos desafios atuais no campo da educação, cultura e comunicação. Já existem Cátedras Paulo Freire nos Estados Unidos, na Escócia, na Itália, na Costa Rica e em outros países da América Latina, em colaboração com o Instituto Paulo Freire. No Brasil, está-se dando os primeiros passos para isso neste ano.

O sentido da Cátedra Paulo Freire – em universidades ou instituições livres – é realizar

---

\* Texto escrito para o Simpósio Paulo Freire, realizado em Vitória (ES), de 4 a 6 de setembro de 1996. Esse foi o último grande simpósio internacional sobre o seu pensamento do qual Paulo Freire participou. Mais de mil pessoas se inscreveram.

o que é específico da universidade: ensino, pesquisa, extensão, educação e cultura, mas sem criar novas burocracias. As cátedras pretendem trabalhar na formação de um *novo espírito científico*, longe dos constrangimentos burocráticos que mais impedem do que facilitam a criação e a pesquisa. Esse espírito se concretiza na construção de novas relações entre pessoas, sujeitos e entre sujeitos e o saber: busca-se pensar a realidade criando *vínculos* pelo trabalho coletivo. Investe-se tanto em conteúdo a ser pesquisado quanto em *novas relações* a serem criadas. Busca-se criar *vivências*. Mais do que espaços físicos, busca-se criar espaços virtuais dentro de uma visão crítica e prospectiva.

Nesse sentido, foi iniciada, em 1996, a publicação da *Coleção Prospectiva* em parceria com a Editora Cortez. Nessa série de livros, buscou-se aprofundar – numa perspectiva crítica, pluralista e interdisciplinar – o debate das mudanças globais que, com tanta rapidez, se sucedem nesta última década do milênio. Esse novo cenário mundial coloca, em cheque, os paradigmas clássicos que presidiam até agora a nossa ação. Por isso mesmo, ele significa, também, uma oportunidade, um espaço inédito, que requer novas respostas nos campos político, econômico, ecológico, cultural e educativo.

Através do estudo crítico e sistemático da pesquisa, da documentação, da formação e informação em torno do seu pensamento e de outros, o Instituto Paulo Freire objetiva manter vivo e atuante o *legado de Paulo Freire*. Esse simpósio se constituiu, também, num novo começo, dando impulso, através da reflexão sobre a obra de Paulo Freire, a uma concepção da educação que coloque a *solidariedade* – e não a *competitividade*, como no paradigma neoliberal – como fundamento da prática educativa.

Não se trata de mitificar pessoas ou atribuir efeitos miraculosos às suas teorias ou práticas; trata-se de entendê-las historicamente e tirar dela lições para a nossa prática. Como escreveu Carlos Rodrigues Brandão na obra que se acabou de citar (p. 706):

“não se trata de pensar miudamente práticas específicas de educação com base nas idéias de Paulo Freire. Isto negaria o próprio Paulo Freire pela base. Pois, nada menos freireano do que ser seguidor de idéias sem saber ‘ser criador de espíritos’. Trata-se de criarmos condições para pôr, fraternalmente, à prova a nossa própria capacidade de criar, de ousar mesmo, de abrir horizontes em nome da justiça e da igualdade e de estabelecermos pontos comuns através da experiência da diferença e da confrontação de opostos.”

O educador e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, com essas palavras, parece nos indicar também o rumo e o prumo que um simpósio sobre Paulo Freire deveria ter: um encontro de pessoas, unidas em torno de um sonho e de um espírito, não para repetir idéias, mas para *inventar o futuro*. Ao contrário do que os conservadores pensam, o sonho não acabou. Esse imenso auditório é uma prova contundente disso.

Didaticamente, essa exposição foi dividida em quatro pontos, retomando algumas idéias escritas para o livro *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Inicialmente serão recordados alguns *temas centrais* do legado da práxis político-pedagógica de Paulo Freire: *conteúdo, método, opção política e pedagogia*. Em seguida, também será refletida a práxis político-pedagógica de Paulo Freire na sua mais recente experiência, como *secretário de educação* do município de São Paulo. Em terceiro lugar, estender-se-á o olhar sobre sua produção escrita mais recente – os *últimos cinco anos* – ainda como resultado de sua práxis. Em Paulo Freire não é possível separar prática de teoria. Esta produção pessoal é fruto do estudo, do debate e da convivência com ele. Finalmente, será colocada para reflexão a seguinte pergunta: Que *futuro* pode ter o pensamento de Paulo Freire? Que desdobramentos pode-se antever para os que caminham com o seu legado? Pensando em *utopias concretas*, como ele ensinou, já que a melhor maneira de prever com certeza o futuro é realizá-lo desde agora.

## Temas centrais da obra de Paulo Freire

A título de introdução, vamos recordar alguns momentos importantes da *práxis político-pedagógica de Paulo Freire*, dos quais podem ser tirados alguns *temas centrais da sua obra*. A leitura permite tirar *conseqüências práticas* em relação à atuação dos educadores atualmente, frente aos novos desafios educacionais deste final de século.

Com certeza, podemos dizer que o pensamento de Paulo Freire é um *produto existencial e histórico*, comprovando as teses do filósofo Álvaro Vieira Pinto em sua obra: *Ciência e existência*. Ele forjou seu pensamento na luta, na *práxis*, entendida como “ação mais reflexão”, definição que ele mesmo deu. É preciso, desde já, nos defendermos contra qualquer conotação pragmática ou utilitária desse termo e entender a *práxis como ação transformadora*.

Não será recordada, aqui, a sua longa trajetória de educador, bastante conhecida de todos nós. Todavia, quer-se enfatizar o quanto foi importante para a constituição da sua teoria do conhecimento a leitura do contexto onde nasceu e viveu – o Nordeste brasileiro – sobretudo na década de 50 e o contexto latino-americano – o exílio no Chile – na década de 60.

As sociedades brasileira e latino-americana da década de 60 podem ser consideradas como o grande laboratório onde se forjou aquilo que ficou conhecido como o *Método Paulo Freire*. A situação de intensa mobilização política desse período teve uma importância fundamental na consolidação do pensamento de Paulo Freire, cujas origens remontam à década de 50. O momento histórico que Paulo Freire viveu, no Chile, foi fundamental para explicar a consolidação da sua obra, iniciada no Brasil. Essa experiência foi fundamental para a formação do seu pensamento político-pedagógico. No Chile, ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente. Como diz Ana Maria Araújo Freire, no texto que escreveu para o livro *Paulo Freire: uma biobibliografia*

(p. 36): “Os anseios da sociedade política vinham ao encontro dos de uma parte da sociedade civil dos anos 50, alimentando um clima propício para a mobilização, para as reflexões e para as pretensões de mudanças sociais e políticas. Freire, assim, traduziu as necessidades de seu tempo e nelas se engajou..”

Por outro lado, na constituição do seu método pedagógico, Paulo Freire fundamentava-se nas ciências da educação, principalmente, na Psicologia e na Sociologia; teve importância capital a *Metodologia das Ciências Sociais*. A sua teoria da codificação e da decodificação das palavras e temas geradores (interdisciplinaridade), caminhou passo a passo com o desenvolvimento da chamada de *pesquisa participante*.

O que chamou a atenção dos educadores e políticos da época era o fato de que o método Paulo Freire *acelerava* o processo de alfabetização de adultos. Paulo Freire não estava aplicando ao adulto alfabetizando o mesmo método de alfabetização aplicado às crianças. É verdade, outros já estavam pensando da mesma forma. Todavia, foi ele o primeiro a sistematizar e a experimentar um método inteiramente criado para a educação de adultos.

De maneira esquemática, pode-se dizer que o *Método Paulo Freire* consiste de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados:

- (a) a *investigação temática*, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia;
- (b) a *tematização*, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando, assim, consciência do mundo vivido e
- (c) a *problematização*, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

As teorias construtivistas atuais também se apóiam no significado da experiência vivida, no saber do aluno. Portanto, é preciso conhecê-lo e sistematizá-lo. Contudo, o *construtivismo freireano* vai além da pesquisa e da

tematização. O construtivismo freireano mostrou não só que todos podem aprender (Piaget), mas que todos sabem alguma coisa e que o sujeito é responsável pela construção do conhecimento e pela ressignificação do que aprende. Aprender e alfabetizar-se é um ato tão natural quanto comer e andar. A criança, o jovem e o adulto só aprendem quando têm um *projeto de vida* onde o conhecimento é significativo para eles. Mas é o sujeito quem aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. É ele que constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza o seu mundo e transforma o mundo.

“O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao, ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado” (*Professora sim, tia não*, p. 188).

A obra de Paulo Freire é *interdisciplinar* e pode ser vista tomando-o como pesquisador e cientista, ou como educador. Contudo, essas duas dimensões implicam uma outra: Paulo Freire não as separa da política. Paulo Freire deve ser considerado, também, um político. Essa é a dimensão mais importante da sua obra. Ele não pensa a realidade como um sociólogo que procura apenas entendê-la. Ele busca, nas ciências, elementos, para que compreendendo mais cientificamente a realidade, possa intervir, de forma mais eficaz, nela. Por isso, ele pensa a educação ao mesmo tempo como *ato político*, como *ato de conhecimento* e como *ato criador*. Todo o seu pensamento tem uma relação direta com a realidade. Essa é sua marca. Ele não se comprometeu com *esquemas burocráticos*, sejam eles esquemas do poder político, sejam esquemas do poder acadêmico. Comprometeu-se, acima de tudo, com uma realidade a ser transformada. Paulo Freire propõe uma nova concepção da *relação pedagógica*. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo. Isso significa que aquele que educa está aprendendo também. A

pedagogia tradicional também afirmava isso, só que, em Paulo Freire, o educador também aprende do educando da mesma maneira que este aprende dele. Não há ninguém que possa ser considerado definitivamente educado ou definitivamente formado. Cada um, a seu modo, junto com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade na vida. A educação torna-se um processo de formação comum e permanente. No pensamento de Paulo Freire, tanto os alunos quanto o professor são transformados em pesquisadores críticos. Os alunos não são uma lata vazia para ser enchida pelo professor.

Paulo Freire pode ainda ser lido pelo seu *gosto pela liberdade*. Essa seria uma leitura libertária. Como muitos dos seus intérpretes afirmam, a tese central da sua obra é a tese da *liberdade-libertação*. A liberdade é o ponto central de sua concepção educativa desde suas primeiras obras. A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação será libertar-se da realidade opressiva e da injustiça. A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não, como objetos. A libertação, como objetivo da educação, situa-se no horizonte de uma *visão utópica* da sociedade e do papel da educação. A educação e a formação devem permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um *mundo inacabado* e isso implica *denúncia* da realidade opressiva, da realidade injusta (inacabada) e, conseqüentemente, crítica transformadora, portanto, *anúncio* de outra realidade. O anúncio é necessário como o momento de uma nova realidade a ser criada. Essa nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje.

Paulo Freire foi chamado, certa vez, de *andarilho da utopia*. A utopia estimula a busca: ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, tem-se em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Essa outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento, agindo diretamente sobre a práxis.

Há, ainda, que se mencionar dois elementos fundamentais da sua filosofia educacional: a *conscientização* e o *diálogo*.

A conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade. A *tomada de consciência* significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento dessa realidade. A *conscientização* ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser dessa situação, para constituir-se em ação transformadora dessa realidade.

O *diálogo* consiste em uma relação horizontal e não, vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação. No seu pensamento, a relação homem-homem, homem-mulher, mulher-mulher e homem-mulher-mundo são indissociáveis. Como ele afirma: "Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos na transformação do mundo". Nesse processo, se valoriza o saber de todos. O saber dos alunos não é negado. Todavia, o educador também não fica unicamente no saber do aluno. O professor tem o dever de ultrapassá-lo. É por isso que ele é professor, e sua função não se confunde com a do aluno. Essa intuição foi muito importante no desenvolvimento posterior da obra de Paulo Freire. Ele descobriu que a forma de trabalhar, o *processo* do ato de aprender era determinante em relação ao próprio *conteúdo* da aprendizagem. Não era possível, por exemplo, aprender a ser democrata com *métodos autoritários*.

A participação do *sujeito da aprendizagem* no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas demonstrou ser, também, mais eficaz. Ao contrário da concepção tradicional da escola, que se apoiava em métodos centrados na autoridade do professor, Paulo Freire comprovou que os métodos novos, em que alunos e professores aprendem juntos, são mais eficientes.

Paulo Freire não encarou a *alfabetização* apenas como uma técnica embasada numa teoria do conhecimento, mas como um que-fazer social, político e antropológico. Porque embasou a sua teoria e a sua prática numa antropologia, é que ele construiu uma pedago-

gia que respeita profundamente o aluno. Uma das grandes conseqüências da prática dessa teoria do conhecimento é o profundo respeito pelo aluno: *conscientizar sem violentar* a consciência do outro. Paulo Freire deu dignidade ao aluno não-alfabetizado. O professor freireano permanece ao lado do alfabetizando, também, como aprendiz. O êxito no processo de alfabetização depende muito menos das técnicas utilizadas que da capacidade do alfabetizador de caminhar junto com o alfabetizando. Ambos desfrutam da *alegria cultural* da descoberta e se sentem felizes por estarem aprendendo e ensinando. A *qualidade da educação*, então, não é medida apenas em termos da quantidade de *conteúdos* apreendidos, mas das *novas relações* estabelecidas entre pessoas como sujeitos da aprendizagem e entre esses sujeitos e o saber. Conscientizar sem violentar consiste em educar sem violentar a consciência dos educandos, sem humilhar. A humilhação é o contrário da educação libertadora, sobretudo diante de possíveis erros ou omissões das pessoas que podem e devem ser superados coletivamente.

Por que a obra de Paulo Freire teve uma repercussão tão grande?

Exatamente porque a pedagogia conservadora humilha o aluno e a pedagogia de Paulo Freire deu *dignidade ao aluno*, colocando o professor ao lado dele – com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo – mas como um ser que também busca como o aluno. Ele também é um aprendiz... Esse é o legado de Freire.

Depois de Paulo Freire, a alfabetização deixou de ser apenas *aprender a ler e a escrever* para ser aprender a ler e a escrever para pensar criticamente e em conjunto (interdisciplinaridade).

"Paulo Freire é um revolucionário, com a peculiaridade de que utiliza meios pacíficos, facilmente praticáveis, de baixo custo, que não sacrificam vidas e, pelo contrário, libertam pessoas garantindo sua dignidade essencial. O genial educador inventou um sistema que, de uma só vez, ensina a pessoa a ler, a pensar criticamente e a dizer o que pensa. Essa é a matéria-prima de um mundo de liberdade, de igualdade e de justiça" (Dalmo de Abreu Dallari, in *Paulo Freire: uma biobibliografia*, p. 573).

A *prática conscientizadora e transformadora* de Paulo Freire o levou ao exílio por *reação das elites políticas conservadoras*, mas não impediu que a sua teoria fosse, por causa dessa prática, se renovando constantemente. O hábito de pensar a prática – “a melhor maneira de pensar certo” nas suas palavras – fez com que ele buscasse sempre reencontrá-la e aprender com ela,

“expressão de um quase angustiante retorno dialético ao já refletido e realizado. Todos os ensaios, artigos, conferências, palestras, entrevistas e livros, enfim todo o esforço reflexivo freireano é esse eterno remoer das contradições que se dão no interior de uma concepção pedagógica libertadora” (José Eustáquio Romão, in *Paulo Freire: uma biobibliografia*, p. 247).

### Prática político-pedagógica

Muitos são os exemplos de seu pensamento que poderiam ser citados, mostrando, sobretudo, a estreita coerência entre teoria e prática. Apenas um será tomado, o mais recente: o de sua prática como administrador público (1989-1991) à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Para os que conheciam, de perto, Paulo Freire não foi surpresa a sua *capacidade administrativa*. O segredo dele foi saber governar de forma democrática. Nos quase dois anos e meio à frente da Secretaria Municipal de Educação, ele conseguiu criar uma equipe de cinco ou seis auxiliares que podiam trabalhar com muita autonomia e podiam substituí-lo em qualquer emergência. Existia apenas uma reunião semanal em que se discutiam as linhas gerais da política da secretaria. Se fosse necessário, novos rumos eram tomados. Paulo Freire defendia ardorosamente suas opiniões, mas sabia trabalhar em equipe, muito longe do espontaneísmo de que havia sido acusado. Ele tinha autoridade, mas a exercia de forma democrática. Enfrentava situações conflituosas com muita paciência. Dizia que o trabalho de mudança, na educação, exigia paciência histórica, porque a educação é um processo a longo prazo.

Quais as *mudanças estruturais* mais importantes introduzidas, nas escolas da rede municipal de ensino, por Paulo Freire?

É ele mesmo quem responde em seu livro sobre a sua experiência à frente da secretaria (*A educação na cidade*, p. 79-80): “as mudanças estruturais mais importantes introduzidas na escola incidiram sobre a autonomia da escola”. Foram restabelecidos os *conselhos de escola* e os *grêmios estudantis*. No entanto, continua Paulo Freire, “o avanço maior em nível da autonomia da escola foi o de permitir, no seio da escola, a gestação de projetos pedagógicos próprios que, com apoio da administração, pudessem acelerar a mudança da escola”.

Para ilustrar esse processo de mudança, serão apresentados três exemplos: o programa de *formação permanente*, o programa de *alfabetização de jovens e adultos* e a prática da *interdisciplinaridade*.

#### *Programa de formação permanente do professor*

Desde o início da administração, Paulo Freire insistia que estava profundamente empenhado na questão da formação permanente dos educadores. Seu programa de formação do magistério foi orientado pelos seguintes *princípios* (*A educação na cidade*, p. 80):

- a) o educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- b) a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz;
- c) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer e
- d) o programa de formação dos educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.”

Esse programa de formação dos educadores teve como *eixos básicos*:

- a) a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da proposta pedagógica;

- b) a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano e
- c) a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer."

Com esse programa, Paulo Freire queria formar professores para uma *nova postura pedagógica*, considerando, sobretudo, a tradição autoritária brasileira. O Brasil nasceu autoritário. Já tem quase 500 anos de tradição autoritária. Não se pode esperar que, em poucos anos, isso seja superado. Por isso, Paulo Freire pôs à prova a sua conhecida paciência pedagógica, com decisão política, competência técnica, amorosidade e, sobretudo, com o exercício da democracia. Acabou tendo êxito nessa sua tarefa. A formação do educador ultrapassa, transcende os cursos explicativos teóricos em torno da democracia. A formação se dá através da prática, da real participação. A prática da democracia vale muito mais do que um curso sobre democracia.

### *Programa de alfabetização de jovens e adultos*

Além do intenso programa de formação do educador, Paulo Freire deu início a um movimento de alfabetização em parceria com os movimentos populares, ao lado da expansão do *ensino noturno* e do *ensino supletivo*. Antes mesmo de assumir a Secretaria Municipal de Educação, Paulo Freire tinha a intenção de sugerir à nova prefeita um projeto de alfabetização. Convidado, propôs imediatamente um projeto que se chamaria de MOVA-SP (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo), inicialmente sob a coordenação de Pedro Pontual, estruturado em estreita colaboração com os movimentos sociais e populares da capital que criaram, para isso, o *Fórum dos movimentos populares de alfabetização de adultos da cidade de São Paulo* (Moacir Gaddoti e José E. Romão, orgs., *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*, p. 85-90).

A Secretaria Municipal de Educação, através de *convênios* com entidades integrantes desse fórum, oferecia os recursos financeiros e técnicos. Cabia ao fórum, junto com a secretaria, definir os critérios para celebração de convênios nos quais as entidades conveniadas se responsabilizariam pela criação dos núcleos de alfabetização, locação de salas, material didático e pagamento aos alfabetizadores e supervisores.

Esse projeto, iniciado efetivamente em janeiro de 1990, teve grande repercussão tanto na cidade de São Paulo como em outros Estados, pela proposta de fortalecimento dos movimentos populares. Foi um dos raros exemplos de *parceria entre a sociedade civil e o Estado*. É evidente que, nessas circunstâncias, a relação não é sempre harmoniosa. Ela é perpassada por tensões, mas essa é a condição necessária para um trabalho paritário entre o Estado e os movimentos populares.

O MOVA-SP não impôs uma única orientação metodológica ou, como se costuma dizer, o *Método Paulo Freire*. Procurou-se manter o pluralismo, somente não se aceitando métodos pedagógicos anticientíficos e filosóficos autoritários ou racistas. Mesmo sem impor nenhuma metodologia, foram sustentados os princípios político-pedagógicos da teoria educacional de Paulo Freire, sintetizados numa *concepção libertadora de educação*, evidenciando o papel da educação na construção de um novo projeto histórico: a teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas, também, profundamente afetivo e social.

Para que um movimento de alfabetização se constitua num esforço coletivo, é necessário que a experiência seja a fonte primordial do conhecimento. Do contrário, ela se reduz, apenas, a um conhecimento intelectual que não leva à formação crítica da consciência e nem ao fortalecimento do poder popular, isto é, não leva à criação e ao desenvolvimento das organizações populares.

Apesar da descontinuidade administrativa, característica de quase todas as administrações públicas, no Brasil, o Programa MOVA-SP foi

avaliado positivamente pelos seus organizadores, bem como por estudos realizados por pesquisadores e observadores estrangeiros. Ele serviu de referência para outras experiências e se constituiu num processo muito significativo de formação para todos os que o promoveram. A avaliação realizada mostrou que ele trouxe ganhos relevantes para a formação dos educadores e, sobretudo, para os educandos. Mesmo extinto pela nova administração (1993), o MOVA-SP continuou em outras municipalidades e espaços de formação, universidades (PUCSP), sindicatos (CUT) e organizações não-governamentais como o Instituto Paulo Freire.

O MOVA-SP fez parte de uma estratégia de ação cultural voltada para o *resgate da cidadania*: formar governantes, formar pessoas com maior capacidade de autonomia intelectual, multiplicadores de uma ação social libertadora. O MOVA-SP estava contribuindo com esse objetivo ao fortalecer os movimentos sociais populares e ao estabelecer novas alianças entre sociedade civil e Estado.

### *Prática da interdisciplinaridade*

A amplitude da obra de Paulo Freire e os seus numerosos trânsitos por várias áreas do conhecimento e da prática levam a um outro tema central de sua obra: a *interdisciplinaridade*. Em 1987 e 1988, Paulo Freire desenvolveu o conceito de interdisciplinaridade dialogando com educadores de várias áreas na Universidade de Campinas, empenhados num projeto de educação popular informal. O conceito de interdisciplinaridade surge da análise da prática concreta e da experiência vivida pelo grupo de reflexão. Essas reflexões foram reunidas por Débora Mazza e Adriano Nogueira e publicadas com o título: *Na escola que fazemos* (1988). No ano seguinte, já como secretário municipal de educação de São Paulo, Paulo Freire deu início a uma grande reorientação curricular que foi chamada de Projeto da Interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade não é apenas um *método* pedagógico ou uma *atitude* do professor; é uma *exigência* da própria natureza do ato pedagógico.

A ação pedagógica através da *interdisciplinaridade* e da *transdisciplinaridade* aponta

para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O educador, sujeito de sua ação pedagógica, é capaz de elaborar programas e métodos de ensino-aprendizagem, sendo competente para inserir a sua escola numa comunidade. O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é *experimentar a vivência de uma realidade global* que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola tradicional, é compartimentizada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio-ambiente, etc. é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um *trabalho coletivo e solidário* na organização do trabalho na escola. Não há interdisciplinaridade sem descentralização do poder, portanto, sem uma efetiva *autonomia da escola*.

Paulo Freire deixou a Secretaria Municipal de Educação dia 27 de maio de 1991. Depois de quase dois anos e meio, Paulo Freire voltou à sua biblioteca e às suas atividades acadêmicas "à maneira de quem, saindo, fica", como afirma no epílogo do seu livro *A educação na cidade* (p. 143).

Na verdade, Paulo Freire continuou uma presença ativa na secretaria, oferecendo sua larga experiência traduzida, na prática, por projetos que a secretaria realizou. Na sua despedida, afirmou: "mesmo sem ser mais secretário continuarei junto de vocês de outra forma... Continuem contando comigo na construção de uma política educacional, de uma escola com outra 'cara', mais alegre, fraterna e democrática" (*A educação na cidade*, p. 144).

### **O último Freire**

Paulo Freire publicou, no Brasil, na década de 90, seis livros: *A educação na cidade* (1991), *Pedagogia da esperança* (1992), *Política e educação* (1993), *Professora sim, tia não* (1993), *Cartas a Cristina* (1994) e *À sombra desta mangueira* (1995). São obras que revelam o estilo mais *literário* de Paulo Freire e um *pensamento analítico-histórico* em evolução permanente.

O que ele está acrescentou ao seu legado com essas novas obras?

Paulo Freire parece preocupado com uma questão: De que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres do próximo século, para viver neste mundo tão complexo de globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura e, ao mesmo tempo, de ressurgimento dos nacionalismos, do racismo, da violência e de triunfo do individualismo neoliberal?

Como ele respondeu, nesses últimos livros, a essas complexas questões?

Respondeu – segundo a leitura e a percepção particulares dessas obras recentes – que eles e elas necessitam de uma educação para a diversidade fundada numa *ética* e numa *cultura da diversidade*. Uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção no diferente, respeitá-lo. Nesse novo cenário da educação, será preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. Não haverá um papel cristalizado tanto para a escola quanto para o educador. Em vez da arrogância de quem se julga dono do saber, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo. Numa época de violência, de agressividade, o professor deverá promover o entendimento com os diferentes, e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados e não, camuflados.

Nesse contexto, global há *duas dimensões* que podem ser logo destacadas e que também se encontram em outras obras de Paulo Freire: a *dimensão interdisciplinar* e a *dimensão internacional e solidária*. Para viver esse tempo presente, o professor precisa engajar as crianças para que vivam no mundo da diferença e da solidariedade entre diferentes. A escola precisa preparar o cidadão para participar de uma sociedade planetária. A escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada.

Diante do problema do desinteresse de muitos alunos pelos conteúdos curriculares do nosso ensino, costuma-se responder com métodos mais apropriados ou aumentando o tempo de frequência à escola. Mas há outra visão do problema que é a de adequar o tratamento dos conteúdos, problematizando-os e equacio-

nando corretamente a relação entre a transmissão da cultura e o itinerário educativo dos alunos. O *currículo monocultural* oficial representa, nesse aspecto, um grande desafio. Os resultados obtidos com *currículos multiculturais* que levam em conta a cultura do aluno, são mais eficazes para despertar o interesse do aluno. Paulo Freire chama essa cultura do aluno de “cultura popular”. Outros educadores que também estudaram esse tema, como o educador francês Georges Snyders, chamam-na de “cultura primeira”. Equacionar adequadamente ou não a relação entre *identidade cultural* e *itinerário educativo*, sobretudo para as camadas populares, pode representar a grande diferença na extensão ou não da educação para todos e de qualidade nos próximos anos.

O tema da identidade, sobretudo da professora, está presente todo o tempo no livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*:

[...] “perguntar-nos em torno das relações entre a identidade cultural, que tem sempre um corte de classe social, dos sujeitos da educação e a prática educativa é algo que se nos impõe. É que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo: tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem. Discutir, porém, a questão da identidade dos sujeitos da educação, educadores e educandos, me parece que implica, desde o começo de tal exercício, salientar que, no fundo, a identidade cultural, expressão cada vez mais usada por nós, não pode pretender exaurir a totalidade da significação do fenômeno, cujo conceito é *identidade*. O atributo cultural, acrescido do restritivo *de classe*, não esgota a compreensão do termo *identidade*. No fundo, mulheres e homens nos tornamos seres especiais e singulares” (p. 93).

O livro *Professora sim, tia não* tem tido uma grande repercussão entre as jovens professoras justamente por tratar das questões de *gênero na educação* e do tema da *profissionalização docente*, tão deteriorada nos últimos anos em termos salariais e em termos das próprias condições de trabalho que cercam a atividade docente. Paulo Freire afirma que

“a tentativa de reduzir a ‘professora’ à condição de *nia* é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a prática em favor dos *canisados* e contra os *descamisados*; um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos e a prática política em favor exatamente dos poderosos” (p. 25).

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas, também, se preocupar com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las e não, camuflá-las e aceitar que, para me conhecer, preciso conhecer o outro. Paulo Freire retoma esses temas tanto em sua *Pedagogia da esperança* quanto em *Cartas a Cristina*. As *conseqüências* desse enfoque para o ensino são enormes. Trata-se de estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, portanto, que façam parte da proposta educativa global de cada escola. Evidentemente, o professor de qualquer disciplina, precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar treinado para perceber as diferenças étnico-culturais, portanto, precisa reeducar o seu olhar para a *interculturalidade*; precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura, mas isso não é mais problema hoje. Basta abrir os olhos para a realidade, escutar, ouvir...

Três filosofias marcaram sucessivamente a obra de Paulo Freire: o *existencialismo*, a *fenomenologia* e o *marxismo*, como aponta Carlos Alberto Torres em seu livro *Estudos freireanos*. Com a de Hegel e de Marx, Paulo Freire faz a crítica da religião e da teologia, a crítica da filosofia e da alienação política, social e econômica. Sucessivamente – quase em fases diferentes – Paulo Freire analisa as *conseqüências* sociais, políticas e pedagógicas

das diversas formas de relação entre os seres humanos. Paulo Freire fala em “oprimido-opressor” (anos 50-60), em opressão “de classe” (anos 60-70) e opressão “de gênero e raça” (anos 80-90).

A dialética hegeliana entre o Senhor e o Escravo está presente em toda a sua obra. Contudo, ela se encontra como quadro teórico particular de sua obra principal: *Pedagogia do oprimido*. Já em sua obra: *Pedagogia da esperança* e em *Cartas a Cristina*, ele destaca a *opressão de gênero e de raça*. Há, portanto, a mesma temática que se renova em cada obra posterior à *Pedagogia do oprimido*.

Em *Cartas a Cristina* aparece mais destacado o tema da *família*. É também um livro escrito para a família, para os pais e não apenas para os professores. Na *quinta carta* (p. 64), Paulo Freire, falando de sua infância, constata também, na sua família, a existência da *cultura machista*:

“só ela [a cultura machista] pode explicar, de um lado, que minha mãe tomasse para si sempre o incômodo enfrentamento dos credores; de outro, que meu pai, tão justo e correto, aceitasse sabê-la expondo-se como se expunha (mesmo que ela não o informasse do que ouvia nos açougues e bodegas) e não assumisse a responsabilidade de tratar com os credores. Era como se a autoridade do homem devesse ficar defendida, no fundo, falsamente defendida, resguardada, enquanto a mulher se entregava às ofensas.”

Nos anos 90, aparece, freqüentemente, o tema da *educação para a cidadania*, sobretudo nos temas desenvolvidos no livro *Política e educação*. Paulo Freire destaca que o conceito de cidadania é um *conceito* ambíguo. Em 1789, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Existem diversas concepções de cidadania: a liberal, a neoliberal, a progressista ou socialista-democrática (o socialismo autoritário e burocrático não admite a democracia como valor universal e despreza a cidadania como valor progressista). Para Paulo Freire, cidadão significa “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” e cidadania “tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o

direito de ter deveres de cidadão". É assim que ele entende "a alfabetização como formação da cidadania" e como "formadora da cidadania" (*Política e educação*, p. 45).

Existe, hoje, uma *concepção consumista* de cidadania (não ser enganado na compra de um bem de consumo) e uma concepção oposta que é uma *concepção plena* de cidadania que consiste na mobilização da sociedade para a conquista dos direitos acima mencionados e que devem ser garantidos pelo Estado. As concepções liberal e neoliberal de cidadania entendem que a cidadania é apenas um produto da solidariedade individual *gente de bem* entre as pessoas e não, uma conquista no interior do próprio Estado. A cidadania implica instituições e regras justas. O Estado, numa visão socialista-democrática, precisa exercer uma ação – para evitar, por exemplo, os abusos econômicos dos oligopólios – fazendo valer as regras definidas socialmente.

### Que futuro pode ter o pensamento de Paulo Freire?

No desenvolvimento da sua teoria da educação, Paulo Freire conseguiu, de um lado, desmitificar os sonhos do *pedagogismo* dos anos 60, que pretendia, pelo menos na América Latina, que a escola fizesse tudo, e, de outro, conseguiu superar o *pessimismo* dos anos 70, quando se dizia que a escola era puramente reprodutivista. Fazendo isso, superando o *pedagogismo ingênuo* e o *pessimismo negativista*, conseguiu manter-se fiel à utopia, sonhando sonhos possíveis.

Respondendo à pergunta formulada acima, crê-se que o futuro da obra de Paulo Freire está intimamente ligado ao futuro da *educação popular*, enquanto concepção geral da educação. Pouco mais de 20 anos depois da *Pedagogia do oprimido*, a educação popular, marcada por essa obra, continua sendo a maior contribuição que o pensamento latino-americano deu ao pensamento pedagógico universal. É o marco teórico que continua inspirando numerosas experiências, não apenas na América Latina, mas no mundo; não apenas nos países do Terceiro Mundo, mas, também, nos

países com alto desenvolvimento tecnológico e em realidades muito distintas.

Paulo Freire é tributário desse movimento no qual ele está inserido e ao qual deu e continua dando uma enorme contribuição. A educação popular tem passado por *vários momentos*. É um movimento dinâmico e alimentado por inúmeras visões, formando um imenso mosaico. Nem todas essas visões se identificam com o pensamento de Paulo Freire, mas muitas se referem a ele, passando do otimismo guerreiro da campanha de alfabetização da Nicarágua, pelas escolas comunitárias de cunho não-formal, às experiências estatais de educação, todas se reportando ao paradigma teórico de Paulo Freire.

A obra de Paulo Freire deverá continuar se desenvolvendo em múltiplas direções, talvez até inconciliáveis. Ele não poderá ter o controle sobre isso, como Marx não é responsável pelo marxismo ou por tudo o que se fez em nome dele, e as críticas positivas ou negativas, também, deverão continuar.

Como Paulo Freire reage diante das *críticas* à sua pessoa ou à sua obra?

Os ataques à sua pessoa são raríssimos, porque suas idéias podem gerar polêmica, mas não a sua pessoa. Sua personalidade é transparente. Não há lugar para a hipocrisia. Não responde a críticas pessoais. Também não polemiza com os críticos a sua obra. Paulo Freire acredita que o humor é uma arma pedagógica progressista, mas a polêmica não. O humor é construtivo, e a polêmica, muitas vezes, destrutiva. Por isso, não tem polemizado com nenhum de seus críticos. Isso não significa que ele se omita ou não dê respostas.

Considera as críticas positivamente e procura aprender com elas. Quando responde, indiretamente, em seus livros – e isso ele vem fazendo sistematicamente – procura, antes de mais nada, *contextualizar as suas obras*, mostrando que ele é filho do seu tempo. Nesse sentido, pode-se dizer que existe uma *evolução* no seu pensamento em que ele vai superando certas "ingenuidades" – como ele mesmo afirma – na *Pedagogia da esperança* (p. 67).

Mas existem, também, críticas que provêm de leituras muito diferentes e até contraditórias da própria obra de Paulo Freire. Leituras legítimas e sérias. Contudo, nesse caso, Paulo Freire tem o direito de discordar dessas leituras e não se reconhecer nelas.

Certos críticos conservadores afirmam que ele não tem uma *teoria do conhecimento*, porque não estuda as relações entre o sujeito do conhecimento e o objeto. Ele se interessaria apenas pelo produto. Isso não é verdade: antes de mais nada, o seu pensamento funda-se numa explícita teoria antropológica do conhecimento. Outros o acusam de *autoritarismo*, afirmando que o seu método supõe a transformação da realidade e nem todos desejam transformá-la. Portanto, seria um método não-científico (porque não-aplicável universalmente). Seu método seria autoritário, na medida em que ele obriga todos a participar na transformação. É claro que essa crítica ignora que Paulo Freire não aceita a idéia de uma *teoria pura* – para ele uma ilusão – mas uma *teoria crítica* enraizada numa filosofia social e política. Ele rejeita a idéia da neutralidade científica – como recusa o academicismo – e argumenta que os conservadores, sobre a capa da neutralidade política de uma teoria pura, escondem a sua ideologia conservadora.

Ao longo de sua existência, Paulo Freire vai elaborando a sua *teoria crítica* na prática de pensar a prática. Essa teoria não poderia deixar de *incomodar a academia*, ou melhor, o academicismo, como mostra Heinz-Peter Gerhardt em seu ensaio, também publicado no livro *Paulo Freire: uma biobibliografia*. A Academia exige dele que se filie a uma corrente pedagógica. No Brasil, tentaram até encaixá-lo numa corrente pedagógica na qual só ele figurava – uma escola nova popular – tentando desvalorizar a sua contribuição. A raiva do academicismo estende-se igualmente a todos que o estudam ou praticam seu método. O que prova, mais uma vez, que não há teoria neutra e que toda práxis educativa é também uma práxis política e, como tal, não pode agradar a todos.

Nos últimos anos, em suas falas freqüentes e também em seus escritos, Paulo Freire vinha

insistindo na análise das conseqüências da *globalização* capitalista da economia, das comunicações e da cultura, bem como do novo modelo político-conservador: o *neoliberalismo*. Ele se refere ao livro *Pedagogia da esperança* dizendo que

“esse livro foi escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal” (p. 12).

Essa radicalidade, encontrada em toda a obra de Paulo Freire, não podia deixar de aparecer, também, em seu último livro, publicado em outubro de 1995: *À sombra desta mangueira*. Nele, são encontrados a análise e a denúncia do utilitarismo e do consumismo pós-moderno neoliberal e o anúncio renovado de uma concepção de civilização que não exclui a explicação tecnológica atual, mas a subordina a outros valores, os da *cooperação* e da *solidariedade*. O Mercado precisa ser subordinado à cidadania e não, vice-versa. Como diz Ladislau Dowbor, no prefácio dessa obra: “no raciocínio de Paulo Freire, a racionalidade reclama racionalmente o direito a suas raízes emocionais. É a volta a sombra da mangueira, ao ser humano completo.”

Esse livro aponta para uma *reflexão eco-pedagógica* ou para o que se pode chamar de uma *pedagogia para o desenvolvimento sustentável*. Diz ele, logo nas *primeiras palavras* do livro (p. 15): “As árvores sempre me atraíram... Nascido no Recife, menino de uma geração que cresceu em quintais, em íntima relação com árvores, minha memória não poderia deixar de estar repleta de experiências de sombras.” Em seguida, ele fala do calor dos trópicos, de mangueiras, jaqueiras, cajueiros, pitombeiras... “sombra e luz, céu azul, horizonte fundo e amplo dizem de mim. Sem eles apenas sobrevivo, menos do que existo” (idem, p. 16).

Num universo de tanta tecnologia e de destruição da vida no planeta, Paulo Freire chama a atenção para a sombra da mangueira, para a necessidade de apreciar o ar puro, a água limpa, o calor da área da praia. Por que o rio não

serve mais para nadar e pescar e a rua para brincar e passear? Por que tanta poluição? Não é suficiente proclamar os direitos humanos ou direitos da Terra sem um processo coletivo de educação, sem tomar consciência de que o futuro saudável da Terra depende da criação de uma *cidadania ambiental planetária*. Essa cidadania deve sustentar-se com base numa *ética integral* de respeito a todos os seres com os quais compartilhamos o planeta. Da capacidade de entender, hoje, a situação dramática na qual estamos, causada pela deterioração do meio ambiente, depende *nosso futuro comum*.

Há a certeza de que o desenvolvimento sustentável deverá tornar-se um dos temas mais importantes da educação nas próximas décadas, e o papel da *educação popular* associada à *ecopedagogia* será decisivo para a mudança de mentalidade e atitude nesse campo. O modelo educacional dominante, hoje, baseia-se na competitividade sem solidariedade e desconsidera o desenvolvimento sustentável. O educador que se pretende formar para o próximo milênio, deverá ter consciência e atuar em favor de um planeta saudável onde todos possam viver com qualidade e em harmonia universal com todos os seres com os quais compartilhamos a Terra. Esse pode ser um desdobramento possível do pensamento de Paulo Freire nos próximos anos.

Os anos 90 caracterizam-se por um *pensamento pós-marxista e pós-moderno*, pelo questionamento das teses socialistas ortodoxas e burocráticas e pela afirmação da subjetividade que se expressa por meio de movimentos sociais de índole distinta, mais preocupados com questões imediatas que com uma utopia distante, como se pensava nos anos 60. Sem perder de vista a utopia distante, é necessário viver e realizar a *utopia próxima*.

Estamos vivendo um tempo de crise da utopia. Reafirmá-la se constitui, para nós, num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. Há os que acreditam que o socialismo morreu, que a utopia morreu, que a luta de classes desapareceu. Mas não foi bem o socialismo quem morreu e o capitalismo quem triunfou. O que foi derrotado foi uma certa moldura do socialismo: a moldura autoritária. E isso representa um grande avanço.

Os neoliberais e os neoconservadores sustentam que a luta de classes acabou, que a ideologia acabou, que nada mais é ideológico. Esse discurso não torna velhos os nossos sonhos de liberdade e não deixa de ser menos justa a luta contra o autoritarismo. Isso apenas nos obriga a compreendê-lo melhor em suas múltiplas manifestações. Não pode estar superada a pedagogia do oprimido, enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes, enquanto existirem privilégios de classe.



## POLIFONIA: Algumas teses tiradas das múltiplas leituras de Paulo Freire\*

“Para Paulo Freire, a educação se torna um momento da experiência dialética total da humanização dos homens, com igual participação dialógica de educador e educando.”

(Wolfdietrich Schmied-Kowarzik – *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 70.)

A primeira parte deste texto refere-se às teses apresentadas nas exposições feitas, durante o *Simpósio Paulo Freire*, realizado em Vitória (ES), de 4 a 6 de setembro de 1996, por iniciativa do IPF, do CECOPES (ES) e da Universidade Federal do Espírito Santo. Foram expositores, nesse simpósio, pela ordem das apresentações, as seguintes pessoas: Moacir Gadotti, Luíz Eduardo Wanderley, Pedro Pontual, Pablo Gentili, Balduino Antonio Andreola, Rosa Maria Torres, Osmar Fávero, Ana Maria do Vale, José Eustáquio Romão e Célia Frazão Linhares. Paulo Freire encerrou o simpósio.

A segunda parte refere-se às teses elaboradas durante um curso sobre o *Pensamento Paulo Freire*, ministrado pelo Professor Moacir Gadotti aos alunos do Curso de Graduação

\* Agradeço aos professores Ângela Antunes Ciseski, Paulo Roberto Padilha e Sônia Couto, do Instituto Paulo Freire que, pacientemente, colaboraram na elaboração, discussão e revisão deste texto. Trata-se de uma síntese que pode servir tanto aos que desejam ter uma visão ampla da obra de Paulo Freire, como àqueles que, conhecendo já a sua obra, desejam aprofundar-se na análise da sua extensão e da sua complexidade. A primeira parte deste texto foi publicada pela *Pátio – Revista Pedagógica* da Editora Artes Médicas Sul (ano 1, n. 2, ago.-out. 1997), p. 7-9.

em Pedagogia da Faculdade de Educação da USP, durante o segundo semestre de 1996, com base no livro *Paulo Freire: uma biobibliografia* (São Paulo, IPF/Cortez, 1996). Em novembro de 1996, Paulo Freire participou das aulas finais desse curso, tendo tido oportunidade de escutar e debater essas teses.

### Sobre o último simpósio internacional do qual Paulo Freire participou (setembro de 1996)

Por que um *Simpósio Paulo Freire*? Essa questão foi debatida na abertura do simpósio. Foi dito que Paulo Freire marcou uma ruptura na história pedagógica brasileira. Ele rompeu, radicalmente, com a educação elitista e se comprometeu com homens e mulheres concretos. Num contexto de massificação, de desarticulação da escola com a sociedade e de exclusão, Paulo Freire se torna mais atual ainda ao anunciar e ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e instigante. O *Simpósio Paulo Freire*, organizado pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pelo Centro Comunitário Pedagógico do Espírito Santo (CECOPES) e pelo Instituto Paulo Freire (IPF), não teve o sentido de uma homenagem a um pedagogo que deixou um legado que já ficou no passado, uma homenagem a alguém que *já era*; ele se constituiu num momento sistematizado de debate sobre o pensamento e a obra de Paulo Freire que foi, é, e continuará sendo, um marco nas pedagogias brasileira e mundial.

Da primeira intervenção – Moacir Gadotti falando sobre “A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro” – destacam-se oito teses:

- (1) o construtivismo freireano vai além da pesquisa e da tematização (Piaget): a terceira etapa do seu método – a problematização – supõe a ação transformadora;
- (2) o êxito, no processo de alfabetização, depende muito menos das técnicas utilizadas que da capacidade do alfabetizador de caminhar junto com o alfabetizando;

- (3) a teoria do conhecimento de Paulo Freire teve tão grande repercussão porque ela dá dignidade ao aluno: o professor é também um aprendiz;
- (4) a interdisciplinaridade freireana não é apenas um método pedagógico ou uma atitude do professor: é uma exigência da própria natureza do ato pedagógico;
- (5) os temas desenvolvidos por Paulo Freire, nas suas últimas obras, sugerem a emergência de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável ou ecopedagógica;
- (6) o futuro do pensamento freireano está ligado ao futuro da educação popular, à sua reconceitualização ou *reaprendizado* na pós-modernidade; a educação popular é um movimento dinâmico e tem passado por vários momentos;
- (7) o sonho de Paulo Freire é unir as pessoas numa sociedade de iguais. Por isso é preciso desburocratizar o conhecimento e trabalhar mais com vínculos, com as relações interpessoais;
- (8) o conflito é o motor da história, e o diálogo é a arma fundamental para a superação do conflito.

Da intervenção de Luís Eduardo Wanderley e de Pedro Pontual, falando sobre “A influência de Paulo Freire nas formulações da educação popular”, destacam-se as seguintes teses:

- (1) além das primeiras categorias que Paulo Freire utilizou – como “opressor-oprimido” – hoje encontram-se outras como a categoria “excluídos”; é preciso mudar o conteúdo e a metodologia da educação popular, adequando-os à nova realidade dos “excluídos”;
- (2) segundo Paulo Freire, é importante reconhecer a existência da luta de classes para uma melhor compreensão do processo pedagógico;
- (3) a educação popular precisa levar em consideração o meio tecnológico no qual estamos inseridos; por exemplo, quem está formando, hoje, o imaginário popular é a mídia (*candidatos virtuais*: o candidato não tem programa, nem história; a imagem fala por ele); se não atingir a mídia, a educação popular está *por fora*;
- (4) *concertación*, uma nova palavra em espanhol que conota a necessidade de nos confrontarmos com a realidade de hoje, através de *pactos*: necessidade de construir consensos, alianças no seio dos movimentos populares: a obra de Paulo Freire nos ajuda a entender esse novo tempo;
- (5) a obra de Paulo Freire pode ser vista a partir de seis idéias-força:
- pelo alargamento do conceito do educativo (para além da educação estritamente escolar);
  - pela politicidade inerente à educação;
  - pelo conhecimento dos limites da prática educativa;
  - pela construção de uma nova cultura política;
  - pelo princípio da gestão democrática; e
  - por uma pedagogia da pergunta.

Pablo Gentili, falando sobre as idéias de Paulo Freire e o processo de democratização da educação e da sociedade, apresentou oito teses:

- (1) a pedagogia da esperança é a pedagogia que se opõe à pedagogia da exclusão dos governos neoliberais latino-americanos;
- (2) segundo Paulo Freire, o diagnóstico neoliberal é ideológico: ele cria um senso comum, um imaginário social de que não existe outra resposta (subjetividades); torna-se uma forma natural de entender a escola;
- (3) Paulo Freire está contribuindo na construção de outras subjetividades contra o tecnicismo da proposta neoliberal; Paulo Freire pensa politicamente o tecnicismo pedagógico;
- (4) a questão é saber se estamos pensando a educação a partir dos vencidos ou dos vencedores: a pedagogia da esperança só interessa aos vencidos;
- (5) a construção da pedagogia da esperança não é um problema técnico; é um problema ideológico que implica a construção de uma subjetividade democrática;

- (6) o neoliberalismo consegue naturalizar a desigualdade; por isso, Paulo Freire chama nossa atenção para a necessidade de observarmos o processo de construção da subjetividade democrática, mostrando, ao contrário, que a desigualdade não é natural; é preciso aguçar nossa capacidade de estranhamento;
- (7) Paulo Freire considera necessária a politicidade do processo pedagógico uma vez que os problemas educacionais não são apenas técnicos nem apenas pedagógicos: são também políticos e econômicos; o neoliberalismo tenta ressignificar o caráter político da educação, propondo uma repolitização favorável aos setores do poder; conforme Paulo Freire, há que se pensar a educação na perspectiva das classes populares;
- (8) devemos construir nossa filosofia da igualdade e desnaturalizar a desigualdade, pensando-a como o reconhecimento da diversidade, o que dá sentido à pedagogia da esperança.

Da intervenção de Balduino Antônio Andreola, falando sobre os pressupostos teórico-filosóficos do pensamento de Paulo Freire: o projeto político-pedagógico formulado na pedagogia libertadora, destacam-se oito teses:

- (1) a obra de Paulo Freire é muito maior do que uma obra acadêmica: “o coração está no centro do conhecimento”;
- (2) o diálogo, em Paulo Freire, é uma exigência ontológica; o diálogo das culturas é uma exigência fundamental não só para o ser humano, mas entre grupos de pessoas e nações; por isso, Paulo Freire se preocupa em escrever sempre menos com a linguagem dos intelectuais e sempre mais com a linguagem do povo;
- (3) Paulo Freire defende uma nova modernidade: racionalidade molhada de afetividade;
- (4) há pensamentos que incomodam um certo tempo e, depois, se acomodam; o pensamento de Paulo Freire continua sempre incomodando: por isso, se mantém sempre atual;

- (5) Ernani Fiori: “Paulo Freire jamais esqueceu a paixão pelos seus sonhos”;
- (6) a radicalidade de Freire decorre da fé na capacidade que o ser humano tem de superar suas dificuldades, seus limites; é um compromisso de trabalhar junto, de definir coletivamente os projetos;
- (7) o poder que está aí não é para ser conquistado, participado ou distribuído: é para ser reinventado e Paulo Freire nos indica qual é o papel dos educadores na reinvenção do poder: reinventar a educação reinventando a política; estamos na contramão da cultura dominante e não, na contramão da história; o poder é delegado do povo que tem o poder;
- (8) a obra de Paulo Freire se aproxima do estético, do epistemológico e do social. É preciso reinventar um conhecimento que tenha feições de beleza.

Rosa Maria Torres e Osmar Fávero falaram sobre “Paulo Freire e a alfabetização”.

Eis as teses de Rosa Maria Torres:

- (1) polissemia de Paulo Freire – Paulo Freire é um cidadão do mundo. Sua obra é capaz de gerar múltiplas leituras; sua fala e sua escrita geram diferentes interpretações em diferentes lugares;
- (2) Paulo Freire não desenvolveu novas técnicas de alfabetização, não se preocupou só com o desenvolvimento da língua escrita nos adultos; dentre outros temas, ele se preocupou com as relações entre professor e aluno e com a consciência crítica;
- (3) para dar prioridade ao atendimento da educação infantil, é necessário que haja a educação de adultos – dos pais de família – para que possam colaborar com os professores; daí, também, a importância de Paulo Freire. A educação infantil e a de adultos devem ser “intercambiadas”;
- (4) o analfabetismo é “inerradicável”, pois o analfabeto não é uma praga; é uma condição social. Não se erradica o analfabetismo se não se erradica a pobreza.

Eis as teses de Osmar Fávero:

- (1) Paulo Freire foi o primeiro educador brasileiro a falar que o analfabetismo era um problema social; para Paulo Freire, o analfabetismo é um problema social a ser resolvido por um profundo processo de mobilização social; e isso não foi, até hoje, assumido na plataforma de nenhum governo federal;
- (2) o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (Rio de Janeiro, 1958) foi o ponto de partida que deu origem aos movimentos populares no Brasil;
- (3) na sociedade fechada, o homem tinha uma consciência mágica; na sociedade em trânsito, a consciência era transitivo-ingênua; da consciência transitivo-ingênua para a consciência crítica, gera-se a conscientização: um processo educativo, um movimento da práxis, uma prática refletida; daí se tem novo movimento: politização; não significa a educação tratar do tema político; politização significa engajamento em grupos que visem à transformação social;
- (4) Angicos se contrapunha à experiência do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) e da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”; foi a primeira experiência sistematizada de alfabetização; criou-se a Comissão de Cultura Popular; palavra geradora: com riqueza existencial que devia refletir as necessidades lingüísticas para a alfabetização;
- (5) as reflexões do ISEB deram origem à formação de movimentos populares. Seu grande representante, Álvaro Vieira Pinto, preocupado com o tipo de homem que se deveria formar no País e com a consciência ingênua e crítica, influenciou Paulo Freire.

Ana Maria do Vale e José Eustáquio Romão falaram sobre “Paulo Freire e a escola pública popular”. Eis suas principais teses:

- (1) a descentralização e a democratização dos espaços públicos implicam conscientização e cidadania a partir da escola; a descentralização democrática implica autonomia: capacidade de decisão das

escolas. Sem ela há apenas descentralização das tarefas;

- (2) Paulo Freire nos ensina que o papel da escola é fundamental na sociedade, mas não pode ser visto como alavanca principal para a resolução dos problemas sociais; deve-se, sim, caminhar no sentido da superação da escola pública burguesa;
- (3) segundo Paulo Freire, ninguém caminha sem estar aprendendo a caminhar;
- (4) a escola pública popular, implantada por Paulo Freire na Prefeitura Municipal de São Paulo, rompeu com a tradição de que só a elite é competente para governar;
- (5) Paulo Freire exerceu duas funções básicas na Prefeitura Municipal de São Paulo: uma simbólica e outra real; enquanto função simbólica, Paulo Freire considerou que a escola deve ser o canal de resgate científico da expressão da cultura popular, que a escola pública deve ser o espaço de organização das reflexões sobre as determinações sociais e que essa escola deve ter uma função insurrecional, ou seja, deve ser espaço de organização política das classes populares e instrumento de luta contra-hegemônica; enquanto função real, Paulo Freire demonstrou a necessidade de diminuir a distância entre a “pedra e a vidraça”, tentou superar a expectativa dos 37.000 professores e ensinou como dar o salto da teoria para a prática, propondo uma gestão verdadeiramente democrática da escola e da própria Secretaria Municipal de Educação;
- (6) Paulo Freire não saiu da Secretaria Municipal de Educação porque tivesse fracassado, mas porque via sua tarefa – simbólica e prática – terminada: “saiu sem sair”.

Da intervenção de Célia Frazão Linhares, falando sobre “O pensamento pedagógico crítico no Brasil: a presença de Paulo Freire”, foram destacadas quatro teses:

- (1) o pensamento de Paulo Freire representa a afirmação da polifonia contra os controladores de uma voz única;

- (2) a obra de Paulo Freire transborda das letras, porque retorna para seus verdadeiros donos: os oprimidos, os que com ela sempre sonharam; ela transforma a fraqueza do oprimido em força, para que a força do opressor se transforme em fraqueza;
- (3) Paulo Freire parece ter compreendido, desde muito cedo, que as universidades, com seu academicismo, com suas lutas internas pelo poder e controle do conhecimento, revelam-se, com freqüência, como espaços estreitados, onde o pensamento criador enfrenta sérios problemas;
- (4) convive-se, de um lado, com a ênfase nas celebrações, homenagens e festas dirigidas à obra de Paulo Freire; de outro, com o represamento disfarçado da adesão à sua pedagogia, que, bem se sabe, está longe de ter o espaço que lhe é devido nos currículos universitários e nos próprios cursos de formação de professores.

Finalmente, o simpósio foi encerrado com as palavras de Paulo Freire. Dentre outras coisas ele disse:

- (1) uma das coisas que nos agradam é saber, em vida, que a gente existe. Eu sou discutido, recriado, distorcido e lembrado; o trágico é passar pela vida sem ser torcido e destorcido;
- (2) precisamos ter cuidado com a anestesia da ideologia neoliberal: ela é fatalista, vive de um discurso fatalista, mas não há nenhuma realidade senhora dela mesma; o neoliberalismo age como se a globalização fosse uma realidade definitiva e não, uma categoria histórica;
- (3) eu sou profundamente um adivinhador, muito intuitivo; contudo, meu esforço é não ficar no achado de minhas intuições, mas submetê-las ao crivo da rigorosidade;
- (4) toda a atividade democrática na escola implica que se vá além do conteúdo. Não podemos enganar a curiosidade dos alunos;

- (5) eu fui um menino conectivo, conjuntivo, entre a classe média e a popular; e
- (6) o educador não tem porque esconder suas opções políticas.

### **Do último curso na Universidade de São Paulo do qual Paulo Freire participou (2<sup>o</sup> semestre de 1996)**

Era a primeira vez que um curso sobre o pensamento de Paulo Freire era oferecido na Universidade de São Paulo: uma disciplina eletiva do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. O Professor Moacir Gadotti havia proposto essa disciplina em 1994, mas ela só foi oferecida no segundo semestre de 1996. Nesse curso, foi lida e discutida a obra mais completa existente sobre Paulo Freire – *Paulo Freire: uma biobibliografia* – que havia saído naquele ano. Eis algumas das teses que surgiram no decorrer do semestre:

- (1) é possível ser autor e não só compilador: o aluno participa da construção do conhecimento; as escolas podem ser criadoras, produzir seu próprio projeto político-pedagógico;
- (2) leitura do mundo: a aprendizagem pode ser extraída do próprio cotidiano;
- (3) importância da dimensão cultural nos processos de transformação social;
- (4) o diálogo é fundamental na criação cultural: diálogo de culturas;
- (5) olhar para o caos e enxergar a utopia: não perder a esperança diante das dificuldades; o educador precisa ser profeta;
- (6) síntese cultural: a cultura popular e a cultura erudita, científica não se justapõem, mas se articulam;
- (7) a beleza estética é fundamental: cobrar das crianças o respeito por elas mesmas;
- (8) criar vivências, relações e não só transmitir conteúdos;
- (9) todos os analfabetos têm saberes importantes que é preciso intercambiar: socratismo em Freire;
- (10) o construtivismo crítico freireano é simples de entender e difícil de praticar, pois exige mudanças não só individuais, mas sociais;

- (11) a pós-modernidade se caracteriza pelo consumo imediato: a educação, como processo a longo prazo, encontra dificuldades de se adequar a esse novo momento; se existe imediatismo, consumo imediato, instantâneo, é difícil construir uma consciência histórica;
- (12) a simplicidade é uma virtude que se aprende só com muita experiência: é um produto da sabedoria;
- (13) Paulo Freire retoma sempre as mesmas teses, relendo os novos contextos com o mesmo olhar humanista: ele vê o mundo sob a ótica da libertação humana e individual;
- (14) o assistencialismo amaciador camufla as diferenças e impede a necessária assistência social às classes populares; o mesmo que se passa no interior de um Estado ou Nação dá-se entre Estados: a suposta *ajuda* de um país para outro esconde o assistencialismo; a assistência internacional deve ser um caminho de mão dupla;
- (15) o imediato não pode ser entendido fora do seu contexto;
- (16) há uma historicidade da própria criticidade: o que hoje é considerado crítico, amanhã pode ser considerado ingênuo;
- (17) as origens do pensamento de Paulo Freire surgem entre duas revoluções: a de 30 e a de 64, tem gosto de "fruto proibido";
- (18) afirmação do sujeito na história contra o individualismo: o papel da autonomia;
- (19) para ser universal o pensamento precisa ser local, precisa ser *glocal* (global + local);
- (20) "pedagogia do oprimido" nasceu das lutas utópicas dos anos 60 e ainda não se realizou: esse livro é atual, porque o que ele anuncia não se realizou até agora;
- (21) ensinar é inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político;
- (22) o analfabetismo é um projeto das elites: não é um determinismo social;
- (23) o humanismo não se opõe ao avanço tecnológico, contudo avançamos muito mais na tecnologia do que no governo dos humanos;
- (24) não eliminar a escola (Illich), mas reinventá-la;
- (25) a opressão é uma forma de loucura;
- (26) a pedagogia do oprimido é tanto uma crítica à pedagogia tradicional (centrada no professor) quanto à Escola Nova (que nega a politicidade da educação); por isso, é errôneo chamar Paulo Freire de *escolanovista* popular;
- (27) a teoria da comunicação emancipadora aproxima Habermas de Freire; a teoria política da transformação social o aproxima de Gramsci;
- (28) Paulo Freire vive a tensão ante o grego (Ser e Razão) e o semita (Bem e Desejo);
- (29) Illich faz uma abordagem negativa da escola, e Freire, uma abordagem crítico-positiva;
- (30) puro letramento e alfabetização política: a língua é poder, e o poder usa a língua;
- (31) Paulo Freire colocou o oprimido no palco da história pelo seu engajamento político e pela sua teoria como contranarrativa ao discurso dos poderosos e privilegiados;
- (32) a obra de Paulo Freire nos obriga a rever preconceitos sociais, sexistas, racistas e de gênero;
- (33) há necessidade de trabalhar, também, com os não-pobres ou não-oprimidos para criar o contra-discurso entre aqueles que têm mais vez na sociedade;
- (34) o conceito de *classes sociais* não é suficiente para entender a complexidade do ser humano; é preciso levar em conta: o sexo, a opção sexual, a cor, a idade, a religião e a formação diferenciada de cada indivíduo;
- (35) a aprendizagem é grandemente facilitada se os conhecimentos a assimilar forem relacionados com saberes anteriores dos alunos (Piaget e Freire);
- (36) a ação educativa consiste em explicitar os conflitos humanos e sociais para desafiar as pessoas e grupos a se interrogarem na busca de sua superação;
- (37) a utopia é o verdadeiro realismo do dever humano. Isso significa que, para ser realista em educação, o educador precisa ser utópico: a utopia representa um im-

- pulso para se colocar a caminho para além do dado histórico; ela se torna desafio e estímulo;
- (38) a pedagogia fenomenológico-hermenêutica de Paulo Freire oferece uma base para a ética e para a educação religiosa (Teologia da Libertação);
- (39) as reformas pedagógicas para o povo fracassam, porque são feitas *para* ele e não *por* ele: o povo acaba sendo o objeto e não o sujeito ativo das mudanças;
- (40) a escola multicultural pode ser um laboratório da sociedade multicultural, a verdadeira sociedade democrática;
- (41) a escola pública de horário integral facilita a aplicação da teoria freireana, pois possibilita práticas culturais e comunitárias, a relação entre a educação formal e a educação informal;
- (42) o espaço de socialização informal oferece possibilidades de encontros e vivências que levam à solidariedade, ao ser humano completo (direito às raízes emocionais);
- (43) a educação libertadora é o oposto da educação burocrática;
- (44) o ensino de ciências pode ser emancipatório e formar para a cidadania: depende dos temas e da metodologia escolhidos; os temas escolhidos devem partir do cotidiano dos alunos;
- (45) a educação não pode tudo, mas pode algo importante;
- (46) Habermas e Freire: a natureza humana foi inventada pela história humana; a "curiosidade" (estranhamento, espanto), "interesse", para Habermas, constrói a natureza humana e, portanto, o conhecimento; o ser humano (diferentemente dos outros seres vivos), através da reflexão, age sobre as determinações (= liberdade) e transforma a natureza; sem a curiosidade não haveria ciência, conhecimento e nem senso comum; há uma curiosidade ingênua e uma curiosidade epistemológica;
- (47) as condições materiais do espaço pedagógico condicionam a educação e o ensino;
- (48) uma estrutura autoritária não pode funcionar democraticamente;
- (49) Paulo Freire: "sou profundamente respeitoso da religiosidade dos outros, desde que esse direito não fira os direitos dos outros";
- (50) ecopedagogia freireana é "gosto pelo mundo"; "quero ser lembrado como alguém que amou as plantas, os animais, os seres humanos, o mundo", diz Paulo Freire;
- (51) o reino da necessidade obstaculiza o reino da liberdade;
- (52) Paulo Freire e o teatro: primeiro momento (pré-64), uso do teatro tradicional com palco-platéia para uso didático; segundo momento, teatro de conscientização ou teatro do oprimido, isto é, o teatro como técnica de formação da consciência;
- (53) psicanálise e Freire – primeira relação: a dialogicidade (logoterapia); segunda relação: as emoções (*amor é também diálogo*); a emoção é necessária para conhecer;
- (54) a comunicação transforma os seres humanos em sujeitos; "direito à voz" dos oprimidos; o ser humano só é humano através da comunicação; a comunicação só se efetiva quando é igualitária: do contrário não há comunicação, há comunicados.



## ESTADO E SINDICALISMO DOCENTE 20 anos de conflitos\*

A educação, na América Latina, está passando por profundas mudanças em relação à sua concepção, aos seus conteúdos, aos métodos e objetivos, enfrentando problemas crônicos, como a evasão, a repetência e a baixa qualidade. Essas mudanças têm suscitado as reações mais diversas por parte dos docentes tanto universitários quanto dos ensinos fundamental e médio.

Algumas reformas reduziram as despesas com educação, em prejuízo dos salários dos professores; outras realizaram descentralizações de encargos para as municipalidades e sobrecarregaram as escolas e os docentes. Seja como for, elas estão traçando novos rumos para a educação – sobretudo para a educação básica – diante dos quais os sindicatos e as associações de docentes vêm-se posicionando.

Nas últimas décadas, as condições de vida e de trabalho na área educacional causaram a expulsão de um significativo número de professores. Muitos deles viram-se obrigados a ir em busca de carreiras mais bem-remuneradas. Em certos momentos, o sistema de ensino, por isso, quase entrou em colapso, pois muitas escolas públicas não conseguiram iniciar o ano letivo nas datas previstas. Em 1994, por exemplo, das 6.000 escolas urbanas da rede estadual de ensino de São Paulo, 2.000 não iniciaram o ano letivo na data prevista por falta de professores.

Em todo início de ano letivo, focos de conflito surgem e desenvolvem-se entre professores, sindicatos e Estado. As medidas governamentais, seguindo de perto o receituário neoliberal, estão dando uma resposta apenas tecnocrática – que não deixa de ser política – a esse contexto de crise. Elas se concentram no ensino fundamental, deixando o ensino universitário, a educação infantil e a educação de jovens e adultos para o mercado resolver. Por isso, é de se esperar, para os próximos anos, novos conflitos. A crise deverá aprofundar-se, enquanto os governos se omitirem ou ignorarem as reivindicações dos trabalhadores em educação e se mostrarem inábeis para negociar com a sociedade as reformas necessárias nesse setor. A qualidade da educação é condição para a eficiência econômica, mas a qualidade educacional que gera a eficiência econômica que se opõe ao paradigma neoliberal não será atingida sem uma reforma das políticas sociais que conte com a participação da comunidade.

### Rearticulação dos trabalhadores em educação

A primeira reunião de educadores brasileiros de que se tem notícia deu-se no Rio de Janeiro, em 1873, convocada por iniciativa do governo. Dela participaram apenas professores das escolas daquele município. Dez anos depois, realizou-se, na mesma cidade, uma conferência pedagógica que reuniu professores de escolas públicas e particulares da região.

A proclamação da República (1889) levou o Governo Federal a se retrair na convocação de reuniões e conferências de âmbito nacional. Entendia-se que o ensino deveria estar isento das intervenções do poder central, iniciando um longo período de omissão da União diante do ensino fundamental.

Em 1924, foi criada a ABE (Associação Brasileira de Educação), que contava com a participação de professores e interessados em questões educacionais. A ABE ocupou lugar de destaque pela sua valiosa contribuição no processo de transformação do campo educacional. A partir de 1927, ela organizou conferências nacionais em diversas cidades, sobre diferentes temas. Foram ao todo treze confe-

\* Este texto foi publicado na *Revista da ADUSP* (Associação de Docentes da Universidade de São Paulo) em 1997, numa edição especial comemorativa aos 20 anos de sua fundação.

rências entre 1927 e 1967, que chegaram a influir na política educacional em conjunturas determinadas.

O golpe político-militar (1964) afastou lideranças consolidadas e emergentes nos mais diversos ramos das ciências, da tecnologia, das artes e da educação. Ainda assim, em 1967, foi realizada, no Rio de Janeiro, a XIII Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE. Essa conferência já não teve repercussão alguma no meio educacional, resumindo-se a palestras proferidas para poucas pessoas.

Na reorganização dos trabalhadores em educação foi importante a contribuição da SBPC. A partir de 1970, as reuniões da SBPC – fundada em 1948 – deixaram de ser eventos que só diziam respeito aos professores universitários e pesquisadores, passando a abranger também outros setores da sociedade, uma vez que esse era um dos poucos espaços que permitiam a expressão da opinião pública e propiciavam o livre debate da sociedade civil. Na década de 70, em consequência do movimento estudantil de 1968 e de outros fatos que marcaram essa época, a situação educacional brasileira foi particularmente debatida, mas os movimentos restringiam-se, muitas vezes, ao protesto diante da maneira autocrática de reformar o sistema educacional adotada pelo regime militar.

A partir da segunda metade da década de 70, a sociedade civil foi-se reorganizando. Nos mais variados setores, surgiram novas associações, e as antigas começaram a adquirir maior dinamismo. Desde 1975, as Associações de Docentes do Ensino Superior multiplicavam-se nas universidades públicas e privadas. Em julho de 1977, foi criado, no Rio de Janeiro, o CEP (Centro Estadual de Professores), que congregava o magistério do Estado do Rio de Janeiro. Em 1978, foi reestruturada a APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Isso ocorreu, também, em outros Estados. Nessa época, cresceu muito a CPB (Confederação dos Professores do Brasil), por conta do fortalecimento das entidades estaduais. Mais tarde (1989), a CPB transformou-se na CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). A denominação *trabalhadores em*

*educação*, em vez de *educadores, professores ou profissionais da educação*, reflete a mudança de percepção da própria categoria no conjunto dos trabalhadores em geral. Ela toma consciência de que os problemas que afetam os docentes são, basicamente, os mesmos de outras categorias de trabalhadores. Portanto, as lutas do magistério foram consideradas, a partir de então, semelhantes às dos trabalhadores em geral.

Em 1978, foi fundada a ANPed (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), hoje denominada Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (com a mesma sigla), inicialmente uma associação de coordenadores de programas de pós-graduação em Educação, abrindo-se logo a seguir (1979) para professores, alunos e pesquisadores em educação.

Em 1979, foi criada a ANDE (Associação Nacional de Educação), no momento em que os educadores retomavam a bandeira de luta pela *educação pública e gratuita para todos* contra a política privatista do regime militar.

A união dessas três entidades – CEDES, ANPed e ANDE – na preparação da CBE (Conferência Brasileira de Educação) deu-se a partir da reunião anual da ANPed em Salvador (1979), na qual os participantes demonstraram interesse pelo mesmo tema: *política educacional*, proposto pelo CEDES, para a realização do II Seminário de Educação Brasileira. O encontro mudou de nome para Conferência Brasileira de Educação, mantendo-se o tema do seminário, proposto pelo CEDES. Essa iniciativa contou logo com o apoio do CEDEC (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea). Essas quatro entidades realizaram, no início de 1980, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, um dos mais importantes bastiões de resistência ao regime militar – a *I Conferência Brasileira de Educação* –, chamada de *brasileira* para distingui-la das conferências *nacionais* da ABE.

No final da década de 70 e no início da de 80, surgiu o maior número de entidades educacionais, tanto as que se referiam à educação formal quanto às que se situavam na área de educação sindical, popular e não-formal ou extra-escolar.

Após uma fase de repressão e outra de relativa abertura, depois de 1985, viveu-se uma fase de consolidação das entidades e de organização dos trabalhadores em educação. De uma *fase crítica*, com intensa mobilização, greves e manifestações públicas, passou-se para uma *fase orgânica* de propostas, participando na elaboração de políticas públicas em todos os níveis e, particularmente, na elaboração do Capítulo da Educação na Constituição de 1988 – a despeito de toda a desconsideração que sofreu posteriormente – e, depois, na elaboração da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), hoje ainda em tramitação.

### Movimento sindical dos docentes

Na década de 50, por mais que tenham sido freqüentes os congressos de educadores, até mesmo com a presença do Presidente da República – como foi o caso do II Congresso Nacional de Alfabetização, realizado em 1958, no Rio de Janeiro –, não se conseguiu criar uma entidade nacional de educadores. A primeira só veio a nascer em 1960, como resultado de discussões ocorridas entre 1953 e 1959, em três congressos realizados em Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre. Onze entidades, reunidas no IV Congresso, realizado em Recife, em 1960, criam a CPPB (Confederação dos Professores Primários do Brasil).

O período que vai de 1960 a 1972 pode ser caracterizado como o período de organização e consolidação da entidade em nível nacional e vinculação em nível internacional.

Nacionalmente, a CPPB incentivou a formação de entidades estaduais, incluindo os Territórios. Esse incentivo foi dado através de contatos constantes com os professores das regiões onde ainda não existia qualquer tipo de organização. Havia, no entanto, dificuldades geradas pela falta de recursos. Problema que afetava até as reuniões da diretoria, pois os seus membros – presidente, tesoureiro e secretário – geralmente não residiam no mesmo Estado.

Internacionalmente, a CPPB filiou-se, em 1962, à CMOPE (Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino),

com sede na Suíça. A filiação à CMOPE facilitou financeiramente a sobrevivência da entidade que, até então, vinha sendo apoiada apenas pelos órgãos oficiais ligados à educação.

O período de 1973 a 1978 pode ser considerado como um período de ampliação da entidade que, nessa época, passa a se chamar CPB (Confederação de Professores do Brasil), representando não somente professores primários, mas também professores de outros níveis de ensino.

Os anos de 1979 e 1980 configuram-se como os anos de crise e transição para a democratização da confederação com uma presença maior das entidades filiadas que mudam os estatutos (1979): ela passa a ser administrada pelos presidentes das entidades filiadas. Nesse período de transição, o movimento dos professores cresceu em nível nacional, organizando greves em vários Estados, o que levou a CPB a um debate interno e a uma crise quanto à decisão de acompanhar o avanço do movimento grevista nacional. Ocorreram articulações de algumas entidades que não faziam parte da CPB para a formação de outra entidade nacional.

Nos anos seguintes, a CPB consolidou sua estrutura democrática. Ela cresceu e reformou novamente seus estatutos (1983) e definiu as eleições, não mais por voto direto de todos os professores, mas por delegados em Congresso Nacional. Em janeiro de 1989, mudou de nome e passou a ser chamada de CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), com a unificação da CPB com três outras entidades nacionais de educadores: a FENASE (Federação Nacional de Supervisores do Ensino), a FENOE (Federação Nacional de Orientadores Educacionais) e a Coordenação Nacional de Servidores do Ensino Público.

Na sua maioria, a CNTE, hoje, é composta por trabalhadores do ensino público e congrega, atualmente, mais de trinta entidades estaduais, representando uma base de mais de 2 milhões de trabalhadores, dos quais 600 mil são sindicalizados. A CNTE é filiada à CUT (Central Única dos Trabalhadores) desde 1988. Segundo João Antonio Cabral de Monlevade (in: *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papyrus, 1992, p. 184. Coletânea da

CBE) ela passou por *três momentos*: (1) de 1965 a 1980, em que era considerada uma *caixa de ressonância*; (2) de 1980 a 1987, como um agitado *palco de debates*, e (3) de 1987 para cá, em que os trabalhadores em educação têm sido *produtores e defensores de propostas*.

Essa evolução de uma fase crítica para uma fase mais orgânica e propositiva deu-se no momento em que os professores precisaram apresentar suas propostas para a Constituinte (1986-1988). A organização do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, em março de 1987, com outras dez entidades, foi uma data marcante para a mudança de rumos do movimento sindical dos docentes. Assim,

“da postura crítica e questionadora, as lideranças do magistério de 1º e 2º graus foram obrigadas a flexionar para um novo comportamento: o de contribuição competente para se construir e se defender propostas alternativas concretas para a realidade brasileira e que, ao mesmo tempo, contemplassem as posições políticas do movimento” (Idem, p. 188).

Os professores do ensino superior no Brasil aglutinam-se em torno da ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), que nasceu da união das ADs (Associações de Docentes), surgidas em várias universidades, a partir de 1976. A sua unidade foi conseguida a partir da greve das universidades autárquicas em 1980, a primeira greve nacional desde 1964, a qual mostrou a necessidade da criação de uma entidade nacional.

Fundada em 1981, os *eixos fundamentais de luta* da ANDES eram, na época – e de certa forma continuam até hoje – os seguintes: a) contra a privatização da educação fomentada pelos governos brasileiros desde 1964; b) rejeição da estrutura universitária, imposta pela reforma de 1968 e c) combate à deterioração das condições de trabalho dos docentes. Ela teve uma participação importante no movimento pela anistia, pelas eleições diretas para presidente e pela convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Promulgada a nova Constituição, a ANDES passou a exercer, por direito, a ação sindical que já exercia de fato e, em 1989, transformou-se em Sindical Nacional, mantendo a mesma sigla histórica

(ANDES-SN). No mesmo ano, filiou-se à CUT. Hoje, ela está filiada à FISE (Federação Internacional de Sindicatos de Educadores), à CEMOP (Confederação Mundial de Sindicatos Profissionais do Ensino) e à CEA (Confederação de Professores da América).

As organizações nacionais dos educadores são sustentadas por fortes bases estaduais, como o CPERS (Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul), no Estado do Rio Grande do Sul, e a APEOESP, no Estado de São Paulo. A APEOESP foi fundada com o nome de APENESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo), em 1945, em São Carlos. Em 1973, seu nome foi mudado para APEOESP. É considerada uma das entidades de docentes mais organizadas, democráticas e combativas do Brasil.

A partir de 1964, a APEOESP passou a ser controlada por grupos de pessoas conformadas com o regime militar. Nos anos de 1976 e 1977, surgiram dois movimentos de oposição: o MUP (Movimento de União dos Professores) e o MOAP (Movimento de Oposição Aberta dos Professores). Temendo a sua organização e crescimento, a diretoria da APEOESP de então denunciou esses movimentos às forças de repressão da ditadura, o DEOPS. Quando os setores combativos do magistério contra o chamado *peleguismo* venceram as eleições de 1979, a entidade tinha 32 mil associados. Hoje, ela conta com 122 mil associados, 207 regionais e 76 subsedes. O CER (Conselho Estadual de Representantes) é formado por 1.403 conselheiros eleitos em todo o Estado de São Paulo.

### Conflito, consenso, pacto ou parceria?

As relações entre o Estado e os sindicatos de trabalhadores em educação são muito *dinâmicas*, variam de conjuntura para conjuntura e dependem, sobretudo, do regime de governo que pode ser de caráter democrático, autoritário ou totalitário. Há, contudo, possibilidade de montar alguns “tipos ideais” (Max Weber). Segundo o método compreensivo da sociologia weberiana, chega-se a um “tipo ideal” de comportamento acentuando os elementos explicitados, encadeando os elementos isolados e difusos e ordenando-os segundo um ponto de vista.

Pela observação e leitura de farta documentação, colecionada durante os últimos 20 anos (1977-1996), como boletins, recortes de jornais, revistas, livros, artigos, panfletos, bem como entrevistas com sindicalistas e assessores sindicais, pode-se chegar a três *tipos ideais*, constitutivos das relações mantidas entre *Estado e sindicato docente*.

(1) *Sindicalismo de contestação* (ou de confronto político). Marcado, principalmente, pela oposição a uma situação vigente, esse é um sindicalismo que se nega a participar de uma dada realidade, pois entende que as contradições existentes entre Estado e sindicato são de tal magnitude, que se torna impossível qualquer negociação. Não existem canais de diálogo nem áreas de tangência que justifiquem aproximações. Esse tipo de sindicalismo revela, na sua atuação, um alto grau de dependência em relação aos partidos políticos. Em 1980, uma das manchetes do jornal *Folha de São Paulo* foi a seguinte: "APEOESP quer agitar, acusa o Secretário. 'Agitador é ele', reage o presidente da entidade". Um grupo de mais de 60 professores havia realizado um ato público, pedindo ao secretário adiamento da nomeação de aprovados num concurso de ingresso. "Fleury reafirma ódio aos professores" é a grande manchete do *Boletim da APEOESP* (n. 12, 8 dez. 1994), 14 anos depois. Os outros títulos da primeira página do Boletim são: "hipocrisia", "omissão", "mordomia", "irresponsabilidade" e "rapinagem", todos com referência ao governador do Estado de São Paulo, Antônio Fleury Filho. Esse confronto com o Estado mostra a enorme dificuldade de diálogo entre tais instituições. Dificuldade essa que se acentuou durante a ditadura militar pelo autoritarismo presente no regime. Uma simples assinatura, num abaixo-assinado a ser entregue ao Secretário de Estado da Educação, podia, naquela época, ser motivo de demissão, quando não de encarceramento. Os sindicatos, quando não

eram proibidos de funcionar, viviam sob estrita tutela e controle do Estado, que os reprimia quando ameaçavam a sua hegemonia. Quando funcionavam, era sob vigilância. As ditaduras sempre hostilizaram o magistério e consideraram os professores cidadãos de segunda categoria.

(2) *Sindicalismo reivindicativo*. Outro modo de relação entre Estado e sindicato docente é do tipo reivindicativo, mais corporativo em suas relações com as autoridades. Enquanto o sindicalismo de confronto político tem uma conformação basicamente pelas liberdades políticas, o sindicalismo reivindicativo tem uma conformação mais economicista, característica essa predominante no sindicalismo chamado de *pelego*. Os sindicatos que atuam com tal orientação estão mais preocupados com as questões específicas da categoria. Nesse caso, eles não se sentem tão responsáveis pelos destinos do País, da educação e da qualidade do ensino: apresentam, sistematicamente, listagens de reivindicações da categoria e medem seu êxito pelo atendimento ou não a tais reivindicações. Em geral, elas se resumem na *melhoria salarial* e na *melhoria das condições de trabalho*. Por isso, os sindicatos marcados por essa corrente sindical têm atuação mais intensa nos meses que precedem a data-base de reajustes salariais. A pauta quase única de mobilização é a *campanha salarial*. Quando abordam temas educacionais, é porque eles afetam diretamente os salários dos docentes.

(3) *Sindicalismo autônomo* (ou crítico). Na falta de uma expressão melhor, chama-se a esse sindicalismo emergente de sindicalismo autônomo e crítico, que não é nem o sindicalismo *pelego* – que, embora inexpressivo, também existe – e nem o sindicalismo de oposição sistemática ao Estado. O sindicalismo referido mantém certa margem de independência, tanto em relação aos partidos políticos quanto ao Estado. Trata-se de um sindicalismo crítico, porque, mesmo não fazendo oposição sistemática ao Estado, con-

fronta-se com ele, dialoga quando necessário e está disposto a dividir a responsabilidade do enfrentamento dos desafios educacionais. Nesse sentido, além de contestar e reivindicar, é também propositivo. Mantém sua autonomia – e não seu isolamento – tanto no diálogo sério e responsável quanto no conflito de interesses com o Estado e desenvolve a capacidade autônoma de negociação. O chamado *sindicato cidadão* é uma das expressões desse novo sindicalismo.

Como foi dito, as relações entre o Poder Público e os sindicatos de professores são dinâmicas, ou seja, não existem em *estado puro*. Estão em permanente evolução e traduzem, na prática, certas concepções (correntes ou tendências) do sindicalismo. O que ocorre é que certos sindicatos aproximam-se desta ou daquela tipologia, que pode variar segundo a conjuntura. Contudo, nesses últimos 20 anos, as relações entre Estado e sindicalismo docente foram predominantemente tensas e conflituosas, preocupando, cada vez mais, não só os secretários de educação, mas também os dirigentes sindicais.

### Por uma nova cultura escolar

Nos seus últimos congressos, a CNTE vem destacando a importância que tem a qualificação do professor, questão que ela não quer que fique apenas nas mãos do governo. Com isso, o movimento docente e sindical dos professores ganhou mais força. Em 1994, por conta do movimento em torno do *Plano Decenal de Educação Para Todos*, alguns sindicatos passaram a se preocupar também com o *planejamento educacional*, tanto no interior da escola quanto nas secretarias de educação.

As lutas sindicais da categoria do magistério mobilizam, cada vez mais, trabalhadores em educação nos últimos anos, mas os resultados práticos não têm sido muito animadores. Houve, nesse período, um grande desgaste dos instrumentos de luta como as greves. Os sindicatos de professores fortaleceram-se, “a entidade sindical cresceu bastante numericamente, mas qualitativamente se enfraqueceu na luta”,

como sustenta Sônia Kruppa em sua dissertação de mestrado sobre *O movimento de professores em São Paulo*, defendida na Faculdade de Educação da USP, em 1994. Ela analisou exaustivamente o movimento de professores e concluiu que existe a “entidade sindical” e o “movimento docente”: o movimento dos professores é mais amplo que a entidade. Há momentos em que a entidade está mais perto do movimento e outros em que se afasta. Ela reconhece que a APEOESP tem uma organização interna democrática, mas o modelo de sindicalismo que está embutido na sua prática é o da empresa privada, da relação direta *capital contra trabalho*.

Como em todo o mundo, também no Brasil o movimento sindical passa por uma crise provocada não só pela revolução da microeletrônica e pela automação, mas também pelo modelo econômico pós-fordista que provoca desemprego, baixando a taxa de sindicalização. Nesse contexto, os sindicatos estatais são os que têm melhores condições de sobrevivência. Os grandes movimentos de massa de suas bases são hoje mais raros. Isso não significa que não possam ressurgir de um momento para outro. A última década foi marcada pela alternância entre momentos de intensa participação popular e outros de apatia.

Pelas novas pautas de discussão dos debates sindicais recentes no magistério, percebe-se que a questão dos salários e das condições de ensino ainda prevalecem. Isso se justifica plenamente, na medida em que esses são os temas mais preocupantes. Salários e condições de trabalho vêm-se deteriorando. Todavia, cresce também a preocupação com a *melhoria da qualidade* da educação pública que se traduz por novas publicações, seminários e debates, substituindo um certo ativismo imediatista da sua fase inicial por uma capacidade de pensar, a longo prazo, as questões educacionais.

A CNTE assinou, no dia 19 de outubro de 1994, junto com a UNDIME, o CONSED e o MEC, o *Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação*. Esse pacto foi o resultado de um caminho percorrido a partir de 1989 com as reuniões preparatórias à *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*

(Tailândia, 1990) até a Conferência Nacional de Educação Para Todos, realizada em Brasília, em 1994, na qual a entidade assinou o *Acordo Nacional de Educação para Todos*. O pacto foi decorrência de um *Programa de Emergência* proposto no acordo. Ele estabelecia um amplo programa de reformas com calendário para a sua concretização. Estabelecia ainda linhas de ação, entre as quais estava a realização de estudos e pesquisas, a formação inicial e continuada do magistério, a revisão dos estatutos e planos de carreira do magistério, a melhoria das condições de trabalho docente e a disseminação de experiências inovadoras.

Dois pontos centrais eram atacados: a responsabilidade compartilhada entre as diversas esferas de governo (União, Estados e Municípios) e entidades representativas dos trabalhadores em educação com relação à educação básica e o estabelecimento do piso salarial profissional nacional de, no mínimo, R\$ 300,00 (trezentos reais), com garantia de seu poder aquisitivo em 1º de julho de 1994, como a remuneração total no início da carreira e excluídas as vantagens pessoais, para o professor habilitado, pelo menos, em nível médio e que esteja no exercício de atividade

técnico-pedagógica em instituição educacional". Isso equivaleria, hoje, a aproximadamente a R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais reais).

No ano seguinte, esse acordo foi julgado irrealista pelo governo Fernando Henrique Cardoso. O Ministério da Educação e Cultura preferiu convidar especialistas do Banco Mundial e iniciar um grande programa de reformas educacionais, algumas até acertadas, mas sem a participação dos educadores. O MEC perdeu o papel de articulador que havia conquistado com dificuldade. O pacto foi rompido pelo governo. A entidade retirou-se das negociações, e o confronto com o governo vem-se intensificando.

Como se vê, os educadores têm feito esforços no sentido do entendimento com o Estado, mas as negociações têm esbarrado frequentemente na questão salarial. A busca de novas relações, com base numa ética integral, deveria ser incentivada. Estudos sobre a mentalidade político-ideológica que fundamenta essas relações, tanto no interior dos sindicatos quanto no exercício do poder público, deveriam preocupar pesquisadores e políticos. É preciso construir uma nova cultura escolar com base na experiência democrática.



## SINDICALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: A visão dos líderes sindicais\*

Esta pesquisa é parte de uma investigação maior que durou quatro anos e foi desenvolvida em cinco países: México, Argentina, Brasil, Chile e Costa Rica, com a finalidade de ouvir as lideranças sindicais dos professores desses países, buscando saber como compreendem o quadro sociopolítico atual, quais são os principais desafios dos seus sindicatos, quais as suas propostas no tocante, sobretudo, à questão das relações entre Estado e sindicato e em relação à questão de gênero. Um questionário foi elaborado e aplicado, com algumas diferenças, nesses países. Com ligeiras modificações é o mesmo que foi aplicado por Marcela Mollis na Argentina, por Aurora Loyo Brambila no México e por Moacir Gadotti na Costa Rica.

\* Faz parte de um projeto de pesquisa sobre *Sindicalismo Docente e Estado na América Latina*, sob a coordenação do Prof. Carlos Alberto Torres, diretor do *Latin American Center* (UCLA, EUA), em cinco países. Com a colaboração de Ana Maria do Vale Gomes, com sua tese de doutoramento na USP sobre este tema, e de João Raimundo Alves dos Santos, membro do Instituto Paulo Freire e ex-diretor da APEOESP, a quem agradecemos muito, redigimos o primeiro informe em 1998, depois de analisar as entrevistas que foram feitas com doze lideranças sindicais da área de educação no Brasil: (1) João Raimundo Alves dos Santos, 36 anos, secretário de finanças da APEOESP, São Paulo, com formação sindical nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica; (2) Carlos Augusto Abicail, presidente da CNTE e do SINTEP (Mato Grosso); (3) Sandra Rodrigues Cabral, 41 anos, secretária de comunicação do SINTECO (Goiás), com formação sindical nas greves dos metalúrgicos em 78-79, 12 anos de militância; (4) Francisco Chagas Ferrari, 40 anos, vice-presidente do Sindicato de Educação do Rio Grande do Norte, com formação sindical na oposição sindical, 12

Esta exposição pretende mostrar alguns traços interessantes sobre a relação entre o governo e os sindicatos, bem como o papel da mulher como dirigente sindical dos professores. As doze entrevistas nas quais se apoiaram foram gravadas no segundo semestre de 1997. Elas foram, inicialmente, transcritas e, depois, analisadas e discutidas com alguns alunos da Faculdade de Educação da USP e membros do Instituto Paulo Freire.

A *seleção dos sujeitos* a serem entrevistados deu-se em função do interesse da pesquisa em saber a opinião dos sindicatos, sobretudo no que concerne à relação que mantinham com o sindicato e o governo. Foram entrevistados sindicalistas qualificados, na medida em que eram dirigentes dos sindicatos de trabalhadores em educação em nível nacional. A amostra é heterogênea, na medida em que se procurou identificar sujeitos – homens e mulheres – de diversas regiões do País e de várias tendências político-sindicais. Ao mesmo tempo, buscou-se identificar a maior participação da mulher na direção sindical dos professores. Por isso, incluíram-se líderes mulheres em proporção maior do que realmente existe na direção sindical.

anos de militância; (5) Mauri Marques de Freitas, 30 anos, secretária de comunicação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina, com formação sindical em centros cívicos, centro acadêmico e universidade, seis anos de militância; (6) João Antônio Felício, secretário geral da CUT, diretor da APEOESP, com formação sindical no movimento sindical, nas greves de 1978 e 1979, e no Partido dos Trabalhadores, 20 anos de militância; (7) Elza Aparecida Luren, secretária de relações do APP, Sindicato do Paraná, com formação sindical no movimento de jovens da Igreja, na escola sindical da CUT, nove anos de militância; (8) Valdeci Augusto de Oliveira, 32 anos, vice-diretor do ATLB (Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Bahia), com formação sindical na greve dos metalúrgicos do ABC; (9) Jussara Maria Dutra Vieira, secretária de relações internacionais da CNTE, ex-dirigente do CIPERS (Rio Grande do Sul), com formação sindical no movimento cultural do PT, 11 anos de militância; (10) Mar a Teresa Leitão de Melo, 46 anos, presidente do SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), com formação sindical na Associação de Orientadores Educacionais, 17 anos de militância; (11) Artur Sérgio Rangel Viana, diretor do SINTEUBES (Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública do Espírito Santo), com formação sindical no movimento estudantil e no PT, sete anos de militância; (12) Maria Isabel Antenor Noronha, 38 anos, diretora da APEOESP, com formação sindical em cursos de formação sindical, participação nas greves de 1988 (SP), três anos de militância.

Esse conjunto tem as seguintes *características*: doze dirigentes, todos filiados à CNTE: seis mulheres e seis homens com idade entre 30 e 46 anos. Todos ocupam cargos na direção sindical em dez Estados diferentes: Bahia, Goiás, Espírito Santo, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Paraná, Pernambuco, Santa Catarina e São Paulo e na direção nacional da CNTE. O conjunto de entrevistados ocupa cargos de direção no sindicalismo docente entre 3 e 20 anos, com 10 e 27 anos de *militância* sindical. Entre os entrevistados foram incluídos: o presidente e o secretário geral da CNTE, o vice-diretor regional, diretores e vice-diretores de sindicatos estaduais, a secretária de relações internacionais da CNTE, a secretária de comunicação e os secretários de finanças de sindicatos estaduais de trabalhadores em educação.

A *formação sindical* desse grupo é muito variada. Todos afirmam ter-se formado na prática, na militância, nos movimentos de Igreja, nos movimentos de jovens, nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), nas greves dos metalúrgicos em 78 e 79, decisivas para a queda da ditadura militar (1964-1985), no Partido dos Trabalhadores, nos centros cívicos e nos movimento estudantis. Afirmam, também, ter-se formado em cursos de formação sindical oferecidos pelos sindicatos dos trabalhadores em educação, pela CUT ou pelo Partido dos Trabalhadores.

Para ouvir mais sistematicamente a *voz dos líderes*, dividiu-se a apresentação dos resultados dessa pesquisa em cinco itens:

- (1) a questão de gênero e o papel das organizações não-governamentais;
- (2) os problemas mais críticos da educação brasileira;
- (3) a repercussão das políticas governamentais;
- (4) a imagem do dirigente sindical e do sindicato dos docentes;
- (5) considerações finais.

### **A questão de gênero e o papel das organizações não-governamentais**

Talvez o dado mais intrigante desta pesquisa seja a consciência dos sindicalistas de uma cultura machista que predomina no sindicalis-

mo docente, no qual mais de 90% dos seus integrantes são do sexo feminino. A explicação mais *simples* é de que o machismo está não só nos *companheiros*, mas também nas *companheiras*: “As mulheres são muito machistas. Em vários sindicatos de trabalhadores em educação em que a grande maioria é constituída de mulheres o presidente é um homem. Isso é um machismo. No meu sindicato são doze diretores, três homens e nove mulheres e, quando alguém precisa representar o sindicato em algum evento, elas sempre indicam um homem. Então, eu coloco o seguinte: é machismo. Elas colocam que é falta de experiência, mas isso é cultura, pois sempre tem uma primeira vez”.

Predomina o machismo sindical mesmo em diretorias nas quais dos 45 diretores 30 são mulheres. “Eu já trabalhei numa escola com 52 pessoas, 51 mulheres e um homem. O homem era o diretor da escola”. Nada a comentar.

A cultura machista não está apenas no gênero masculino:

“Nossa sociedade é muito machista, na nossa categoria, apesar de ser formada praticamente por mulheres, existe um machismo muito forte, um machismo cultural. As próprias mulheres, por uma questão de formação e de cultura, dão muito mais atenção para um dirigente sindical homem do que, às vezes, para uma dirigente sindical mulher.”

Vários sindicalistas não ficam apenas nessa visão, mas tentam explicar o machismo pelas condições em que vive a mulher sindicalista na *sociedade patriarcal*, dividida entre o sindicato e a família, o que não acontece com o homem que, facilmente, coloca o sindicato em primeiro lugar sobre as suas obrigações familiares.

“Nós temos que combater o próprio machismo dos sindicalistas. Eu vejo assim: se um companheiro sindicalista ou um companheiro da companheira que é sindicalista tem a compreensão do papel dessa companheira no sindicato, na sociedade, enfim se ele tem essa compreensão política, com certeza, ele vai socializar com essa companheira as dificuldades que ela passa a ter enquanto mulher para participar nas mesmas condições dos companheiros.”

O que acontece no imaginário da sociedade com relação à *submissão da mulher* é tão forte que se reflete também dentro da categoria de professores(as):

“Eu fui a primeira presidente que assumiu o meu sindicato depois de cinco presidentes homens. Acho que isso pesa no universo masculino e pesa no universo feminino por incrível que pareça. Eu acho que a fantasia em termos de dominação faz com que elas prefiram ser dirigidas por dirigentes homens. É muito forte na cabeça delas (as professoras).”

A construção de alternativas é difícil, por isso, elas são ainda muito tímidas: “A construção da visão de gênero é muito dolorida. Ela só é percebida na medida em que você começa a ver como a tratam e agem diferentemente da maneira que agem e tratam o companheiro homem. É porque você é mulher. Você é diferente porque você acumulou diferentemente a construção social. A sua atuação foi diferente porque você é mulher, e a sociedade patriarcal, que ainda está impregnada entre nós, acha que você é menos competente, acha que você pode ter menos interferência, acha que você pode ser destinada para desempenhar tarefas menos complexas, responsabilidade menores, embora sejam tão massacrantes e difíceis quanto quaisquer outras. Portanto, o fato da gente ser mulher nos atinge diferentemente do que atinge os homens”.

Alguns apontam, ainda, esforços feitos para superar a dificuldade de participação da mulher:

“Quando realizamos atividades de maior duração, organizamos creches onde podemos deixar as crianças. Só para você ter uma idéia da dimensão disso, nós tivemos, no nosso penúltimo congresso, 1.200 participantes e, na creche, tinham 300 crianças aproximadamente e, com certeza, essa iniciativa deve ter permitido a participação de 300 professoras naquele congresso.”

Os sindicalistas entrevistados distinguem dois tipos de *agências internacionais*: a UNESCO e o UNICEF, de um lado, preocupados com as condições de miséria da população brasileira e das crianças abandonadas, e o Banco Mundial, de outro, que interfere negativamente seja manipulando recursos, seja pela absoluta falta de sensibilidade em relação aos

problemas e às necessidades básicas da população. A visão que os sindicalistas têm do Banco Mundial não poderia ser pior. Existe a opinião corrente de que o Banco Mundial define as prioridades para o Brasil sem levar em conta as nossas necessidades, mas criticam também a UNESCO e o UNICEF por não serem capazes de *questionar as teses do Banco Mundial*.

Existe uma desconfiança também em relação à participação das *empresas* na escola pública nas diversas formas de parceria (*adoção*, contribuições financeiras, troca de serviços, etc.) que elas estão hoje oferecendo. Para os sindicalistas, essa parceria não resolve o problema fundamental da falta de recursos públicos; ao contrário, constitui-se num *álibi* para desresponsabilizar o poder público:

“Entre empresário e governo é a mesma coisa, porque qual é o governo – seja ele estadual, federal ou municipal – que não tem interferência do mercado, interferência clara do empresariado. Eu não consigo acreditar que os empresários estão entrando nas políticas educacionais sem estar visando ao mercado e ao seu lucro.”

Ao contrário, apesar de as ONGs (Organizações Não-Governamentais) não saberem bem o que fazer, os sindicalistas apóiam a atuação das ONGs nacionais e internacionais. “Elas têm cumprido um papel interessante, principalmente nos locais mais difíceis, como no Norte, por exemplo”.

### Os problemas mais críticos da educação brasileira

- (1) *Faltam recursos para a educação*. Há unanimidade: faltam recursos para a educação. O financiamento da educação brasileira é o seu principal problema: “É a questão do financiamento. Isso porque, se você não tem recursos suficientes para poder financiar a educação, você afeta a educação no ato, você afeta a infraestrutura da escola, os salários dos professores”. Outros apontam, ao lado desse problema crítico, a questão do mau gerenciamento dos poucos recursos exis-

tentes. “O principal problema é a falta de verbas. Realmente não se investe em educação”. Os sindicalistas acham que a educação pública está sendo sucateada e, com a falta de recursos públicos, vem a *privatização*. Uma coisa está ligada à outra. A falta de recurso é explicada pela falta de *vontade política*: “Falta de compromisso político de quem governa, de quem decide, que cria política de desvalorização, de exclusão”. É a falta de vontade política é causada pelo pouco valor que a população dá à educação. A comunidade não valoriza a educação. Caso contrário, lutaria ao lado dos sindicatos pela sua melhoria e pela extensão da escola para todos. Investem-se 2% do PIB em educação, quando se deveria investir, pelo menos, 5%, mas não é só isso. Mesmo com pouco investimento, se a lei fosse cumprida (25% dos impostos de Estados e Municípios e 18% da União a serem aplicados em educação) haveria muito mais recursos.

- (2) *Desvalorização do professor: baixos salários*. Um problema leva ao outro. Não há recursos, porque não há vontade política. Os baixos salários desvalorizam a profissão. “Seja o professor, seja o administrador, a desvalorização é tão grande, que isso atinge a sua própria identidade: ele se acha menor, sem importância. Isso, para mim, é um grandioso problema. Essa desvalorização tem alguns vícios, um deles é o baixíssimo salário [...]. Nós continuamos a receber os piores salários”.
- (3) *A municipalização e a conseqüente privatização*. A municipalização do ensino é uma antiga preocupação. Sucessivamente, os governos vêm implantando uma política de municipalização, e os sindicatos não conseguiram articular uma resposta convincente nem para a sociedade e nem para o governo. Dizem *não* à municipalização, e ela vem acontecendo mesmo assim. “Eu não acredito que a proposta de municipalização do ensino, que está sendo implanta hoje no

Brasil, dê resultado. Os Municípios não estão preparados para assumir esse tipo de trabalho, essa carga que está sendo imposta aos Municípios”. Os sindicatos não conseguiram avançar em relação a esse ponto. Não têm alternativas. Não conseguem fazer com que os Municípios participem como instância de governo responsável pela escola pública e, hoje, enfrentam um problema ainda maior: o da privatização como conseqüência da política de municipalização induzida, tal como foi implantada, a partir de 1º de janeiro de 1998, através do *Fundão* (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério).

- (4) *A formação do professor*. Há um quarto problema mais freqüentemente apontado pelos líderes sindicais: o da formação inicial e permanente do professor: “Enquanto tivermos uma formação deficiente do professor, não por culpa dele, mas por culpa das faculdades de formação de professores, enquanto não existir uma política de formação da nossa categoria, uma política de atualização permanente, dificilmente vamos mudar alguma coisa na educação”. Alguns acham que o problema não é apenas político e nem só do governo: “Uma coisa que eu acho assim um problema muito sério é que o trabalhador em educação ele não lê, não procura formar-se. A desvalorização é planejada pelo sistema, mas ele contribui com isso com a sua passividade”. Uma entrevistada insistiu muito nessa questão, ao tratar da desqualificação do professor e do conseqüente rebaixamento da qualidade do seu ensino. Insistiu na *questão do conhecimento*. Nem o professorado, nem o sindicato e nem a comunidade têm a dimensão do papel do conhecimento na sociedade atual: “Então, esta angústia de não ter muito domínio sobre o conhecimento, de não ter domínio sobre os procedimentos didáticos que seria fundamental ter [...].”

Uma entrevistada tentou resumir os problemas educacionais do País:

“Os problemas educacionais se resumem em um só: a desvalorização profissional do professor, porque essa desvalorização se dá primeiro a partir dos baixos salários, da falta de formação adequada, da falta de plano de carreira, da gestão da escola, da participação dos pais [...]. Eu acho que nós estamos vivendo um momento no qual o modelo de escola pública que temos chegou ao seu esgotamento.”

Um problema é decorrente de outro.

Os conflitos entre o Estado e os sindicatos dão-se majoritariamente devido à questão salarial.

Outros *pontos de tensão* (no interior do próprio sindicato e em relação ao Estado) são:

- (1) a luta pela autonomia do sindicato frente aos partidos e ao Estado;
- (2) a participação de outras categorias de trabalhadores em educação além dos professores;
- (3) a maior participação feminina na direção de sindicatos;
- (4) a posição dos sindicatos frente às novas medidas políticas no campo da educação das diversas esferas do governo;
- (5) a discussão da carreira docente e da LDB.

### A repercussão das políticas governamentais

Apesar de reconhecer que houve alguns avanços em relação à avaliação do ensino, à educação a distância, à promulgação da LDB (embora a promulgada não fosse a versão preferida pelos sindicatos), os sindicalistas entendem que a política neoliberal do governo leva à privatização do ensino. O governo investe pouco em educação, não houve melhoria salarial apesar do Fundão, enfim, o sistema de ensino está sendo sustentado pelo salário não-pago ao trabalhador da educação.

“O governo FHC criou uma política totalmente de exclusão do educacional fora as outras políticas que ele tem implementado. Então, nós estamos combatendo essa política, propondo e apresentando propostas para a sociedade. O CONED (Congresso Nacional de Educação) é um exem-

plo disso. Participaram quase 5 mil professores de diversos Estados brasileiros. Nós temos um plano nacional de educação, nós estamos apresentando esse conjunto de tese para a sociedade. E não estamos aqui com uma bandeira partidária.”

Contudo, os sindicalistas entendem que isso não é suficiente: “Eu penso que esses professores têm conseguido resistir e conseguido propor. Agora, nós não estamos tendo forças para, junto com essa proposição nossa, mobilizar a sociedade em torno disso que é melhor para a sociedade”. Os sindicalistas lamentam que não conseguem enfrentar o *monstro*, o *rojão* neoliberal:

“Nós estamos mais na resistência do que na ofensiva, mas nós não estamos conseguindo dar conta do monstro, do projeto neoliberal. Aliás, eu acho que o movimento sindical falou, falou do projeto neoliberal, mas não estava preparado para enfrentar, não se preparou para enfrentar o rojão do projeto neoliberal [...]. Estamos disputando sem ter propostas. [...] Meu sindicato está enfrentando com muito discurso e pouca prática, o nosso sindicato coloca uma coisa no jornal, correto do ponto de vista da análise crítica do modelo neoliberal da economia globalizada, mas do ponto de vista da prática não organiza os trabalhadores. Eu acho que nós temos que trabalhar pela organização dos trabalhadores, mas temos que ser capazes de fazer autocríticas. E, veja bem: eu sou diretor do meu sindicato. [...] Não temos tido a mesma competência do governo em apresentar as nossas propostas para a sociedade”,

é a conclusão de outro sindicalista entrevistado.

Sobre as *condições salariais*, os docentes não gostam mais de falar. Virou lugar comum dizer que o professor ganha pouco:

“As políticas salariais do governo? Nem precisa dizer nada. Eu acho que virou chacota a situação do professor. O professor hoje virou assim: ‘professor e salário são desse tamanho’, virou uma aceitação popular. O professor ganha pouco. Não que o professor deveria ganhar uma fortuna. Ninguém defende isso, mas deveria ser valorizado pelo papel que ele tem na sociedade. Talvez ele seja mais importante que o médico, porque se o médico erra, ele mata, mas se o professor erra, o que acontece? Mata a esperança de alguém, as expectativas de alguém, então o compromisso é o mesmo.”

Há mais outro agravante na questão dos salários: as disparidades salariais regionais.

“Criou-se 5 mil e poucos pisos salariais profissionais. Como se caracteriza um profissional com 5 mil situações salariais diferentes? Então, aí mostra o que se tem. Eu estive agora no Pará. A gente viu a situação do professor ganhando R\$ 120,00 e indo quase 15 quilômetros de bicicleta para a escola, porque não tem ônibus para poder ir dar aula.”

As condições de trabalho são péssimas.

“As condições salariais da nossa categoria é o que há de pior. Quer dizer: é uma situação salarial que não incentiva o jovem a estudar para ser um educador. O que faz com que a educação, o magistério e a formação do professor sejam uma das últimas opções do jovem que está tentando ascender na carreira universitária. Isso é muito ruim. É uma dificuldade grande.”

Os professores são mal pagos, e as condições de trabalho, salvo algumas exceções (quando a comunidade ajuda), são *ruins* ou *péssimas*. Embora existam experiências com as quais se tente superar essas *condições de trabalho*, não se consegue superar as *condições salariais difíceis*. Há, em consequência, um enorme grau de insatisfação com a profissão, dificultando a formação continuada e a prestação de um serviço de qualidade.

### A imagem do dirigente sindical e do sindicato dos docentes

Pergunta-se: O que significa ser sindicalista hoje? As respostas são muito semelhantes umas às outras. Há unanimidade: para ser sindicalista é preciso *muito ideal, utopia, compromisso, crença, sacrifício*. “[...] são 24 horas dentro do sindicato.”

- “Ser eticamente coerente com as suas idéias de defesa da categoria e saber também que vai ser um sacrifício para a sua vida pessoal [...].”
- “Muita abnegação, muito compromisso, muita clareza de que a organização e o trabalho tomam praticamente todo o tempo da nossa vida, algo que eu aprendi nesses 12 anos

que, apesar do movimento sindical tomar quase todo o tempo da nossa vida, é preciso que a gente pense também na gente.”

- “Ter compromisso pessoal e social com a transformação da sociedade. É isso que nos marca como primeiro elemento. Nós não concordamos com essa sociedade na maneira como está estruturada, com a divisão de classes, com antagonismo com que vive a nossa sociedade, com a falta de democracia.”

O discurso e a motivação são fortemente ideológicos. A diferença em relação ao professor *comum*: o professor sindicalista está mais voltado para as questões do trabalho sindical, em *defesa da sua profissão*. A diferença com o líder político: “O dirigente sindical não tem obrigação de pensar em um projeto alternativo de poder como o partido político revolucionário [...]. É o seu limite [...]”.

Dessa concepção quase *missionária* do que é ser sindicalista docente decorre o seu *papel*:

- “O papel do dirigente sindical e do sindicato é de defender os interesses históricos da classe trabalhadora que se opõem a uma outra classe social. Portanto, o dirigente sindical tem que ter clareza sobre isto, a favor de quem ele está lutando, contra quem ele luta [...].”
- “Ele tem que ter capacidade de entender os problemas da sua categoria, os problemas da instância que ele está militando e saber coordenar as diversas propostas e divergências que existem num determinado momento, numa determinada ação, para poder encaixar as propostas mais corretas naquele momento. Portanto, eu acho que para ser dirigente sindical tem que saber, acima de tudo, conciliar, no trabalho sindical, as diversas correntes que existem no movimento. Importa que saiba promover a unidade num determinado coletivo.”

O sindicato é muito importante para a categoria na defesa dos salários e na melhoria da qualidade dos serviços educacionais. A CNTE vem lutando para que a escola pública não seja municipalizada e, por via de consequência, não seja privatizada.

Com referência ao *papel do sindicato*, destacam-se alguns pontos:

*Aspectos positivos* destacados:

- luta pela carreira docente;
- luta pela democratização da educação;
- luta pela formação permanente;
- luta pela valorização do magistério;
- luta por um projeto alternativo de sociedade.

*Algumas falhas/críticas* apontadas:

- em face do perigo do desemprego e da dificuldade de organizar greves, a criação de novos instrumentos de mobilização;
- falta acompanhar, mais de perto, as políticas governamentais, principalmente as que discutem os recursos educacionais. Os sindicatos não acompanham, devidamente, o orçamento educacional. "O meu sindicato tem ainda uma deficiência muito grande em assessoria. Falta assessoria para conhecer e acompanhar o orçamento da educação";
- falta maior participação. "Nós já passamos por períodos de grandes mobilizações. Hoje, estamos com dificuldade de mobilizar";
- os sindicalistas criticam o *modelo corporativo* dominante e afirmam que a CUT, hoje, tenta romper com esse modelo;
- falta uma prática sindical mais democrática e de valorização da mulher;
- grande dificuldade na formação de novas lideranças;
- "nem sempre o militante sindical da base era o profissional mais respeitado na sua escola";

- fragmentação: "Nós estamos vivendo uma crise de fragmentação, estamos cada vez mais nos fragmentando. Enquanto o governo está unido com as classes da burguesia, está unido no projeto dele de exclusão para manter as classes dominantes que sempre estiveram no poder nesse país, nós, cada vez mais, estamos nos fragmentando".

### Considerações finais

Surpreendentemente, os dirigentes sindicais são muito críticos em relação ao próprio modelo dominante de sindicalismo docente vigente, hoje, no Brasil. Ao contrário do que se poderia supor, atacam freqüentemente os sindicatos pelo seu imobilismo. Eles falam que hoje *os sindicatos são mais exigidos* do que há alguns anos, quando bastava ter um discurso ideológico para mobilizar a população:

"Hoje, o trabalhador mora, come, vive, precisa de saúde, precisa de um ambiente saudável, precisa enfim de cultura e de arte. Mais do que nunca, hoje, com o avanço do neoliberalismo e com a consequente diminuição do papel do Estado nestes locais, cada vez mais, o trabalhador exige que o sindicato esteja presente na sua vida. Então, cada vez mais, os sindicatos vão ter exigências que antes não tinham."

É o nascimento do "sindicato cidadão, onde precisamos falar para toda a sociedade".

Na visão dos sindicalistas, as *inovações do governo* vêm aumentando cada vez mais a carga de trabalho do professor e mantendo o mesmo nível salarial. Aumentam as horas de trabalho, mas o salário continua o mesmo ou até é menor, corroído pela inflação (embora pequena). Daí a contínua resistência às propostas que vêm dos governos.

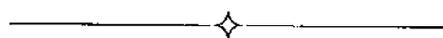
Apesar da formação dessa camada de dirigentes ter ocorrido numa época diferente de hoje (na segunda metade da década de 70 e na primeira da de 80), esses dirigentes acompanham os problemas atuais, estão atualizados e dizem estar aperfeiçoando-se continuamente, como exigência da própria tarefa sindical de

responder aos novos problemas enfrentados pelo sindicato docente. Aperfeiçoamento profissional.

“O dirigente também tem que ser estudioso para entender um pouquinho das outras áreas, e não só da sindical, isso em geral na nossa formação ortodoxa, o dirigente tem a compreensão da política, da política em nível internacional e tem que ser, porque nós vivemos numa dependência.”

Pode-se concluir, a partir das entrevistas realizadas, que os líderes sindicais acompanham de perto a política educacional do governo, a vida política do País e que estão envolvidos politicamente, procurando também acompanhar as reformas educacionais. Portanto, são muito menos *conservadores e sectários* do que a imprensa brasileira, em geral, costuma mostrar.

TERCEIRA  
PARTE



DESAFIOS  
DO  
SISTEMA



## DESAFIOS EDUCATIVOS DA REALIDADE SOCIOPOLÍTICA BRASILEIRA DE HOJE\*

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

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

### Realidade sociopolítica brasileira de hoje

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

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

- (a) a Bolívia – que seguiu a receita do FMI desde 1985 e vem aplicando um plano de estabilização rigidamente ortodoxo – acabou estagnando e arruinando a sua economia, com elevadas taxas de desemprego; uma única empresa, a COMIBOL (Corporação Mineira da Bolívia), acabou demitindo 23 mil dos seus 28 mil trabalhadores;
- (b) na Venezuela, em 1989, o populista Carlos Andrés Pérez adotou políticas neoliberais ortodoxas e enfrentou uma revolta popular na qual 300 pessoas morreram, uma semana depois de sua posse na Presidência da República;
- (c) no mesmo ano, no Peru, elegeu-se Alberto Fujimori, com uma plataforma neoliberal, e o número de pobres pulou de 8 para 12 milhões em uma população total de 23 milhões;
- (d) na Argentina e no México, a estabilização também está sendo ameaçada pelo desemprego e pelos baixos salários.

Todos esses países vivem, atualmente, sob fortes tensões sociais, provocadas pelo aumento da miséria.

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

Tem-se, hoje, um bom desempenho da economia convivendo com grandes disparidades

\* Texto da conferência proferida no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Bologna (Itália), no dia 24 de maio de 1995.

regionais e com indicadores sociais baixíssimos. Infelizmente, aplica-se, ainda hoje, a conhecida frase do general Ernesto Geisel, quando era presidente, no início dos anos 80: “O Brasil vai bem, mas os brasileiros vão mal”.

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

### **Desafios educativos e inovação na base da sociedade**

As primeiras proclamações do governo Fernando Henrique Cardoso sobre a autonomia e o fortalecimento da unidade escolar – inclusive com a descentralização dos recursos financeiros –, a criação de um currículo básico nacional e a ênfase na educação a distância foram recebidas com simpatia. Contudo, depois dessas proclamações, não se seguiram os respectivos planos. Em vez disso, na educação, os primeiros 100 dias de governo foram marcados por muito *marketing*, que levou o presidente a dar aulas em várias escolas públicas do País. Mas, seguindo o que ocorre em todas as áreas sociais, não foi ainda apresentada uma política consistente para o setor.

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

- (a) a necessidade da implantação de fato, em todo o território nacional, de um currículo básico nacional;
- (b) um piso salarial nacional de pelo menos 300 dólares (a média nacional, hoje, é de 100 dólares);
- (c) uma definição clara do que cabe a cada esfera de governo; hoje, as três esferas de governo – União, Estados e Municípios – ocupam-se da educação básica e não trabalham articuladamente.

Em vez disso, o governo optou por uma perigosa *descontinuidade administrativa*. Se não corrigir esse erro de avaliação no setor educacional, ele deverá enfrentar enormes resistências – sobretudo dos educadores –, como ocorreu recentemente na Bolívia.

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

Diante desses *desafios*, o governo federal respondeu que gostaria de fazer poucas coisas, mas bem-feitas, e que não daria nenhuma ênfase a ações diretas, pois os executores seriam os Estados e os Municípios. O MEC deve ser considerado como o órgão gerador de políticas para facilitar o trabalho de Estados e Municípios. Para isso, apresentou as seguintes ações:

- (a) *Campanha de mobilização: Educação, Prioridade Nacional*, com o objetivo de transformar a educação e a valorização do professor em um tema fundamental da agenda nacional.
- (b) *Implantação de parâmetros curriculares básicos*. A definição desses parâmetros deverá subsidiar a política do livro didático, o sistema de avaliação e os projetos de educação a distância.
- (c) *Programa de descentralização de recursos* que se iniciará com o repasse de recursos diretamente para as escolas.
- (d) *Programa do livro didático* com a descentralização progressiva quanto à aquisição e quanto à escola, com a elaboração de um *Guia nacional de avaliação do livro didático*.

A primeira medida positiva de impacto foi o lançamento do projeto: *Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Professor* para o qual contribuiriam a União, os Estados e os Municípios com a meta de investir R\$ 12 bilhões no 1º grau por ano. A proposta é de se vincular por lei 60% do que Estados e Municípios gastam obrigatoriamente

pela Constituição em todos os níveis de ensino. Para 1995, os gastos obrigatórios eram de R\$ 17,83 bilhões. Pelo menos a metade desse fundo teria que ser gasto com os salários dos professores.

O objetivo desse fundo é que em todo o País não se gaste menos de R\$ 300,00 por aluno/ano do ensino fundamental e que este também seja o valor mínimo pago, mensalmente, para o professor por 24 horas semanais de trabalho. Esse investimento é 39,5% maior que o mínimo recomendado pela CEPAL (Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe), órgão das Nações Unidas, que é de US\$ 215.

Como a sociedade e, principalmente, as organizações de pais e de educadores não foram consultadas e já viram planos semelhantes no passado – que não saíram do papel – elas ficam, agora, na expectativa de uma ação mais concreta para além da proclamação das boas intenções. Receberam mais essa iniciativa com desconfiança, reconhecendo que ainda é uma medida muito tímida diante do enorme desafio que representa a educação básica brasileira.

A esperança de uma educação de melhor qualidade está novamente nas mãos da sociedade. Há uma *sociedade civil* emergente, sobretudo em nível municipal, no qual estão realizando-se as melhores inovações educacionais.

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

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

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

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

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

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

### Formar para a cidadania ativa

Hoje, depois de mais de 100 anos de sua criação, os sistemas educacionais encontram-se, em diversas partes do mundo, num contexto de explosão descentralizadora.

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

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

O princípio de que a educação é dever do Estado não implica imobilismo da população e de cada indivíduo; a educação é também dever de todos: pais, alunos e comunidade. Com essa mobilização da população em defesa do ensino público, é possível pressionar ainda mais o Estado para que cumpra o seu dever de garantir a educação pública, gratuita e de bom nível

para toda a população. Uma população acostumada a receber um bom serviço irá mobilizar-se para continuar a tê-lo.

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

- (a) *formar para a cidadania ativa*. A escola pode incorporar milhões de brasileiros à cidadania e deve aprofundar a participação da sociedade civil organizada nas instâncias de poder institucional;
- (b) *formar para o desenvolvimento*. A educação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento auto-sustentado do País. A educação básica é um bem muito precioso e de maior valor para o desenvolvimento que as suas riquezas naturais, inclusive, de maior valor que o próprio domínio da tecnologia.

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

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

O nosso *apartheid social* não será superado apenas com uma melhor distribuição de renda e com a solidariedade das classes médias. Será preciso preparar os jovens para o trabalho. Só a educação básica de qualidade para todos pode acabar com a miséria, como ficou demonstrado, dentre outros países, pela Coreia do Sul, por Hong Kong e por Taiwan que, há 30 anos, encontravam-se em situação similar à do Brasil e, hoje, estão muito mais desenvolvidos, graças a investimentos maciços em educação.

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

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

### **Pedagogia do conflito e pedagogia da práxis**

A teoria pedagógica deve servir de guia para a prática educacional. De nada adiantaria produzir um conhecimento pedagógico que não mordesse a realidade. Foi com essa intenção que Paulo Freire, Sérgio Guimarães e este autor reuniram-se para escrever o livro *Pedagogia: diálogo e conflito*. Refletiu-se sobre a nossa situação concreta e talvez seja por isso que as reflexões podem ter alguma utilidade em outros contextos.

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

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

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

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

Nisso ele supera o caráter, até certo ponto místico e ingênuo, da visão dialógica buberiana e da concepção metafísica de Georges Gusdorf. A ótica política dos três é diferente. O enfoque de Freire é predominantemente social, ao passo que o de Buber é basicamente individual. O diálogo, para Gusdorf, é uma relação

privilegiada entre educador e educando, que se encontram como mestre e discípulo e que, testemunhando entre si a verdade, auto-reconhecem-se como seres humanos. Paulo Freire também se distancia de Carl Rogers. A visão existencialista e terapêutica de Rogers mostra-nos um homem enfrentando solitariamente a hostilidade do mundo.

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

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

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

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

Não se pretende, com isso, condenar todo diálogo. O diálogo, porém, não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente: o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é o seu poder frente

a toda sorte de opressões. De certa forma, são os interesses comuns frente ao opressor que mantêm coesos os oprimidos.

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

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

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

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

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

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

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

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

A edição italiana desse livro teve a grande honra de contar com a colaboração de Barto-

lomeo Bellanova e de Fausto Talleri, que situam o debate do livro no contexto italiano atual de rica discussão das teorias pedagógicas, em particular da teoria dialógica do conhecimento. Com muita propriedade, ambos situam a pedagogia da práxis no campo da utopia concreta, entendendo-a não como um sonho irrealizável, mas como *il vero realismo del divenire umano*.

Por outro lado, Paulo Freire e este autor fizeram também um novo prefácio à edição italiana, justificando a sua publicação, hoje, 10 anos depois.

Para terminar a fala, serão retomados alguns argumentos desse prefácio.

“Estamos vivendo um tempo de crise da utopia. Afirmá-la novamente se constitui num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. Um ponto discutido no livro continua sendo de grande atualidade: é a sedução cada vez maior que exerce o projeto neoliberal. Há os que acreditam que o socialismo morreu, que a utopia morreu, que a luta de classes desapareceu. Mas não foi bem o socialismo que morreu e triunfou o

capitalismo. O que foi derrotada foi uma certa moldura do socialismo, a moldura autoritária. E isso é um avanço na construção do socialismo democrático e da democracia radical [...].

Os neoliberais sustentam que a ideologia acabou, que nada mais é ideológico. Esse discurso não torna velhos os nossos sonhos de liberdade e não deixa de ser menos justa a luta contra o autoritarismo. Isso apenas nos obriga a compreendê-la melhor em suas múltiplas manifestações. Nós dizíamos que uma educação não autoritária deveria respeitar o aluno. Hoje, temos mais clareza desse princípio quando as teorias da educação multicultural enfatizam ainda mais a necessidade dos educadores atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, sexo, etc. Dizíamos que o respeito à diferença era uma idéia muito cara à educação popular. Hoje, percebemos com mais clareza que a diferença não deve apenas ser respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo.

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



## DÍVIDA EXTERNA E EDUCAÇÃO\*

Localizado na porção centro-oriental da América do Sul, o Brasil tem 8.511.965 km<sup>2</sup> de área. De acordo com a *Sinopse Preliminar do Censo de 1991*, há 146.154.502 brasileiros, 42,5% deles concentrados no Sudeste do País. O censo de 1991 apresentou um recuo no ritmo de crescimento de 2,47% para 1,89% ao ano. Esse resultado reflete uma queda nas taxas de fecundidade. Permanecendo os índices atuais, a expectativa é de que, no início do século XXI, o País atinja um nível de 1,2% de crescimento populacional, próximo das taxas da Europa.

\* Este texto foi escrito inicialmente como depoimento no *Tribunal da Dívida Externa*, organizado pela CUT (Central Única dos Trabalhadores), pela OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e por outras entidades da sociedade civil e realizado, em Campinas (SP), em 1990. Posteriormente revisto, foi publicado no livro organizado por José Eustáquio Romão, intitulado *Dívida externa e educação para todos* e publicado pela Editora Papyrus, em 1995. Nas várias discussões que se teve sobre o tema, objetaram-se o impacto da dívida interna sobre a educação é muito maior que o impacto da dívida externa. Respondeu-se que o aumento da dívida interna deveu-se muito aos exorbitantes e impagáveis juros da dívida externa. O Estado brasileiro precisa tomar a decisão de fazer uma auditoria nessa dívida antes de pagá-la, renegociá-la ou de suspender o seu pagamento. Ou, pelo menos, promover o debate multilateral sobre ela entre os devedores. Os dados sobre a dívida são, hoje, muito mais alarmantes. Nem convém atualizá-los, pois entre o momento da escrita desta nota e o da publicação deste livro estariam de qualquer forma muito desatualizados. Eles valem mais como valores simbólicos de referência. A dívida interna/externa sempre esteve no centro de nossas crises cíclicas. Nós somos mais governados por ela do que a governamos. Em consequência, sacrificamos as políticas sociais, reduzimos os gastos públicos em educação, privatizamos, reduzimos salários, despedimos professores e funcionários, etc. Analisá-la e explicá-la didaticamente aos nossos alunos é tarefa educativa de grande importância para entender a situação em que nos encontramos hoje.

Por sua produção global, a economia brasileira é uma das dez maiores do mundo, com o Produto Interno Bruto (PIB) de, aproximadamente, 422 bilhões de dólares em 1991.

Segundo dados do estudo *Pobreza e distribuição de renda na América Latina*, do Banco Mundial (Bird, 1993), o Brasil concentra 44% dos pobres da América Latina, embora sua população seja apenas um terço do total da região. O Brasil aparece ao lado da Bolívia e da Guatemala como os três países com os mais altos níveis de mortalidade infantil e analfabetismo no subcontinente. De acordo com esse estudo, 40,9% da população do Brasil são pobres (renda mensal abaixo de US\$ 60) e 18,7% são *extremamente pobres* (menos de US\$ 30 mensais). Em 1980, havia 34,1% de pobres e 12,2% de extremamente pobres no Brasil. A renda *per capita*, embora tenha caído um pouco entre 1980 e 1989 (de US\$ 2.060 para US\$ 1.960), ainda é uma das mais altas da região, superior às do México e do Chile. O salário mínimo dos brasileiros é, hoje, um dos mais baixos do mundo, valendo US\$ 52 em 1º de dezembro de 1992.

O Brasil possui a maior dívida externa do mundo, a qual chega a US\$ 116,8 bilhões, o que significa que cada brasileiro deve US\$ 800 aos credores internacionais. Para cumprir os compromissos com os credores, o Brasil manda para fora cerca de 5% de toda a riqueza produzida, que é indicada pelo PIB. É um dinheiro que deixa de ser investido na melhoria da qualidade de vida da população.

### Como a dívida foi contraída

Como diz Alcides Pedro Sabbi, o Brasil nasceu como nação independente assumindo uma dívida externa que não havia contraído: "em 1825, o Brasil assumiu a obrigação de pagar à Inglaterra o *empréstimo português*, ou da *Independência*. O empréstimo de 1,4 milhão de libras esterlinas fora tomado por Portugal de bancos ingleses, em 1823, para financiar a luta contra nossa independência, proclamada por Dom Pedro I no ano anterior. Assumiu-o para que a independência fosse reconhecida na Europa" (Sabbi, 1992, p. 9).

O Departamento de Estudos Socioeconômicos e Políticos de São Paulo publicou, em 1988, na revista *Debate Sindical* (DESEP, 1988), um relatório aprofundado da dívida, mostrando como ela foi contraída, desvendando sobretudo o seu lado oculto, isto é, as fraudes grosseiras e as inúmeras irregularidades cometidas. Passa-se a enumerar e a comentar alguns pontos desse relatório.

- (1) Segundo o DESEP, o Boletim do *Morgan Guaranty Trust Co.*, de março de 1985, denunciou que 13,2% da dívida externa do Brasil – cerca de US\$ 14 bilhões de dólares – nunca entraram no País; foram diretamente *desviados* para as famosas contas numeradas da Suíça. O Diretor da Área Externa do Banco Central, na época, Luis Paulo Gião, entrevistado pelo jornal *O Estado de São Paulo*, confirmou que entre 18 e 20% do total da dívida nunca chegaram ao País, por malversação de recursos. Por isso, conclui o DESEP, é necessário abater do total da dívida brasileira US\$ 18 bilhões.
- (2) Com o objetivo de burlar a *lei de remessa de lucros* e de sonegar o imposto de renda que incide sobre as remessas de lucros ao exterior (a remessa de juros está isenta) empresas transnacionais, em vez de trazerem capitais de risco e investimento direto, passaram a contrair empréstimos no exterior, em muitos casos, através de suas próprias casas centrais. Segundo dados oficiais, essas operações somaram cerca de US\$ 16,6 bilhões.
- (3) Em razão da *taxa de juros variáveis* imposta pelos banqueiros nos contratos de crédito, o Brasil, os demais países da América Latina e o Caribe tiveram perdas fabulosas. Em razão dessa manobra ilícita, o Brasil pagou a mais, somente no período de 1973 a 1985, US\$ 34.573.200.000. Citando Fidel Castro (Castro, 1985), o economista brasileiro Joelmir Beting sustenta que “os credores estão exportando a revolução” através de “juros subversivos” (Beting, 1985).
- (4) Os produtos brasileiros exportados, cujos preços são estabelecidos no exterior, sofrem um brutal e continuado processo de desvalorização em relação aos que o Brasil tem de importar. Sobre essa *deterioração nos termos de troca*, o DESEP dá um exemplo: desde 1974, o Brasil exporta minério de ferro por US\$ 15 a tonelada e, em razão de contratos vigentes, terá de seguir exportando por esse preço, para o Japão, até o ano 2000. As estimativas da CEPAL, referentes à deterioração das relações de troca, no caso do Brasil, revelam que, durante o período de 1973 a 1985, as perdas brasileiras no intercâmbio comercial somaram US\$ 41.187.136.000. “Atualmente os países ricos locupletam-se com o intercâmbio progressivamente desigual no comércio com os países pobres. Eles detêm o controle dos mercados e das cotações dos produtos das importações e exportações e impõem às nações pobres as perdas que bem entendem, auferindo os ganhos correspondentes” (Sabbi, 1992, p. 215).
- (5) De outro lado, existem *mecanismos comerciais* e fraudes nas relações econômicas internacionais que são difíceis de ser identificadas e quantificadas com precisão. Dentre elas destaca-se a prática generalizada do subfaturamento nas exportações e o superfaturamento nas importações, exercida especialmente pelas empresas transnacionais, operações matriz/filiais, ou vice-versa. Como afirma Alcides Pedro Sabbi, “divulga-se que os capitais investidos são estrangeiros, mas não é bem assim. Em geral, são empréstimos fornecidos por bancos nacionais ou agências bancárias estrangeiras aqui situadas, extraídos da poupança captada também aqui: a operação do empréstimo é que irá converter essa poupança em capital estrangeiro” (Sabbi, 1992, p. 16).
- (6) Devem ser destacados, ainda, os mecanismos que impõem grandes perdas ao País, como os “privilégios das exportações” (Dezelin, 1987), os *subsídios* e o *dumping*. Um exemplo citado pelo DESEP: cerca de 50% da energia elétrica gerada por Tucuruí (8.000.000 de kw, investimento feito pelo governo, com recursos originados da dívida externa –

US\$ 8 bilhões) são vendidos aos monopólios japoneses do alumínio, à Shell e à Alcoa, a preços altamente subvencionados. Por outro lado, os “trustes e cartéis também se utilizam do *dumping*, um mecanismo protecionista, de incentivo artificial às exportações em favor da colocação do excedente, através do qual vendem, no mercado interno, produtos pelo preço de custo, ou abaixo dele, compensando-os com preços maiores no mercado internacional” (Sabbi, 1992, p. 43).

Ainda segundo o relatório do DESEP, de acordo com a denúncia feita pelo próprio ministro Aureliano Chaves, das Minas e Energia, na época, a energia gerada em Tucuruí, a um custo de US\$ 36 o mwh, é vendida às transnacionais do alumínio por 10,5 e 16,5 dólares. O secretário geral do mesmo ministério, Paulo Richer (*Correio Brasiliense*, 4 jan. 1987) complementa a informação: “praticamente fornecemos energia gratuita a 20% da tarifa normal. Exportamos alumínio a US\$ 1.500 a tonelada e importamos de quem nos compra cabos de transmissão e alumínio a US\$ 17 mil a tonelada”. Considerando que as transnacionais de outros setores também se locupletam de energia, transportes, comunicações, aço, nafta, etc., fornecidos a tarifas totalmente defasadas pelas empresas do Estado, pode-se concluir que o setor exportador recebe, de várias formas, bilhões de dólares de subsídios por ano.

### Conseqüências do endividamento

Todos esses dados demonstram que a dívida externa é “ilegítima” (Fernandes, 1985) e que sua origem está associada à fraude, à farsa, à manipulação e à imoralidade, resultado da política econômica imposta sobretudo pelo FMI (Fundo Monetário Internacional), pelo Banco Mundial – BIRD – (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) e pelo governo norte-americano aos nossos povos. Esse conjunto de evidências – ou simplesmente de suspeitas – reforça a necessidade de lutar por uma *auditoria internacional* que apure as denúncias e puna os responsáveis.

O acesso a créditos abundantes e descontrolados, promovidos pelos próprios prestamistas para projetos duvidosos, como o Projeto Nuclear do Brasil, foi feito por governos autoritários justificados pelo combate ao comunismo, por *governos ilegítimos* e sem controle do povo. Em 1964, quando os militares brasileiros, através de um golpe de Estado, tomaram o poder, o total da dívida externa do País era de US\$ 2,5 bilhões. Em 1984, quando eles deixaram o governo, a dívida era de US\$ 104 bilhões, 40 vezes mais.

Os empréstimos, o destino do dinheiro e os acordos não passaram, nesse período, por qualquer discussão com os órgãos legislativos. No Brasil, por exemplo, somente após a Nova Constituição de 1988, toda a negociação sobre a dívida e a tomada de novos empréstimos externos devem ser aprovadas pelo Senado.

Por outro lado, a dívida externa contribuiu com a destruição da natureza e a *deterioração do meio ambiente*. As restrições ao crédito nos países devedores afetou o nível de investimentos no setor urbano, contribuindo, indiretamente, para a deterioração da qualidade de vida nas cidades. A política de ajuste estimulou a produção de bens para a exportação, que nos países devedores ocorreu principalmente através da exploração de recursos naturais em atividades não-tradicionais.

Segundo os relatórios intitulados *Retratos do Brasil* (julho de 1985), em 1980, 66,6% das *crianças que trabalhavam* ganhavam um salário mínimo. Dessas, 41,2% trabalhavam de 40 a 48 horas semanais. No dia 28 de fevereiro de 1993, uma reportagem de Amaury Ribeiro Jr., publicada no jornal *Folha de São Paulo*, apresentou dados e fotos de crianças trabalhando na colheita de algodão na próspera região da Alta Sorocabana do Estado de São Paulo, onde crianças de apenas três anos de idade, ainda com a chupeta na boca, colhiam algodão ao lado da mãe. Essas crianças colhiam dez quilos de algodão por dia.

No dia 09 de março de 1993, a CPT (Comissão Pastoral da Terra) divulgou, em Goiânia, um documento que denunciava a existência de 16.442 pessoas escravizadas em 19 propriedades rurais de nove Estados brasileiros. Os números são relativos a 1992, e a entidade, ligada à Igreja Católica, constatou seu rápido crescimento nos

últimos três anos. Em 1990, haviam sido recensados 1.500 casos e, em 1991, cerca de 4.800 (*Folha de S. Paulo*, 10 mar. 1993, p. 11).

O *custo social* revelou-se rapidamente nas estatísticas de desemprego, na falta de moradia, na redução nos investimentos da educação, na saúde e no saneamento. Relatórios do UNICEF revelam que as crianças dos países em desenvolvimento vêm pagando a cota da dívida com a perda de sua única oportunidade de ter uma educação. Outras pagam um preço ainda mais caro: 40 mil morrem todos os dias de fome, pneumonia, diarreia, tétano ou sarampo.

### Impacto da dívida externa na educação nacional

O Brasil tinha, em 1992, um total de 3.937.906 matrículas iniciais na educação infantil (de 0 a 6 anos), 29.479.427 matrículas iniciais no ensino fundamental (de 7 a 14 anos), 3.675.178 matrículas iniciais no ensino médio (de 15 a 17 anos) e 1.565.056 matrículas no ensino superior. Tem uma taxa de 18,4% de analfabetos maiores de 14 anos, isto é, 17.732.629.

Desde 1872, o índice de analfabetismo vinha caindo. Em 1989, o IBGE divulgou a PNAD (*Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio*), realizada em 1987, demonstrando que, pela primeira vez em 115 anos, o analfabetismo cresceu no Brasil. Em 1986, dos 118,7 milhões de brasileiros com cinco ou mais anos, 30,4 milhões (25,59%) não eram alfabetizados. Um ano depois, a população dessa mesma faixa etária subiu para 121,9 milhões de pessoas, dos quais 31,4 milhões (25,76%) estavam fora da escola ou nunca a haviam frequentado. Enquanto a população do Brasil cresceu 2,13%, o número de analfabetos subiu 3,34%. Outro dado é ainda mais preocupante: o índice de jovens analfabetos entre 5 e 14 anos aumentou 6,29%, passando de 13,08 milhões de jovens sem escola, em 1986, para 13,96 milhões, em 1987.

É particularmente visível a *deterioração progressiva da educação pública* no Brasil nas últimas décadas, apesar da expansão quantitativa das vagas no 1º grau. Essa deterioração percorre o mesmo caminho da deterioração da qualidade de vida da maioria da população.

É evidente que essa deterioração progressiva da educação e da qualidade de vida dos brasileiros não se deve unicamente à dívida externa. Contudo, a dívida é, hoje, a causa principal das nossas pobreza educacional e social. A pobreza educacional aumenta e reforça a pobreza e o atraso em todos os sentidos.

Nossa taxa de escolaridade, na faixa dos 20 aos 24 anos, é de apenas 16% contra 58% dos Estados Unidos e 25% da Argentina. Segundo Ladislau Dowbor,

“10 milhões de trabalhadores, um quinto do total da população economicamente ativa, não têm nenhuma instrução ou têm menos de um ano. Mas, sobretudo, vemos que a maioria da mão-de-obra brasileira – 31 milhões de trabalhadores representando 61,6% do total – é semiletrada ou simplesmente analfabeta. Temos assim, no conjunto, uma classe trabalhadora de baixíssimo nível de instrução formal, e é evidente que esse nível de instrução deverá influir fortemente sobre a sua produtividade” (Dowbor, 1986, p. 30-31).

A situação tende a se agravar pela crise econômica provocada pela evasão de divisas para pagamento da dívida.

A relação entre o êxito escolar e a situação social iníqua existente no Brasil é evidente. A injustiça começa na distribuição de renda: 10% da população economicamente ativa concentra 47,6% da renda nacional, enquanto 90% da população, também economicamente ativa, só possui 52,3% dessa mesma renda (Jaguaribe, 1986). Na zona rural, essa situação é ainda pior. Segundo dados fornecidos pela ABRA (Associação Brasileira de Reforma Agrária), em 1986, 3 milhões e 300 mil famílias viviam abaixo da linha da pobreza absoluta. Essa cifra representa cerca de 43% das famílias rurais, enquanto 5% dos proprietários rurais são donos de 70% das terras do País.

O impacto da crise, provocada pela dívida externa na educação, pode ser verificado tanto na *redução de investimentos* quanto na mudança de mentalidade dos dirigentes e na piora dos serviços prestados. Como observa Juan Carlos Tedesco, na América Latina, nos últimos anos, depois de uma relativa expansão da escolaridade pré-primária, da primária e do ensino superior, verifica-se um fenômeno de “inércia” (Te-

desco, 1988, p. 11) nesses segmentos já expandidos. “Os efeitos da crise sobre a escola primária não se verificam – ao menos por enquanto – num retrocesso no nível de cobertura e do acesso, mas nos níveis de rendimento da atividade escolar” (Tedesco, 1988, p. 17).

A tese de doutoramento de Fernando Reimers demonstrou, com muita lucidez e farta documentação, o impacto negativo nas despesas com educação sofrido nos países da América Latina, onde se situam os onze maiores devedores do mundo (Reimers, 1988). Segundo Reimers, o impacto negativo da dívida sobre as despesas governamentais em relação à educação opera em dois níveis: “um é direto, através da redução da disponibilidade de recursos externos para o sistema educacional; o outro é indireto, através do processo de ajuste que resulta na redução real do orçamento da educação.” (Reimers, 1989, p. 29). “Entre 1975 e 1980, o total de despesas em educação cresceu em todos os países da região. Entre 1980 e 1985, o total de despesas caiu em termos reais em 12 dos 18 países dos quais temos dados” (Reimers, 1990, p. 18).

O Brasil não é exceção, na América Latina, no que diz respeito à diminuição dos investimentos em educação. Em consequência, achata-se o poder aquisitivo dos salários dos professores e deteriora-se o ensino.

Contudo, o problema do impacto da dívida sobre a educação nacional não se limita ao problema da redução de investimentos. Existem *outros efeitos* em nível nacional sobre a educação, não menos importantes, como:

- (a) a dívida está provocando uma visão imediatista da educação: preocupação com seus efeitos econômicos a curto prazo;
- (b) em consequência, deixam-se de lado os investimentos com retorno a longo prazo (ensino fundamental, pesquisa básica e pesquisa voltada para as necessidades do mercado interno);
- (c) privilegiam-se investimentos educacionais com retorno rápido na forma de tecnologia exportável: cursos superiores, formação de técnicos especializados, etc.;
- (d) desequilíbrio regional: concentração do capital em algumas regiões;

- (e) política de privatização e municipalização imposta pelo FMI e pelo Banco Mundial, que preferem fazer convênios diretamente com os Municípios. Deve-se levar em conta que 50% dos Municípios brasileiros pagam menos de um salário mínimo aos professores.

Um caso particular pode ilustrar muito bem o que se acaba de afirmar.

### **Um exemplo: a influência da dívida sobre a educação no Município de São Paulo**

Analisar-se-á de perto o caso do Município de São Paulo, enquanto chefe de gabinete da Secretaria Municipal de Educação, durante a gestão Paulo Freire (1989-1992).

O que se deseja demonstrar é que a implicação mais grave da dívida externa sobre a educação – e sobre as áreas sociais como um todo – situa-se na *queda relativa da arrecadação tributária* e na conseqüente deterioração dos investimentos nos setores sociais, bem como na piora do nível de vida da população. À medida que aumentam os gastos com a dívida, diminuem os gastos sociais *per capita*.

- (1) Efeitos sobre a receita:
  - (a) Redução da receita real, como o IPTU e outras taxas não-corrigidas monetariamente, devido à pressão inflacionária da dívida sobre a economia nacional. Não se pode afirmar que a dívida seja a principal causa da inflação, mas “há uma verdadeira relação de causa e efeito entre dívida externa e inflação” (Singer, 1989).
  - (b) Redução da receita real em todas as receitas devido à pressão inflacionária da dívida e a conseqüente perda de valores aquisitivos da moeda entre a ocorrência do fato gerador do imposto e o seu repasse efetivo aos cofres do Município. Isso é particularmente importante no caso do ICMS (Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), retido pelo Estado.

- (c) Redução da receita real devido à isenção de impostos concedida aos setores exportadores, que visam a estimulá-los a obter divisas para o pagamento dos encargos da dívida.
- (2) Efeitos sobre os encargos gerais do Município:
- (a) Necessidade de pagar encargos sobre a dívida externa do Município, que é o aspecto mais evidente dos prejuízos originados pela dívida.
- (b) Necessidade de tomar recursos adicionais, internos ou externos, para cobrir o *déficit* gerado tanto pela pressão inflacionária sobre a receita quanto pelo pagamento dos encargos da dívida original.
- (3) Efeitos sobre as despesas específicas da Secretaria Municipal de Educação:
- (a) Compressão da receita com impostos, relativamente à receita total do Município, devido à maior participação das receitas financeiras e dos empréstimos ocasionados pelo processo inflacionário. Como a despesa com educação tem como referência 25% da receita com impostos, isso tende a reduzir sua participação na despesa total do Município.
- (b) Compressão do salário dos professores, resultante da vinculação das despesas com pessoal à receita (58% da arrecadação).
- (c) Elevação dos preços propostos pelos fornecedores à Secretaria Municipal de Educação, como a outros órgãos municipais, em função do risco de atraso e de desvalorização da moeda gerados pela inflação.
- (d) Conseqüente deterioração do padrão de ensino e da infra-estrutura que vem-se acumulando há anos.
- (e) Insuficiência dos recursos para permitir a expansão da oferta de ensino de forma a atender, satisfatoriamente, às necessidades de toda a população.
- (4) Conseqüências sobre a população e seu padrão de vida:
- (a) Piora do nível de vida geral da população, reduzindo sua capacidade de adquirir material escolar, manter-se informada, alimentar-se adequadamente, etc.
- (b) Redução do tempo disponível para atividades educacionais e culturais pela necessidade de trabalhar mais cedo e por períodos mais longos.
- (c) Piora das condições de saúde e a conseqüente redução da capacidade de aprendizado.

A conseqüência mais evidente é o aumento do número de analfabetos no Município de São Paulo. Segundo nossa estimativa, na capital de São Paulo, portanto, o número de analfabetos no Município continua aumentando – cerca de 12% em nove anos ou 1,2% ao ano (cerca de 15.000 pessoas/ano).

#### **Auditoria, calote, swaps ou doações?**

A pergunta que todos fazem é esta: deve-se continuar pagando a dívida? Deve-se continuar pagando uma dívida que, como ficou demonstrado, é ilegítima e, pelo que se remeteu ao exterior, nos últimos anos, já foi paga? (Kucinsky-Branford, 1987). “O Congresso brasileiro concluiu, em 1989, através da Comissão Mista do Endividamento Externo, que o Brasil já não era devedor dos 113 bilhões de dólares que nos eram cobrados na época, mas credor de 21,5 bilhões. Nossos créditos em dólares: 57,5 bilhões, por juros aumentados unilateralmente pelos credores, e que deveriam ter sido computados como amortizações do capital; 27 bilhões por perdas sofridas nas trocas comerciais, de 1979 a 1987; e 50 bilhões obsoletos, maus negócios e negociatas” (Sabbi, 1992, p. 74). Contudo, mesmo aceitando que o Brasil não deve mais nada, o Congresso Brasileiro, vencido pela pressão econômica, aceitou continuar pagando de acordo com nossa capacidade.

O FMI, como cobrador da dívida, reconhece a co-responsabilidade dos credores e também admite as irregularidades envolvidas na contratação dos empréstimos. O mínimo aceitável de uma instituição que se diz moralizadora das finanças das nações é o

"apoio para a conclusão da 'auditoria', para se averiguar o que é regular na dívida e o que não é; o que realmente foi tomado emprestado; o que ingressou no País, e que uso foi feito desse dinheiro; o que já foi pago, se ainda se deve, se foi pago a mais, e quanto. Trata-se de uma questão de honra e dignidade para quem paga e para quem recebe" (Sabbí, 1992, p. 75-76).

É cada vez menor o número dos que defendem o não-pagamento da dívida, o *calote*: uns porque sustentam que o Brasil perderia a confiança necessária para tocar o seu desenvolvimento com novos recursos externos, e outros porque afirmam que a dívida já foi paga e suspender o pagamento seria uma forma de reconhecê-la.

Auditoria e *swaps* (troca de dívida por investimentos) seriam, então, alternativas antagônicas?

Desde 1983, o Brasil aceitou a prática dos *swaps*. Com esse tipo de troca, um investidor compra títulos da dívida, no mercado secundário (que pode cair abaixo de 20% do seu valor nominal), e os cobra no seu valor nominal em moeda nacional através da compra de ações de empresas nacionais (Rasmussen, 1988).

Em 1984, o Fundo Mundial Para a Natureza propôs uma variação nesse mecanismo. Os *swaps* seriam utilizados para investimentos sociais de instituições sem fins lucrativos, nos campos da educação, da cultura, dos esportes e da ecologia. "A diferença entre a primeira e a segunda propostas está em que as instituições sem fins lucrativos requerem uma 'doação externa' em favor da instituição nacional que solicita a troca. Nessa modalidade de *swaps*, os doadores estrangeiros perdem o direito de propriedade transferindo-o à instituição nacional" (Racines, 1991, p. 13). O Equador realizou, em 1987, uma troca de dívida externa, através da Fundação Natura, dentro dessa modalidade (doação).

Contudo, também nesse caso, há prós e contras. Uns sustentam, dentre outros argumentos, que trocar dívida significa reconhecer a dívida, e que a porcentagem trocada, nesses termos, é insignificante. Os que são a favor contra-argumentam que, se a porcentagem da redução da dívida for pequena em termos nacionais, ela será grande para as instituições que se beneficiam.

Muitos dos que buscam criar alternativas de solução diante do impasse causado pela impossibilidade de pagar a dívida externa – dentre eles entidades como a ICEA (*International Community Education Association*) e o WUS (*World University Service*) e organizações das Nações Unidas, como a UNESCO e o UNICEF – estudam a possibilidade de converter a dívida em investimentos a fundo perdido (doações) em educação, saúde, saneamento, despoluição ambiental, etc. Porém, essa modalidade de conversão da dívida ainda não tem tido a devida ressonância entre os grandes credores e devedores, isto é, entre os bancos internacionais credores e os países devedores.

Atualmente, o debate da dívida gira em torno de quatro posições (Sabbí, 1992, p. 79): a *econômica* (houve um negócio e deve-se honrá-lo), a *política* (a dívida, independentemente da sua legitimidade, deve ser manejada politicamente pelos governos e deve ser paga conforme a capacidade do País), a *jurídica* (sua ilegitimidade e sua ilegalidade tornam a dívida inaceitável; ela já foi paga, inclusive a mais) e a *moral* (uma dívida que é paga por toda a sociedade deve ser legitimada socialmente).

A solução da crise deve partir do reconhecimento de que o peso atual da dívida tem que diminuir, porque nunca poderá ser pago, segundo os termos atuais. A crise da dívida é estrutural. Não há como pagar a dívida, mesmo que só trabalhemos para isso ou que a paguemos com patrimônio público, com ações das estatais (privatização e desnacionalização).

O endividamento dos países latino-americanos constitui-se numa nova forma de dominação (Galeano, 1979; Furtado, 1983; Vizenfíni, 1991) que agrava criminosamente as condições de vida de nossa população, provocando uma diminuição dos programas sociais: saúde, sistema previdenciário, transporte, habitação e oferta de instrução pública, reduzindo o padrão, aumentando a desnutrição e o índice de mortalidade.

Impõe-se, por isso, conhecer e julgar as origens da dívida, denunciar sua alegada legitimidade e punir os responsáveis. Nossos po-

vos não podem pagar com suas vidas uma dívida que não foi contraída por eles, mas por regimes militares ditatoriais que sabotaram a luta de nossos povos pela liberdade, pela democracia e pela justiça social, com a conivência dos prestamistas.

### Referências bibliográficas

- ARIDA, Persio, ABREU, Marcelo Paiva. *Dívida externa, recessão e ajuste estrutural: o Brasil diante da crise*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- BATISTA Jr., Paulo Nogueira. *Mito e realidade na dívida externa brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- BETING, Joelmir. *Os juros subversivos*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOUCAS, Valentim Fernandes. *História da dívida externa*. Rio de Janeiro: Financeira, 1950.
- BRENTANO, Christina. Acordos da dívida externa revelam dez anos de atraso nos países em desenvolvimento. *Almanaque Abril*, São Paulo, Abril, 1993, p. 31-33.
- CARDOSO, Eliana A., FISHLOW, Albert. *Macroeconomia da dívida externa brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CASTRO, Fidel. *Dívida externa: seleção temática*. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- CAVALCANTI, Carlos Brandão. *Transferência de recursos ao exterior e substituição da dívida externa por dívida interna*. Rio de Janeiro: Dep. de Economia da Universidade de Brasília, 1988.
- DAVIDOFF CRUZ, Paulo. *Dívida externa e política econômica: a experiência brasileira dos anos setenta*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- D'INCAO, Maria Conceição. *O bôia-fria, acumulação e miséria*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- DESEP (Departamento de Estudos Socioeconômicos e Políticos). *Debate Sindical*, São Paulo, DESEP, n. 8, set. 1988.
- DEZELIN, Jacques. *Do embuste das dívidas externas ao absurdo dos privilégios às exportações*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.
- DOWBOR, Ladislau. *Aspectos econômicos da educação*. São Paulo: Ática, 1986.
- FERNANDES, Santiago. *Ilegitimidade da dívida externa do Brasil e do terceiro mundo*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.
- FURTADO, Celso. *Nova dependência: dívida externa e monetarismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOLDESTEIN, Sérgio. *Dívida externa brasileira, 1964-1982: evolução e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- GRIFFITH-JONES, Stephany, SUNKEI, Osvaldo. *O fim de uma ilusão: as crises da dívida e do desenvolvimento da América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HACBARTH, Rolf. O mundo em blocos: nova ordem econômica internacional marginaliza o terceiro mundo. *Informativo Dívida Externa*. Porto Alegre, Camp, n. 27, jul.-set. 1990, p. 4-5.
- HINKELAMMERT, Franz J. *A dívida externa da América Latina: o automatismo da dívida*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- JAGUARIBE, Hélio et al. *Brasil 2000: para um novo pacto social*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- KUCINSKI, Bernardo, BRANDFORD, Sue. *A ditadura da dívida: causas e conseqüências da dívida latino-americana*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- NYLOR, R. T. *Dinheiro quente e a política da dívida*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- PEREIRA, Luíz Carlos Bresser. *Dívida externa: crise e soluções*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- RACINES, Francisco. *El canje de deuda: una alternativa para la educación popular comunitaria?* Quito, ICEA-Andes, set. 1991.
- RASMUSSEN, V. W. *Dívida externa e a sua conversão em investimentos: uma análise transaccional dos procedimentos e a legislação do processo de conversão da dívida externa*. São Paulo: Aduaneiras, 1988.
- REIMERS, Fernando. *Trends of educational finance in Latin America: the impact of the external debt*. Doctoral Dissertation. Cambridge, MA, Harvard University, 1988.
- . Education for all in Latin American in the XXI Century and the Challenges of external indebtedness. *New Education*, v. 12, n. 2, 1990, p. 16-25.
- . Effects of external debt payments on educational expenditures in Latin America. II Conferencia Internacional Crisis y Calidad de la Educación. Universidade de Monterrey, Mexico, oct. 1989. mimeo, 35 p.
- SABBI, Alcides Pedro. *O que é a questão da dívida externa*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- SINGER, Paul. Mitos acerca da inflação: a dívida externa. *Folha de S. Paulo*, 17 out. 1989.
- TEDESCO, Juan Carlos. El impacto de la crisis en el sector educativo: situación actual y perspectivas futuras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, MEC/INEP, v. 69, n. 161, jan.-abr. 1988, p. 9-54.
- VELLOSO, João Paulo dos Reis (org.). *Dívida externa e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.
- VIZENTINI, Paulo Fagundes. Dívida externa governa a América Latina. *Informativo Dívida Externa*, Porto Alegre, Camp, n. 30, maio-jun. 1991, p. 6-7.

## EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO NO MERCOSUL\*



Este momento está em busca de consensos mínimos para a construção de uma unidade na diversidade que se tornou um imperativo histórico para nossos povos e nações. E perguntamos-nos: Qual é o papel da educação nesse processo?

A unidade é, hoje, imperativo mundial, pois a "economia globalizada" – marca registrada desse final de século – organiza-se em blocos econômicos. A América Latina também caminha nessa mesma direção, buscando alianças com todos os países de língua espanhola e portuguesa, em particular, com Portugal e Espanha.

Por isso, queiramos ou não, o MERCOSUL já faz parte da nossa realidade e, quer ele se concretize ou não, seus efeitos já incidem diretamente sobre nossas vidas (Premier Taller, 1992, p. 2).

A integração já não é apenas uma aspiração, mas uma realidade em processo e uma necessidade vital para o desenvolvimento de nossos povos e nações, nos quais a educação deverá desempenhar um papel essencial. Esses pontos de vista já foram defendidos em outra ocasião, na abertura do seminário *Educação Sem Fronteiras*, realizado em Foz do Iguaçu, de 17 a 19 de novembro de 1993 (*Anais*, 1993, p. 15-35).

### O MERCOSUL e a educação

Atualmente, tanto o desenvolvimento científico e tecnológico quanto o desenvolvimento econômico caracterizam-se por sua globalização. A inter-relação e a interdependência das economias, dos mercados, das tecnologias, das comunicações, dos problemas ecológicos, etc., arrastam o mundo inteiro para a integração. Por isso, não está em discussão a necessidade de todos os países integrarem-se; o que está em questão é: que *tipo de integração* nos interessa? Existem condições mínimas para isso? Quais são os obstáculos a superar? Que papel pode ter, sobretudo o trabalhador, nesse esforço de integração?

Os processos de *globalização* e de *regionalização* são complementares. Precisa-se, pois, entender o MERCOSUL na lógica de inserção de nossos países na economia global. Isso significa que o MERCOSUL também é fruto do novo contexto provocado pelas recentes mudanças nas relações econômicas internacionais.

A primeira pergunta é: quem será beneficiado com o MERCOSUL?

É certo que hoje existem interesses econômicos em jogo na integração dos países do MERCOSUL que estão mobilizando muito mais os centros econômico-financeiros dos quatro países-membros que a sociedade civil. Esta não está ainda suficientemente mobilizada na discussão do tema. Tem sido um processo levado à frente sobretudo pelos Estados-membros e mais pelos presidentes, ministros, etc. Para que nossos povos tenham uma participação mais ativa nesse processo, é preciso que a discussão ganhe maior espaço nos meios de comunicação e na sociedade civil. Caso contrário, assistiremos literalmente a uma *integração pelo alto*,

"restrita à formação de um mercado comum para a elite consumidora, a dependência tecnológica e os preços que têm a exportação como referente; excluindo, assim, a questão da produção, a valorização do trabalho e a dimensão social da questão ambiental" (Luce, 1993, p. 19).

Existem várias formas de integração, mas duas podem ser particularmente caracterizadas: uma integração que elimina apenas as fronteiras econômicas para tornar mais lucrati-

\* Texto apresentado no III Encontro Internacional sobre a Educação e o MERCOSUL: desafio político e pedagógico, realizado em Porto Alegre, de 4 a 6 de agosto de 1994. Uma primeira versão deste texto foi apresentada no Seminário Educação sem Fronteiras, realizado em Foz do Iguaçu, de 17 a 19 de novembro de 1993, e publicada, em parceria com Antônio João Mânfió, nos anais do seminário, publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no mesmo ano.

va a exploração do trabalho e outra como processo de libertação e desenvolvimento com justiça para todos. A participação orgânica da sociedade civil e dos trabalhadores justifica-se para tornar a forma de integração um processo de libertação.

Otávio Ianni distingue duas tendências na história da integração latino-americana: o *bolivarismo* e o *monroísmo*. O bolivarismo tem origem no pensamento de Simón Bolívar (1783-1830), que propõe “uma progressiva integração latino-americana a partir de dentro de cada sociedade, liderada pelos diferentes setores sociais que a compõem” (Ianni, apud Mengel, 1992, p. 7). O monroísmo propõe “uma integração a partir de fora e de cima, impondo as necessidades nacionais, os interesses econômicos, políticos e geopolíticos das grandes potências” (idem).

Da análise da integração latino-americana pode-se cair em duas armadilhas opostas: de um lado, num *nacionalismo conservador* e, de outro, no *universalismo alienado*.

“No primeiro caso, cai-se no ufanismo de julgar que existe uma latino-americanidade essencial e regional absoluta, exaltando-se o particular e rejeitando-se o universal [...]. A segunda armadilha representa a descrença completa na especificidade regional e na capacidade de distinguir-se como uma cultura própria” (Gadotti, in Gadotti e Torres, 1992, p. 88).

Creemos que não se deve ter uma atitude de oposição ao MERCOSUL, ou ignorá-lo simplesmente com o argumento de que ele só interessa aos empresários e às multinacionais. As centrais de trabalhadores estão acompanhando com muito interesse o desenvolvimento desse processo, porque sabem que o mesmo pode beneficiar os empresários e, certamente, prejudicar muitos trabalhadores, mas sabem também “que um processo de integração como o do MERCOSUL certamente prejudicará alguns empresários e pode vir a beneficiar também os trabalhadores” (Héctor Alimonda, in Seitenfus, org., 1992, p. 33).

A integração é uma antiga aspiração que sempre esteve presente na história da América Latina e, hoje, não é mais um sonho, mas não é ainda uma realidade: é um processo em mar-

cha, como demonstra o caso-símbolo de integração, que é o Mercado Comum Europeu, o “processo de integração é lento e enfrenta muitas dificuldades e oposições” (Fernando Sarti e João Furtado, in DESEP, 1993, p. 158). Há os que admitem que a integração tem raízes históricas pré-colombianas.

“Poder-se-ia dizer que até a chegada dos europeus”, afirma Paulo Shilling, “o território que depois viria a chamar-se América era uno e indiviso. Não existiam fronteiras geográfico-políticas fixas, permanentes. Centenas de povos indígenas – em sua maioria nômades – povoavam precariamente o continente, mudando-se em função de suas necessidades primárias caça e pesca, ou em consequência dos resultados das guerras entre as tribos [...]. A divisão geográfica efetiva da América começou com a chegada dos europeus e teve como protagonistas oficiais os Sumos Pontífices do fim do século XV” (Schilling, 1992, p. 11).

“Houve várias tentativas fracassadas de integração nas últimas décadas” (Lambert, 1979). Todas essas tentativas foram baseadas exclusivamente em critérios econômicos ou em princípios políticos, deixando-se de lado as determinantes culturais da integração. O MERCOSUL, nesse sentido, está inovando, discutindo não só os interesses econômicos em jogo, mas também os sociais, os políticos e os culturais.

Não podemos ser ingênuos a tal ponto de pensar que a educação possa resolver sozinha o problema da integração, mas é, sem dúvida, um fator importante de sua formação e consolidação. É cada vez mais aceita a tese do esgotamento do modelo econômico, baseado na baixa qualificação e na baixa remuneração da chamada de mão-de-obra (não é por acaso que o trabalhador é chamado de mão-de-obra; é porque só se quer aproveitar dele a mão e, por isso, ele não é considerado, na exploração do trabalho, como uma pessoa de corpo inteiro). Como afirma o Plano Trienal para a Educação no Contexto do MERCOSUL,

“a educação poderá constituir-se no grande espaço solidário que têm os países da sub-região para participar ativamente na criação de um pensamento social, científico, técnico, político e de apoio ao surgimento de novas sociedades no futuro” (Plan Trienal, 1992, p. 3).

Acordos regionais existentes entre os países da América Latina são numerosos e, se fossem efetivamente implementados, já teriam realizado a integração continental. A viabilidade do MERCOSUL e a sua consolidação, no contexto internacional, para não terem o mesmo fim desse acordos, devem preencher certas condições, dentre elas a competitividade, a produtividade e a melhoria “nas condições sociais e de distribuição de renda dos países membros” (Lia Valls Pereira, in DESEP, 1993, p. 39). E, nesse caso, como os estudos de economia vêm demonstrando ultimamente, o nível educacional da população é um dos fatores fundamentais de competitividade e de produtividade de um país.

### Unidade na diversidade: a mestiçagem

A integração só pode realizar-se entre partes que se reconhecem mutuamente como diversas. Como afirmou recentemente Marcelo Filipe Valle Fonrouge, diretor do Instituto Cultural Brasil-Argentina, “entre unidade e diversidade, o corolário latino-americano é que as diferenças unem melhor que as semelhanças” (Fonrouge, 1993, p. 1). Na verdade, nós, latino-americanos, formamos um conjunto de raças com uma identidade fundada nas diferenças biológicas, históricas e culturais; “um mosaico de modos de ser, de viver, de comer, de expressar-se formam, em definitivo, toda a riqueza e diversidade dos povos da América” (idem, p. 2).

Falar de integração é falar de interação, de ampliação de laços econômicos, políticos, sociais e culturais. Por isso, num processo de integração, é preciso, certamente, falar de nossas *semelhanças* e de nossas *diferenças*. A grande semelhança da América Latina está na sua unidade lingüística: espanhol e português, línguas irmãs, mutuamente inteligíveis e base de nossa unidade cultural. As diferenças culturais devem ser defendidas e preservadas. Integrar não é dissolver ou justapor. É colocar em comum. Cultural e lingüísticamente somos mais integrados que a Europa.

Como afirma freqüentemente Darcy Ribeiro -- um dos grandes batalhadores pela integração latino-americana (in Bernardo, org., 1991, p.

95-96) --, “é possível que a integração lingüística cada vez maior se dê talvez dentro de um século, quando todos nós, provavelmente, falaremos um único idioma, uma única língua, síntese das duas”. O mesmo autor assinala a notável e extraordinária unidade cultural e lingüística, quando afirma que “na América Latina inteira, falam-se variantes da mesma língua: *portunhol* e *espanhoguês*. Na verdade, a diferença entre o português e o espanhol é tão pequena que, teoricamente, nem mereciam ser tratados como dialetos, porque dialetos são mutuamente ininteligíveis. A experiência mostra que há uma comunicabilidade muito fácil [...]”. E continua explicando por que tamanha semelhança: “[...] a única explicação que encontro é a brutalidade do processo de edificação da América Latina. Aqui não se deixou lugar nenhum para variantes, aqui não se permitiu nenhuma diferença. Aqui quase ninguém manteve sua origem, sua cara.” E conclui: “não há maior virtude que a mestiçagem”.

Nossa identidade é mestiça, mestiçagem de povos pré-colombianos, que deram o nome a tantas coisas que já nem sabemos que tem origem indígena. Mestiçagem do ritmo e das cores trazidas dos povos africanos, que hoje são afro-latino-americanos; mestiçagem dos europeus que trouxeram a cultura latina. Três culturas de raízes. As raízes da nossa América unem a sabedoria da vida com a natureza dos povos pré-colombianos, o ritmo criativo trazido da África, a ciência e a arte latinas. Essas são contribuições marcantes da nossa cultura, mas não exclusivas. Seria preconceituoso atribuir aos povos africanos, por exemplo, apenas a contribuição aos ritmos das nossas danças. Eles também, como os brancos e os indígenas, trouxeram ciência e cultura.

Onde estão as *diferenças*?

Não é preciso ir longe. Saltam aos olhos. O que mais nos diferencia, não apenas entre nações, mas no interior das nações mesmas, é a *desigualdade social*, fruto da exploração econômica, da concentração de renda, da dependência e da péssima administração pública. Boa apenas para as elites e péssima para a maioria da população. Produz-se para fora, para pagar a *dívida externa*. Não se produz

para a melhoria da qualidade de nossa vida. A dívida governa-nos ao mesmo tempo em que nos sufoca. A dívida externa e os regimes democráticos em construção são, agora, motivos opostos e complementares muito fortes para realizar o sonho libertador da *Pátria Grande*.

É particularmente significativo o fato de que se esteja discutindo a integração numa era de exacerbação nacionalista, micronacionalista e separatista. O tema da integração recoloca o "tema da nação" (Lefrèvre, 1988) não para exaltá-la, mas para compreendê-la num novo contexto. A *Pátria Grande* dos libertadores, poliétnica, não se realizou ainda, porque necessita de tempo e de idéias-força reunificantes, um *espírito de comunidade*. Os brasileiros, por exemplo, para construir esse espírito, precisam falar mais de si mesmos, da sua cultura e da cultura latino-americana, contra um conhecimento oficial veiculado por um currículo oficial, frequentemente alienante.

Outra questão, colocada com frequência é: a integração não dissolveria nossas culturas numa unidade cultural formal?

Creemos que, no processo de integração, não se pode opor *enraizamento e desenraizamento*, identidade e unidade, pois, no fundo, a unidade que se busca encontrar está na própria identidade humana, na origem e na raiz. Negros, brancos, latinos, índios, argentinos, paraguaios, uruguaios, brasileiros, guaranis, tupis, mapuches, etc., todos somos irmãos em uma unidade, todos temos um destino comum. Retornar às nossas origens não significa apenas buscar a nossa identidade, significa buscar a "humanidade comum que existe em todos nós", como observa Edgar Morin (1993).

Integrar, interagir, respeitar, entender o outro e aprender com o outro é o que nos ensina essa *educação multicultural* à qual todos nós aspiramos. Aprendeu-se, nesse processo, que instruída é a pessoa que consegue adquirir uma outra cultura, uma segunda cultura, que não a sua cultura primeira. Portanto, o mestiço só é instruído, como afirma Michel Serres (1993), quando consegue viajar da sua casa para a casa do outro. O homem instruído é o resultado do eu que parte e encontra o outro. É, na verdade, um terceiro (*le tiers-instruit*),

resultado do encontro dos dois. Todo aprendizado é, portanto, uma mistura de um eu com o outro, caminhando numa certa direção. "Todo aprendizado exige essa viagem com o outro em direção à alteridade. Durante essa passagem, muitas coisas mudam" (Serres, 1993, p. 60). Dentre essas coisas que nos fazem mudar, existem os fracassos, as frustrações, as tensões e os conflitos, dos quais deve-se tirar lições e não mascarar ou ocultar, fingindo que não existem. Colombo, em 1492, não teria realizado o seu sonho sem assumir grandes riscos, inclusive o risco de fracassar. Toda travessia enfrenta riscos que as pessoas só podem superar com a ajuda do outro, do diferente.

"Não há nenhuma dúvida de que uma das características pessoais essenciais que pré-existe e pré-determina as possibilidades educacionais num dado contexto é a atitude dos participantes, não apenas para com diferenças particulares que podem dividi-los, mas também para com o próprio fato da diferença [...]. Precisamos nos centrar mais na formação e desenvolvimento de relações comunicativas particulares, dedicadas à curiosidade e à compreensão, e não em resultados de aprendizagem específicos e pré-determinados. Um elemento central desse tipo de relação consiste em chegar a ver as diferenças como algo que fornece oportunidades educacionais, e não como barreiras intimidadoras" (Burbulesrice, in Silva, org., 1993, p. 199-200).

"O mundo será crioulo", profetiza o escritor francês Patrick Chamoiseau (Chamoiseau, 1993), defendendo a tese de que a "crioulidade" é a cultura que está surgindo do mosaico de identidades da América Latina. Para muitos essa ainda é uma visão abstrata. E existe, de fato, um fundo de verdade nisso, pois, na prática, predomina ainda, nas nossas relações sociais e humanas, uma cultura etnocêntrica, difundida, sobretudo, pelos meios de comunicação de massa e pela escola. A mestiçagem, como "virtude maior", na expressão de Darcy Ribeiro, ainda não entrou nos hábitos e nos costumes de nossa vida cotidiana. Resta um longo caminho a percorrer.

"Para que o mestiçamento não seja uma máscara usada em nome de uma unidade cultural imposta, é preciso que todas as diferenças sejam legitimadas, que todas as entidades possam ser efe-

tivamente assumidas e que todas as experiências culturais particulares sejam completamente respeitadas" (Konder, 199, p. 2).

### Educação para a integração

A educação deverá ser um dos eixos fundamentais da transformação da economia e do perfil produtivo da nossa região diante das atuais circunstâncias e desafios. Todavia, não se trata de qualquer educação, como assinala José Eustáquio Romão (1993), mas de uma "educação descentralizada" a partir da qual a integração da América Latina já está ocorrendo.

A educação e a cultura têm representado, historicamente, apenas um apêndice nos mercados nacionais e estrangeiros. No caso do MERCOSUL, a educação já entrou na pauta de discussão, e isso é um bom sinal. Já existe uma programação desse setor, contida no *Plan Trienal para la Educacion en el MERCOSUR*. O acordo de 27 de novembro de 1992, assinado em Brasília, na Reunião de Ministros da Educação dos Países Signatários do Tratado do MERCOSUL, analisa (Art. 1º) o "papel estratégico desempenhado pela educação no processo de integração, para alcançar o desenvolvimento econômico, social, científico-tecnológico e cultural da região" e estabelece "os mecanismos necessários para viabilizar o sistema comum de reconhecimento e equivalência dos estudos primários e médios, cursados em qualquer dos quatro países"; busca, ainda, "incrementar o intercâmbio acadêmico-técnico-científico, em nível de ensino superior, possibilitando uma maior mobilidade de docentes, alunos, pesquisadores e técnicos".

No Brasil, o MEC já se propôs a formar professores de espanhol nas zonas de fronteira. O acordo assinado em 1992 pelos Ministros da Educação prevê a equivalência plena de todos os cursos e diplomas, do 1º grau à faculdade. O acordo prevê também que os currículos escolares incluam o ensino comum de história, geografia e literatura.

Uma primeira medida concreta a ser tomada deve ser o reconhecimento da habilitação dos professores de espanhol que lecionam precariamente no Brasil, pois não têm diploma,

mas, por terem como língua materna o espanhol, têm um grande conhecimento da língua e vivem no Brasil há muitos anos. Cursos especiais e rápidos poderiam ser reconhecidos para habilitar esses professores através dos Conselhos Estaduais de Educação.

A integração acadêmica da América Latina é mais fácil de ser feita, pois ela independe da integração político-econômica. Há, contudo, um longo caminho a percorrer e *vários pontos precisam ser aprofundados*, tais como:

- (a) as implicações educacionais e culturais do processo de integração;
- (b) a criação de uma política de intercâmbio discente e docente;
- (c) a compatibilização efetiva dos currículos;
- (d) a produção de material didático imbuído do espírito de integração que, por exemplo, aprofunde o conhecimento de nossas culturas e de nossa história comum.

Certamente, o processo de integração já pode ser concretizado com a eliminação das barreiras burocráticas que dificultam a circulação e o intercâmbio de alunos e professores entre nossos povos.

Há, ainda, a necessidade de um aprofundamento da *teoria das culturas*. Essa não é uma questão fácil de resolver: implica, certamente, uma clara postura ideológica. Os currículos nacionais não são neutros: eles estão ligados a uma certa concepção de cultura e, na maioria dos casos, constituem-se em mecanismos de controle do conhecimento por uma cultura comum mercantilizada que propaga o conhecimento oficial, eurocêntrico e, por vezes, racista e machista.

A *cultura escolar* é formada por aqueles valores que dão conteúdo ao projeto político-pedagógico da escola e pode ser baseada em teorias opostas: uma que sustenta que a cultura escolar assuma simplesmente a forma da estrutura social – *teoria do consenso* – e outra que sustenta que a cultura escolar entra em conflito com a estrutura social – a *teoria do conflito*. Dependendo de qual a teoria que orientará a organização do trabalho escolar e o currículo, a escola poderá ter um ou outro projeto.

Na década de 70, dizia-se que a escola não fazia diferença para a criança, pois o que fazia diferença era o extrato social de onde a criança provinha. Essa teoria reprodutivista desvalorizava o papel do professor. E não há dúvida de que essa teoria teve, sobretudo nos anos 70, um grande impacto sobre a identidade profissional do professor na América Latina. As teorias, como guias da prática, também têm um papel conservador ou transformador.

A cultura escolar pode tanto representar um avanço quanto um atraso. Ela representará um atraso toda vez que se considerar como exclusiva, negando a existência de tudo o que não é pensado na escola. Por isso, é preferível que a escola possa viver no conflito de culturas. Daí a importância estratégica da formação multicultural do professor. A escola pode, através do currículo oficial, impor uma certa cultura, quebrando a maneira de ser e de viver dos seus alunos sem nada lhes oferecer em troca.

Como as diferenças socioculturais estão respondendo à educação, como instância formadora dos sujeitos sociais? E a escola, como agência de formação da cidadania?

O Brasil tem uma origem multirracial (negros, brancos, índios, amarelos, etc.), mas a educação ainda não incorporou, em seus currículos, o tratamento adequado da diferenciação social e étnico-cultural. No que se refere à diversidade cultural, especialmente a atenção em relação à especificidade das culturas indígena e negra, as escolas brasileiras, mais do que educar, precisam ser educadas para abrir mão de seu etnocentrismo cultural. Muito há para se aprender com o sistema de referência cognitiva de línguas indígenas que estão, infelizmente, desaparecendo. Isso representa uma perda irreparável de sistemas de conhecimento humano acumulados durante milhares de anos.

Felizmente, algumas iniciativas dão-nos motivo de esperança, como a criação pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná do NEI (Núcleo de Educação Indígena) voltado para as especificidades culturais dos povos e das nações indígenas.

Mesmo falando uma única língua, existem no Brasil *várias identidades étnico-culturais*, pois, embora nossas matrizes culturais proveham de um tronco comum – indígena, africa-

no e europeu –, essas matrizes têm identidade própria. Por isso, como afirma Tomaz Tadeu da Silva, nossos currículos escolares “terão que ser revistos e recriados face à diversidade étnico-cultural do nosso país” (Silva, 1993, p. 26). E conclui: “a cultura uniformizada é uma cultura alienada e alienante, cujo papel essencial é a dominação dos rejeitados” (idem, p. 30). A escola precisa aprender a valorizar todas as expressões culturais, sobretudo as de seus alunos e pais. Só assim poderá superar as distorções cognitivas que “alimentam nossos preconceitos e cristalizam-nos na ignorância, na incapacidade de compreender o que não é fruto da cultura de nosso grupo social” (idem, p. 33). É preciso, por exemplo, entender a identidade da criança negra e da criança pobre como identidades em construção, inclusive para evitar o fracasso escolar. É preciso discutir a questão indígena e a questão do negro nas aulas de literatura; criar, nas escolas e universidades, grupos de estudo das línguas indígenas e africanas e, sobretudo, denunciar toda a forma de discriminação e estereótipos veiculados na literatura.

Apesar de muitos livros infanto-juvenis, publicados nos últimos anos, conterem personagens negros e índios, mesmo assim, eles são estereotipados. Acresce, além disso, o nosso pouco preparo para abordar questões que tratam da discriminação, do preconceito e das diferenças culturais: “de fato, a se considerar estudos, que investigaram os fatores que os professores valorizam para escolher os livros didáticos, usados como subsídio para as suas atividades de ensino, pode-se dizer que as denúncias sobre discriminações e estereótipos transmitidos pela escola, via material didático, ainda não chegaram a eles” (Pinto, 1993, p. 43).

Os alarmantes índices de *evasão e repetência* verificados em países como o Brasil não podem ser atribuídos apenas ao aluno ou ao professor, mas também a uma concepção monocultural dos nossos currículos. Por isso, a evasão e a repetência são, também, um problema escolar. Aquelas escolas que conseguiram equacionar corretamente a relação entre identidade cultural e itinerário educativo dos alunos provenientes das camadas populares

obtiveram melhor resultado do que aquelas que se preocuparam apenas com o *currículo monocultural* oficial, que, ao nosso ver, representa um sério obstáculo à expansão das oportunidades educacionais.

“Os resultados obtidos com *currículos multiculturais*, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas ou comunitárias – baseados no pluralismo de idéias e na cultura ‘popular’, como a chama Freire ou ‘primeira’ como a chama Snyders – nos levam a crer na eficácia dessa estratégia. Equacionar, adequadamente, ou não a relação entre identidade cultural e itinerário educativo para as camadas populares pode representar a grande diferença na extensão ou não da educação para todos (Gadotti, 1992, p. 19-20).

Como se pode articular a *diversidade cultural* dos nossos alunos com *itinerários educativos* que se direcionem para a equidade?

Em primeiro lugar, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las e aceitar que, para que eu me conheça, preciso conhecer o outro. No fundo, como se viu, só posso reconhecer-me vendo o outro, reconhecendo-me nele.

Partindo desse princípio antropológico, muitas *ações práticas* podem ser desenvolvidas desde já, para a construção de uma escola pluralista, autônoma e competente, que articule a diversidade cultural dos alunos com seus próprios itinerários educativos. Dentre elas, podem ser citadas:

- (1) Pode-se fortalecer grupos que trabalham com currículos multiculturais, impulsionando o movimento emergente de valorização da cultura local, notadamente a indígena, a cultura afro-brasileira e a cultura dos imigrantes.
- (2) Pode-se incentivar as escolas – públicas e privadas – para que façam mudanças nos seus currículos, incluindo temas como direitos humanos, educação para a paz, educação ambiental, discriminação racial e cultura popular.
- (3) Pode-se recuperar os códigos lingüísticos das próprias comunidades desde o processo de alfabetização, como meio de fortalecer a auto-estima.

- (4) Deve-se promover a autonomia da escola na elaboração de seus currículos, pois somente com autonomia a escola poderá fazer as mudanças desejadas.

Tudo isso é factível desde já. É possível e necessário.

As *conseqüências* desse enfoque para o ensino são enormes. Trata-se de estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, ou seja, fazer parte da proposta educativa global de cada escola. Evidentemente, o professor de qualquer disciplina precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e um olhar treinado para perceber as diferenças étnico-culturais; portanto, precisa reeducar o seu olhar para a *interculturalidade* e descobrir elementos culturais externos que revitalizem sua própria cultura.

Em síntese, é preciso transformar os currículos monoculturais em multiculturais. Trata-se, assim, não apenas de reproduzir um conhecimento elaborado, mas de transformar profundamente os conteúdos, como sustenta Georges Snyders (1986), dando valor aos novos conteúdos culturais representados pelas múltiplas culturas de nossos povos.

## Referências bibliográficas

- ANAIS do Seminário *Educação Sem Fronteiras*. Foz do Iguaçu, 17 a 19 de novembro de 1993. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1993.
- ARRUDA, M. et al. *MERCOSUL ou a integração dos povos do Conesul?* Rio de Janeiro: PACS/FASE/UFRJ, 1992.
- BERNARDO, Antônio Carlos (org.). *Ciência e tecnologia na América Latina*. I Seminário Latinoamericano de Dirigentes de Organismos Nacionais de Ciência e Tecnologia. Brasília: CNPq/Fundação Memorial da América Latina, 1991.
- CHAMOISEAU, Patrick. *Tejaco*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- DESEP (Departamento de Estudos Sócio-Econômicos e Políticos) e CUT. *MERCOSUL: integração na América Latina e relações com a comunidade europeia*. São Paulo: INCA (Instituto Cajamar), 1993.
- FONROUGE, Marcelo Felipe Valle. *Integración y literatura*. Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), 1993.

- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- , Carlos Alberto Torres. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas, Papyrus, 1992.
- , ———. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/EDUSP, 1994.
- GALVÁN, Ana Santamaria, FEFER, Pedro Guevara. Algunas reflexiones para la elaboración de contenidos educativos a partir de las aportaciones étnicas. In: CEAAL. *Educación básica intercultural*. Medellín: CEAAL/ILSS, 1993.
- GEERTZ, G. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOMES, Rui. *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educar, 1993.
- JACQUARD, Albert. *Todos semelhantes, todos diferentes*. São Paulo: Augustus, 1993.
- JAGUARIBE, Helio. Raça, cultura e classe, na integração das sociedades. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 125-143, 1984.
- KONDER, Leandro. Uma cultura mestiça? *O Globo*, 11 out. 1992, p. 2.
- LAMBERT, Jacques. *América Latina: estruturas sociais e instituições políticas*. São Paulo: EDUSP/Nacional, 1979.
- LEFÈBVRE, Henri. *Le nationalisme contre les nations*. Paris: Meridien Klincksieck, 1988.
- LUCE, Maria Beatriz Moreira. Sobre a educação no debate da integração latino-americana – alguns pontos para reflexão. *Cadernos do CEDES*, Campinas, Papyrus, n. 31, p. 17-32, 1993.
- MARQUES, Mário Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí, Unijuí Ed.: 1990.
- MENGEL, Rodolfo. América Latina: os tímidos caminhos da integração. *Jornal da USP*, São Paulo, 14-20 set. 1992, p. 7.
- MORIN, Egard. *Terre-Patrie*. Paris: Seuil, 1993.
- PRIMER Taller sobre la Educacion de Entre Rios, el MERCOSUR y la Integracion. Ministerio de Gobierno, Justicia y Educacion. Gobierno de la Provincia de Entre Rios (Argentina), Paraná, 22 Mayo 1992.
- OLIVEN, Ruben George. *A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-Nação*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- PINTO, Regina Pahim. Multiculturalidade e educação de negros. *Cadernos do CEDES*, Campinas, Papyrus, n. 32, p. 35-48, 1993.
- PLAN Trienal para el Sector Educacion en el Contexto del MERCOSUR. Direccion general de cooperacion internacional, MERCOSUL, abr. 1992.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Integração da América latina e as políticas de descentralização da educação básica*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 1993.
- ROUQUIÉ, Alain. *O Extremo Ocidente: introdução à América Latina*. São Paulo: EDUSP, 1991.
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SCHILLING, Paulo R. *MERCOSUL: integração ou dominação?* São Paulo: CEDI, 1992.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870 a 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SEITENFUS, Ricardo (org.). *O MERCOSUL na SBPC*. São Paulo: IEA-USP, 1992. (Série Projeto MERCOSUL, 1)
- SERRES, Michel. *Filosofia mestiça: le tiers-instruit*. Rio de Janeiro: Nova Estrada, 1993.
- SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- SILVA, Petronilha B. G. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades. *Cadernos do CEDES*, Campinas, Papyrus, n. 32, p. 25-34, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SNYDERS, Georges. *La joie à l'école*. Paris: PUF, 1986.
- TABACHNICK B. Robert, ZEICHNER, Kenneth M. *Preparing teachers for cultural diversity*. Madison: University of Wisconsin, 1993. (mimeo)
- TOURAINÉ, Alain. *Palavra e sangue: política e sociedade na América Latina*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1989.
- VIGEVANI, Tulio, VEIGA, João Paulo. MERCOSUL e os interesses políticos e sociais. *São Paulo em Perspectiva*, v. 5, n. 3, p. 44-51, jul.-set. 1991.

## O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

### Estratégias para a sua implantação\*

A palavra *sistema* derivada do latim medieval e significa um conjunto de elementos, materiais ou idéias entre os quais se possa encontrar alguma relação, método ou processo. Assim o define o *Dicionário etimológico*. A noção de sistema pressupõe reunião e ordenação de acordo com um determinado fim, uma intenção, um objetivo. O resultado dessa ação é o que se pode chamar de sistema. Sistema é um todo organizado, articulado.

A idéia de sistema – reunião intencional de elementos – implica, pois, *unidade na diversidade*. Isso significa que os elementos constitutivos do sistema não perdem a sua especificidade, sua individualidade. Eles apenas se integram num conjunto, numa *relação de partes e todo*. Embora não percam a sua individualidade, as partes de um sistema acabam assumindo novos significados em razão do seu lugar no conjunto. Por outro lado, o conjunto (o sistema) não é apenas a soma de suas partes. O todo e as partes de um sistema interagem de tal forma que é impossível conhecer o todo sem conhecer suas partes.

Um sistema é, portanto, um conjunto coerente, a unidade de múltiplos elementos, reunidos sob um único princípio, idéia, concep-

ção ou fim. Demerval Saviani define sistema como “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante”. Ele acrescenta o termo “operante” para evitar a coerência apenas como coerência interna. Com relação ao termo *estrutura* (Saviani, 1981, p. 75), sempre articulado com o de sistema, na educação, acrescenta que também se refere a um conjunto de elementos (por isso, muitas vezes, eles são usados como sinônimos), mas o termo estrutura pode não preencher o requisito da coerência e não preenche o requisito da *intencionalidade*. Podem existir estruturas sem a existência de sistema; seriam apenas estruturas desarticuladas. Por isso, alguns dos educadores negam a existência de um *sistema brasileiro*, entendendo que no Brasil não se chegou a um todo organizado na educação. Existem apenas estruturas desarticuladas.

De fato, não existe propriamente, no Brasil, um sistema nacional de educação, pois os vários *subsistemas* funcionam, freqüentemente, como estruturas justapostas. Não há articulação entre eles, não há um conjunto harmônico de relações entre as partes e o todo. O artigo 211 da Constituição institui o “regime de colaboração”, que necessita ser um verdadeiro regime de articulação das diversas instâncias do governo. Um sistema nacional pressupõe a articulação, e não a justaposição, nem a anulação de um sistema por outro. Essa *falta de articulação* alimenta as desigualdades e incentiva o “espírito patrimonialista”, como diz Genuíno Bordignon. Todos parecem querer atender à sua rede como se os sistemas ou as redes não fossem coisas públicas, mas patrimônio de um governo: “a visão “patrimonialista” das redes públicas de ensino complica as relações intergovernamentais, hoje carregadas de críticas mútuas; por outro lado, não permite um planejamento articulado e coerente dos serviços educacionais, resultando em atomização e/ou duplicação das ações” (Bordignon, 1989, p. 7-8).

Os sistemas educacionais nasceram a partir da *necessidade de tornar a educação intencional*. Foi assim que ela se organizou em sistema. O sistema educacional é, portanto, o produto, o resultado da educação sistematizada, organizada em relação a um determinado fim. Assim, pode-se dizer que os grandes *sistemas escolares na-*

\* Uma parte deste texto foi publicada no livro que José Eustáquio Romão e este autor organizaram sob o título *Município e educação*, publicado pela Editora Cortez, em 1993. No ano seguinte, uma primeira versão deste texto foi publicada nos *Cadernos Educação Básica*, Série Inovações, v. 7, Brasília, MEC/INEP, que foi revista em 1999 para ser publicada neste livro.

*cionais* nasceram, em meados do século passado, na Alemanha, na Grã-Bretanha, na França e nos Estados Unidos, com o fim de inculcar os ideais nacionais. O sistema de *educação napoleônico*, sistema nacional da França e de todo o império, criou uma colossal máquina burocrática cujo fim não era tanto valorizar a instrução e a cultura, mas *controlar os espíritos*: “meu objetivo, declarou Napoleão, é ter um meio de dirigir as opiniões políticas e morais” (Eby, 1970, p. 468). Os objetivos sempre estão presentes na constituição de um sistema de ensino. Por isso, ao se construir um sistema municipal de educação, deve-se ter presente o objetivo, uma concepção da educação que dê unidade e coerência ao sistema. Na constituição de um sistema, necessita-se de uma *teoria da educação*, de uma *teoria da educação brasileira*. Caso contrário, ter-se-á um todo desarmônico, um amontoado de elementos, mas não um sistema.

### Organização do sistema municipal de educação

Para a organização de um novo sistema educacional ou de seu desenvolvimento, duas *condições básicas* são necessárias: o conhecimento dos problemas educacionais de uma dada realidade histórico-geográfica e uma teoria da educação.

Os sistemas educacionais municipais constituem-se hoje numa exigência da complexificação da sociedade, da explosão descentralizadora atual e do pluralismo político. De fato, os últimos anos mostraram duas *tendências universais complementares*: de um lado, a *globalização da economia e dos meios de comunicação* (a interdependência global) e, de outro, o fortalecimento do *poder local*.

No limiar do século XXI e de um novo milênio, a educação brasileira encontra-se ainda numa dupla encruzilhada: de um lado, não conseguiu *universalizar a educação básica* e, de outro, não construiu uma matriz teórica suficientemente consistente para descobrir caminhos que solucionem o problema. O que vale dizer que ela se encontra diante de um problema prático sem as armas teóricas necessárias para superá-lo.

Contudo, nesse contexto desalentador – evidenciado pelo contato imediato com a realidade educacional brasileira –, desponta uma instância educativa com uma força inédita: o *poder local*. De fato, o Município emerge com a vontade de interferir na formulação de políticas para o setor, embora acuse a sobrecarga de responsabilidades que lhe são impostas pelo novo aparato legal do País e pela direção das demandas sociais da educação básica, além de demonstrar fragilidades técnicas e financeiras. A educação municipal é uma das mais carentes em matéria de teoria educacional, isto é, de modelos de referência.

A tendência ao fortalecimento do poder local é menos o fortalecimento das políticas locais e mais o das estruturas de poder que possibilitem aos cidadãos *exercerem diretamente o seu poder*. Numa situação de economia globalizada e de poder local (popular), cada vez menor é a influência dos Poderes Legislativo e Executivo. Para Gramsci, o futuro está no socialismo. Só que, para ele, o socialismo representava uma *sociedade auto-regulada*, na qual o poder de Estado seria controlado pela sociedade civil. Os cientistas políticos, hoje, parecem concordar com a formulação de Gramsci, embora cada vez menos se fale em *socialismo* identificado com o fortalecimento do Estado e não com o fortalecimento da sociedade civil.

Tais tendências parecem contraditórias, mas não o são. Ao mesmo tempo em que avança uma *cultura geral comum*, que nos torna, cada vez mais, *iguais* no estilo de vida (que aumentará com a expansão mundial dos mercados e com a democratização econômica), cresce a reivindicação pela *autonomia* contra toda forma de uniformização, pelo desejo de afirmação da singularidade de cada região ou local, de cada língua ou dialeto.

Nesse mundo em transformação, o que faz a diferença entre uma região desenvolvida e uma região não-desenvolvida é a educação. Se isso é válido entre as nações, é válido também intranações. O sucesso econômico de uma região está ligado diretamente ao desempenho de suas escolas básicas. Conhecimento é poder.

Existe, portanto, uma tendência à afirmação regional, apesar de a televisão divulgar para todo o planeta as mesmas imagens de uma cultura dominante.

Como apontam John Naisbitt e Patricia Aburdene (1990), "as macrotendências da globalização e da individualização são complementares". Embora não concorde com eles que o *triunfo do indivíduo*, neste final de milênio, "sinalize para a morte do coletivo", não posso deixar de concordar que a *afirmação do indivíduo* e a *expansão do coletivo* não são tendências opostas, mas complementares.

Duas *teorias da educação* disputam a forma de organização dos sistemas educacionais. Uma chamada de *sistemismo*, que procura acentuar os aspectos estáticos do sistema, e outra, mais dialética, que procura mostrar as possibilidades de um sistema "aberto" às mudanças, ou seja, um sistema dinâmico. O enfoque da primeira é funcionalista; o da segunda é dialético. O *enfoque funcionalista* da teoria dos sistemas enfatiza o consenso e a adaptação, a ordem, o equilíbrio e o controle; e o enfoque histórico (dialético) explora o valor da contradição, do poder, da mudança, da emancipação e do conflito (Sander, 1984).

Dependendo da teoria da organização que oriente a construção de um sistema, pode-se chegar a um sistema estático, autoritário, ou a um sistema dinâmico e participativo. A *filosofia da educação* adotada é que definirá os rumos do sistema e também a sua eficácia. Não há dúvida alguma de que um sistema autoritário formará personalidades autoritárias e de que um sistema democrático formará democratas. Isso, contudo, não pode ser visto de forma mecânica: não há nações ou regiões totalmente democráticas ou totalmente autoritárias. Mesmo assim, pode-se falar em *sistemas abertos* e *sistemas fechados*. Os primeiros trabalhariam com a tensão e o conflito; os outros camuflariam as contradições e os conflitos.

Na *teoria funcionalista* dos sistemas, o princípio fundamental da manutenção do sistema é a harmonia sem conflito das partes. O sistema precisa "funcionar" e, havendo estruturas ou pessoas que "disfuncionem", o próprio sistema, que prevê a disfunção, prevê também agentes de integração dos que "disfuncionam".

Na *teoria dialética*, o método é o contrário: as contradições, vale dizer, os problemas, não são negadas; elas são trabalhadas para ser superadas coletivamente (mecanismos de participação). Hoje, a *teoria do conflito* tem um lugar destacado nas ciências das organizações, devido à sua potencialidade criadora e à sua eficácia prática. Afinal, uma teoria concebida através da própria análise da prática tem melhores chances de orientá-la. Todavia, ela não está isenta de riscos (basismo, democratismo, politicismo) próprios da inexperiência democrática ou simplesmente de mentalidades mecanicistas.

Os sistemas educacionais, no Brasil, privilegiam a burocracia como controle e, por isso, criam um processo de alienação social e de "descompromisso" diante da educação. *Alienação* significa *privação de poder*, ausência de participação. A alienação leva à falta de compromisso. Quem não participa da decisão não se sente responsável. É na construção de um sistema educacional que se revela, de forma mais contundente, a relação entre educação e política.

Num *sistema educacional fechado*, os agentes externos de mudança (movimentos populares, grupos sociais, pais, etc.) têm reduzida influência sobre o sistema, em particular sobre a escola. Num sistema educacional aberto, funciona, em permanente tensão, a relação entre o formal e o informal, entre a comunidade interna e a comunidade externa da escola, etc. Num sistema fechado, o conjunto de pressões e interesses externos não é ouvido e são privilegiadas as expectativas internas de reprodução do próprio sistema. Exemplo prático: a comunidade deseja cursos noturnos ou supletivos, e a escola não oferece essa possibilidade, argumentando que não dispõe de pessoal ou de segurança, ou mesmo que o mobiliário da escola não se presta para alunos adultos, etc. Aparentemente, a razão do não-atendimento às demandas externas é sempre de ordem técnico-burocrática, mas, na verdade, é de ordem política.

Segundo Benno Sander (1984, p. 74), embora o *enfoque funcionalista* apresente alguns elementos úteis, como a importância dada à *interdisciplinaridade* e a importância atribuída

à transmissão do conhecimento, esse enfoque é determinístico, pois: (a) desconsidera as conseqüências da ação intencional dos “participantes do sistema”; (b) é incapaz de equacionar os *temas da mudança* e da inovação educacional e (c) descuida dos *aspectos éticos* e substantivos dos participantes do sistema educacional para cultivar a eficiência e a racionalidade instrumental.

O *enfoque dialético* (histórico), na constituição do sistema educacional, não pode ser tido meramente como uma “teoria da resistência”, de confronto contra o sistema instituído, um enfoque *apenas crítico*. Esse enfoque vem sendo cada vez mais constituído por administrações democráticas e populares no Brasil, na América Latina e também nos países do chamado de Primeiro Mundo, onde há mais liberdade de expressão e de organização. Esse enfoque, que é de fato um enfoque crítico, ao se tornar orgânico, não deixa de ser crítico. O consenso e a harmonia são fatores de estagnação, enquanto o conflito é um fator de progresso.

Contudo, uma das deficiências da teoria do conflito é a ausência, entre nós, pelo menos, de uma “alternativa educacional consolidada” (Sander, 1984, p. 84). Entre nós, esse sistema está apenas sendo experimentado, enquanto o enfoque da teoria do consenso tem alguns séculos. Sua força está no estímulo ao conflito e ao trabalho sobre as contradições do sistema como parte de uma estratégia de mudança.

Na prática, esses *dois paradigmas* contrários encontram-se ecleticamente nos sistemas em mudança. Isso significa que não são encontrados em “estado puro”. O sistema tende a integrá-los numa “síntese superadora”. Na verdade, na administração do órgão municipal de educação ou do sistema municipal de educação, o dirigente deve levar em conta essas forças em conflito no interior do sistema para poder governar.

O ensino municipal vem-se implantando e crescendo no País – atento, sobretudo, à educação infantil, ao ensino fundamental e à educação de jovens e adultos – sem uma planificação adequada. Não há no País um *projeto nacional para a educação municipal*, apesar dos esforços da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e, no passado, dos

esforços de grandes educadores, como Anísio Teixeira.

Por outro lado, em muitos Municípios têm-se desenvolvido experiências inovadoras de grande impacto na população. Em muitos casos, o ensino municipal foi criado como uma forma de resistência contra o ensino tradicional dos Estados e da União, ou simplesmente porque esses abandonaram os Municípios.

Alguns teóricos da educação brasileira temem a criação de sistemas municipais de educação, porque vêem neles um caminho para a *municipalização do ensino* e para a *privatização*; temem que os Estados e a União abandonem, depois, os Municípios, responsabilizando-os por todo o ensino.

A partir da prática, tem-se verificado o contrário: onde os Municípios têm uma escola popular mais implantada, eles têm mais condições de barganhar junto ao Estado e à União. O sistema municipal de educação, integrando todos os esforços locais (públicos e privados) na melhoria do ensino, é *um poderoso instrumento de fortalecimento dos Municípios*.

Outros educadores temem ainda o *localismo*. Esse não pode constituir-se num argumento contra o sistema municipal de educação, pois deve-se temer tanto o localismo quanto o fisiologismo e o burocratismo dos Estados e da União. Esses vícios da política brasileira não se constituem em *privilégio* do Município.

A crítica afoita de muitos teóricos à educação municipal acabou esmorecendo o esforço de muitos Municípios e matando experiências promissoras. O desconhecimento da prática das experiências concretas, revelado por esses críticos, pode trazer enorme prejuízo para a educação brasileira. Muitos acabam nutrindo especial desprezo pelo esforço popular, representado por milhares de educadores municipais, os mais sacrificados da categoria. Isso é grave e deve ser denunciado.

A discussão do *sistema municipal de educação* precisa sair dos gabinetes acadêmicos e ganhar as ruas. É preciso que o debate supere o pessimismo, o caráter academicista e o conseqüente imobilismo dessa *fase puramente crítica* do sistema, para entrar numa *fase orgânica* de propostas viáveis e concretas, articuladas com a luta pela escola pública, pela democratização do ensino e da sociedade.

## Estratégias para a implantação do sistema municipal de educação

O sistema municipal de educação é um todo complexo, cuja concepção incide sobre as estruturas da secretaria municipal e implica um plano estratégico de participação. Eis algumas orientações desse plano e quais seriam as principais incidências estruturais na perspectiva de construção democrática e cidadã do sistema educacional.

### O plano estratégico de participação

A participação é uma forma prática de formação para a cidadania, através da qual a população aprende a intervir no Estado e a reformá-lo a partir de fora. Isso significa governar com a participação do povo. No entanto, para isso, esses novos atores, que são, sobretudo, os movimentos sociais e populares, devem ser considerados como co-participantes na tomada de decisão. A melhor forma de iniciar essa parceria e co-responsabilidade é através da criação de mecanismos permanentes de consulta para a aplicação dos recursos financeiros do Município.

Eis algumas condições necessárias para a democratização das decisões:

- (a) *Autonomia dos movimentos sociais* e de sua organização em relação à administração. Não se trata de cooptar suas lideranças e nem de ser paternalista com os movimentos. Trata-se de fazer *alianças ou parcerias*, preservando a especificidade tanto do Estado quanto da sociedade civil.
- (b) Abertura de *canais de participação* pela administração. É verdade, nem sempre a administração está disposta a abrir mão de parte de seu poder de decisão. Ela foi eleita para dirigir o Município. Ela tem que assumir o comando e não se trata de enfraquecê-lo. Todavia, uma coisa é tomar as decisões tecnocraticamente, baseando-se apenas em laudos técnicos, e outra é tomar decisões apoiando-se na manifestação direta da população.
- (c) *Transparência administrativa*, isto é, democratização das informações. A população precisa efetivamente apropriar-se das informações para poder participar

da tomada de decisões. A falta de controle e de fiscalização popular sobre a administração e uma das maiores responsáveis pela corrupção.

*A participação popular representa um verdadeiro processo educativo*, pois desenvolve a consciência de cidadania da população para que assuma efetivamente o seu papel de sujeito da transformação no Município. Para isso, é necessário que a população compreenda o funcionamento da administração e, em particular, a *elaboração do orçamento* e as leis que regem a administração pública e limitam a ação transformadora, bem como que acompanhem a aplicação dos recursos.

Os governos municipais democráticos e populares que surgiram nos últimos anos criaram inúmeras formas de participação, como diversas comissões, conselhos, fóruns, audiências públicas e plenárias. A participação popular, contudo, deve constituir-se numa *estratégia explícita da administração* e de longo prazo e mais: à participação popular é preciso dar todas as condições e conforto. Popular não significa pobre. Não deve ser de qualquer jeito: horários inadequados, locais desconfortáveis, dificuldades de acesso, etc. O povo precisa *sentir prazer em exercer os seus direitos*.

Um sistema municipal de educação, dentro de uma concepção popular democrática, necessita de um plano estratégico de participação. O exercício do mandato popular pressupõe a abertura de canais efetivos de participação nas esferas de poder, para que esse possa estabelecer suas prioridades a partir das reivindicações da população.

Nesse sentido, ganham espaço as diversas formas de organização, tanto dos chamados *movimentos populares* quanto dos chamados *conselhos populares*. "Os conselhos populares dão uma resposta de como democratizar decisões — que são normalmente autocráticas ou potencialmente fascistas. A forma e o funcionamento dos conselhos tornam-se, por isso, muito importantes. Eles devem ser preservados como iniciativa dos moradores e classificam-se segundo muitos critérios diferentes: associações de bairros, organizações de fomento à solução de problemas, sindicatos operários, entidades humanitárias ou de promoção social da socie-

dade civil, etc. E não podem cair na rede do complexo institucional dos governos municipais. Se se institucionalizarem, convertendo-se em intermediários ou agentes destes, estarão liquidados. O seu poder deve ser resguardado, como condição da permanência de controles externos democráticos que escapem à manipulação da burocracia e dos políticos e que favoreçam a forma de uma democracia participativa" (Fernandes, 1988, p. 3).

Os *conselhos populares* são canais institucionais de participação, mas devem ser diferenciados dos *movimentos populares*. Estes possuem objetivos diversos nas formas e na abrangência, são independentes e sua iniciativa é exclusiva da população. Já os conselhos surgem a partir da relação entre os movimentos populares e o Estado. Os movimentos só se transformam em conselhos quando adquirem algum tipo de reconhecimento do Estado que lhe abre a possibilidade de intervir nele. Ou seja, "um movimento popular toma o caráter de conselho popular quando consegue colocar um pé dentro do Estado" (Galleta, 1989, p. 4). Contudo, tem que ser apenas um pé dentro. O outro pé deve estar *fora*. Estar taticamente dentro e estrategicamente fora, como costumava dizer Paulo Freire.

Manter essa relação dialética entre o dentro e o fora é importante para a própria sobrevivência do movimento. A força de *negociação* do movimento, dentro do Estado, depende de sua capacidade de *mobilização* fora dele. O movimento chega ao fim, quando substitui a mobilização pela negociação, ou quando perde de vista seu projeto político-histórico mais amplo.

Vejam-se agora, dentro dessa perspectiva, alguns instrumentos de implantação de um sistema democrático de educação municipal.

### *O Fundo Municipal de Desenvolvimento da Educação*

A Constituição Federal estabelece que o Município tem por prioridade educacional a universalização do ensino fundamental e a pré-escola. Sublinha, também, a necessidade de oferecer o ensino fundamental àqueles que não tiveram acesso na idade própria.

Ora, para concretizar tais prioridades, o Município precisa dispor de meios e de estrutura adequados para isso. Um bom exemplo de no-

vas estruturas que estão surgindo é o FMDE (Fundo Municipal de Desenvolvimento da Educação) ou Fundação Educacional – como é o caso do Município de Cascavel (PR) –, já existente em alguns Municípios. Eles podem ser de um só Município ou reunir o consórcio de vários Municípios da mesma região.

Seria ilusório imaginar que as prefeituras pudessem atender a todas as demandas apenas com recursos próprios do seu orçamento. Mesmo depois de construídas as escolas, é preciso equipá-las e conservá-las. A necessidade de investimento é muito superior à disponibilidade de recursos. Por isso, a criação do FMDE pode vir a se constituir num instrumento dinâmico e mobilizador de recursos em favor da Educação.

O FMDE seria semelhante aos Fundos Estaduais de Desenvolvimento da Educação – como o FDE do Estado de São Paulo – e, em nível federal, ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Ele se constitui em valioso instrumento para a realização da política de captação de recursos de outras fontes, de forma sistemática, subsidiando o trabalho educacional.

Seus fins podem ser muito amplos: promover e apoiar todas as atividades necessárias à realização e à execução de projetos e programas de ensino, preparação de recursos humanos, bem como construção, manutenção, conservação, reforma e ampliação da rede física, incluindo o mobiliário e os equipamentos.

O FMDE deve ter um vínculo direto com a Secretaria Municipal de Educação e com o Conselho Municipal de Educação, mas deve gozar de relativa autonomia como unidade orçamentária e gestão próprias.

Para atingir suas finalidades, o FMDE deverá ter amplos poderes para celebrar acordos ou convênios, seja com outros Municípios, seja com entidades públicas ou privadas, bem como para organização e manutenção de cursos e classes.

As receitas do FMDE podem advir tanto de dotações orçamentárias e créditos adicionais da Prefeitura quanto de auxílios, subvenções, contribuições, transferências e participação em acordos ou convênios. O FMDE também pode captar recursos de doações de pessoas físicas e jurídicas, públicas e privadas, nacionais e estrangeiras.

## O Conselho Municipal de Educação

Desde a década de 50, com a expansão das oportunidades educacionais e a pregação municipalista do grande educador Anísio Teixeira, fala-se nos Conselhos Municipais de Educação. Todavia, são ainda muito poucos os Municípios que, de fato, constituíram-no e ainda menos os Municípios onde ele, de fato, funciona adequadamente.

No entanto, não se pode falar em Sistema Municipal de Educação sem a existência de um CME (Conselho Municipal de Educação, cuja função básica é a elaboração, em parceria com o órgão municipal de educação, do *Plano Municipal de Educação*. O CME deve constituir-se num espaço de participação democrática e de *geração de idéias e planos*. Para isso, não deve ser um órgão acrítico e atrelado ao gabinete do secretário. Seu papel é o de *instrumento crítico-constructivo*, contribuindo para a elaboração, o acompanhamento e a avaliação da política municipal de educação. Seu papel é romper com o autoritarismo que, neste país, desqualificou a escola, principalmente a escola pública. Ele tem um papel de reconstrução pedagógica e política.

O CME não pode ser criado por decreto. Ele deve nascer de uma ampla discussão no seio da população, a partir de debates com os interessados e envolvidos nas questões educacionais, para que seja um órgão deliberativo, consultivo, normativo e fiscalizador da vontade política da maioria.

É preciso ter em mente que os gabinetes das secretarias de educação sucedem-se rapidamente, alguns até mais rapidamente do que seria necessário. *O permanente são as escolas* e algumas estruturas. Nelas, inclui-se o Conselho Municipal de Educação.

As diretrizes e metas desenvolvidas pelo Órgão Municipal de Educação visam a intervir no conjunto dos problemas de *forma permanente e sistemática*. Ações isoladas e parciais não asseguram mudanças significativas e duradouras. A democratização do acesso e as condições de permanência do aluno, a qualidade do ensino e a gestão democrática são conquistas que demandam tempo. O CME permite a participação da sociedade na fixação dos rumos da educação através do exercício da *democracia direta*. A fixação de prioridades e

metas em conjunto com as representações dos vários segmentos sociais permite ao Executivo identificar e suprir, com maior precisão e eficácia, as necessidades existentes.

Por isso, o CME deve assegurar, na sua composição, tanto a representação de entidades e instituições de âmbito municipal ligados à área educacional quanto a representação regional das esferas pública e privada e de outras áreas, como as associações sindicais, empresariais, etc. O pluralismo no estabelecimento da composição do conselho é essencial. Ele não é apenas um critério democrático, mas contribui para que o conselho tenha uma compreensão mais abrangente dos complexos problemas dos Municípios, bem como das metas a serem perseguidas.

Os Conselhos Municipais de Educação podem ou não receber *delegação de atribuições* e competências dos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Isso depende das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas dos Municípios que regulamentam a questão, bem como dos regulamentos e normas dos CEEs. O instituto da delegação também depende do delegador. De qualquer forma, observado o princípio constitucional do *regime de colaboração*, é importante que o CME não se isole e estabeleça um trânsito permanente com os Conselhos Estadual e Nacional de Educação.

Na relação entre Estado e Município, deve ficar claro que, mesmo que o Conselho Estadual de Educação *delegue* as atribuições do CME, *este não o representa*. O CME tem plena autonomia no seu âmbito para tomar decisões sob sua exclusiva responsabilidade, respeitadas as normas legais nacionais. Só um colegiado municipal tem condições de detectar com maior profundidade os problemas de sua região e equacioná-los adequadamente. A nova LDB (Art. 11) estabelece que

“os Municípios incumbir-se-ão de: a) organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados [...].

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.”

Há uma grande disparidade entre os Municípios brasileiros. A maior ou menor força de um CME dependerá do vínculo que seus conselheiros tiverem com a comunidade e do grau de organização dela própria, enfim, dependerá de sua *legitimidade* e de sua *representatividade*. A autonomia é uma conquista, e não uma doação.

Além das funções consultiva, deliberativa, normativa e fiscalizadora, o CME poderá exercer funções de planejamento, de melhoria do fluxo e do rendimento escolares, de atualização e aperfeiçoamento dos professores e de estabelecimento de critérios para a distribuição dos recursos municipais.

Não se trata de retirar as responsabilidades da administração do sistema. Dentro do princípio já colocado no início, de valorização dos órgãos intermediários, o CME, sem esvaziar as atribuições do Executivo, deve participar ativamente de tudo o que diz respeito ao ensino na sua área jurisdicional, incluindo o ensino privado. Lembremo-nos do princípio da parceria. Apesar das peculiaridades de cada comunidade, deve existir algo comum entre todos os Conselhos Municipais de Educação: a vontade política coletiva de construir uma educação de qualidade para todos.

### *O Conselho de Escola (ou Colegiado) e o Grêmio Estudantil*

A estrutura democrática e colegiada do Sistema Municipal de Educação deve corresponder, no âmbito da escola, ao Colegiado ou CE (Conselho de Escola), também com caráter deliberativo, com a participação de pais, professores, funcionários e alunos.

O CE é o órgão mais importante de uma escola autônoma, base de democratização da gestão escolar.

Ele deve deliberar tanto sobre o currículo, a formação de classes, o período e horário, as atividades culturais quanto sobre programas especiais, visando à integração escola-família-comunidade, sobre as prioridades para a aplicação dos recursos da escola, a racionalização dos horários de trabalho, a elaboração

do plano escolar e o funcionamento geral da escola. Enfim, ele deve ser o motor do *projeto político-pedagógico* da escola; assim, maior será a possibilidade da construção coletiva e do fortalecimento do projeto autônomo de cada escola. O órgão municipal de educação deveria ter como sua principal diretriz política a consolidação dos projetos político-pedagógicos das escolas, autonomamente definidos.

O caráter deliberativo do CE funda-se na sua própria composição, que representa os diversos segmentos envolvidos na escola. O conselho deve ser o órgão máximo da escola e promover a escolha democrática do próprio diretor, com base em comprovada competência técnico-administrativa para o exercício dessa função.

Na nossa proposta pedagógica, o diretor é o principal parceiro e interlocutor do dirigente municipal do órgão responsável pela educação. É preciso evitar o duplo comando entre o diretor e o presidente do CE. O diretor deve fazer parte integrante do CE, mas não deve ser seu presidente nato. Seria melhor que ele fosse eleito como presidente do CE, mas só será eleito se tiver liderança na sua escola. Se não tiver liderança, é melhor que outro seja eleito presidente do CE.

A *escolha democrática* dos membros do conselho deve, enfim, atender à especificidade de cada escola e de cada região. Sistemas Municipais de Educação mais complexos, como os de algumas capitais, exigem *colegiados de conselhos* de escola regionais, para aperfeiçoar os canais de comunicação entre a administração e as escolas.

Um outro órgão de democratização da gestão da escola é o *grêmio estudantil*. O grêmio estudantil, livre organização dos estudantes, é uma instituição que favorece a formação para a cidadania. A administração municipal deve apoiar a formação e a implantação dos grêmios, com campanhas apropriadas, dada a pouca tradição de organização estudantil em nosso país.

## O Estatuto da Educação Municipal

Ao lado do Conselho Municipal de Educação ou de uma Comissão Municipal de Educação, outra condição para organizar um Sistema Municipal de Educação é o *Estatuto ou Plano de Carreira do Magistério Municipal*. Para dar-lhe um âmbito mais amplo, é preferível falar do EEM (Estatuto da Educação Municipal), no qual também estejam definidos os papéis dos órgãos chamados *centrais*, deixando claras as responsabilidades e as competências de todos os que estão envolvidos na tarefa de educar.

Por outro lado, o EEM também deveria traçar a integração do administrativo com o pedagógico e o funcional, superando a compartimentação.

No intuito de facilitar essa tarefa para a Prefeitura, o MEC sugeriu diversas estratégias para a elaboração dos estatutos municipais, orientados, sobretudo, para regulamentação da carreira, definindo direitos e deveres do magistério municipal e apresentando diversos modelos práticos e acessíveis.

Na quase totalidade, os estatutos do magistério foram elaborados por técnicos e especialistas em educação, assessorados por juristas. Não surgiram como vontade política de uma maioria e não cumpriram o seu papel pedagógico de informar e comprometer os próprios interessados.

Não há dúvida, o assunto é complicado. Aliás, toda vez que são abordados assuntos trabalhistas no Brasil, o assunto complica-se, pois sequer tem-se uma política salarial consolidada. Há ainda o conhecimento de numerosa legislação pertinente que é preciso dominar, e não há ninguém que a domine na sua totalidade. Por isso, é um *trabalho de conjunto*, de equipe, que, pelo conhecimento da situação econômico-financeira do Município, permitirá elaborar proposta compatível com a capacidade do Município. Os *professores* são os principais beneficiados com o EEM. Por isso, eles devem ser os principais protagonistas na sua elaboração, aprovação e execução.

No mais das vezes, copiam-se esses estatutos de outros Municípios, cuja situação é parecida e que já os aprovaram. É a *via burocrática*. Para ser um instrumento eficaz de implantação do Sistema Municipal de Educação, o EEM deve ter a cara do Município. Ele deve revelar o grau de

organização dos educadores municipais e a importância que a administração pública dá ao ensino.

Para que tenha algum efeito sobre o Sistema Municipal de Educação, o EEM deve ser elaborado de forma democrática, com amplas *consultas, debates e seminários*, inclusive para evitar o corporativismo que se constitui num dos piores incentivos ao atraso educacional. Há estatutos que incentivam os professores a deixarem a sala de aula e a própria escola para *subir na carreira*, mas não incentivam o aperfeiçoamento do professor, a assiduidade e a permanência na sala de aula e a qualidade do ensino. O ponto central é, sem dúvida, a *jornada de trabalho* do professor, cujos problemas seriam muito mais facilmente resolvidos com a *autonomia escolar real*.

Apesar da dedicação profissional do magistério e de sua importância social, os professores viram o seu *status* social sendo gradativamente corroído nas últimas décadas, sobretudo em função de seus baixos salários. Há uma enorme *dívida social* em relação a esses profissionais, que exercem sua profissão em condições de trabalho precárias. Se as escolas ainda têm alguma qualidade, isso não se deve, sem dúvida, aos administradores municipais e nem aos políticos locais, mas à qualidade e à dedicação do magistério, que não é tão malformado como se propaga. A prática também ensina muita coisa. O Estatuto da Educação Municipal é o instrumento privilegiado de resgate dessa dívida histórica. Ele deve girar em torno dessa preocupação que envolve tanto a melhoria salarial quanto as condições de trabalho na escola, a profissionalização e a formação permanentes dos educadores.

## O Plano Municipal de Educação

O Plano Municipal de Educação (PME), conforme prevê a Constituição Federal em seu artigo 165, deve ser de duração plurianual e constitui-se num instrumento fundamental para a construção dos sistemas municipais de educação. Os planos municipais, em geral, têm sido de três anos e devem incluir a articulação da rede estadual com a rede privada, para que não haja superposição e duplicação de meios e esforços.

O PME não deve ser apenas um instrumento formal. De nada adiantaria contratar uma empresa de consultoria para fazer o melhor plano no papel. Ele só será eficaz na medida em que for elaborado com os principais agentes de educação no Município sob a coordenação do Conselho Municipal de Educação, a partir do conhecimento das reais necessidades locais. Isso porque, acima de tudo, ele deve ser um plano factível e executável a curto prazo pela secretaria.

Um Plano Municipal de Educação supõe:

- (a) *conhecimento detalhado* da situação educacional do Município e dos recursos disponíveis (humanos, financeiros, etc.);
- (b) *mobilização da comunidade*;
- (c) definição de *finalidades, prioridades e de metas a atingir*;
- (d) organização de um sistema de *avaliação permanente* do plano.

Quando se faz referência ao conhecimento da situação educacional do Município, ela diz respeito à dimensão das redes escolar pública e privada e de outras instituições municipais de ensino, ao total de matrículas, ao orçamento, às fontes que podem contribuir para a manutenção e o desenvolvimento do ensino municipal, à estrutura organizacional do órgão municipal de educação, ao pessoal e aos serviços do órgão municipal de educação, à existência ou não de estatuto ou plano de carreira do magistério municipal. Enfim, ninguém pode planejar sem conhecer a realidade.

Quem faz o plano?

Habitualmente, os planos são elaborados pelos órgãos municipais em colaboração com o conselho. O Legislativo discute e aprova o plano, mas este deve partir da iniciativa do próprio Conselho, que é um órgão mais permanente do Sistema Municipal de Educação do que outros órgãos da administração da educação.

Como seria um Plano Municipal de Educação tendo a *escola cidadã* como princípio orientador, em que a escola é o centro, e não o sistema?

Aqui vale o que foi dito acima a respeito do plano estratégico de participação. Nenhum plano será eficaz, se não incluir a população

desde o início do processo. A comunidade precisa defender a educação como defende o acesso aos eletrodomésticos, ao transporte, ao esgoto, ao asfalto, à moradia, ao trabalho... Ela precisa defender a educação como fundamental para a sua qualidade de vida; só assim o plano dará certo.

A nova LDB estabelece diretrizes para a elaboração do *Plano Nacional de Educação*, que visa a articular as ações das várias esferas de governo compatibilizando objetivos, diretrizes e metas prioritárias com os recursos financeiros disponíveis. Estabelece como objetivos prioritários:

- (a) a erradicação do analfabetismo;
- (b) a universalização do ensino fundamental;
- (c) a formação e aperfeiçoamento dos profissionais de educação;
- (d) a melhoria da qualidade do ensino.

O último Plano Nacional de Educação é o de 1980. O próximo, que se espera seja elaborado em breve, deve articular as ações dos Estados, dos Municípios e da União. O plano municipal de educação deve estar articulado com essas diretrizes e prioridades do plano nacional e pode exercer um papel fundamental na elaboração dos novos planos estaduais e do plano nacional, pilotando esse movimento de criação de uma nova consciência em torno da necessidade de reverter o processo de deterioração do ensino no Brasil. O Plano Municipal de Educação é um instrumento indispensável para a articulação entre o Município e as outras instâncias de governo.

### *O Regime de Colaboração Estado-Município*

Embora definido no artigo 211 da Constituição Federal o "regime de colaboração", que estabelece a co-responsabilidade ou parceria entre Estados, Municípios e União, ainda se está longe de uma verdadeira definição do que cabe a cada instância do poder. Essa indefinição de papéis continua sendo um dos principais problemas da educação brasileira.

Para iniciar uma *parceria*, pode-se começar por um grupo de trabalho com participação paritária, incluindo membros das redes parti-

culares, que tenham por missão preparar um plano integrado entre Estado e Município, um plano plurianual, visando à articulação das ações e à integração, fixando diretrizes, prioridades e responsabilidades de cada esfera envolvida.

Trata-se de trabalhar integradamente. É um processo lento. Atualmente, já se iniciou com a distribuição da merenda escolar e do livro didático. Porém, isso pode ser estendido a outros programas, como os de transporte escolar, assistência à saúde, assistência técnica e financeira em geral. Trabalhar de forma coordenada e integrada é condição *sine qua non* para o desempenho do Sistema Nacional de Educação como um todo.

O Estado, mediante o estabelecimento de um termo de cooperação e parceria, pode comprometer-se a entregar ao Município, na forma de doação ou cedência, os prédios e os respectivos equipamentos das escolas estaduais que atendem alunos do ensino fundamental, bem como pode propor a parceria na reforma ou na construção de unidades escolares. Pode, ainda, repassar recursos complementares à receita municipal destinada à educação, cujo montante pode ser definido a partir do custo aluno/ano e da relação entre a despesa efetuada pelo Município e o número de alunos atendidos.

Maria Beatriz Moreira Luce (1993, p. 37-38) aponta alguns exemplos práticos de *colaboração entre Estado e Município*:

- (a) elaboração de planos conjuntos para levantamento da escolarização da população, análise das disponibilidades de prédios e equipamentos, avaliação das condições de trabalho e de qualificação dos professores e previsão dos recursos financeiros com que poderiam contar as redes;
- (b) cursos, fóruns, seminários e eventos comuns;
- (c) propostas curriculares que visem à valorização da cultura e da história locais;

- (d) participação do Sistema Estadual de Ensino nos conselhos municipais;
- (e) realização conjunta da chamada escola anual.

Essa colaboração deve incluir a utilização conjunta de redes físicas, pessoal, recursos materiais e financeiros vinculados a diferentes esferas administrativas, devendo ser os respectivos acordos precedidos de autorização dos órgãos normativos dos sistemas envolvidos.

Se o regime de colaboração estabelecido na Constituição estivesse em pleno funcionamento, e não apenas no papel, metade dos problemas do ensino no Brasil estariam resolvidos. A outra metade, os profissionais da educação, tratados com dignidade, poderiam resolvê-los sem a intervenção direta do Estado.

### Referências bibliográficas

- BORDIGNON, Genuíno, OLIVEIRA, Luiz S. Macedo de. A escola cidadã: uma utopia municipalista. *Educação Municipal*, São Paulo, Cortez/UNDIME/Cead, n. 14, p. 5-13, maio 1989.
- EBY, Frederick. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Globo, 1970.
- FERNANDES, Florestan. Os conselhos populares. *Folha de S. Paulo*, 16 dez. 1988, p. 3.
- GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José Eustáquio (org.). *Município e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GALLETTA, Ricardo. *Conselhos populares e administração petista*. Campinas, abr. 1989. (mimeo)
- LUCE, Maria Beatriz Moreira, SARI, Marisa Timm (orgs.). *Administração Municipal da Educação no Rio Grande do Sul: subsídios para a consolidação e a qualificação dos sistemas municipais de ensino*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.
- NAISBITT, John, ABURDENE, Patrícia. *Megatrends 2000*. São Paulo: Amana-Key, 1990.
- ROMAO, José Eustáquio. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SANDER, Benno. *Conselho e conflito*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1981.



## DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO AO SISTEMA ÚNICO E DESCENTRALIZADO DE EDUCAÇÃO BÁSICA\*

“Toda organização e administração, na medida em que cresce, tende a usar, inevitavelmente, processos de mecanização e uniformização. Como isto é, por assim dizer, incompatível com o processo educativo, quanto menor a unidade de serviços a administrar, tanto melhor será a administração e tanto mais se evitarão os males irremediáveis do processo de mecanização das macroorganizações. Logo, a administração ‘municipal’ das escolas, enquanto não pudermos estabelecer a ‘distrital’, constituirá a melhor unidade administrativa do sistema escolar brasileiro.

Também socialmente recomenda-se a responsabilidade local. A escola, hoje, está sendo concebida como uma comunidade integrada dentro da comunidade maior da cidade, da vila ou do povoado. A administração local concorrerá para tornar possível essa integração, passando a escola a ser a instituição fundamental da comunidade, servindo-a e dela se servindo para a vitalidade e riqueza dos seus processos educativos. O professor, de nomeação local e lealdade local, deixará de ser o ‘estranho’, a autoridade ‘consular’ e passageira, um quase hóspede da comunidade, para se sentir responsável e integrante dessa comunidade” (Anísio Teixeira, *Congresso Nacional de Municipalidades*, abril de 1957).

Desde os anos 50, época em que Anísio Teixeira defendia a tese de que as escolas públicas deveriam ser administradas pelo Município, até o atual debate sobre o sistema único de ensino, muitas coisas se passaram, entre elas sucessivas

campanhas de municipalização do ensino fundamental, propostas por vários governos estaduais e, na maioria das vezes, rejeitadas pelos educadores.

Para entender melhor o momento atual em torno do tema da municipalização, é preciso fazer uma breve retrospectiva.

A história da municipalização do ensino, no Brasil, iniciou-se com o fim do Estado Novo (1945) e concretizou-se com a LDB de 1961. Ela está ligada à história da democratização política por que passou o País, a qual consagrou o princípio da *descentralização*. Todavia, foi só com a Lei nº 5.692/71, promulgada sob o regime autoritário, que o princípio da municipalização do ensino fundamental apareceu na legislação, num período marcado pela prática oposta à descentralização. Em vez de ajudar os Municípios, a Lei nº 5.692/71 penalizou-os. A municipalização acabou servindo para concentrar ainda mais o poder e aumentar a dependência dos Municípios em relação ao Estado e à União, em função da política centralizadora do regime militar.

Em agosto de 1985, com o fim do regime militar, um pequeno grupo de educadores, dirigentes metropolitanos de educação, organizou, em Recife, um congresso nacional para discutir o ensino municipal. Iniciava-se um movimento de secretários municipais de educação que culminaria, no ano seguinte, com a criação da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). A entidade iniciou uma luta pela valorização do ensino municipal, sem defender abertamente a municipalização.

A Constituição de 1988, pela primeira vez sem falar de municipalização, dá autonomia aos Municípios para a criação de sistemas municipais, situando o Município como *espaço real de poder*. A partir de 1988, o Município não é mais tratado como mero executor de decisões tomadas em outras instâncias do poder.

Na prática, isto é, no cotidiano escolar de cada Município, existe uma *pressão natural* junto às prefeituras para ampliar a oferta de vagas em creches e pré-escolas e, depois, no 1º grau: é mais fácil pressionar o prefeito e os vereadores do que o governo federal. A expan-

\* Texto apresentado no III Encontro da Rede Municipal de Campinas, no dia 21 de junho de 1996, em que se discutiu o tema da municipalização.

são da educação municipal parece inevitável, mesmo sem a transferência de escolas estaduais para as prefeituras. Contudo, é preciso distinguir essa expansão natural, provocada pela demanda da municipalização do ensino, muitas vezes, de forma artificial pelo governo central ou pelos Estados.

As *políticas de municipalização* sempre encontraram muita resistência por parte dos educadores que vêem nelas um caminho da privatização ou, simplesmente, uma forma de desobrigar o Estado e a União de suas responsabilidades em relação ao ensino fundamental. Dizer *não*, contudo, à municipalização não é suficiente. Nesse caso, os educadores não podem ficar a reboque das iniciativas oficiais. Nesse debate, há mais coisas em jogo do que a privatização e a falta de vontade política. Há Municípios que investem em educação, e outros não. Há Estados que investem mais, e outros, menos. E há uma crônica falta de definição do que cabe a cada esfera do governo diante do desafio educacional brasileiro.

O que se espera desse debate?

Espera-se que a *regionalização do ensino* não prejudique a unidade e a qualidade; que o processo de descentralização seja democrático; que a União monte um sistema de relações intersecretarias que garanta a unidade do sistema, como reivindica a UNDIME; que atenda às especificidades regionais e locais e não seja implantado maciçamente, como no Chile. Teme-se que uma política de descentralização fragmente o sistema e caia-se no localismo. Porém, existe uma forma de evitar esse problema: a democratização da gestão em todos os níveis e a criação de canais de participação, como os conselhos de escola e os conselhos municipais.

A Constituição de 1988 não prevê a municipalização do ensino fundamental. O que ela prevê é que os Municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Nem se poderia exigir que o Município assumisse encargos educacionais além de sua capacidade financeira. A questão não está, portanto, em ser o ensino estadual, federal ou municipal. A questão central da educação é que todo o ensino seja de qualidade. O Município é apenas *co-responsável*, junto com o

Estado e a União, pela qualidade do ensino. É isso que prevê a Constituição de 1988. Ela estabelece, no seu artigo 211, o “regime de colaboração” entre os sistemas de ensino, a partir das prioridades definidas no Plano Nacional de Educação. O regime de colaboração – ou de *cooperação*, como vem sendo chamado pelos educadores – tem um papel eminentemente equalizador. Ele foi instituído para resolver o problema das disparidades e diferenças regionais.

Esse foi um dos temas mais discutidos na Conferência Nacional de Educação Para Todos, realizada em setembro de 1994 e que se tornou um dos pontos centrais do *Acordo Nacional*, assinado pelos participantes dessa conferência. Pena que o governo Fernando Henrique Cardoso tenha desprezado todo o esforço que já vinha sendo feito pelos Estados e Municípios e pela União, muitas vezes em parceria com o magistério, no quadro do *Plano Decenal de Educação para Todos*, um planejamento a longo prazo que abrangia uma década (1993-2003).

O regime de colaboração supõe a existência de *sistemas municipais de educação* ou, pelo menos, de estruturas municipais adequadas para o desenvolvimento da educação básica. Os sistemas municipais de educação também estão, hoje, previstos nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas de numerosos Municípios. Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer nessa direção, já defendida, há mais de 30 anos, por Anísio Teixeira. O regime de colaboração será mais facilmente implantado na medida em que as municipalidades dispuserem de estruturas consolidadas em sistemas municipais de educação.

Creemos hoje que é preciso passar da defensiva para a ofensiva, nesse tema, a começar pelo controle das verbas municipais pela sociedade civil. Há uma razão para isso: em muitos Municípios, têm-se desenvolvido *experiências inovadoras* de grande impacto na população. Em muitos casos, o ensino municipal foi criado como uma forma de resistência contra o ensino tradicional dos Estados e da União ou, simplesmente, porque esses abandonaram os Municípios. É preciso resguardar essa qualidade e procurar melhorá-la, ou seja,

defender, antes de mais nada, uma educação municipal de qualidade.

Com base nessas experiências inovadoras, na década de 90, o debate da municipalização e da descentralização atingiu um *novo patamar*: percebeu-se que não é suficiente repassar as escolas para a responsabilidade dos Municípios. Municipalizar ou descentralizar o ensino implica uma revisão do próprio sistema. Os programas de municipalização deverão levar a uma nova *estrutura* do sistema educacional e a mudanças na própria *concepção* de escola pública.

O ponto de chegada não é mais apenas administrativo: é político e pedagógico e, sobretudo, estrutural. O que está em jogo é a questão da qualidade do ensino e a oferta de oportunidades iguais de educação. Está pesando muito, hoje, o argumento da equidade. O poder público deve intervir no sentido de diminuir as disparidades. A educação precisa ser mais valorizada pela sociedade, e a escola deve voltar a ter prestígio. Essas são algumas das características novas do debate em torno da descentralização do ensino.

É dentro dessa nova concepção da descentralização que surgem iniciativas como a do SUDEB (Sistema Único e Descentralizado de Educação Básica), do Estado do Mato Grosso. Secundando a Constituição de 1988, a Constituição do Estado do Mato Grosso prevê que "o Estado e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino de modo articulado e em colaboração" (art. 237), sob o princípio norteador da *gestão democrática*. Inspirada nesses princípios, a Secretaria de Estado da Educação formulou, neste ano, a proposta do SUDEB, colocando como foco referencial de suas ações a *unidade escolar* e enfatizando a gestão compartilhada.

Não se trata de mais uma reforma, mas de uma verdadeira transformação estrutural no modo de pensar, planejar, implementar e gerir a educação básica. A *centralidade focal da escola* significa fazer dela a unidade administrativa, financeira e pedagógica por excelência e, por via de consequência, induzi-la à autonomia plena, ainda que financiada pelos recursos estatais. As implicações daí decorrentes representam uma verdadeira revolução no

modelo de gestão, obrigando uma redefinição profunda na matriz estrutural da Secretaria de Estado da Educação e nos demais órgãos que compõem o sistema.

Partindo do princípio de que não basta municipalizar as escolas, mas é preciso implantar um novo sistema, o Estado do Mato Grosso está propondo a *gestão compartilhada* da educação básica entre Estado e Município. A gestão compartilhada objetiva romper com a forte dissociação entre as redes estadual e municipal de ensino público e entre as próprias escolas, algumas das quais, de tão fragmentadas, chegavam (e chegam) a atuar concorrentemente.

O cidadão não se concebe, nem concebe seus filhos como *estaduais* ou *municipais*, na busca de concretização do direito à educação; mas concebe-se como um cidadão diante do Poder Público, quando adentra uma escola – quer seja estadual, quer seja municipal – à procura de vaga. Por isso, não tem sentido a dicotomia implantada e assumida como praxe que, além dos malefícios já mencionados, quase sempre leva às discriminações odiosas – seja no trato dos alunos, seja no dos profissionais de educação –, à concorrência viciosa, às superposições, ao paralelismo de ações e ao desperdício de recursos públicos.

Pode-se conceituar o Sistema Único e Descentralizado de Educação Básica do Mato Grosso como a interação política, normativa e executiva dos serviços públicos de educação básica do Mato Grosso, com a integração dos recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos, sem distinção de unidades federais, estaduais ou municipais localizadas no território do Estado, de modo a evitar os paralelismos, as discriminações no atendimento aos alunos e no trato aos profissionais de educação, a duplicidade de meios para fins idênticos e as atividades concorrenciais.

O SUDEB é uma forma de organizar o sistema educacional público:

- (a) numa *base legal e institucional comum* que garanta a unidade da escola pública em termos de objetivos e de resultados;
- (b) *eliminando as redes de ensino* e as disparidades no padrão de atendimento;

- (c) *respeitando a diversidade de seu contexto* (social, econômico, político e cultural) e de propostas e soluções.

Ter a escola como centro significa dotá-la de grande *autonomia*. Para garantir um atendimento de qualidade, eficiente e equânime, ela deve ter competência para decidir nas seguintes áreas: *pedagógica* (programas, metodologias de ensino, livro didático, material de ensino, cursos, seminários, calendário escolar, intercâmbio, avaliação, etc.); *política de pessoal* (dimensionamento do quadro de pessoal, nível salarial, condições de acesso e progressão funcional, critérios para desligamento, processo de escolha de dirigentes escolares e de avaliação de desempenho, etc.); *administrativa e organizacional* (planos de desenvolvimento, projetos de atividades de organização e controle escolar, etc.) e *financeira* (definição das despesas de custeio e capital, elaboração de projetos de captação de recursos financeiros, plano de aplicação dos recursos disponíveis etc.). Portanto, a *escola pública* – sem os qualificativos *federal, estadual e municipal* – que está sendo construída no Mato Grosso deverá ser estatal quanto ao financiamento, comunitária quanto à gestão e pública quanto à destinação.

O *gerenciamento* do sistema único e descentralizado processar-se-á em dois níveis:

- (a) *deliberativo*: formulação e acompanhamento de políticas, legislação e normatização do sistema;
- (b) *executivo*: operacionalização das políticas. A formulação de políticas, a legislação e a normatização do sistema ficarão

a cargo do Conselho Estadual Deliberativo, com participação paritária de representantes do governo estadual, dos governos municipais e segmentos organizados da sociedade civil no âmbito do Estado.

O *suporte institucional e operacional* e o monitoramento das escolas ficarão sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação e das Secretarias Municipais. A estrutura para o gerenciamento do sistema no nível deliberativo constará de:

- (a) CGS (Conselho de Gestão do Sistema Único);
- (b) SE (Secretaria Executiva);
- (c) Seis Câmaras Temáticas: informações educacionais, ensino (currículos, programas e metodologias), legislação e normas, financiamento, avaliação e controle.

Esse esforço interativo aponta para a qualidade universalizada e tem como sinal concreto a *integração dos recursos* no FUNDEP (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento das Escolas Públicas) a ser criado. Em outras palavras, não se vê sentido na atual situação em que as pessoas do mesmo Município, profissionais e alunado, recebam *tratamento diferenciado* – em termos de condições e qualidade de serviço –, porque estão em escolas sob diferentes jurisdições.

*P.S.:* Em dezembro de 1996, a nova LDB (Lei nº 9.394/96), no parágrafo único do artigo 11, consagrou o *Sistema Único de Educação Básica*.

## REGIME DE COLABORAÇÃO: Quando as redes de ensino se encontram para planejar e organizar a educação.

“Todos têm direito à educação. Por isso, a educação é um assunto de todos”. Foi a partir dessa tese que o Estado do Paraná, em 1994, conseguiu fazer com que Estado, Municípios, escolas, famílias, empresários e organizações civis envolvessem-se na elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos do Estado* e assumissem o compromisso de viabilizar o cumprimento das metas propostas e aprovadas por delegados, democraticamente eleitos, durante um processo de planejamento participativo que envolveu cerca de um milhão de pessoas em todo o Estado. Todos os seus 371 Municípios elaboraram o seu plano decenal.

Isso só se tornou possível porque, no Paraná, o processo de elaboração do plano decenal percorreu o caminho mais legítimo e consistente: o da democracia e da participação. Todas as escolas de todos os Municípios reuni-

ram a comunidade para discutir e sugerir medidas para melhorar a qualidade do ensino. Nem mesmo as escolas mais distantes ficaram de fora do processo.

A fase mais importante e mais participativa foi a etapa escolar, quando, em determinadas regiões, até 90% dos professores e funcionários e 60% da comunidade escolar participaram das reuniões. Pais de alunos estão cientes de que não basta reclamar por melhor educação para seus filhos. É necessário participar das decisões que visam a melhorar a qualidade do ensino.

Todas as iniciativas para fortalecer a educação foram prestigiadas e levadas para aprovação em assembleias de delegados. Inúmeras sugestões chegaram às reuniões para a elaboração das propostas – sugestões de vários segmentos da sociedade –, mostrando que a comunidade atendeu ao chamado e assumiu seu papel de cidadã, comprometendo-se a melhorar a qualidade do ensino.

O que se viu nas escolas paranaenses foi um verdadeiro exercício de cidadania. Os delegados escolhidos pelas escolas defenderam suas propostas e analisaram as dos delegados de outras escolas do Município. Aos poucos, as propostas contidas nos documentos que saíram das reuniões municipais foram unificadas por consenso durante os encontros regionais. O Plano Decenal começou a ganhar traços que mostrariam seu perfil definitivo.

Centenas de reuniões, encontros e assembleias aconteceram de abril a agosto de 1994, processando desde temas do cotidiano escolar até metas estratégicas do sistema educacional como um todo.

A síntese final do processo aconteceu na Conferência Estadual de Educação para Todos, realizada no começo de agosto de 1994. Nela, foram votados dois documentos: o *Plano Decenal* e a *Declaração Estadual de Educação para Todos do Paraná*, ambos aprovados por 420 delegados de todo o Estado, representando professores, pais e alunos, especialistas em educação e o corpo técnico-administrativo das escolas.

Foi um longo processo, envolvendo cerca de 90 mil professores, desde a escola rural mais retirada até o maior centro educacional

\* Este texto foi produzido com Antônio João Mânfió e José Eustáquio Romão. A primeira parte foi publicada pelo MEC nos cadernos do INEP *Em Aberto*, nº 59, de 1994. O Estado do Paraná, no início de 1994, mobilizou seus 371 Municípios e suas escolas para elaborar o *Plano Decenal de Educação para Todos do Estado*. Poucos Estados envolveram-se tanto planejando as prioridades e metas da educação, conjuntamente com os Estado e Municípios. Um exemplo como poucos de “Planejamento Socializado Ascendente” como mostra Paulo Roberto Padilha na sua dissertação de Mestrado *Planejamento educacional: a visão do Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003* (São Paulo, FEUSP, 1998). Hoje seria preciso ainda aprofundar a questão a partir do vigoroso conceito de *transdisciplinaridade*. Veja-se o livro de Hugo Assmann: *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente* (Vozes, 1998).

do Paraná. Os princípios políticos, técnico-pedagógicos e administrativos, definidos pela comunidade paranaense para os próximos 10 anos, têm a marca da legitimidade e do envolvimento participativo. Essa característica dá ao plano assumido pelo Paraná a possibilidade de ser viabilizado, não importando quais sejam os próximos governantes.

A seguir, procurar-se-á mostrar como esse processo ocorreu, os princípios que o orientaram, a metodologia utilizada e os compromissos assumidos ao seu final.

### Como planejar conjuntamente a educação a partir da escola

Não basta proclamar que a educação é um direito de todos. É preciso mostrar como esse direito pode ser exercido, a quem recorrer, quando e onde.

A primeira imagem que vem à cabeça, quando se pensa no direito à educação, é a imagem de uma escola. A escola é o lugar privilegiado da educação. Por isso, ao lançar, em 1993, o *Plano Decenal de Educação para Todos*, o MEC preocupou-se, desde o início da sua elaboração, com a participação da escola.

Como a escola pode participar?

Primeiramente, informando-se e sendo informada sobre o que as autoridades educacionais estão fazendo em relação ao plano decenal, cobrando delas o compromisso internacional assumido pelo País e o preceito constitucional que prevê, em 10 anos, a eliminação do analfabetismo e a extensão do ensino fundamental para todos.

Mas não é só isso. É preciso que a escola se torne o *locus* fundamental da própria elaboração, acompanhamento e avaliação do plano decenal.

Como fazer isso?

Eis algumas reflexões em torno desse tema, à luz de experiências vividas, que podem auxiliar a escola a definir melhor a sua participação nesse amplo movimento de recuperação da educação básica no qual o plano decenal está transformando-se, como é o caso do Estado do Paraná.

Antes de mais nada, é preciso superar aquela *mentalidade* que atribui ao técnico, e

apenas a ele, o poder de estabelecer planos. É a mentalidade produzida por uma tradição tecnocrática que supervaloriza a técnica em detrimento da participação política. Planejar é prever, estabelecer finalidades, objetivos, metas, prioridades e custos, tendo em vista a realidade sociopolítica e econômica e as necessidades de cada local. As escolas, conhecendo de perto a comunidade, podem dar respostas mais adequadas aos problemas de cada local e avaliar melhor os resultados das medidas adotadas.

O que caracteriza um planejamento com a participação da escola é o *diálogo* que ela estabelece com a comunidade para que o consenso da maioria encontre a melhor solução. A escola deve acostumar-se a pensar a médio e a longo prazos. Não pode consumir todas as suas energias nos problemas do seu dia-a-dia. Ela própria necessita de um plano político-pedagógico que represente os seus sonhos, a sua própria fisionomia e a fisionomia que projeta ter. O que caracteriza essa forma de pensar e agir é a presença ativa, consciente e decisiva da comunidade.

Para isso, é preciso *mobilizar e motivar* as forças internas e externas à escola. Não basta convocar reuniões. A comunidade interna da escola e a comunidade externa a ela devem sentir prazer em participar. A mobilização das comunidades implica preparar com esmero os espaços e os locais de participação e estabelecer os horários mais adequados para todos, garantindo as condições mínimas para a realização do trabalho coletivo.

A *coordenação* desse trabalho deve estar bem-estruturada, contar com a credibilidade da comunidade e ter clareza da tarefa a ser planejada. Para uma ação exitosa da comunidade escolar na elaboração, no acompanhamento e na avaliação do plano decenal, será necessário que o coordenador ou a equipe coordenadora do Plano, em cada escola, seja capaz de orientar a comunidade a tomar suas decisões, mostrando-lhe as várias alternativas, acompanhando de perto os trabalhos e evitando a manipulação política. A coordenação local do plano, que pode muito bem ficar nas mãos do diretor da escola, precisa evitar, a todo custo, a pseudo-participação, isto é, a participação como simples adesão acrítica a programas oficiais.

Isso implica a atenção que deve ser dada a algumas *dificuldades* próprias de todo processo de mobilização em torno de planos educacionais, dentre elas a desconfiança natural da comunidade e o medo inerente a qualquer tipo de mudança. Muitas pessoas não querem participar, porque já tiveram experiências anteriores negativas ou porque julgam a participação um processo efêmero e inconseqüente. Nossa inexperiência, no exercício da cidadania e da ação democrática, justifica, muitas vezes, essas opiniões.

São riscos a serem enfrentados por todo planejamento participativo, isso sem contar o risco do *populismo*, que supervaloriza a opinião popular independentemente de uma análise crítica, e o *democratismo*, que submete qualquer tomada de decisão, mesmo de caráter técnico, a um amplo debate, ao contrário do *centralismo* para quem toda decisão, mesmo de caráter político, pode ser tomada sem qualquer consulta.

O Plano Decenal de Educação para Todos, através do envolvimento efetivo da escola, pode desencadear um *movimento educacional* e uma ação que vai além do estabelecido no plano em si mesmo, formando para a participação e para o exercício da cidadania. Ele pode tornar-se um ótimo instrumento para a formação de novas lideranças nas escolas e contribuir para diminuir o risco, tão freqüente, de ações passageiras e de *descontinuidade administrativa* que caracterizam o setor.

A participação está sempre se fazendo. Ela será sempre inacabada, jamais suficiente. Por isso, ela é essencialmente processo e não deve ser entendida como uma concessão do governo, mas como uma conquista permanente.

Não existe um único modelo capaz de tornar exitosa a ação educativa. Cada escola é fruto da evolução de suas próprias contradições. Existem muitos caminhos; o caminho que pode ser válido numa determinada conjuntura, num determinado local ou contexto, pode não o ser em outra conjuntura ou contexto. Por isso, é preciso que se tenha uma mentalidade aberta ao novo e que se acredite na possibilidade de operar mudanças a partir da escola. Isso pressupõe acreditar nela, no professor e na capacidade da comunidade de tomar decisões.

Houve uma época em que os educadores pensavam que as pequenas mudanças, na escola, impediam a realização da *grande mudança* fora dela. Por isso, elas deveriam ser evitadas, e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical, ampla e profunda. Hoje, cada vez mais, os educadores estão convencidos de que as condições para uma mudança mais profunda e duradoura são preparadas passo a passo, nas pequenas mudanças intra-escolares.

Enfim, de nada adiante investir apenas na *demanda*, isto é, nas boas teorias educacionais elaboradas pelas universidades, na qualidade do planejamento dos órgãos responsáveis pela educação e na execução de planos pelas escolas. É preciso investir também na *oferta*, isto é, na participação da própria comunidade. A educação é dever do Estado, mas é também dever do indivíduo que se educa, da família e da sociedade. Todos não terão acesso a uma educação de qualidade enquanto todos – educadores e não-educadores, Estado e sociedade – não se interessarem por ela. A educação para todos pressupõe todos pela educação.

### *Como elaborar de forma participativa o Plano Decenal de Educação para Todos do Município e do Estado*

Em 1990, realizou-se em Jontiem (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pela PNUD (Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. O evento teve por finalidade despertar a atenção dos países-membros para a calamitosa situação do analfabetismo no mundo e, ao mesmo tempo, obter seu compromisso com uma série de princípios e ações concretas, de modo que, até o ano 2000, esse cenário desalentador se modificasse profundamente. Mais de 150 delegações de países-membros nela compareceram e assinaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

Passados três anos, os promotores da conferência perceberam que, a despeito dos esforços realizados, as metas e os objetivos previstos e assumidos na Tailândia não seriam atingidos, se não houvesse uma mudança de estratégia. Assim, escolheram nove nações – China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Indonésia, Nigéria, Egito, México e Brasil, os mais populosos (e com maiores problemas e desafios na educação básica) do globo – para nelas concentrar suas ações. Infelizmente, incluído entre elas, o Brasil, como os demais, foi instado a elaborar seu Plano Decenal de Educação para Todos, tendo como referência os documentos aprovados em Jontiem.

No decorrer de 1993, apesar das dificuldades da conjuntura política do País, o governo federal desencadeou um amplo processo de mobilização nacional, articulando-se com Estados, Municípios e Organizações Não-Governamentais e concluindo seu plano, que foi apresentado na Conferência Internacional realizada em Nova Délhi (Índia).

No ano seguinte, o comitê executivo do plano tomou providências, no sentido de sua implementação, e o Ministério da Educação e do Desporto, coerentemente com o pacto firmado quando de sua elaboração, passou a condicionar sua parceria financeira e técnica – em programas e projetos municipais ou estaduais voltados para o ensino fundamental – às prioridades estabelecidas nos respectivos planos.

Todos os Estados enviaram seu plano decenal ao MEC. O que se podia era dar continuidade ao processo, procurando transformar o plano decenal num amplo *movimento socioeducacional* de planejamento permanente das ações educativas. Os planos educacionais precisam ser elaborados e reelaborados, avaliados e reavaliados a *partir da escola*, um trabalho que demandava parcerias e envolvimento a partir das experiências bem-sucedidas de educação. Não são pequenos os esforços nem são poucas as experiências de sucesso, tanto de escolas públicas (municipais e estaduais) quanto de escolas privadas (de ensino regular ou informal), quer no universo da gestão, quer no dos projetos pedagógicos. É isso que o planejamento educacional precisa resgatar numa perspectiva dinâmica e participativa.

José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, diretores do Instituto Paulo Freire e membros do Comitê Executivo Nacional do Plano Decenal, propuseram uma estratégia de elaboração participativa para o Estado do Paraná. O eixo dessa *estratégia* é a consolidação progressiva, em níveis cada vez mais ampliados, de documentos gerados nos níveis anteriores, a partir da mobilização e da elaboração inicial pelas escolas, passando por uma fase municipal e outra regional. O *objetivo* dessa estratégia é articular as escolas e agências educativas, públicas e privadas, com os setores da sociedade civil organizada, para a garantia da consolidação e continuidade de um Plano de Educação para Todos nos Estados e Municípios.

O processo deve culminar com uma Conferência Estadual de Educação para Todos, garantindo-se a participação de delegados eleitos nas fases anteriores e da qual deverão surgir uma Carta Estadual de Educação para Todos (ajuste dos consensos quanto a princípios) e um Plano Decenal de Educação Básica do Estado.

Cada fase deve ter uma coordenação institucionalizada, através de atos das autoridades governamentais responsáveis em cada nível, garantindo-se a representação de todos os segmentos educacionais e da sociedade civil organizada (especialistas em educação, docentes, servidores técnico-administrativos das escolas e de agências educativas, estudantes, pais e lideranças comunitárias).

Esse processo poderia seguir o seguinte *cronograma*:

- (a) lançamento do processo;
- (b) etapa escolar;
- (c) etapa municipal;
- (d) etapa regional;
- (e) entrega dos documentos regionais;
- (f) Conferência Estadual.

Seria um processo desencadeado pelo governo do Estado através de decreto que constituiria uma CECOP (Comissão Estadual de Coordenação da Consolidação do Plano).

O *ritmo de andamento* desse processo depende de cada caso e das conveniências em cada nível. Entre uma etapa e outra, espera-se que ocorra, em nível específico, uma série de atividades, tais como:

- (a) constituição e instalação de comissões coordenadoras;
- (b) realização de reuniões;
- (c) consolidação de documentos;
- (d) aprovação de documentos e escolha de delegados para a etapa seguinte, em assembleias de delegados ou representantes eleitos na fase anterior.

Nas *comissões coordenadoras* de cada nível, deverá ser garantido, pelo menos, um representante de cada segmento mencionado anteriormente (especialistas em educação, docentes, servidores técnico-administrativos das escolas e da comunidade, aluno ou pai de aluno) de cada rede de ensino. Assim, se lembrarmos que podem existir as quatro redes em um Município ou região (federal, estadual, municipal e particular), cada uma com quatro membros, as comissões, em qualquer nível, terão, no mínimo, 16 membros.

Nas *etapas escolar e municipal*, as comissões deverão ser institucionalizadas por decreto do prefeito e deverão ser presididas, respectivamente, pela direção das escolas e pelo dirigente municipal de educação. Na etapa regional, as comissões serão presididas pelos diretores das respectivas Delegacias de Ensino ou Núcleos Regionais de Educação e, na estadual, pelo secretário de educação do Estado.

A critério da autoridade responsável em cada nível, outras comissões (consultivas, por exemplo) poderão ser constituídas.

Ao final de cada etapa, deverá ser realizada uma plenária, na qual sejam votados os documentos consolidados, de acordo com o roteiro previamente distribuído.

Nenhuma etapa poderá ultrapassar a data-limite prevista no cronograma, podendo, porém, fazer ajustes cronológicos nas datas intermediárias entre duas datas-limite. Por exemplo, em Municípios maiores, dentro da etapa escolar, após lerem seus próprios documentos, grupos de escolas poderão juntar-se e consolidar seus documentos, para facilitar, na etapa municipal, a consolidação de um número menor de documentos. Certamente, nas pequenas escolas unidocentes da zona rural, será necessário reunir mais escolas da mesma para a elaboração de suas propostas.

A *representação nas plenárias*, realizadas ao final de cada etapa, não poderá ser inteiramente aberta, a fim de se garantir a democracia nas decisões pela isonomia das representações.

### *Um roteiro para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos do Município e do Estado*

Esse roteiro não pretende ser uma camisa-de-força, mas apenas uma sugestão de instrumento de estruturação, para que os encarregados de consolidar as propostas, tanto em nível municipal quanto regional ou estadual, tenham mais facilidade.

Portanto, o que se propõe, a seguir, são as partes ordenadas do que seria o *Plano Decenal de Educação para Todos do Estado*, nada impedindo, no entanto, que cada um organize-o de outra forma, dadas suas peculiaridades e potencialidades específicas.

#### (1) *Situação e Perspectivas da Educação Fundamental no Estado*

Nessa parte, pretende-se que sejam levantados os seguintes itens:

- (a) *características gerais do Estado* – situação geográfica, resumo de sua evolução histórica, principais atividades econômicas, aspectos demográficos distribuídos por faixa etária e evolução, aspectos políticos e sociais;
- (b) *situação educacional do Estado* – redes e graus de ensino existentes, capacidade escolar instalada, população escolarizada, em escolarização e fora da escola, especialmente no que diz respeito à educação fundamental, disponibilidade e características dos recursos humanos e didáticos, principais esforços e ações dos últimos anos, voltados para a superação dos déficits escolares, tanto no que diz respeito à quantidade quanto à qualidade do atendimento;
- (c) *obstáculos a serem enfrentados* – levantamento e conseqüente elenco

dos principais obstáculos e dificuldades que têm impedido a expansão quantitativa do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino fundamental no Estado.

(2) *Metas e objetivos*

Nessa parte, pretende-se que o Estado apresente, de modo consolidado, suas metas e objetivos para a educação fundamental a serem concretizados no prazo de 10 anos. Os itens abaixo relacionados podem ajudar na organização dos mesmos:

- (a) *incremento dos atuais níveis de aprendizagem* – índices de elevação, padrões e conteúdos mínimos dentro do nível da competência estadual;
- (b) *ampliação da cobertura* – índices de ampliação da cobertura, tanto da população em idade escolar quanto da que está fora da faixa etária de escolarização regular;
- (c) *redução da repetência e da evasão* – índices de redução da repetência e da evasão a serem alcançados;
- (d) *educação infantil* – índices de atendimento, com definição das faixas que receberão atenção integral;
- (e) *educação de jovens e adultos* – índices de atendimento aos que foram marginalizados da escola na idade própria, tanto para os que nunca a frequentaram quanto para os que dela se evadiram, com estabelecimento de escala de prioridades por faixa etária.

(3) *Estratégia de ação*

De nada adianta fixar metas e objetivos, se não forem previstas as estratégias para sua implementação e os recursos necessários para sua concretização. Nesse sentido, apontam-se, a seguir, algumas sugestões:

- (a) *organização da demanda* – embora cada povo nem sempre tenha a educação que merece, geralmente tem a que reivindica, e ninguém reivindica o que não conhece. Para

sair desse círculo vicioso, quem teve o privilégio de se escolarizar com qualidade tem o dever de apontar para os potenciais usuários do sistema escolar as melhores alternativas, auxiliando na elevação dos níveis de aspiração dos demandantes. Aqui, devem ser apontadas as iniciativas que permitam à sociedade civil do Estado manifestar suas aspirações, projeções e ideais quanto à escola que querem para seus filhos;

- (b) *padrões e conteúdos básicos* – uma boa referência para sua definição são os desempenhos, tanto no sistema produtivo quanto no exercício da cidadania, que serão cobrados dos futuros escolarizados no ensino fundamental;
- (c) *valorização do magistério* – aqui, devem ser elencadas as medidas que permitam a recuperação do prestígio social da categoria profissional, dos índices de remuneração, das condições adequadas de trabalho e da atualização e do aperfeiçoamento constantes para a aquisição da competência profissional a ser cobrada do professor do século XXI;
- (d) *gestão educacional* – embora haja consenso quanto à queda na aplicação dos recursos para a educação básica, constata-se, também, um grande desperdício do que é realmente investido. Aqui, devem ser elencadas as medidas que visem à melhoria do gerenciamento do sistema educacional no Estado, com o estabelecimento de novos padrões de gestão e com a clara definição de competências para as unidades escolares;
- (e) *inovações* – sem querer inventar a roda de novo, levantar as experiências bem-sucedidas em outros Municípios e nas administrações anteriores, resgatá-las e dar a elas con-

tinuidade, inovando naquilo que os demais fracassaram e no que vem sendo motivo de dificuldades no alcance das metas e objetivos;

- (f) *evasão e repetência* – propor as medidas que serão sistemática e progressivamente tomadas para a garantia da permanência e da conclusão com qualidade da escola fundamental por aqueles que nela ingressarem.

(4) *Instrumentos e medidas de implementação*

O que se pretende, aqui, é a proposição o mais exata e concreta possível dos instrumentos e das medidas realistas que possibilitarão o alcance das metas e objetivos do plano.

- (a) *alianças e parcerias* – identificação de todas as entidades e instituições localizadas no Estado e, com elas, interagir de modo a evitar duplicação de esforços, superposição de ações e disputas de espaços, garantindo-se clareza absoluta quanto às atribuições, competências e jurisdições;

- (b) *financiamento* – o dinheiro não faz a felicidade, mas paga os gastos que a felicidade faz. Assim, é preciso estabelecer, com precisão, os recursos que serão necessários, as suas respectivas fontes, os ajustes a serem feitos nos orçamentos para os novos aportes, as negociações a serem firmadas com outros níveis de governo, instituições e organismos não-governamentais e o cronograma de desembolso, de acordo com as ações cronogramadas;

- (c) *avaliação* – prever a periodicidade do replanejamento em função das avaliações sistemáticas e estabelecer os instrumentos de medida das metas e objetivos a serem alcançados nas ações específicas e no plano.

*Metodologia de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos do Município e do Estado*

Conforme foi destacado anteriormente, não se trata de elaborar um plano decenal de educação para todos do governo estadual ou municipal, mas um plano decenal de educação para todos do Estado ou Município. Desse modo, é fundamental o envolvimento de toda a sociedade civil na discussão e na elaboração do plano.

As etapas sugeridas, a seguir, podem e devem ser adaptadas às dimensões e às características de cada Município:

(1) *Etapa escolar*

Seguindo, no que for possível, o roteiro apresentado acima, cada escola coordenará a elaboração da *Carta de Princípios* e do *Plano Decenal de Educação Básica para Todos* da comunidade em que se localiza, convocando, para tanto, todas as lideranças de entidades e instituições que lhe são próximas. É importante realizar a plenária escolar, garantindo a isonomia da representação dos atores educacionais: especialistas, professores, servidores técnico-administrativos, alunos e/ou responsáveis e lideranças das entidades organizadas da comunidade próxima.

(2) *Etapa interescolar* (para Municípios de médio ou grande porte)

Consolidação dos documentos originários de grupos de escolas de bairros próximos em um único documento. Para que seja facilitado o trabalho, podem ser tomadas as seguintes medidas:

- (a) *escolha de representantes* das escolas, escolhidos em assembléia escolar realizada na etapa anterior e garantindo a representação dos diversos segmentos (professores, especialistas e usuários do sistema);

- (b) *designação de comissão de consolidação*, garantindo a representação de todas as escolas que encaminham seus planos;

- (c) realização de plenária nos bairros ou nas comunidades envolvidos, para aprovação da consolidação, garantida a representação dos atores educacionais, anteriormente identificados, de todas as escolas envolvidas.

Realizando ou não a etapa interescolar, os documentos das escolas (declaração e plano) deverão ser entregues à Comissão Municipal em data a ser estipulada.

(3) *Etapa municipal*

Seguindo a seqüência das medidas aprovadas na etapa anterior, deverá ser constituída uma comissão de consolidação de todos os planos oriundos de escolas ou de conjuntos de escolas e, em seguida, em plenária municipal, aprovar a consolidação, isto é, a *Declaração Municipal de Educação para Todos* e o *Plano Decenal de Educação para Todos do Município*.

Nessa etapa, é fundamental que sejam representadas, na plenária municipal, as entidades da sociedade civil organizada, independentemente da sua vinculação institucional com o sistema educacional (clubes de serviço, sindicatos e órgãos de representação de classes, igrejas, imprensa, etc.), bem como os escolhidos nas assembléias das etapas anteriores.

Os documentos consolidados dos Municípios (declaração e plano) deverão ser entregues à respectiva Delegacia de Ensino ou Núcleo Regional de Educação.

(4) *Etapa regional*

Após a realização das assembléias ou conferências municipais, com a aprovação das declarações e dos planos municipais, as comissões regionais, coordenadas pelas Delegacias de Ensino, deverão consolidar os documentos da região (declaração e plano), aprovando-os em plenária regional e encaminhando-os à comissão estadual.

(5) *Etapa estadual*

Apenas as declarações e os planos da etapa anterior deverão chegar às mãos da comissão estadual. Esta, por sua vez, consolidará, em apenas dois documen-

tos, as minutas da Carta Estadual de Educação para Todos e o Plano Estadual de Educação Básica, para serem submetidos ao plenário da Conferência Estadual de Educação para Todos.

Consolidar várias propostas em um só documento significa dar organicidade aos consensos e registrar os dissensos em separado, para deliberação legítima dos plenários em cada nível. Os consolidadores não podem ter o poder de *cortar* ou *emendar* os textos; caso contrário, não será um planejamento a partir da escola, mas será, novamente, um planejamento a partir dos técnicos.

Nenhuma das redes pode ser excluída, se tiver declaração e plano que não traduzam a realidade, as potencialidades, as dificuldades e as necessidades do Estado. É preciso tomar cuidado, por exemplo, para não se interpretar a *etapa municipal* como fase de discussão e elaboração de propostas apenas da rede de escolas municipais. Deve-se tomar o mesmo cuidado nas outras etapas.

Ao realizar a plenária em cada nível, devem ser eleitos os delegados que vão representar esse nível na plenária seguinte, respeitada a representação isonômica dos segmentos citados anteriormente.

### **O processo de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná**

#### *Preparando o terreno e iniciando o processo de elaboração do plano*

Não é por acaso que o Estado do Paraná conseguiu, em menos de um ano, que todos os seus Municípios tivessem o seu Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e que mais de 95% de suas escolas já tivessem elaborado o seu plano político-pedagógico.

Isso foi conseguido através de um lento processo de maturação, no qual os esforços do Estado resultaram de um envolvimento crescente da sociedade por uma educação de qualidade para todos os paranaenses.

O terreno preparado foi cultivado com cuidado através de um trabalho que se iniciou com o lançamento do movimento por uma *escola cidadã* em 1991.

Desde março de 1991, quando a atual equipe assumiu a Secretaria de Estado da Educação, sob a coordenação do secretário Prof. Elias Abrahão e do superintendente de educação, Prof. Antônio João Mânfió, o principal propósito de sua gestão foi a descentralização do poder, ampliando a autonomia administrativa e financeira das escolas, bem como buscando incentivar a participação da comunidade no projeto da escola e na escolha dos seus diretores.

No segundo semestre de 1991, a Secretaria de Estado da Educação começou a perseguir a meta de induzir todas as escolas a definirem o seu *projeto político-pedagógico*.

No início de 1992, com o intuito de conhecer melhor o que a escola estava fazendo de inovador e valorizá-lo, a Superintendência de Educação solicitou a cada chefe de Núcleo Regional de Educação que indicasse, a seu juízo, duas escolas que ostentassem, perante a comunidade, um grau destacado de atuação e de desempenho. Cinquenta e três escolas foram sugeridas e elaboraram um *dossiê* na forma de auto-retrato, através do qual puderam explicitar o trabalho de seu cotidiano. Esses dossiês foram analisados por uma comissão, criada em junho de 1992, com o objetivo de estudar o processo de construção da educação no Paraná na perspectiva do projeto pedagógico das escolas, que foi denominado *Construindo a Escola Cidadã no Paraná*.

Esse e outros projetos foram acompanhados por todo um esforço de *formação permanente do magistério* com diversas modalidades de curso, orientados por essa perspectiva democrática de construção da gestão da escola e de elaboração e execução do currículo.

No final de 1992 e no início do primeiro semestre de 1993, foi desenvolvido o projeto *Inovando nas Escolas do Paraná*, coordenado pelo Prof. Carlos Alberto Rodrigues Alves, para evidenciar as inúmeras inovações realizadas pelas escolas do Paraná nos diversos campos do currículo escolar e da gestão da escola. Tais experiências inovadoras foram discutidas

em níveis municipal e regional, processo esse que culminou em agosto de 1994, com a realização do *Seminário Brasileiro de Inovações Educacionais*, no qual foram apresentadas e discutidas experiências educacionais de todo o País.

Com esse trabalho já realizado, não foi difícil a comunidade paranaense responder positivamente à iniciativa do governo para elaborar o *Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná*.

Como se iniciou o processo?

Uma *Carta Aberta* do Secretário de Educação do Paraná, Prof. Elias Abrahão, em março de 1993, sobre a Semana Nacional de Educação para Todos deu início a todo um processo de elaboração do plano decenal. Cinco grandes temas dominaram as discussões desse evento: *Educação e política; Papel dos Estados, Municípios e da Sociedade no Plano Decenal; Universalização e Qualidade da Educação Fundamental; Analfabetismo, Trabalho e Modernidade e Padrões Mínimos de Formação, Capacitação e Carreira do Magistério*. Os resultados obtidos foram compatibilizados em documento apresentado em um fórum, organizado pelo MEC, em Brasília, no mês de maio de 1993, com uma série de sugestões que culminavam com a afirmação de que cada escola, junto à sua comunidade, deveria assumir "cada vez mais a sua responsabilidade político-pedagógica, pois é sobre ela, sua autonomia, sua autogestão e seu projeto pedagógico que se firmam os novos pilares de uma educação que tenha como objetivo fundamental e radical a cidadania plena".

Atendendo ao convite do MEC, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná convocou as escolas para o trabalho de elaboração de seus planos. Idêntica atitude assumiram os Municípios. Ao longo do ano de 1993, de forma crescente, os educadores do Paraná passaram a tomar, em suas mãos, os destinos da educação.

No dia 17 de fevereiro de 1994, os diretores de 90% das escolas apresentaram à Secretaria de Estado da Educação o seu *projeto pedagógico*, resultado da procura que cada uma fazia da sua própria identidade. No âmbito municipal, nessa época, 60% das prefeituras haviam encaminhado o plano decenal ao MEC.

Em março de 1994, a Secretaria de Estado da Educação retoma os trabalhos de elaboração do plano decenal, experimentando uma metodologia até então não-utilizada em outros Estados, como foi exposto na primeira parte deste documento.

Com os documentos de referência prontos e discutidos em nível de equipe central, o processo se iniciou-se com o Decreto nº 3.136/94, do governador do Estado, Roberto Requião, assinado no dia 30 de março, instituindo a CECOP (Comissão Estadual de Coordenação da Consolidação do Plano Decenal de Educação para Todos do Estado) com as seguintes atribuições:

- (1) supervisionar o processo de consolidação do plano, estabelecendo diretrizes e estratégias para as etapas escolar, municipal e regional;
- (2) organizar assembléias regional e estadual para discussão e deliberação dos planos regional e estadual de educação para todos;
- (3) consolidar as minutas da Carta Paranaense de Educação para Todos e o Plano Decenal de Educação Básica do Paraná, a serem submetidas à Plenária da Conferência Estadual de Educação para Todos;
- (4) providenciar, junto à Secretaria de Estado da Educação, toda a infra-estrutura necessária ao bom andamento do processo;
- (5) negociar com as administrações municipais do Estado do Paraná as orientações e condições necessárias ao bom andamento do processo em cada Município;
- (6) zelar, em todas as etapas de consolidação do plano, pela representação de todos os segmentos da comunidade educacional de todas as redes de ensino.

A comissão, presidida pelo secretário de Estado a partir daquela data, Prof. Olivir Gabardo, foi composta por um representante de cada um dos órgãos ou entidades a seguir relacionados: Secretaria de Estado da Educação; Secretaria de Estado da Indústria e do Comércio; Ensino Superior, Ciência e Tecnologia; Comissão de Educação da Assembléia Legislativa; Associação dos Municípios do

Paraná; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná; Delegacia do MEC do Estado do Paraná; Sindicato das Escolas Particulares.

Por resolução de 22 de abril de 1994, pelo então secretário, Prof. Olivir Gabardo, a comissão também foi integrada por um representante da Associação dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipal do Paraná.

O que justificou esse novo esforço de mobilização e de planejamento participativo?

Muitas escolas já haviam passado por um amplo e profundo processo de elaboração, no bojo do *Projeto da Escola Cidadã*, e os Municípios, pelo número de projetos enviados a Brasília, também já haviam feito uma significativa mobilização. Nesse novo momento de mobilização, as escolas que já haviam elaborado seu projeto tiveram a oportunidade de avaliar o caminho percorrido, corrigir rumos e atualizar dados. As escolas que ainda não tinham seus projetos tiveram oportunidade de elaborá-los em circunstâncias muito propícias.

Por consolidação em patamares cada vez mais amplos – Municípios, regiões do Estado, através dos núcleos e o Estado como um todo – foi possível levantar o quadro integral da educação básica do Paraná, integrar metas, objetivos e estratégias, estabelecer alianças e parcerias e, finalmente, ter um plano único de educação do Estado, independentemente da jurisdição das redes e das responsabilidades específicas.

### **Roteiros para a consolidação do plano**

*Um processo de planejamento,  
a partir da sala de aula e da escola,  
que resgata outros valores*

A metodologia sugerida foi seguida e adaptada segundo as peculiaridades de cada local e de cada etapa.

Na *fase escolar*, foi entregue um roteiro para discussão do plano na escola com a orientação de que não deveria ser seguido rigidamente. Não deveria ser considerado uma camisa-de-força que impedisse a sua criatividade, como segue.

Na *fase municipal*, também foi entregue um *roteiro para consolidação* do plano decenal no Município com a recomendação de que se tratava de um roteiro, e não de uma *prescrição legal*. Esse roteiro serviu, ainda, para consolidar a fase regional.

Terminadas as etapas municipal e regional, os NREs (Núcleos Regionais de Educação) elaboraram uma *síntese*. O resultado desse trabalho foi enviado à superintendência de educação da secretaria, sob a forma de um relatório, no qual constaram as principais ações desenvolvidas, as quais podem ser assim resumidas:

- (1) Todos os NREs promoveram reuniões para informar a comunidade sobre a importância e os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná. Participaram dessas reuniões secretários municipais, prefeitos, comunidade escolar e representantes da sociedade civil organizada. Além das reuniões, foram realizadas palestras, seminários, encontros e grupos de estudo com a participação de professores e pais de alunos das redes estadual e municipal, sendo que, em certos casos, houve a participação de até 90% dos professores e de 60% dos pais.
- (2) Para o desencadeamento dessas ações, os NREs prestaram assessoramento constante às escolas e aos Municípios. Após as discussões no interior das escolas, foram realizadas assembléias para aprovação do plano e escolha da representação escolar para as fases posteriores (municipal e regional). As escolas elaboraram uma Carta de Intenções que irá compor a Carta de Intenções de cada Município.
- (3) Foram muitas as sugestões apresentadas pela comunidade escolar para a melhoria da qualidade de ensino, dentre as quais pode-se destacar as seguintes:
  - (a) valorização do magistério pela implantação de uma política salarial justa;
  - (b) cursos permanentes de capacitação docente;
  - (c) implantação de programas que reduzam o índice de evasão e de repetência;
  - (d) gestão democrática;
  - (e) propostas pedagógicas inovadoras;
  - (f) responsabilidade por parte do governo no sentido de garantir a viabilização do Plano Decenal;
  - (g) ampliação da rede escolar;
  - (h) criação de escolas-oficina como alternativa de trabalho para os alunos que necessitam ajudar no orçamento familiar;
  - (i) admissão de médicos, dentistas, psicólogos e assistentes sociais no quadro de funcionários das escolas;
  - (j) destinação de 30% do orçamento federal para as educações fundamental e média;
  - (k) autonomia para o gerenciamento do fundo rotativo;
  - (l) revisão curricular em nível de Brasil, que promova a integração entre as redes de ensino municipal, estadual e particular e entre os três níveis de ensino (1º, 2º e 3º graus);
  - (m) informatização nas escolas.
- (4) Em alguns NREs, as escolas particulares fizeram-se representar, decidindo, inclusive, promover estudos do currículo básico com assessoramento da equipe de ensino do NRE e a nomeação de dois delegados para a Assembléia Geral Municipal.

Esse processo não se deu sem impasses e conflitos. Até agora, os planos educacionais tinham uma característica comum, isto é, a de serem elaborados por técnicos. Tratava-se, então, de convencer os incrédulos que esperavam que esse fosse mais um plano eleitoreiro para ser engavetado.

É claro que existiram *dificuldades e resistências*. Muitos diziam que já haviam participado de outros planos e que nada havia acontecido depois. Haviam-se frustrado e não queriam frustrar-se mais uma vez. Foi preciso convencer alguns de que não se tratava mais uma vez de demagogia governamental.

Assim, através desse processo de elaboração do Plano Decenal, tentou-se mudar a ótica do planejamento, dando voz à comunidade. Calcula-se que, na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná, perto de um milhão de pessoas participou do processo, direta ou indiretamente. Isso significa 10% da população do Estado.

A elaboração do Plano Decenal no Estado do Paraná tornou-se um processo de vida, um processo de conscientização e colaboração. Novas relações sociais e humanas – pais, alunos, professores, comunidade – foram estabelecidas; recuperou-se a importância e a necessidade do planejamento da educação, antes esquecido e em desuso no setor; verificou-se a destinação dos recursos, a necessidade de levantar dados (fazer estatísticas da escola e torná-la transparente para a própria escola e para a comunidade). Os dados tornaram-se acessíveis, quando antes eram acessíveis apenas a um pequeno grupo de iniciados em planejamento.

A escola aprendeu a fazer gráficos, tabelas, desenhos para didatizar os dados colhidos na leitura da realidade. Esse também é um dever da escola. Esclarecer-se a si mesma e esclarecer a comunidade acerca dos processos que nela ocorrem. Os dados estatísticos são importantes nesse processo, no qual todos aprendem: professores, alunos, pais e comunidade.

Nesse processo, percebeu-se, por exemplo, que muitas crianças que estão nas ruas, em suas casas, enquanto os pais trabalham, são educadas por outras crianças maiores. Essa é uma realidade que ainda foi pouco estudada, isto é, a escola continua a ignorá-la em seu planejamento. É muito difícil lidar com uma realidade ainda pouco conhecida, mas muito sentida pelos pais que trabalham e que deixam crianças pequenas educarem crianças ainda menores.

O processo de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos do Paraná foi um processo de *participação* em vários níveis:

- (a) *intra-escolar*: nas próprias escolas, entre as classes;
- (b) *interescolar*: entre escolas públicas dos três sistemas – federal, estadual e muni-

cipal –, escolas comunitárias e confessionais. Até então cada um trabalhava em sua própria rede: aprendeu-se a trabalhar conjuntamente;

- (c) *extra-escolar*: as comunidades indígenas do Estado também participaram para defender, no plano, a sua cultura. Diga-se o mesmo dos *colonos* (agricultores) e dos *pequenos proprietários*. De Toledo, por exemplo, chegou um fax significativo de um marceneiro, colocando-se à disposição para ensinar os alunos que quisessem aprender a sua profissão.

Todos somaram esforços para um projeto coletivo. Em alguns Municípios, foram feitas mais de 100 reuniões para se chegar a um consenso em relação às prioridades da educação na região.

Assim, os *resultados* foram muitos e significativos. Dentre eles, a socialização do saber técnico e do planejamento: todos aprenderam a planejar, a manejar estatísticas, a fazer um orçamento, a executá-lo, a estabelecer objetivos e metas condicionadas às prioridades. O planejamento participativo garantiu uma visão mais abrangente da situação da educação no Estado.

A partir da leitura dos relatórios que chegaram à Comissão Estadual de Coordenação da Consolidação do Plano Decenal, percebeu-se uma preocupação comum: a qualidade do ensino está ligada essencialmente à qualidade (formação) do educador. Esse educador, entretanto, não terá qualidade, enquanto não tiver uma *carreira* digna. Muitos bons professores abandonam a carreira do magistério em busca de oportunidade em outras carreiras que lhes darão maior possibilidade de ter uma vida decente para si e para seus filhos.

Esse é um gravíssimo problema constatado. Na verdade, na expressão de muitos relatórios, o professor e a professora estão *magoados* com o tratamento aviltante que recebem da sociedade contemporânea, que não reconhece a importância do seu trabalho ou, quando a reconhece, não se traduz em carreira que os anime a continuar.

Enfim, o Plano Decenal do Estado do Paraná é um grande documento que consolida todo

um movimento iniciado com a implantação do processo político-pedagógico para a construção da *escola cidadã* e completado, agora, com esse extraordinário movimento ensejado pela elaboração democrática do plano decenal.

### *A Declaração Estadual de Educação para Todos do Paraná*

A síntese final de toda essa caminhada aconteceu na Conferência Estadual de Educação para Todos, realizada no início de agosto. Nessa conferência, foram votados dois documentos fundamentais: o *Plano Decenal de Educação* e a *Declaração Estadual de Educação para Todos*, ambos aprovados por 300 delegados de todo o Estado, representando professores, pais e alunos, especialistas em educação e o corpo técnico-administrativo das três redes de ensino.

Por se tratar de um documento extremamente significativo, será reproduzido na íntegra.

### **DECLARAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS DO ESTADO DO PARANÁ**

Ao aproximar-se o final do milênio, a realidade econômica mundial tende a se readaptar. Isto posto, caberia elucidar qual sociedade brasileira queremos, bem como que passos efetivos daremos neste sentido. Genericamente necessitamos atingir cidadania e soberania plenas.

Tais conceitos referem-se à solução de problemas graves pelos quais está passando a nação brasileira.

A promoção de debates sobre Educação deverá ser uma constante preocupação, pois certamente será uma valiosa fórmula para que educadores, pais, alunos e sociedade encontrem saídas para essa trágica situação.

Estamos vivendo um momento histórico para a Educação. A sociedade, representada por diversos segmentos, começa a participar, de forma sistemática, do processo de construção de uma escola mais comprometida – questionando, reivindicando. Inicia-se um caminho em busca de soluções para a Educação no Brasil, fundamentadas na base onde os problemas se fazem presentes.

A comunidade paranaense tem se manifestado no sentido de propor alternativas e soluções que permitam elevar, quantitativa e qualitativamente, o nível de vida da sua população.

A materialização dessa melhoria depende de uma Educação mais eficiente, que estimule o ensino e a pesquisa, assegure o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola, garantindo-lhes a formação básica para a plena cidadania na sociedade contemporânea.

Por isso, nós, os representantes dos diversos segmentos da sociedade paranaense, em geral, e da comunidade educacional paranaense, em particular, reunidos no Plenário da Conferência Estadual de Educação para Todos, realizada em Curitiba, com vistas à universalização da Educação Básica de qualidade para todos os paranaenses, declaramos e assumimos os seguintes

### **COMPROMISSOS:**

1º Formular e implementar políticas de ensino, com o objetivo de transformar a educação em prioridade dos governos e da sociedade paranaense, com ênfase à educação infantil e ao ensino fundamental, de modo a atender às suas especificidades relacionadas à Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos.

2º Definir as diferentes e específicas competências e responsabilidades das instâncias e setores do Poder Público para facilitar o regime de colaboração mútua, a consolidação das parcerias e a incorporação da participação das organizações não-governamentais e das famílias no processo de formulação, implementação e gestão das políticas educacionais do Estado do Paraná.

3º Garantir o cumprimento da aplicação de recursos financeiros, para a educação, previstos na legislação em vigor, e formular uma política de financiamento da educação, no sentido da ampliação dos níveis de investimento.

4º Estabelecer a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, considerando-a como espaço central e mais importante da atividade educativa, garantindo-lhe infra-estrutura material e recursos humanos adequados, para que ela possa atender às necessidades básicas de aprendizagem.

5º Implementar a gestão participativa em todas as escolas, através dos conselhos escolares, conselhos de classe, grêmios, associações, clubes, assegurando a liberdade e a co-responsabilidade de todos na construção de uma escola democrática, eficiente e de qualidade para todos.

6º Valorizar os profissionais da educação, social e profissionalmente, por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração condigna e outros incentivos e benefícios que possibilitem o cumprimento efetivo, pela categoria, do compromisso com uma educação básica e de qualidade para toda a população do Paraná.

7º Desencadear processos que visem à equalização das oportunidades educacionais a segmentos da clientela escolar, que requeiram cuidados especiais no planejamento e implementação de seu atendimento, de modo a assegurar a efetivação de programas e projetos adequados às suas especificidades.

8º Estabelecer metas e concretizá-las a partir das consolidações dos projetos político-pedagógicos elaborados pelas escolas.

9º Garantir o pluralismo de concepções, estimulando as inovações pedagógicas e de gestão nas escolas do Paraná.

10º Implantar o "Fórum Permanente de Educação Paranaense", representativo dos segmentos presentes na Plenária da Conferência Paranaense de Educação para Todos, que se encarregará de acompanhar e fiscalizar o cumprimento dos termos desta Declaração, até o ano 2003.

É com essa visão que se unem os diversos segmentos da sociedade organizada do Paraná, analisando, discutindo e retratando a situação da educação, a fim de levar ao conhecimento de todos os anseios e propostas para uma melhoria significativa no sistema educacional brasileiro.

Cabe ressaltar, aqui, que tais propostas pressupõem a Escola como espaço pertencente à comunidade, que atenda aos seus interesses no que se refere aos conteúdos programáticos, visando à preparação de agentes transformadores da sociedade.

Será fundamental que os Conselhos Escolares, de cada escola, que representam os segmentos da comunidade escolar, façam o acompanhamento da implantação, do desenvolvimento, das avaliações e das atualizações, delas decorrentes, a cada ano, do Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná.

Curitiba, 5 de agosto de 1994.

### **A participação da comunidade é possível e necessária**

O Plano Decenal do Estado do Paraná foi elaborado a partir da base, peça-chave no processo educacional – a sala de aula. Pais e professores, seguindo orientações técnicas fornecidas pela comissão coordenadora, puderam desempenhar a função de atores principais na definição da política educacional do Estado, caminhando para etapas mais altas, passando da fase escolar para as fases municipal e regional até a estadual, que consolidou o Plano Decenal de Educação para Todos do Estado.

Nesse processo, as escolas, tanto do Estado quanto das prefeituras, e um bom número de escolas particulares repensaram e redefiniram seus projetos e planos.

A fase mais importante e participativa foi a etapa escolar, pois, em determinadas regiões, até 90% dos professores e funcionários e 60% da comunidade escolar participaram ativamente das reuniões. Observou-se que os pais de alunos estão cientes de que não basta reclamar por melhor educação para seus filhos, é necessário que se participe das decisões que visam a melhorar a qualidade do ensino.

O *Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná* aponta como componentes essenciais, que constituem princípios e valores básicos, as seguintes proposições:

- (1) a educação como necessidade estratégica de conquista da soberania e da cidadania;
- (2) a necessidade de estabelecer competências e responsabilidades, em regime de colaboração, entre as três esferas de governo e a cooperação da comunidade;
- (3) a manutenção das atuais fontes de financiamento e sua progressiva ampliação;
- (4) a defesa do pluralismo de valores e de concepções, estimulando práticas inovadoras;
- (5) a valorização dos profissionais da educação através de programas de capacitação e de medidas de profissionalização;
- (6) a consolidação das autonomias pedagógica, administrativa e financeira da escola;
- (7) a gestão democrática da escola que assegure a liberdade e a co-responsabilidade;
- (8) a criação de mecanismos de mobilização que possibilitem avaliar e atualizar o plano decenal permanentemente.

Foram de importância indiscutível a grande mobilização da sociedade paranaense, o aprendizado que muitos fizeram do manejo do processo de planejamento e o compromisso com a educação que se tornou maior e mais denso no interior das comunidades.

Isso demonstra que, quando a comunidade é chamada a participar, ela não se omite. Os pais têm todo interesse na educação de seus filhos. E mais: *a participação da comunidade é possível e necessária para a consolidação de uma educação de qualidade para todos.*

O processo de elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos do Estado do Paraná, nesse particular, é paradigmático. Ele ensejou um profundo conhecimento da realidade. Hoje, os Municípios têm dados sobre a situação da educação no seu Município. Isso terá efeito para os próximos anos. A comunidade conhece, agora, quais os melhores projetos da atual administração e, quando chegar a próxima, irão exigir a sua continuidade numa espécie de pacto pela educação, e não um pacto com este ou aquele partido político. O partido da educação é o primeiro partido dos educadores.

O processo de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná prova, ainda, que *parceria dá resultado*, que os educadores das próprias escolas podem resolver os seus desafios, desde que o Estado os apóie logisticamente. O planejamento é possível a partir das bases, e não apenas quando um grupo de técnicos se reúne.

Em alguns casos, escolas particulares que participaram ativamente do processo de elaboração do plano encarregaram-se de espalhar pela cidade *out-doors*, para chamar a atenção da comunidade para o plano decenal. É um fato inédito a *escola privada* promover abertamente um plano integrado com a escola pública.

A educação é, certamente, dever do Estado, mas é também responsabilidade da sociedade. Nenhum plano de educação básica tem consequência, se não for elaborado com a participação das pessoas que irão executá-lo e usufruí-lo diretamente. Assim, sua discussão *deve começar nas escolas*, envolvendo professores, especialistas, servidores e alunos.

Afinal, pretende-se que esse plano saia do papel e concretize-se efetivamente, de modo que, até o final do século, todos tenham acesso ao ensino fundamental e possam concluí-lo.

O documento que o Ministério da Educação e do Desporto levou a Paris, em julho de 1993, ainda que tenha contado com a participação de várias entidades, representou mais uma proposta governamental e, como tal, mesmo que contivesse uma análise dos problemas e potencialidades da educação fundamental no Brasil, dos obstáculos a enfrentar, das estratégias a serem utilizadas para sua universalização, das medidas e instrumentos de implementação, faltavam-lhe os subsídios de toda a sociedade

civil brasileira para o detalhamento de seus objetivos, a ordenação de suas prioridades, a organização de um cronograma de ações concretas, a previsão de instrumentos, mecanismos, estratégias e táticas para sua implementação, a identificação de recursos e de suas fontes respectivas.

No segundo semestre de 1993, sob a coordenação do MEC, através dos comitês consultivo e executivo do plano, o Brasil concluiu seu plano decenal, que foi levado à Conferência de Nova Délhi. Vários planos estaduais e municipais foram encaminhados a Brasília e ofereceram os mencionados subsídios para a consolidação do plano brasileiro.

Em 1994, uma portaria do ministro da educação, Murílio de Avellar Hingel, indicava o Instituto Paulo Freire, com sede em São Paulo, para fazer parte do *Comitê Consultivo* do plano. Seus diretores, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, apresentaram uma nova metodologia de elaboração do plano que foi experimentada, com muito êxito, no Estado da Paraná.

Este texto, analisando tal experiência, tem por finalidade subsidiar a mobilização e a organização da sociedade civil e política para que essa grande e importantíssima tarefa seja também cumprida em outros Estados e Municípios e, mais do que isso, permita a eles terem suas bases e diretrizes educacionais concretamente estabelecidas, a partir das escolas, para os próximos 10 anos.

Ao lado das propostas de ação daqueles que oferecem os serviços educacionais, há que se abrir espaço para a manifestação dos que demandam esses mesmos serviços, pois nenhum país conseguirá estabelecer a educação básica como prioridade, nem universalizá-la para sua população com qualidade, se a própria sociedade civil não a incorporar como necessidade prioritária, nem a exigir com qualidade. As prioridades de um país não se constroem e se efetivam apenas com as intenções proclamadas de lideranças governamentais. Elas se tornam vontade política dos governantes, quando assim já se constituíram para a sociedade.

Os pais, os professores, os alunos e a comunidade do Estado do Paraná apostaram no seu plano decenal. Depende deles e de um esforço comum – União, Estado, Municípios – para que não sejam frustrados mais uma vez.



## AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: Necessidade e condições para a sua realização\*

"[...] sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos de direções ir-radiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições" (Saramago, 1998, p. 135).

Durante o período do regime militar (1964-1985), estudantes, professores, funcionários e muitas instituições de ensino superior e de educação básica empenharam-se na tarefa da redemocratização do País. O fim da ditadura representava uma agenda comum, um compromisso e um projeto de escola e de universidade. Hoje, a educação básica e a universidade já incorporaram o tema da *democratização* no seu cotidiano, e uma nova agenda está sendo assumida. A *avaliação institucional* torna-se preocupação essencial para a melhoria dos seus serviços e para a conquista de maior autonomia de escolas e universidades.

A avaliação institucional não mais é vista apenas como um instrumento de controle burocrático e centralizador, em conflito com a autonomia. Ela está sendo institucionalizada como um processo necessário da administração do ensino, como condição para a melhoria do ensi-

no e da pesquisa e como exigência da democratização. Mesmo assim, ela encontra resistências e não se constitui numa prática constante. Por isso, deve ser mais instituída até tornar-se uma demanda explícita das escolas. Nesse sentido, os sistemas de ensino precisam dialogar mais sobre esse tema com elas.

É sobre esse tema que se deseja fazer uma breve análise, mais para situá-lo no debate das perspectivas atuais da educação do que para aprofundar um aspecto específico dessa controversa questão.

### Controvérsias, experiências e modelos

Começaremos pelas controvérsias que a avaliação tem suscitado recentemente.

As dificuldades e a complexidade da implantação de um processo avaliativo podem ser verificadas, por exemplo, na polêmica suscitada pela campanha lançada pelo governo federal, logo que assumiu, em janeiro de 1995, em torno do *exame* que é exigido de todo aluno que termina o curso superior, defendido ardorosamente pelo ministro da educação (Souza, 1995) e instituído através de medida provisória.

Segundo os dirigentes do MEC, tal exame destina-se a avaliar os cursos superiores e as universidades – principalmente as particulares – e não os alunos. Os próprios reitores das universidades brasileiras manifestaram-se várias vezes sobre essa medida e apresentaram uma série de argumentos a favor e contra a avaliação institucional através do exame final proposto pelo MEC.

Em síntese, eis os principais argumentos apresentados pelos reitores, reunidos em março de 1995 (*Folha de S. Paulo*, 20.3.95):

- (1) Argumentos a favor:
  - (a) é uma tentativa de fiscalizar as universidades;
  - (b) serve como instrumento pedagógico para avaliar a qualidade do aluno;
  - (c) irá estimular a aplicação dos estudantes durante o curso;
  - (d) mostrará a ineficiência da instituição em caso de reprovação maciça;
  - (e) irá filtrar os profissionais que entram no mercado de trabalho;
  - (f) servirá como informação para a sociedade sobre cada profissional.

\* Texto-roteiro escrito para uma teleconferência organizada pela Assessoria de Avaliação Institucional da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Rio de Janeiro, no dia 6 de abril de 1999.

- (2) Argumentos contra:
- (a) irá estigmatizar o aluno que for mal no exame;
  - (b) reduzirá o processo de avaliação a um único critério;
  - (c) os currículos não são unificados, o que impediria a elaboração da prova;
  - (d) resultará na criação de cursinhos preparatórios para o teste;
  - (e) será uma reedição do vestibular no final do curso;
  - (f) o resultado irá quantificar problemas no produto final, e não no processo que o criou.

As formas de avaliação podem gerar polêmicas como a que se acabou de ver. Porém, avaliar é um ato que se exerce constantemente no cotidiano. Toda vez que se precisa tomar alguma decisão, avaliam-se os seus prós e contras. Quando se avaliam processos, atos, coisas, pessoas, instituições ou o rendimento de um aluno, está-se atribuindo valores. Pode-se fazê-lo através de um diálogo construtivo ou, ao contrário, transformar a avaliação num momento marcadamente autoritário e repressivo. Esta ou aquela opção dependerá da nossa concepção educacional e dos objetivos que se deseja atingir.

As universidades preocuparam-se, nos últimos anos, em fazer a avaliação das suas estruturas e do seu funcionamento, ou seja, a avaliação chamada institucional. As secretarias de educação que se ocupam do ensino básico vêm-se preocupando mais com a avaliação da aprendizagem. Crê-se, contudo, que a *avaliação da aprendizagem* não pode ser separada de uma necessária *avaliação institucional*, mesmo que elas sejam de natureza diferente: enquanto esta diz respeito à instituição, aquela se refere, mais especificamente, ao rendimento escolar do aluno. São distintas, mas inseparáveis. O rendimento do aluno depende muito das condições institucionais e do projeto político-pedagógico da escola. Em ambos os casos, a avaliação, numa perspectiva dialógica, destina-se à emancipação das pessoas e não à sua punição, à inclusão e não à exclusão ou, como diz Cipriano C. Luckesi (1998, p. 180), “à melhoria do ciclo de vida”. Por isso, o ato de avaliar é, por si, “um ato amoroso” (idem, *ibidem*).

Nos últimos anos, a avaliação institucional vem ganhando importância também no ensino básico. Em alguns casos, ela foi erigida pelos sistemas educacionais como prioridade e tornou-se parte de uma *política de Estado* explícita, para a melhoria da supervisão e apoio técnico às escolas, para a melhor alocação de recursos, bem como para verificar o impacto de inovações introduzidas, como, por exemplo, a formação continuada do magistério e a implantação de ciclos.

O caso de Minas Gerais pode ilustrar o que se acabou de afirmar. Nesse Estado, o *Programa de Avaliação da Escola Pública* foi implantado em 1992, como “exigência constitucional” (Constituição do Estado de Minas Gerais, Art. 196) e como “política de governo” para “fundamentar decisões que objetivassem a melhoria na administração do sistema educacional, em resultados avaliativos cientificamente apurados” (Ana Lúcia Antunes e Maria Alba de Souza, in Bitar, 1998, p. 21-38). A avaliação do rendimento dos alunos, em Minas Gerais, foi considerada prioridade, “indissociável das outras quatro que compunham o Programa Mineiro de Educação: autonomia da escola, fortalecimento da direção da escola, desenvolvimento dos profissionais da educação e interação com os municípios” (idem, p. 24).

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais decidiu não entregar a realização dessa tarefa a uma instituição especializada, mas à própria escola, através do seu *colegiado*, trabalhando com consultores externos apenas para a fundamentação teórico-metodológica. Com isso, procurou acentuar o caráter de *permanência* do processo avaliativo no sistema de ensino, evitando que ela se transformasse num *modismo* passageiro. Esse programa de avaliação sistêmica foi logo incorporado ao calendário escolar. O desafio maior encontrado foi o de implantar, ainda, as condições necessárias para que a escola pudesse assumir de fato o poder de decisão – inclusive no caso da avaliação institucional – que tradicionalmente está concentrado nos órgãos superiores da administração educacional. O envolvimento e a participação dos professores, pais, alunos e da comunidade é fundamental para dar credibilidade e legitimidade ao processo de avaliação do sistema educacional.

No Estado de São Paulo, a avaliação institucional está prevista desde 1997, nas Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais:

“Art. 34 – A avaliação institucional será realizada através de procedimentos internos e externos, objetivando a análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.

Art. 35 – Os objetivos e procedimentos da avaliação interna serão definidos pelo conselho da escola.

Art. 36 – A avaliação externa será realizada pelos diferentes níveis da administração, de forma contínua e sistemática e em momentos específicos.

Art. 37 – A síntese dos resultados das diferentes avaliações institucionais será consubstanciada em relatórios, a serem apreciados pelo conselho de escola e anexados ao plano de gestão escolar, norteando os momentos de planejamento e replanejamento da escola.”

Como se vê, tanto no Estado de Minas Gerais quanto no de São Paulo, o processo da avaliação institucional está centrado na escola, ou melhor, no *conselho de escola*. Para que ele seja eficaz, contudo, é necessário que também sejam previstas as condições de funcionamento desses conselhos. Tais condições são tanto de ordem estrutural (condições materiais e salariais) quanto de um bom referencial teórico e de adequada formação dos avaliadores. Por falta de uma *cultura avaliativa*, professores e diretores de escola, em geral, “não dominam os conceitos e técnicas de avaliação de desempenho. Isso significa que o tempo administrativo e os recursos devem ser destinados à capacitação dos avaliadores” (Lück e Freitas, 1998, p. 102). Melhor seria formá-los como *implementadores* e educadores, se for considerado que a avaliação deve fazer parte de uma política de Estado e que a avaliação deve ter um caráter formador. Além disso, a avaliação institucional precisa ser bem-planejada. Como sustenta o especialista em avaliação Heraldo Merelim Vianna, para avaliar é preciso teoria, planejamento e método: “A avaliação de um sistema educacional resulta de um conjunto de ações que não pode ser improvisado. A avaliação tem como infra-estrutura uma teoria, que serve de base para orientar a linha de desenvolvimento da investigação” (in Bitar, 1998, p. 158).

Na década de 90, a avaliação institucional entrou definitivamente na *agenda educacional* brasileira. Através dela, buscam-se novos rumos, definindo melhor o perfil institucional e levando tanto a escola estatal quanto a não-estatal e os sistemas de ensino a repensarem o seu projeto político-pedagógico. Nesse sentido, o processo de avaliação institucional é profundamente formativo e, atualmente, vem desempenhando um destacado papel “pró-ativo e construtivo” (Sobrinho-Balzan, 1995, p. 11) na reestruturação de universidades, escolas e sistemas de ensino. Através dele é possível compreender melhor os processos que produzem a instituição para poder melhorar a qualidade de seus serviços e produtos.

Contudo, apesar da sua aceitação ser maior hoje do que na década passada, a avaliação ainda provoca *ansiedades* em muitos avaliadores e, principalmente, nos avaliados. Como esse tema sempre foi associado à punição, ela ainda é vista, em muitos ambientes, como um processo ameaçador, como as *provas* de desempenho. A avaliação ainda não é considerada como um elemento fundamental de qualquer processo, como o planejamento, o referencial teórico e a metodologia sobre os quais se pode falar sem meter medo em ninguém. Porém, as reações negativas e as resistências à avaliação desaparecem, quando se procura envolver todos os interessados. Surpreendentemente, a adesão a processos avaliativos pode ser muito grande. Uma pesquisa feita, em 1996, sobre o Programa de Avaliação de Minas Gerais, implantado em 1991, demonstrou alto grau de aceitação da avaliação institucional (sistêmica) por parte de professores, alunos, pais e comunidade: 92% consideraram o programa “ótimo ou bom” e 78% concluíram que a comunidade escolar “aceitou bem” o programa (Ana Lúcia Antunes e Maria Alba de Souza, in Bitar, 1998, p. 32-33).

Um campo fértil de discussão, atualmente, é o da *concepção de avaliação* e dos *modelos avaliativos*. Já ficou claro a partir dessa discussão que *avaliar não é medir*. É um bom começo. Não se pode mais confundir avaliação educacional com mensuração do rendimento escolar: “A medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para que se tenha uma avaliação, que se concretiza quando ocorre um julgamento de valor”

(Vianna, 1997, p. 9). Na avaliação, interação diferentes variáveis. Existem muitos fatores ligados ao contexto em que o processo educacional ocorre na escola e que não estão diretamente ligados a ela, mas que devem ser considerados na avaliação “pois é da interação dessas variáveis que resulta o quadro final da avaliação, com diferentes elementos alternativos para a tomada de decisões e o estabelecimento de ações” (Heraldo Merelim Vianna, in Bitar, 1998, p. 148).

Estabelecer uma *filosofia* que sirva de base para orientar o processo de avaliação é fundamental para o seu êxito. Se não se define essa orientação, o processo avaliativo pode transformar-se numa atividade rotineira e burocrática sem sentido. É essa teoria de base que definirá tanto os *objetivos* quanto o *planejamento* e os *métodos* a serem utilizados. Não basta definir, inicialmente, se a abordagem será qualitativa ou quantitativa, estabelecer um cronograma de atividades e seu correspondente orçamento. Necessita-se de uma discussão sobre a concepção e o modelo (ou modelos) avaliativos a serem seguidos.

Por “modelo” de avaliação muitos entendem a própria concepção de avaliação. Outros chamam de modelo o tipo de abordagem (qualitativo, quantitativo, etc.). Emprega-se, aqui, a palavra *modelo* para definir uma certa abordagem da avaliação que inclui estratégias e métodos, reservando a palavra *concepção* para os conceitos e as categorias mais gerais da teoria ou paradigma da avaliação. Pode-se falar, por exemplo, de uma *concepção emancipadora* (dialógica) ou *concepção burocrática* (punitiva e formal) da avaliação. Pode-se falar de um *paradigma dialógico* (comunicativo, intersubjetivo) ou de um *paradigma instrumental* (de dominação) da avaliação.

Uma concepção de avaliação é uma filosofia adotada, um referencial teórico mais amplo, pela qual se estabelecem os princípios que orientarão o processo avaliativo. Desde que os objetivos estejam claros, as formas e os modelos irão seguir-se naturalmente. Aliás, ao definir um certo objetivo, já se está definindo, simultaneamente, uma certa postura, uma certa filosofia educacional. Em todos os casos, como afirma Heraldo Merelim Vianna, “partimos do pressuposto de que a equipe de avaliação tenha

uma ‘liderança forte’, disponha de ‘competência científica’ e tenha um ‘assessoramento eficiente’ na discussão de questões de grande significado metodológico” (idem, p. 155).

Entendendo modelo como abordagem, no caso da avaliação de sistemas educacionais, pode-se falar:

- (a) de um *modelo descritivo* (objetivando apresentar a situação de um determinado sistema);
- (b) de um *modelo analítico* (que busca a explicação da situação apresentada);
- (c) de um *modelo normativo* (em que a avaliação é baseada em critérios de desempenho estabelecidos pelos avaliadores, independentemente do contexto);
- (d) de um *modelo experimental* (daqueles que fazem da avaliação um processo de pesquisa experimental) (Bitar, 1998, p. 114-115).

Heraldo Merelim Vianna fala de uma *avaliação responsiva*, orientada para a coleta e o registro de dados, provocada pela necessidade de informações mais confiáveis para a gestão do sistema, e de uma *avaliação iluminista*, preocupada com a “totalidade das inter-relações existentes nos fenômenos educacionais” (Vianna, 1997, p. 25). Sendo essa última uma *avaliação holística*, ela pretende integrar as diversas formas e modelos de avaliação, assumindo as vantagens de todos eles.

Experiências de avaliação institucional foram feitas, em diversos países, e os resultados foram muito apreciados, tanto pelos responsáveis diretos do sistema quanto pelas escolas. No livro organizado por Hélia de Freitas Bitar (1998), da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo, são apresentadas as experiências norte-americana, chilena, argentina e inglesa. Apresentando a experiência inglesa, Caroline Gipps (p. 134) concluiu que, a partir da avaliação nacional, os professores passaram a ter objetivos e expectativas muito mais claros em relação aos alunos, e isso provavelmente vai melhorar os níveis do seu desempenho. Se não for para melhorar o desempenho dos trabalhadores em educação, das escolas e do sistema, a avaliação, por si mesma, não tem sentido. Repetindo o que disse Cipriano C. Luckesi, ela precisa melhorar o “ciclo de vida” de pessoas e instituições envolvidas no processo educativo.

## Necessidade da avaliação institucional

A avaliação institucional dos sistemas de ensino tem características próprias, e nem todas as metodologias utilizadas, nas recentes experiências de avaliação institucional das universidades, podem ser utilizadas por eles. Contudo, podemos referenciar-nos nessas experiências, pelo menos para discutir os *princípios* e as *concepções* de avaliação por elas utilizados. Dilvo I. Ristoff (in Sobrinho-Balzan, p. 27-51), professor da Universidade Federal de Santa Catarina, analisando o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), destacou a presença de sete princípios articulados uns aos outros:

- (1) *globalidade*: não se pode absolutizar indicadores parciais;
- (2) *comparabilidade*: buscar uma uniformidade básica de metodologia e de indicadores;
- (3) *respeito à identidade institucional*: contemplar as características próprias de cada instituição;
- (4) *não-premiação ou castigo*: o processo de avaliação não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou de premiação;
- (5) *adesão voluntária*: que garante a legitimidade política da avaliação, porque o que se busca é uma cultura da avaliação;
- (6) *legitimidade técnica* garantida por uma metodologia adequada;
- (7) *continuidade* do processo de avaliação.

O objetivo da avaliação institucional é sempre, de um lado, externamente à melhoria da qualidade dos serviços prestados pela instituição e, de outro, internamente à melhoria das relações sociais, humanas e interpessoais e ao aperfeiçoamento continuado de seus integrantes. Por isso, deve-se partir de um diagnóstico, do auto-retrato, do autoconhecimento. Na experiência de avaliação institucional, realizada entre 1985 e 1993 pela UnB (Universidade de Brasília) e relatada pelos professores Isaura Belloni, José Angelo Belloni, Mariza Monteiro Borges e Dejanio Tavares Sobral, a UnB teve como objetivo "a promoção da tomada de consciência sobre a instituição, isto é, permitir aos indivíduos envolvidos que tivessem uma visão geral do que se fazia, que conhecessem as condições com as quais trabalhavam e os resultados

obtidos nas diferentes ações" (in Sobrinho-Balzan, 1995, p. 91). Como diz Genuíno Bordignon (1995, p. 401), da mesma universidade, a *avaliação institucional* constitui-se num "processo de autoconsciência institucional", desvelando causas e determinantes dos seus sucessos e de seus insucessos. As experiências de avaliação de organizações educativas do passado (e algumas do presente) não recomendam, de forma alguma, a avaliação classificatória por ser punitiva e burocrática.

Um estudo de Antônio Amorim (1992) sintetiza as principais experiências avaliativas, analisa criticamente os discursos vigentes em torno do assunto e propõe um conjunto de critérios básicos a serem considerados no processo de avaliação, como a autonomia, a democratização, a competência e a qualidade política. Na análise crítica dos discursos e das práticas avaliativas, à luz desses critérios, Antônio Amorim evidencia seis *concepções de avaliação*: emancipatória, produtivista, democrática, centralista, burocrática e quantitativista.

Para o autor, qualquer avaliação precisa configurar-se em relação a algo, necessita de uma *referência*, de um *projeto político-pedagógico*, o "projeto institucional", segundo Antônio Amorim (1992, p. 5), que é o horizonte a ser atingido, em função do qual a avaliação tem sentido. A avaliação é um mecanismo que acompanha a implantação e viabiliza a correção dos rumos de um certo modelo de universidade ou de escola, de um certo projeto político-pedagógico. Fica claro, no livro de Amorim, que o problema da avaliação é ainda polêmico e contraditório. A avaliação institucional de uma universidade, de uma escola ou de um sistema de ensino não é um processo técnico e neutro e não se dá sem conflitos. Nisso também concordam os organizadores de uma coletânea publicada pela Editora da Universidade de São Paulo (Durham-Schwartzman, 1992), referindo-se especificamente à avaliação do ensino superior público. A avaliação "implica uma revolução profunda na maneira de entender o papel do Estado na gestão das instituições públicas e o próprio papel dessas instituições em relação à sociedade", afirmam Eunice R. Durham e Simon Schwartzman (idem, p. 10).

Hoje, a temática da avaliação, embora seja uma tradição antiga no ambiente norte-americano, é relativamente nova nos contextos europeu e latino-americano. Tendo por princípio a autonomia universitária, a avaliação da universidade era feita apenas pelos seus pares. Para Simon Schwartzman (idem, p. 24-25), a situação está mudando hoje em função de três *fatores básicos*: a crise financeira, a falência do modelo corporativista e a ampliação dos serviços prestados à sociedade. E conclui: “de uma forma ou de outra o sistema educacional brasileiro, particularmente seu setor público, será objeto de avaliações sucessivas pelos governos, pela opinião pública e pela sociedade nos próximos anos, e é melhor que ele se antecipe e tome seu destino em suas próprias mãos, antes que algum aventureiro o faça” (idem, p. 25).

Para José Goldemberg, outro autor dessa coletânea, a avaliação institucional deve ser defendida por duas *razões básicas* (idem, p. 91): porque é “um instrumento necessário para promover a melhoria do ensino” e porque é uma “exigência de uma sociedade democrática, na qual as instituições públicas precisam prestar contas à sociedade do uso que fazem dos recursos que recebem e do seu desempenho no cumprimento das funções para as quais foram criadas”. Segundo ele, em todos os lugares nos quais se tentou introduzir a avaliação, isso “gerou fortes resistências”, embora, na universidade, a avaliação seja feita rotineiramente através de concursos, numa espécie de “auto-avaliação”. A resistência é maior, quando a avaliação é feita por avaliadores externos. Os consultores contratados para esse trabalho são geralmente recebidos com hostilidade.

Diante disso, Goldemberg propõe que a avaliação seja baseada em *dados objetivos* para que os dirigentes superem a visão personalista e impressionista e possam exercer sua função com um mínimo de eficiência e de justiça. E conclui: “indicadores gerais de desempenho constituem um elemento essencial para promover a transparência que se exige de uma gestão democrática” (idem, p. 102). A proposta de Goldemberg é que essas informações sejam tornadas públicas, mas não basta que sejam publicadas e divulgadas; é necessá-

rio que sejam utilizadas. O *caráter público da avaliação* é fundamental para uma avaliação democrática: o acesso generalizado aos resultados do processo de avaliação retira dela qualquer caráter de instrumento de controle. Tornar públicas as informações sobre o desempenho dos sistemas escolares contribui, como afirma Jacobo Waisefilz (1993, p. 6), “para a melhoria da qualidade e excelência das instituições escolares”. A ampla divulgação dos resultados da avaliação institucional é imprescindível para que se possa prestar contas à sociedade dos recursos utilizados.

Para a professora Eunice R. Durham (idem, p. 202), os processos de avaliação surgem nesse contexto como resposta a uma *dupla necessidade*: (1<sup>a</sup>) do Estado, no sentido de orientar os financiamentos e canalizar as pressões que recebe da sociedade; (2<sup>a</sup>) das próprias universidades e das escolas, no sentido de evitar o perigo de mostrarem-se incapazes de responder a essas pressões e tornarem-se, assim, instituições obsoletas. E conclui:

“a avaliação não é, portanto, nem um modismo, nem uma simples manifestação do autoritarismo do Estado. É um processo que, se utilizado com os necessários controles democráticos, pode cumprir duas funções: impedir o rígido planejamento burocrático [...] e possibilitar o estabelecimento de uma política que permita compatibilizar as pressões externas com o espaço de autonomia e crítica que lhe é próprio.”

Se os critérios da avaliação institucional forem presididos pelo princípio da autonomia, é forçoso concluir que não pode haver uma única forma de avaliar. A avaliação respeitará a *diversidade* e a *heterogeneidade* que caracteriza a universidade, a escola e o trabalho docente. A avaliação institucional deve ser descentralizada e diversificada. Há múltiplas formas de avaliação. Não pode haver critérios uniformes. Deve ser tanto interna quanto externa; tanto individual quanto coletiva. A *multiplicação de formas de avaliação* – setoriais e globais, internas e externas, quantitativas e qualitativas, da extensão, do ensino, da pesquisa, da administração, etc. – pode favorecer a democratização do processo.

Como está sendo realizada a avaliação institucional hoje?

Evidentemente, ela varia de instituição para instituição, mas todas têm uma preocupação em comum: reunir inicialmente uma grande quantidade de informações, dados referentes aos indicadores educacionais, demográficos ou referentes à produção técnico-científica, custo-aluno, projeto político-pedagógico, etc., para subsidiar a avaliação.

A *avaliação do desempenho* de uma instituição supõe que existam condições prévias em relação às quais o desempenho poder ser melhor ou pior. Por isso, a preocupação central – principalmente dos docentes – é que ela não seja punitiva, burocrática ou puramente quantitativa. Para reorientar os rumos da universidade brasileira, ela deve fazer referência a um certo *padrão institucional* a ser atingido, deve ser múltipla, permanente e em processo. Ela deve captar aqueles pontos mais frágeis do organismo institucional e apontar os rumos de sua superação, com vistas a elevar o nível de seu desempenho institucional em face de seus compromissos sociais.

O que tem a ver a avaliação institucional com a *avaliação do rendimento escolar*?

Como está na *Proposta de Avaliação Institucional* da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro, não se pode separar a avaliação institucional da avaliação escolar. Essa posição também é defendida pelo educador Genuino Bordignon (1995, p. 404). Para ele,

“não faz sentido dicotomizar, ou tratar separadamente, avaliação institucional e avaliação do rendimento escolar. Considerada a missão institucional da escola, a avaliação passa a ser o diagnóstico das causas determinantes dos resultados, situados no contexto institucional, que abrange fatores internos e externos.”

Ele apresenta uma “proposta de avaliação da escola”, partindo da resposta às seguintes perguntas:

- (1) O que avaliar? (contexto, condições internas, projeto pedagógico e atores);
- (2) Por que e para que avaliar?
- (3) Como avaliar?
- (4) Quanto avaliar?
- (5) Quem avalia?

Poder-se-ia acrescentar outras questões: Quando avaliar? A partir de que critérios? Que padrões utilizar? Quem define esses critérios e padrões?

A avaliação classificatória, tanto a institucional quanto a da aprendizagem, nada transforma. Para ser transformadora, a avaliação deve “resgatar sua função diagnóstica”, sustenta Cipriano Luckesi.

“Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (Luckesi, 1995, p. 43).

Concretamente, no caso da *avaliação da aprendizagem*, a avaliação

“deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (idem, p. 81).

Segundo Bordignon (1995, p. 404) a avaliação institucional “assume importância fundamental no planejamento e gestão de organizações educacionais”. Para que a avaliação institucional atinja esses objetivos, ele apresenta os seguintes *pressupostos*:

- (1) a avaliação deve ser considerada como um *processo crítico e dialógico* que se opera através da negociação entre atores, dando espaço para a “pluralidade de vozes”;
- (2) deve buscar *atribuir valores a meios e processos* (e não a pessoas) e não se constituir em tribunal de julgamento, “superando a atual prática autoritária”;
- (3) para alcançar os *objetivos institucionais* (a qualidade do ensino e a educação cidadã);
- (4) frente a um *referencial de qualidade* (para a crítica da realidade);
- (5) cumprir *função diagnóstica* (e não classificatória), que “requer a identificação das causas”;
- (6) para *promover mudanças* na realidade (processo decisório);
- (7) promover a cultura do sucesso institucional.

## Como realizar a avaliação institucional

Não há dúvida, as avaliações sempre provocam *polêmicas*, como se viu. Elas causam insegurança em todos os avaliados, sejam eles pessoas ou instituições. Mesmo assim, hoje já não se questiona tanto a validade ou não da avaliação, isto é, se ela deve ou não ser feita. O princípio da avaliação vem sendo aceito como o da democratização e da autonomia, mesmo que encontre ainda algumas resistências.

O que se apresenta, hoje, como *problema* é saber *como realizá-la*. Não se discute se a avaliação deve ou não ser efetuada, mas como deve processar-se e como romper as resistências que ela desencadeia. Nesse contexto, é que estão multiplicando-se os *estudos*, os *seminários* e as *publicações* sobre o tema, bem como *experiências concretas* em quase todo o País. Há alguns anos, Pedro Demo, numa pequena mas instigante obra (Demo, 1987), distinguia a “qualidade formal” da “qualidade política” na avaliação dos programas de políticas sociais e abria caminho para a crítica da educação popular e da pesquisa participante. Ele foi um dos pioneiros a discutir a questão da avaliação e foi um dos assessores de Darcy Ribeiro que insistiu em que ela tivesse maior peso na nova LDB.

Para iniciar um processo avaliativo de caráter institucional, é preciso conceber um projeto com *finalidades* bem-definidas. Em princípio, a avaliação institucional tem por escopo repensar a instituição, objetivando a melhoria da qualidade dos serviços que ela presta à população beneficiária e o fortalecimento de seu compromisso social (no caso de instituições educacionais). Trata-se de um processo de autocritica, envolvendo todos os segmentos da instituição. A avaliação institucional deve chegar não apenas a aprofundar o conhecimento da instituição, a análise de seu *projeto*, *perfil* e *percurso*, mas também deve propor mudanças.

Definido o referencial teórico do processo avaliativo, o passo seguinte é definir a *metodologia*. Com base no *princípio da participação* na avaliação, o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul definiu cinco *estratégias de ação* que me parecem um bom procedimento metodológico (ver o site da UFRGS na Internet: [www.ufrgs.br](http://www.ufrgs.br)):

- (a) *sensibilização*, que compreende o conjunto de atividades de discussão do próprio processo de avaliação;
- (b) *diagnóstico*, que compreende o conhecimento mais completo possível da instituição;
- (c) *avaliação interna*, que envolve a análise do diagnóstico e a auto-avaliação, considerada como estratégia central do processo;
- (d) *avaliação externa*, considerada como a estratégia de ação balizadora das análises auto-avaliativas;
- (e) *reavaliação*, que se constitui na prática permanente da avaliação, ou seja, na criação de uma cultura institucional da avaliação.

Para o cumprimento dessas cinco estratégias de participação, a UFRGS, respectivamente:

- (a) criou uma equipe de representantes da comunidade que discutiu o projeto e o marco teórico e elaborou o cronograma;
- (b) discutiu o projeto em reuniões plenárias e identificou os principais desafios institucionais com base nos diagnósticos de cada unidade;
- (c) com base nos dados quantitativos do diagnóstico geral de cada curso, realizou sua auto-avaliação;
- (d) designou avaliadores externos para que consultassem a comunidade: usuários, sindicatos, administradores, ex-alunos, para elaborar parecer discutido com a comunidade;
- (e) solicitou aos núcleos de avaliação que coordenassem planos de ação de melhoria da qualidade de seus cursos.

É claro que, no caso da avaliação institucional de um sistema de ensino, essa metodologia precisa ser adaptada. Contudo, parece que os princípios e a lógica desse processo que vai da discussão de um projeto, passando pelo diagnóstico (interno e externo) para chegar aos planos de ação concretos de melhoria, devem ser mantidos. É o que está fazendo, por exemplo, a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro através de sua Assessoria de Avaliação Institucional. Segundo a assessora, Prof<sup>a</sup> Maria José Lindgren Alves, o cultivo de uma mentalidade avaliativa é

"parte integrante do planejamento educacional que vise à previsão e à revisão de um trabalho sem desperdícios de recursos humanos e materiais, que aproveite ao máximo as potencialidades de todos os envolvidos na tarefa educativa" (Alves, 1999, p. 10).

A avaliação, numa concepção burocrática da escola, sempre teve caráter disciplinar, punitivo. Ao contrário, numa *concepção dialógica e cidadã da avaliação* (Romão, 1998), o ato de avaliar é dialógico

- (a) *internamente*, na medida em que a escola que é capaz de estabelecer o seu projeto político-pedagógico também será capaz de avaliar se está, ou não, atingindo seus objetivos;
- (b) *externamente*, isto é, nas relações que mantém com a comunidade, com a Delegacia de Ensino e com a Secretaria de Estado da Educação.

Sobre a *avaliação de desempenho pessoal*, que faz parte da avaliação institucional, uma experiência bem-sucedida foi realizada pela Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora, coordenada por José Eustáquio Romão, na gestão 1984-1988. Essa avaliação estava prevista na carreira do magistério. Romão dizia que não fazia sentido fazer uma avaliação para saber se o "sistema funciona". Tem sentido, se a avaliação de desempenho pessoal interessa aos "avaliados". A carreira do magistério previa a "promoção horizontal" por tempo de serviço, acelerada por avaliação de desempenho, e a "promoção vertical" por titulação. Para a prova de avaliação de desempenho foram atribuídos 100 pontos: 50 pontos, a partir de dados objetivos indicados pela assiduidade, pontualidade, etc., e 50 pontos, atribuídos por avaliadores externos, também baseados em quesitos objetivos, que podiam variar de uma escola para outra, como liderança, participação, etc. Para ser aprovado, o candidato devia atingir 70 pontos. Essa prova de avaliação de desempenho pessoal não era obrigatória. Só fazia a prova quem quisesse, para acelerar sua "promoção horizontal", e o nome dos candidatos não-aprovados não era divulgado para não constrangê-los. A experiência de Juiz de Fora foi um sucesso.

## Condições da avaliação institucional

Como não se pode separar a avaliação institucional da avaliação do desempenho escolar, também não se pode segmentar a avaliação de um nível de ensino sem considerar o todo do sistema educacional. A avaliação da universidade, por exemplo, deve ser feita também em função dos serviços que está prestando à educação básica.

Desde os estudos e propostas para a universidade brasileira realizados por Florestan Fernandes (1969) e Darcy Ribeiro (1975), a pergunta fundamental continua a ser a mesma: que perfil construir para uma universidade localizada num país com tantas desigualdades sociais como o nosso? Dentro dessa nossa América Latina, embora tenhamos as mesmas instituições universitárias com as mesmas finalidades, vivemos realidades diferentes das dos países mais desenvolvidos. Então, qual seria a vocação – com todo o peso histórico que essa palavra carrega – da nossa universidade, para que ela possa ser, entre nós, igual ou superior às universidades desses países?

Não é possível enfrentar tal desafio sem uma mudança de mentalidade – predominantemente elitista – que presidiu a construção da universidade brasileira, na tentativa apenas de *competir* com as universidades estrangeiras. E não se trata, também, de construir um único modelo de universidade. A pluralidade de projetos é a garantia da criatividade e da qualidade; trata-se, sobretudo, de envolver a universidade com os desafios do nosso país. Dentre eles, o mais grave é, certamente, o nosso *atraso educacional*, constatado no artigo 60, das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 (alterado pela Emenda Constitucional nº 14/96), que reafirmou a necessidade premente de "universalizar o ensino fundamental" e de "eliminar o analfabetismo".

Diante do atraso educacional em que nos encontramos, cresce a *responsabilidade da universidade* de se engajar num movimento de universalização da educação básica. Em muitas regiões, a universidade está por demais voltada para si mesma, contemplando sua própria crise, quando poderia justamente buscar saídas dessa sua crise na educação básica para todos.

Nesse sentido, muitos seriam os *serviços* que ela poderia prestar, seja ela estatal, privada ou comunitária:

- (1) rever teorias de aprendizagem e de desenvolvimento biopsíquico da criança e do adolescente;
- (2) oferecer programas permanentes de recapacitação do magistério;
- (3) assessorar o planejamento dos órgãos responsáveis pela educação básica e das escolas;
- (4) produzir materiais didáticos e instrucionais;
- (5) desenvolver centros de documentação e informação e difundir materiais didático-pedagógicos;
- (6) definir e experimentar modelos de educação formal;
- (7) desenvolver atividades de cultura e extensão universitária.

Com base na experiência vivida, na reflexão sobre ela, na literatura consultada e mencionada na bibliografia e nos debates dos quais se tem participado, alguns ensinamentos podem ser tirados. O processo de reestruturação das instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, pode ser *burocrático* ou *emancipatório*. O primeiro é quantitativista e visa a punir os que não se enquadram na burocratização. Para que um processo de avaliação e reestruturação institucional seja emancipatório, deve preencher algumas *pré-condições*:

- (1) Qualquer avaliação precisa configurar-se em relação a algo, necessita de uma *referência*, de um projeto, que possa tomar como padrão. A avaliação é um mecanismo para implantar ou favorecer um dado modelo ou projeto político-pedagógico. Não é um processo puramente técnico, neutro.
- (2) O fim da avaliação é a qualificação de pessoas e instituições e traduz-se pela *melhoria da qualidade dos serviços prestados*. Essa qualidade é, ao mesmo tempo, técnica (eficiência e produtividade), política (relações de poder) e pedagógica (relações de ensino-aprendizagem e relações humanas).

- (3) Deve ser *múltipla, permanente e em processo*. Portanto, supõe discussão, identificação de diferentes orientações, grupos, etc., que vão ajudar a instituição a conviver com as diferenças.
- (4) Avaliação de desempenho supõe que existam *condições prévias de desempenho* em relação às quais o desempenho pode ser melhor ou pior.
- (5) Uma *instituição pública* deve ser avaliada, sobretudo, em função da grandeza e da qualidade da interação entre ela e a comunidade.
- (6) A *auto-avaliação* é necessária, mas insuficiente. Nas instituições de ensino brasileiras, os professores avaliam rotineiramente seus alunos. Não são avaliados por eles e nem pelos seus pares.
- (7) É impossível administrar uma instituição de ensino com eficiência, justiça e responsabilidade sem um conjunto de *informações objetivas confiáveis*, que ofereça a todos – administração, departamentos, docentes, alunos, funcionários, pais e comunidade – uma visão abrangente, uma certa totalidade das peculiaridades de cada instituição. Todas as informações devem ser tornadas públicas, devem ser publicadas e, mais, devem ser usadas.
- (8) A avaliação institucional deve captar os *pontos mais problemáticos* do organismo institucional e apontar os rumos de sua superação com vistas a elevar o nível de seu desempenho institucional em relação aos seus compromissos sociais.

Em síntese: a avaliação é necessária, deve ser multiforme, articulada com um conjunto de ações na busca da qualidade e deve ser um “processo formativo”, como sustenta José Dias Sobrinho (Sobrinho, 1995) e, por isso, ela não pode restringir-se “a procedimentos de testagem do rendimento dos alunos” (Souza, 1995a).

A avaliação do ensino fundamental em âmbito nacional, chamada pelo MEC, a partir de 1991, de SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), certamente vem prestando um bom serviço, permitindo o acompanhamento da evolução do desempenho

dos alunos nas diversas disciplinas, fornecendo dados mais confiáveis a gestores e administradores da educação, mas não atende a todos os requisitos de uma avaliação institucional e nem escolar. Buscando apenas traçar os perfis de professores e alunos das escolas, avaliando o *rendimento do sistema*, pode assumir, se for tomada isoladamente, uma feição

“burocrática e reducionista da avaliação tradicional [...] para medir a eficiência da máquina. A questão fundamental, tanto a da avaliação institucional quanto a do rendimento dos alunos, não se situa na quantificação de resultados, nem nos métodos de sua medição, mas na identificação dos meios e processos, nas causas determinantes dos resultados, considerando a globalidade das variáveis organizacionais e representando o projeto de qualidade, a missão institucional. Assim, mais do que investigar quanto a instituição produziu ou os alunos aprenderam, passa a ser fundamental desvendar os fatores da produção, seja do conhecimento e suas manifestações, seja da aprendizagem dos alunos” (Bordignon, 1995, p. 403).

A testagem nacional proposta pelo MEC, através do exame final – tanto no ensino superior quanto nos ensinos fundamental e médio – deve ser considerada apenas como uma ação entre outras e que pode ter um grande inconveniente, como sustenta ainda Sandra Zákia Sousa:

“ele vai medir um saber que não é o das camadas populares, um saber, portanto, desvinculado da cultura de origem dos alunos e favorecendo a seletividade social. As escolas vão acabar sendo divididas entre ‘fracas’ e ‘fortes’ e fatalmente essa testagem vai privilegiar as escolas já privilegiadas, fortalecendo os chamados de ‘centros de excelência’.”

No nosso entender, o objetivo último da avaliação institucional é o de identificar, cada vez mais, a escola e a universidade com a sociedade brasileira, a fim de que a cultura e o conhecimento técnico-científico tornem-se bens de qualidade possuídos por todos e para que tenhamos, de fato, escolas comprometidas com a formação de cidadãos e cidadãs. A avaliação institucional não pode reduzir-se a um processo técnico, porque ela deve estar inserida num projeto de educação e de sociedade, um projeto

político-pedagógico. Por isso, ela é essencialmente uma questão política. Como sustenta Celso dos Santos Vasconcellos (1998), na perspectiva de uma “práxis transformadora”, a avaliação deve ser considerada como um “compromisso com a aprendizagem de todos” e “compromisso com a mudança institucional”.

Porque as avaliações institucional e escolar colocam em evidência o projeto institucional, os fins da educação e as concepções pedagógicas, ela se constitui num momento privilegiado de discussão do *projeto político-pedagógico* da escola. Discutir um referencial para esse projeto é essencial. Nesse contexto, pode-se falar, como Habermas (Garcia, 1999), em dois tipos de racionalidade que fundamentam o paradigma do projeto político da escola: uma *racionalidade instrumental* (de dominação) e uma *racionalidade comunicativa* (intersubjetiva).

O tema da avaliação está pondo em relevo não apenas os modelos de escola e as políticas educacionais, mas também o tipo de racionalidade que as fundamenta. A “razão instrumental” que tem mais intensivamente fundamentado nosso quefazer pedagógico na escola e que estrutura as nossas relações no interior dela conduz a uma escola burocrática e rotineira. Porém, é no encontro de sujeitos que se constrói um projeto. A intersubjetividade (Habermas) e o diálogo (Paulo Freire) são essenciais não apenas para o necessário entendimento entre as pessoas, mas para o cumprimento dos próprios fins da escola. A razão instrumental na escola não reduz apenas o campo de compreensão da tarefa educativa, mas da própria compreensão da vida.

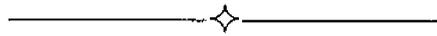
Um modelo comunicativo da escola, a ser construído como escopo da avaliação institucional emancipatória, deve facilitar a função social da escola como *serviço público* e como formadora do cidadão e da cidadã. A busca do entendimento pelo diálogo, como forma de se chegar à verdade, coletivamente, não elimina a conflitorialidade. A busca de consensos não elimina o dissenso. A finalidade do diálogo e da integração social não é chegar a uma estabilidade sem vida. A instabilidade também faz parte das ações comunicativa e pedagógica. A escola é um sistema, mas é também um mundo

vivido. Ela pode ser instrumental, sistêmica, colonizando esse rico vivido – como no paradigma burocrático, necessariamente patológico –, ou pode descolonizar esse vivido e viver plenamente a conflitorialidade, compondo uma harmoniosa sinfonia de vozes, sons, gestos, palavras, ações... Enfim, ela pode e deve definir seus rumos, ser autônoma, cidadã. Não é outro o escopo de uma avaliação institucional do sistema educativo. Só assim ela será realmente necessária.

### Referências bibliográficas

- ALVES, Maria José Lindgren (e equipe). *Proposta inicial de assessoria de avaliação institucional*. SEED-RJ, ASSAVI, 1999 (mimeo).
- AMORIM, Antônio. *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.
- BITAR, Hélia de Freitas et al. *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: FDE, 1998. (Série Idéias, 30)
- BORDIGNON, Genuino. *Avaliação na gestão das organizações educacionais*. *Ensaio*, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, v. 3, out.-dez., 1995, p. 401-410.
- COSTA, Messias. *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. São Paulo: Loyola, 1990.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1987.
- . *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas: Papyrus, 1996.
- DURHAM, Eunice R., SCHWARTZMAN, Simon (orgs.). *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- GARCIA, Bianco Zalmora. *A construção do projeto político-pedagógico da escola pública na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FE-USP, 1999.
- FERNANDES, Florestan. *A universidade: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1969.
- FIRME, Thereza Penna. *Mitos na avaliação: diz-se que*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, v. 2, out.-dez. 1994.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 1994.
- LÜCK, Heloísa, FREITAS, Katia Siqueira de, CIRLING, Robert, KEITH, Sherry. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LÜDKE, Menga, MEDIANO, Lélia (orgs.). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papyrus, 1992.
- MEC/SESU. *Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras*. Brasília: MEC/SESU, 1994.
- PRADO DE SOUZA, Clariza (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, Papyrus, 1992.
- RIBEIRO, Darcy. *Universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: IPF/Cortez, 1998.
- SANT'ANNA, Ilza. *Por que avaliar? Como avaliar?* Petrópolis: Vozes, 1995.
- SARAMAGO, José. *Todos os nomes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- SILVA, Céres Santos da. *Medidas e avaliação em educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SOBRINHO, José Dias. *Avaliação das universidades*. *Folha de S. Paulo*, 2 fev. 1995.
- , BALZAN, Newton César (orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SOUZA, Paulo Renato. *Um exame necessário*. *Folha de S. Paulo*, 26 mar. 1995, p. 3.
- SOUZA, Sandra Zákia. *Para que avaliar*. *Folha de S. Paulo*, 8 abr. 1995a.
- . *Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 9. ed. São Paulo: Libertad, ed., 1992.
- . *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança*. São Paulo: Libertad, 1998.
- VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos*. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, FCC, n. 16, jul.-dez., 1997, p. 5-35.
- WASELFISZ, Jacobo. *Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas*. *Ensaio*. Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, v. 1, n. 1, out.-dez. 1993, p. 5-22.

QUARTA  
PARTE



NOVOS ESPAÇOS  
DA  
FORMAÇÃO



## A ESCOLA E A PLURALIDADE DE MEIOS\*

Educação e comunicação são processos inseparáveis, e a relação entre elas é bastante complexa. Existem educações, como existem múltiplas formas de comunicação. Elas não têm um fim em si mesmas. Como instrumento, como meio, elas nascem de necessidades humanas. Sistematizar esses dois processos, construir programas, só se justifica porque elas são inerentes ao processo de humanização. Como necessidade, elas podem ser exploradas, tanto para a libertação quanto para a manipulação.

A pluralidade de meios de comunicação coloca-nos imediatamente o tema da pluralidade dos meios de educação. O que importa, portanto, na educação, não é tanto melhorar um único meio de educar, aperfeiçoá-lo ao máximo; o que importa é colocar à disposição dos educandos uma multiplicidade de meios. São tão necessárias as bibliotecas quanto as videotecas, os laboratórios, os panfletos, a televisão, etc.

A escola não é um espaço físico: é, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E, se ela quiser sobreviver como instituição, precisa buscar o que é específico dela. No final da década de 60, anunciava-se o fim da escola, o fim do professor e o advento da aldeia global televisiva. No entanto, a escola, mesmo atacada, vem-se fortalecendo no que tem de especí-

fico, a construção da cultura elaborada, incorporando as novas tecnologias e tirando proveito delas.

O papel da escola seria fazer com que tanto as crianças quanto os jovens e os adultos pudessem passar da cultura primeira à cultura elaborada. Esse seria um processo dialético no qual uma não eliminaria a outra, mas iria acrescentar-lhe uma explicação mais completa. A cultura primeira é a que se adquire antes ou fora da escola, pela autoformação não-metódica e não-sistemática. É aquela cultura que nasce da experiência da vida, que se absorve sem perceber, movidos pela curiosidade, no dia-a-dia. Essa cultura é a cultura popular, que hoje está profundamente impregnada pela cultura de massa. Sob muitos aspectos, a cultura popular identifica-se com a cultura de massa.

Faz-se uma leitura positiva da cultura de massa. Nós, educadores, não podemos ignorar, por exemplo, o quanto a criança aprende em frente a uma televisão ou ouvindo o rádio, fora dos horários escolares. A televisão introduz, em nossas casas, o mundo e liga-nos instantaneamente a ele. Diante de um aparelho de televisão, as crianças, em suas casas, sentem-se como se estivessem conectadas com o mundo todo; sentem-se como cidadãos do mundo, habitando numa aldeia global.

A cultura de massa envolve o corpo inteiro, privilegia a imagem, o som e o movimento. É uma cultura envolvente, tão envolvente que, quando morre o personagem de uma novela, sentimos como se tivesse morrido alguém da família. A televisão, ainda tão pouco explorada em nossas escolas, além de tudo, traz satisfação para a criança. A cultura da televisão é a cultura da satisfação, expressão do nosso tempo, que a criança deseja encontrar também na escola.

Por outro lado, deve-se apontar, também, algumas limitações da televisão. Ao esquematizar coisas e simplificar fenômenos, ela pode cair na mistificação e na banalização da cultura. Ela pode banalizar idéias e mitificar pessoas e fica, muitas vezes, nos estereótipos em relação, por exemplo, ao negro, ao judeu, ao operário, ao pobre. Engana, quando mostra que o sucesso é fruto do acaso. Por isso, a

\* Este texto foi publicado pela Revista *Escola & Vídeo*, Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, nº 6, janeiro de 1994, p. 32-33.

televisão, que é indispensável na formação da criança de hoje, deve ser acompanhada na escola por uma pedagogia da comunicação que a analise criticamente. Ela deve ser desmitificada pela escola, e não substituir a escola, isto é, fazer parte também do currículo escolar. A escola deve explorar mais a televisão e o vídeo não como um acessório, mas como um instrumento indispensável de trabalho. A escola não deve impedir a criança de assistir à televisão, mas a ensiná-la a assistir à televisão com uma postura crítica.

O vídeo didático tem vantagens sobre a televisão. Com o vídeo, é possível fazer um intervalo para reflexão, pode-se voltar atrás, pode-se discutir o tema vendo o programa, etc. É possível partir do fragmento para se chegar à totalidade, mostrar que o fragmento da televisão – aquele *flash* – oferece-nos uma satisfação primeira e que se poderá encontrar ainda mais satisfação na cultura elaborada. Esse é o papel sistematizador da escola.

O vídeo é uma das principais inovações educacionais de nossa época, como foi, no passado, o texto livre, o jornal escolar, o filme, o teatro, a festa, a exposição, a visita, a viagem, a pesquisa, etc.

A escola tradicional entendia que é difícil aprender e que não adiantava buscar meios para facilitar a aprendizagem. Foi a escola nova que valorizou os meios de comunicação, buscando tornar mais interessante o conteúdo através de métodos novos. Porém, não basta facilitar a aprendizagem com meios mais agradáveis. Uma boa educação deve levar o aluno a sentir satisfação no próprio ato de estudar. Ele precisa sentir satisfação no que a escola tem de específico, que é a sistematização do conhecimento. Continua válida a antiga tese de que só se aprende aquilo com o qual nos envolvemos profundamente. O papel do vídeo e dos meios de comunicação, em geral, não é o de adocicar a pílula de um conteúdo escolar enfadonho: é o de rever os conteúdos mesmos para que eles próprios sejam fonte de satisfação.

Por outro lado, não se trata apenas de assistir a vídeos já elaborados; trata-se de produzir vídeos nas próprias escolas. As secretarias de educação e as escolas precisam mostrar nossas

crianças e nossos professores na tela do vídeo; precisam mostrar a cara da escola que se tem e nada melhor, para isso, que fazer vídeos das escolas e analisá-los com os seus atores presentes.

É fundamental que a pessoa se enxergue, se veja, tanto o professor quanto o aluno. O vídeo poderia mostrar, por exemplo, coisas que acontecem na sala de aula, mas que o professor não enxerga; poderia mostrar a depredação nas escolas, tanto a sua boniteza quanto a sua feiúra, os seus projetos, educando para o belo e construindo um entorno mais propício à aprendizagem.

Os órgãos responsáveis pela educação pública precisam criar videotecas e núcleos de multimeios para produzir vídeos e outros materiais didáticos e não serem meros consumidores. A rede privada antecipou-se na adoção da informática e das tecnologias dos meios, e a rede pública precisa, cada vez mais, incorporar a tecnologia, tanto na administração quanto nas escolas. Trata-se de trabalhar com meios de informação, os mais atuais. Informação é sinônimo de democratização. Sem estar bem informado é impossível participar; portanto, é impossível ser cidadão.

Hoje, nossos alunos e professores – que já vêm sendo formados num meio tecnológico em que o vídeo é importante – defendem a introdução de vídeos e câmeras de vídeo nas escolas. Muitas vezes, cotizam-se para que a escola que ainda não possui tais aparelhos possa tê-los. Equipar as escolas públicas, porém, é uma obrigação do próprio Estado. O vídeo deve fazer parte das políticas públicas de educação e estar inserido num projeto mais amplo, no qual a comunicação é considerada como parte integrante do processo educativo.

É claro que o vídeo não substitui o professor. Os vídeos têm uma grande capacidade de mostrar dados e fatos que falam por si mesmos, mas a educação, sendo essencialmente a transmissão de valores, necessita do testemunho de valores em presença. Por isso, os meios de comunicação e a tecnologia não podem substituir o professor.

Alguns ainda objetam que, na escola, nem sequer existem giz e cadernos em número suficiente e que o vídeo seria um luxo em escolas pobres.

Desejo argumentar em sentido contrário. Para a criança de classe média, que vive em ambientes letrados, onde os pais lêem jornais, escrevem, etc., quando ela vai para a escola, esta é um prolongamento de uma atividade que ela tem em casa. Então, a criança sistematiza aquilo que ela não encontra na sua cultura primeira trazida de casa. Ao contrário, a criança popular vê, na escola, o outro lugar, o oposto do que tem em sua casa, não o seu prolongamento, porque ela não vê em casa gente utilizando esse estranho instrumento que é o lápis, o papel, o livro. Então, ela cria resistência à escola que não prolonga a sua vida. E a desistência da escola ocorre também em função de a escola não ser exatamente o lugar do prazer dela. Apesar de tudo, ela sente mais prazer em casa ou na rua. O vídeo pode tornar a escola mais familiar ao aluno das classes populares, pois, em suas casa ou barraco, tem algum contato com a televisão. A televisão é o

instrumento de lazer mais barato de que se pode dispor.

Na mão de um professor que conseguiu ajustar o vídeo ao seu programa, o desenvolvimento do currículo pode dar um salto qualitativo. Por isso, é indispensável investir na formação do professor. Não há material didático tão perfeito que possa substituir a presença do organizador da atividade didática. De nada adiantará todo o desenvolvimento da tecnologia, se não for trabalhada a formação do professor. Dissociar a produção do material didático da capacitação do professor é meio caminho andado para o fracasso. Por isso, uma pedagogia de meios, para ser eficaz, deve inserir-se num projeto de educação amplo, no qual se destaca que o essencial é a sala de aula como lugar privilegiado da educação, e a escola, como um local de criação e recriação da cultura e da cidadania.



## A TELEVISÃO COMO ESPAÇO EDUCATIVO\*



Sou professor há 35 anos. Como a maioria dos professores, passei por dificuldades que vão da insegurança quanto à capacidade de ensinar ao medo de enfrentar uma classe. Em 1974, há 23 anos, comecei a trabalhar com Paulo Freire, que me ensinou a enfrentar o medo: "ninguém conhece tudo, ninguém ignora tudo; aprendemos juntos", dizia ele.

Quando se abrem para nós novos espaços de formação – como a TV, o vídeo e o computador –, ficamos assustados. Pode ser o medo do desconhecido. Também senti medo e dificuldade de me apropriar desses novos instrumentos de ensino e aprendizagem. Aprendi muito e sei que há muito a aprender ainda, assim como sei que não se pode educar ignorando esses meios/instrumentos de comunicação. Educação e comunicação são indissociáveis.

A criança de classe média vive num ambiente letrado e, por isso, tem mais facilidade na escola que a criança popular. Porém a criança popular está em igualdade de condições com a criança de classe média, quando se trata de conhecimento e capacidade de compreender a linguagem televisiva. A TV faz parte da sua vivência. Portanto, negar o uso da TV para a criança popular na escola é negar-lhe a chance de ter uma razão a mais para gostar da escola e, principalmente, é negar-lhe a possibilidade de ser sujeito na relação com a TV.

A criança só aprende quando tem vontade de aprender, e a sua vontade de aprender de-

pende de uma relação prazerosa com o conhecimento. Ora, a criança mantém relações prazerosas com a TV. O que precisamos fazer, como professores, é aproveitar essa relação de alegria e de contentamento em benefício da construção de um saber mais elaborado. Para isso, precisa-se aprender a utilizar a linguagem e os conteúdos da TV. Precisa-se utilizá-la como fonte de informação – notícias, conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais – ou como complemento dos conteúdos adquiridos através de textos escritos e livros. Trata-se de preparar as crianças para não serem meros espectadores diante da TV, mas observadores críticos, inteligentes e também emissores de mensagens.

Piaget dizia que só se aprende quando há um envolvimento profundo com aquilo que é significativo para nós. É preciso tornar o aluno sujeito do seu próprio processo de aprendizagem. Para isso, precisamos superar a forma tradicionalmente vertical de recepção das mensagens da TV em favor de uma forma mais interativa. Isso é possível? Sim, é possível, pois a criança, ao mesmo tempo em que é fascinada pela linguagem da TV, também é criativa e consegue subverter a passividade diante dela. Ela pode simplesmente reproduzir o que vê, mas também pode recriar o que vê.

A escola, a TV e o vídeo são espaços diferentes e não-antagônicos de aprendizagem. Houve época em que se tinha medo de que a TV e o computador pudessem substituir-nos. Por isso, eram olhados com desconfiança. Hoje, esse fantasma já foi superado: a TV, o vídeo e o computador são aceitos. É preciso uma imediata reconciliação com esses novos espaços de formação, e não uma competição com eles. Isso implica uma mudança de mentalidade também de professores, alunos, pais e mães para ver a TV como aliada no processo educativo, e não como adversária. Educar a favor da TV e não para defender-se dela.

A empatia da criança pela TV pode facilitar a emergência de propostas alternativas de aprendizagem, tão escassas hoje em dia. Deve-se ajudar as crianças que já têm certo domínio da linguagem da TV a formar critérios próprios sobre o que vêem, aumentando a sua capacidade de captar e analisar criticamente a

\* Este texto foi publicado pela revista *TV Escola*, Brasília, MEC, n. 8, p. 34, set. 1997.

informação que recebem. Precisa-se, ainda, facilitar os meios para que elas mesmas produzam seus próprios vídeos.

Estou fazendo um elogio à TV, porque sei que pode auxiliar-nos também na melhoria da qualidade do ensino. Não me refiro aqui à qualidade puramente formal que é a burocrática reprodução de conteúdos, mas a uma qualidade político-cultural que é, acima de tudo, a produção de conhecimentos, atitudes, mentalidades, relações individual e socialmente signi-

ficativas. Dentre os hábitos que precisam ser formados, está, certamente, o de gostar de aprender, refletir, pensar, envolver-se, comunicar-se e ser solidário. A TV pode ser um bom instrumento para isso, mas será sempre um instrumento e, como todo instrumento, os resultados dependerão de quem o utiliza. Como dizia Voltaire, "Deus é contra quem faz a guerra, mas fica do lado de quem atira bem". É preciso, acima de tudo, formar o professor e a professora para que tenham boa pontaria!

## A EMPRESA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: Considerações sobre a Engenharia da Formação\*

“Eu vejo um animal menos forte do que uns, menos ágil do que outros, mas o mais organizado de todos.”

(Jean-Jacques Rousseau. Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens)

Einstein afirmava que só se podia observar aquilo que a nossa teoria permite-nos observar. Isso significa que a nossa visão de mundo é condicionada pelo domínio de instrumentos teóricos de análise da realidade. Nossa prática é condicionada pela teoria.

Na cosmovisão de Einstein, uma mudança na prática requer uma prévia mudança na visão dessa prática, isto é, na teoria. Em outras palavras, para mudar a prática, é preciso reconceituá-la, ou seja, buscar novos conceitos que possam explicitá-la de outra forma. Toda a *reconceituação* implica a busca de uma linguagem que traduza essa nova visão da prática. Por exemplo, quando se usa a expressão *educação interdisciplinar*, está-se reconceituando a educação e evidenciando o tipo de prática da educação que foi assumida.

Isso vem acontecendo em vários campos: na sociologia, na cultura, na educação, na formação, etc. Isso não significa que as palavras são *inventadas* antes da prática; ao contrário, uma nova terminologia nasce com uma nova prática. Algumas expressões novas vêm aparecendo

do nas ciências sociais, como: *engenharia social*, *engenharia cultural*, *engenharia do conhecimento* e *engenharia da competência*. Elas traduzem uma nova visão desses campos das ciências humanas.

Nas ciências da educação, há alguns anos, vem-se falando em *engenharia da formação* (Minvielle, 1991) e em seus componentes, como engenharia de políticas sociais, engenharia de sistemas de formação e engenharia pedagógica. Trata-se de construir uma representação da prática da formação que define uma nova estratégia.

### Engenharia da formação e antropologia das organizações

Segundo Minvielle (1991, p. 6), a engenharia da formação põe em evidência “as arquiteturas, dispositivos de ação, que vão da simples seqüência de cursos ao sistema de formação completo, passando por programas e programações mais ou menos definidos e definitivos”. Essas arquiteturas são pensadas dentro de cada contexto no jogo de suas próprias determinações (culturais, econômicas, institucionais, etc.).

O educador que escolhe o “espaço da formação” (Furter, 1983) e constrói um sistema de formação seria um engenheiro da formação. Ele não apenas concebe, como o arquiteto, mas o executa, levanta a obra do canteiro (espaço), como o engenheiro. A finalidade última da engenharia da formação é a formação de indivíduos autônomos, responsáveis e empreendedores.

O objetivo da engenharia da formação, segundo Minvielle, é a *produção da competência* (coletiva e individual). Ela dá forma concreta à capacidade de agir dos indivíduos singulares situados em contextos particulares. Por *competência* entende-se “o sistema de disposições adquiridas e confrontadas mais pela prática que pelos jogos de acumulação e de composição definem as atividades profissionais organizadas dentro de uma profissão” (Minvielle, 1991, p. 291).

A competência não é estática, mas algo que está em constante evolução. Uma pessoa competente, hoje, pode não o ser amanhã, se não

\* Texto preparado para uma fala no Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUCSP, em 1994. Uma primeira versão deste texto foi publicada no livro *Educação comunitária: estudos e propostas*, organizado por Jair Militão da Silva e publicado pela Editora SENAC de São Paulo, em 1996.

estiver em constante interação com seu meio e não ficar atenta à mudança e à obsolescência dos conhecimentos, das técnicas e dos instrumentos de sua profissão. Por *profissão* (emprego, ocupação, ofício) entende-se “uma atividade socialmente definida com suas regras, suas técnicas, suas referências e, às vezes, mesmo seus ritos” (idem, *ibidem*).

É assim que se pode falar de competência política, de competência estratégica, de competência profissional, etc., sempre relacionadas a um determinado contexto. Adquire-se competência no enfrentamento dos desafios da prática. É a prática que nos coloca os desafios. Para dar respostas a tais desafios, necessita-se construir certas capacidades. A resposta às questões concretas colocadas pela prática é que exige a “formação como investimento”, mas não apenas como investimento dirigido para o lucro, na estratégia das organizações, sejam elas empresas, grupos, sistemas, etc. É aqui que entra a engenharia da formação.

Se a formação é considerada apenas como um investimento, é claro que ela deve ser acompanhada de pesquisa de seus efeitos no conjunto dos investimentos da empresa. Por isso, fica claro que os programas de formação não podem contentar-se apenas com o discurso estritamente pedagógico ou com uma simples apropriação de um discurso ou estratégia. Não se trata apenas de assimilar um discurso, mas de aplicá-lo na própria atividade. A competência a ser produzida não é a simples repetição de uma competência já existente.

A engenharia da formação sustenta que a prática – a situação profissional concreta de um empregado de uma empresa – é uma situação de aprendizagem, desde que corretamente concebida e dirigida. Todavia, para que a situação profissional seja uma situação de aprendizagem, é preciso que ela seja executada de forma não-mecânica.

É claro que, para nós, numa visão freireana e transdisciplinar, a formação não está submetida apenas à lógica da competência individual e à lógica da gestão empresarial. O humano está acima da estrutura.

É justamente no momento em que a engenharia da formação reduz a formação humana ao investimento que discordamos. Será preciso

pensar uma engenharia da formação em que a formação é concebida no interior de um projeto de vida, de sociedade e de uma visão emancipadora de mundo. Concordamos quando ela sustenta que, neste final de século, o humano na empresa moderna está desempenhando um papel importante e que, cada vez mais, a gestão da empresa está sendo democratizada, não apenas em função do lucro, mas em função de novas conquistas dos próprios trabalhadores.

Porém, discordamos quando ela reduz o trabalhador a um *parceiro*. Ele não pode ser parceiro sem antes ser companheiro de um mesmo projeto de vida. A empresa, concebida como socializante e socializadora, precisa fazer parte do projeto de vida do trabalhador. Em resumo: ela deve *pertencer* ao trabalhador. Ela só pode fazer parte do projeto de vida dele, e o trabalhador só pode participar ativamente dela, se ele sentir que ela lhe pertence. O sentimento de *pertença* é importante para a vida. Ele deve sentir-se sujeito, e não sujeitado, dentro da empresa. Como sujeitado, ele jamais poderá ser parceiro, embora possa ser companheiro de sujeição. Nesse sentido, todo o discurso da *qualidade total* – que sustenta, em essência, que a qualidade é um produto da execução adequada das funções de cada *parceiro* envolvido numa empresa – não questionando a relação de sujeição, não pode ajudar na emancipação do trabalhador. Portanto, é um discurso conservador.

Onde, então, encontrar algum valor progressista nas teorias da engenharia da formação?

A engenharia da formação, assim entendida, coloca certas questões éticas e políticas novas para além da clássica relação entre *capital e trabalho*. A engenharia da formação não nega nem ignora essa relação, mas introduz um campo novo de estudo, de reflexão e de ação, ou, pelo menos, um enfoque novo da formação na empresa, para além do puro treinamento.

A empresa, como organismo vivo, produz idéias, fatos, valores, etc. São os *valores* criados na empresa que regulam quase espontaneamente o que é aceito e o que não é aceito dentro dela. É claro que a questão: *Como formar indivíduos criadores dentro de uma em-*

*presa* é uma questão muito complexa e não se restringe a um curso para a formação de pessoal empreendedor. É todo um clima da própria empresa que favorece a própria criatividade e autonomia. Isso depende muito do projeto social e político – além do econômico – da empresa. Aqui se coloca a questão fundamental da *função social* da empresa ou da organização.

Como indica Yvon Minvielle, na obra citada, existe uma diferença entre valor, ética e moral. Por *valor* entende-se um sistema de referências que permite orientar o julgamento, opiniões, apreciações, comportamentos e ações de um indivíduo e/ou de uma organização. O exercício do julgamento individual, da liberdade profissional supõe esse conjunto de valores. Por *ética* entende-se um conjunto de princípios concretos que permitem dirigir a ação e fundar as escolhas (morais) e decisões que tomam homens e organizações. Fala-se, assim, em ética profissional dentro de um campo específico de relações sociais e humanas. A *moral* é o exercício da liberdade individual. Isso supõe responsabilidade, integridade e respeito pelas pessoas.

Neste final de século, toda empresa, como organização, vem-se complexificando. Essa complexidade organizacional está-se baseando, cada vez mais, na autonomia dos chamados de *recursos humanos*. Como diz Minvielle (idem, p. 15) “nas batalhas econômicas e ideológicas de amanhã, a parte do homem criador, conceituador, gestor de sistemas complexos será decisiva. A diferença, que fará de uma sociedade um conjunto vivo, um conjunto dinâmico, um conjunto produtor de riquezas, será o potencial de criatividade conceitual, gestonária, técnica e cultural de que ela disporá e que ela poderá, com mais ou menos vivacidade, mobilizar para melhor pensar e melhor agir”.

A antropologia é a teoria dos conjuntos humanos e, aplicada à empresa, a *antropologia das organizações* é a teoria dos conjuntos humanos na empresa. Como ciência, ela se coloca, inicialmente, a questão: Para que existe uma empresa, e como se deve agir e viver nela?

Por que uma antropologia das organizações?

Porque a organização faz parte, cada vez mais, da nossa vida cotidiana, e a antropologia é a ciência da vida. Organizações, empresas, órgãos públicos e privados, conglomerados, multinacionais, etc., crescem de importância na sociedade moderna. Capital, gerência, mão-de-obra, tecnologia, interações, convívio, consumo, centros de poder, decisão, complexidade, divisão de papéis, grande unidade de produção, burocracia, racionalização dos custos, diversificação e especialização, partidos, sindicatos, burocracia e tecnologia empregada, conformismo, mediocridade, competência, competitividade, qualidade, gigantismo, concentracionismo, etc., são expressões do cotidiano da vida moderna. A empresa faz parte do cotidiano de todos nós.

Nesse contexto, a engenharia da formação faz sentido, pois a formação continuada ou não também faz parte, como a empresa, do cotidiano de todos nós.

Porém, como vimos, há várias formas de conceber a engenharia da formação, assim como existem várias teorias, sociologias e filosofias da educação. Numa visão funcionalista – não dialética ou não emancipadora – a engenharia da formação serviria apenas de instrumento para o aperfeiçoamento da organização econômica da empresa, visando ao lucro. Para essa teoria, a educação é apenas investimento. Tal visão, sustentada pela teoria do capital humano, não está equivocada quando sustenta que a educação é um instrumento de desenvolvimento econômico. Ela está equivocada quando atrela a formação apenas a isso, e não aos desenvolvimentos global, social e humano do trabalhador. Numa visão dialética, a engenharia da formação tem uma função emancipadora.

### **Da qualidade total à qualidade humana e social**

Qualidade total é uma expressão recente na literatura das organizações. Essa teoria das organizações sustenta que a qualidade total de uma organização é o resultado da soma da qualidade de cada indivíduo envolvido nela.

Trata-se de uma teoria das organizações, baseada na experiência de Edwards Deming (1990), no Japão, depois da Segunda Grande Guerra.

A questão da qualidade total implica “uma nova abordagem da qualidade” (Xavier, 1992, p. 224) e, ao mesmo tempo, um paradigma, uma estratégia e um método de gestão. A qualidade total implica um conjunto estrategicamente organizado de princípios e métodos. A estratégia da qualidade total pressupõe um “pacto pela qualidade”, estabelecendo novas alianças no interior das organizações.

O método Deming é baseado em 14 pontos, em cuja base está a democratização das relações na empresa, a flexibilidade, a liderança, o trabalho coletivo, a constância de propósitos, a avaliação em processo, o aperfeiçoamento contínuo e a informação generalizada. Partindo de Deming, Willian Glasser (Ramos, 1992) propôs sete pontos para gerenciar as instituições educacionais que incluem, basicamente, a gestão democrática, a aprendizagem cooperativa, a participação de alunos e professores. Glasser propõe um novo paradigma institucional para uma escola na qual predominam os meios da eletrônica, da informática e da comunicação.

No Brasil, as teses sobre a qualidade total aplicadas à educação estão sendo difundidas por Cosete Ramos, desde a década de 80. Embora reconhecendo que essas teses possam ter tido algum impacto positivo em certos setores da escola brasileira, na opinião deste autor, ela esconde uma visão de mundo conservadora das relações de trabalho na empresa. Não questiona a finalidade do trabalho e não aponta soluções para o que Harry Braverman, em seu livro *Trabalho e capital monopolista* (1974), chama de “degradação do trabalho no século XX”.

A teoria da qualidade total responde acertadamente à questão da qualidade do ponto de vista do empregador, e não do empregado. Não é por acaso que ela prosperou mais na escola privada, onde predominam relações de trabalho capitalistas. Ela está correta no momento em que o empregado, superando a relação empregador-empregado, também fizer parte da gestão da empresa e dos benefícios do

que produz. De outra forma, não há condições de parceria. Os conceitos apropriados pela teoria da qualidade total só podem ter um sentido emancipador na escola na medida em que seus fundamentos filosófico-políticos forem questionados. Aí, então, deixará de ser pura qualidade total para ser mais, isto é, para ser qualidade humana e social.

O educador, contudo, não pode deixar de acreditar na *gestão democrática*, na *participação* e na *autonomia* só porque o discurso da qualidade total ou outro discurso qualquer apropriou-se desses termos. Na verdade, muitos termos sempre foram apropriados e desvirtuados ao longo da história das lutas sociais. À ressignificação dos termos precisa-se opor uma re-ressignificação, sem perder nossas bandeiras de luta por uma educação melhor para todos.

Há lições a tirar desse debate com os discursos da teoria da qualidade total e da engenharia da formação. Cremos que, para a melhoria da qualidade de nossas escolas, deve-se enfrentar ainda três obstáculos:

- (1) O primeiro situa-se em nível da *organização do trabalho na escola*. Amarrada a uma obsoleta legislação burocrática, a escola não possibilita a emergência de lideranças, principalmente a de novos dirigentes. O diretor numa *nova estratégia de gestão*, para exercer sua liderança, tem que trabalhar com *autonomia* ao lado do *conselho de escola* ou colegiado. Por isso, não pode ser um diretor concursado, mas eleito com base em suas qualificações técnicas e de liderança, como está experimentando a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais. Seu primeiro desafio é enfrentar a multiplicação de órgãos e repartições que “cuidam” do ensino e o tamanho de suas estruturas administrativas. O próprio MEC reconhece que, nos Estados mais pobres, os custos da máquina burocrática correspondem basicamente a dois terços dos custos internos das escolas” (Bordignon, 1992, p.17).
- (2) O segundo refere-se ao *currículo monocultural*. “O sistema educacional brasi-

leiro, como todo sistema nascido no seio de uma sociedade dependente e colonial, criou estruturas centralizadas que não atendem nem à realidade nacional nem às peculiaridades regionais” (Gadotti, 1992, p. 86). Por isso, nossos currículos não relacionam educação e vida, cultura primeira e cultura elaborada.

- (3) Por outro lado, ainda estamos atrasados no que se refere ao uso da eletrônica, da informática e da comunicação. Nosso sistema de ensino ainda está baseado na relação bipolar professor-aluno.

A estratégia da qualidade total, como qualidade humana e social, implica uma mudança do *éthos* educativo da escola, como afirma Genoíno Bordignon. Segundo ele, “é preciso perceber que a vontade política numa democracia é tecida pelos cidadãos. Quem sabe, o caminho não esteja na esconjurção da crença paternalista de que fora do governo não há solução, para adotar a percepção anárquica de que a ordem imposta de cima não tem eficácia, de que a solução está na vontade dos cidadãos, não no governo. Só tem eficácia o que vem de dentro dos indivíduos, porque a ordem exterior não gera compromisso” (Bordignon, 1992, p. 41).

A qualidade parece ser a grande obsessão desse final de século, não apenas na empresa, mas em todas as relações humanas e sociais. É claro que há muitos interesses em jogo em todo discurso novo, mas não se deve, por isso, fechar os olhos e ignorar o que se passa em volta, atirando pedras a toda inovação que aparecer. Pelo contrário, é nela que se deve buscar a semente do futuro. A realidade deve ser o primeiro livro de leitura. Deve-se avaliar constantemente o que é feito. Deve-se, ainda, verificar se a leitura da realidade é uma leitura crítica ou uma leitura dogmática, pois não basta seguir a realidade; é preciso transformá-la.

A engenharia da formação e a teoria da qualidade total são uma realidade em curso. Dentro dela podem existir concepções dife-

rentes e até antagônicas. Dependendo do tipo de leitura que se fizer da realidade, dependerão nossas opções políticas e nosso engajamento. Reconhecê-las, analisá-las criticamente, estudá-las e experimentá-las podem ajudar a encontrar caminhos para enfrentar os grandes desafios que são colocados, hoje, para a educação brasileira.

## Referências bibliográficas

- BORDIGNON, Genoíno. Políticas e gestão educacional: descentralização ou Democratização? *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, Brasília, 1983.
- CARNOY, Martin, LEVIN, Henry M. *Escola e trabalho no Estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1987.
- DEMING, W. Edwards. *Qualidade: a revolução da administração*. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.
- FURTER, Pierre. *Les espaces de la formation*. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes, 1983.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GELPI, Ettore. *Complessità umana: ricerca e formazione*. Firenze, McColl, 1992.
- LESNE, Marcel, MINVIELLE, Yvon. *Socialisation et formation*. Paris: Paideia, 1990.
- MELLO, Guimar Namo de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MINVIELLE, Yvon. *L'année de la formation: bilan 89-90*. Paris: Paideia, 1991.
- . *Apprendre en travaillant Emploi et Formation Hebdo*. Paris, INFREP, n. 16, 17 e 18, 1994.
- PINEAU, Gaston. *Produire sa vie: autoformation et biographie*. Paris: Edilig, 1983.
- . (org.). *De l'air: essai sur l'écoformation*. Paris: Paideia, 1992.
- RAMOS, Cosete. *Excelência na educação: a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- . *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.
- SHWARTZ, Bertrand. *Une autre école*. Paris: Flammarion, 1977.
- XAVIER, Antonio C. R. Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas. In: ANTUNES, Ana Maria de C. et al. *Estado e educação*. Campinas: Papirus, 1992.



## INTERDISCIPLINARIDADE: Atitude e método\*



A interdisciplinaridade, como questão gnosiológica, surgiu no final do século passado, pela necessidade de dar uma resposta à *fragmentação* causada por uma epistemologia de cunho positivista. As ciências haviam-se dividido em muitos ramos, e a interdisciplinaridade restabelecia, pelo menos, um diálogo entre elas, embora não resgatasse ainda a unidade e a totalidade.

A fragmentação representava uma questão essencial para o próprio progresso científico. Tratava-se de entender melhor a relação entre “o todo e as partes”, no dizer de Lucien Goldman (1979, p. 3-25). Para ele, apenas o modo dialético de pensar, fundado na *historicidade*, poderia resgatar a unidade das ciências.

A tradição marxista resolveu, em parte, o problema, colocando como fundamento das ciências a *historicidade*. Marx afirmava que só existia uma ciência, a história. Assim ele resolvia a questão da fragmentação. A totalidade não seria alcançada, como queriam os neopositivistas, através da interdisciplinaridade, mas através de um referencial comum que é a história.

Desde então, o conceito de interdisciplinaridade vem-se desenvolvendo também nas ciências da educação, que surgiram no final do

século passado. Elas aparecem com clareza, em 1912, com a fundação do *Institut Jean-Jacques Rousseau*, em Genebra, por Edward Claparède, mestre de Piaget. Toda uma discussão foi travada sobre a relação entre as ciências-mães e as ciências aplicadas à educação: por exemplo, a sociologia (da educação), a psicologia (da educação), etc.

A tradição positivista de só aceitar o observável, os fatos e as coisas trouxe problemas para as *Ciências Humanas*, cujo objeto não é tão observável quanto o objeto das *Ciências Naturais*, modelo sobre o qual se funda o paradigma do positivismo. Com a fragmentação do saber, aparece o especialista, e as fronteiras entre as disciplinas alargaram-se. A interdisciplinaridade vinha, então, com a promessa de romper com a epistemologia positivista, mesmo permanecendo fiel aos seus princípios. Daí ser chamada de neopositivista.

Após a Segunda Guerra Mundial, diante do *eclipse da razão* provocado pela nação que mais se orgulhava de ser racional – a Alemanha –, perguntava-se o que estaria errado nas ciências, na pesquisa e na educação, já que a pedagogia do diálogo, surgida depois da Primeira Grande Guerra (Buber, 1923), não havia contido a sanha da luta fratricida. Assim, inicialmente, a interdisciplinaridade aparece como *preocupação humanista* além da preocupação com as ciências. Desde então, parece que todas as correntes do pensamento ocuparam-se com a questão da interdisciplinaridade:

- (1) a *teologia fenomenológica* (Ladrière, em Louvain, Bélgica) encontrou nesse conceito uma chave para o diálogo entre a Igreja e o mundo;
- (2) o *existencialismo* (Rogers e Gusdorf), buscou dar às ciências uma “cara humana”, a cara da unidade;
- (3) a *epistemologia* (Piaget) buscou desvendar o processo de construção do conhecimento e fundamentar a unidade das ciências;
- (4) o *marxismo* (Goldman) buscou uma via diferente para a restauração da unidade entre o todo e as partes.

Georges Gusdorf lançou, na década de 60, um *projeto interdisciplinar para as ciências*

\* Texto preparado para o Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUCSP em 1984. Sobre o tema da interdisciplinaridade recomendo a leitura do livro organizado pela minha colega na Faculdade de Educação da USP Nídia Nagib Pontuschka, *A ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola* (São Paulo, 1993), que contém textos produzidos sobre a prática da interdisciplinaridade durante a gestão de Paulo Freire (1989-1992) na Secretaria de Educação do município de São Paulo, bem como os livros citados na bibliografia de Ivani Fazenda, uma das pioneiras desse tema e de sua orientanda Izabel Cristina Petraglia.

*humanas* que foi apresentado à UNESCO. Sua obra *La parole* é considerada uma obra fundamental para entender a interdisciplinaridade. O projeto de interdisciplinaridade nas ciências passou de uma *fase filosófica* (humanista) de definição e explicitação terminológicas, na década de 70, para uma *segunda fase* (mais científica) de discussão do seu lugar nas ciências humanas e na educação, na década de 80. Atualmente, no plano teórico, busca-se fundar a interdisciplinaridade na *ética* e na *antropologia*, ao mesmo tempo em que, no plano prático, surgem projetos que reivindicam uma visão interdisciplinar no campo do currículo.

A interdisciplinaridade visa a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. Seria preciso, como sustenta Ivani Fazenda (1979, p. 8), uma *atitude*, isto é, uma *postura* interdisciplinar. Atitude de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento.

### Metodologia do trabalho interdisciplinar

A interdisciplinaridade desenvolveu-se em diversos campos e, de certo modo, contraditoriamente, até que ela se especializasse, caindo na armadilha das ciências que queria evitar. Na educação, ela teve um desenvolvimento particular. Nos *projetos educacionais*, a interdisciplinaridade baseia-se em alguns princípios, abaixo relacionados:

- (1) *Noção de tempo*: o aluno não tem tempo certo para aprender. Não existe data marcada para aprender. Ele aprende a toda hora e não apenas na sala de aula (Emília Ferreiro).
- (2) *Crença* de que é o indivíduo que aprende. Então, é preciso ensinar a aprender, a estudar, etc., ao indivíduo, e não a um coletivo amorfo. Portanto, uma relação direta e pessoal com a aquisição do saber.
- (3) Embora apreendido individualmente, o conhecimento é uma *totalidade*. O todo é formado pelas partes, mas não é apenas a soma das partes: é maior que as partes.

- (4) A criança, o jovem e o adulto aprendem quando têm um *projeto de vida*, e o conteúdo do ensino é significativo (Piaget) para eles no interior desse projeto. Aprendemos quando nos envolvemos com emoção e razão no processo de reprodução e criação do conhecimento. A *biografia* do aluno é, portanto, a base do método de construção/reconstrução do conhecimento.
- (5) A interdisciplinaridade é uma forma de pensar. Piaget (1972, p. 144) sustentava que a *interdisciplinaridade* seria uma forma de se chegar à *transdisciplinaridade*, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio no qual não haveria mais fronteiras entre as disciplinas.

A metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método que implica:

- (1) integração de conteúdos;
- (2) passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento;
- (3) superar a dicotomia entre *ensino* e *pesquisa*, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências;
- (4) ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente).

No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade chegou, inicialmente, através do estudo da obra de Georges Gusdorf e, posteriormente, de Piaget. O primeiro autor influenciou o pensamento de Hilton Japiassu no campo da epistemologia, e Ivani Fazenda, no campo da educação.

Na minha dissertação de mestrado (1973), procurei mostrar a visão antropológica da relação professor-aluno a partir da análise do livro de Gusdorf *Professores, para quê?* Dois anos depois, a dissertação foi publicada pela Editora Loyola com o título: *Comunicação Docente*. No prefácio que Georges Gusdorf gentilmente fez para esse livro, sustenta uma "pedagogia da unidade", fundada na visão antropológica da "unidade do homem". A

interdisciplinaridade é vista por Piaget sob o ângulo da epistemologia, enquanto Gusdorf a vê através da antropologia. Piaget e Gusdorf não se davam bem pessoalmente, mas havia também um motivo teórico. Piaget afirmava que a epistemologia era suficiente para fundamentar a pedagogia, e Gusdorf, ao contrário, reservava para a filosofia a tarefa de discutir os fundamentos da educação.

Num segundo momento, uma outra corrente (construtivista) foi trazida com a discussão da obra de Piaget e Emília Ferreiro. Lauro de Oliveira Lima – que, na década de 60, havia-se tornado famoso pela introdução da “dinâmica de grupo” na educação – encontrou, na obra de Piaget, um verdadeiro fundamento epistemológico para sua teoria. Ainda hoje, muitos confundem interdisciplinaridade com *dinâmica de grupo*.

No município de São Paulo, durante a gestão de Luiza Erundina (1989-1992), em que Paulo Freire foi secretário de educação, o termo foi utilizado pela Secretaria de Educação no chamado de *Projeto Inter* (Pontuschka, 1993) que visava a articular o conhecimento com a vivência comunitária e promover o trabalho coletivo e solidário. O *Projeto Inter* acabou chamando a atenção da educadora argentina Emília Ferreiro, que em pleno TUCA (Teatro da Universidade Católica), afirmou que a Secretaria de Educação de São Paulo havia “politizado” a interdisciplinaridade.

Apesar de algumas críticas que poderiam ser feitas à implantação do *Projeto Inter*, de “indefinição de objetivos, confusão conceitual e incapacidade de responder às demandas emergentes nas escolas” (Pontuschka, org., 1993, p. 247), a ousadia de experimentar, na prática curricular, a interdisciplinaridade trouxe elementos imprescindíveis para a compreensão do seu conceito. Na proposta da prefeitura de São Paulo, a interdisciplinaridade foi realmente *revisitada*. Nesse sentido, um dos maiores ganhos foi entender melhor o conceito de *integração-desintegração* na interdisciplinaridade. De fato, se a interdisciplinaridade se colocou como principal desafio à tarefa de integração dos conteúdos em educação, ela não desrespeita, como ponto de partida, a

*fragmentação do saber* ou da cultura primeira do aluno. Como afirmam Demétrio Delizoicov e João Zanetic (In Pontuschka, org., 1993, p. 13),

“a concepção de trabalho interdisciplinar adotada e construída ao longo desses quatro anos pressupõe um procedimento que parte da idéia de que as várias ciências deveriam contribuir para o estudo de determinados temas que orientariam todo o trabalho escolar. Respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento. Nesta visão de interdisciplinaridade, ao se respeitar os fragmentos de saberes, procura-se estabelecer e compreender a relação entre uma totalização em construção a ser perseguida e continuamente a ser ampliada pela dinâmica de busca de novas partes e novas relações. Ao invés do professor polivalente, pressupõe a colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinado tema.”

O que ficou patente, na experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, é que a integração do saber e a busca da sua totalidade são sempre uma *totalização em construção*, daí a necessidade do diálogo permanente. A perspectiva da interdisciplinaridade casa-se muito bem com a pedagogia do diálogo de Paulo Freire.

O conceito chegou ao final deste século com a mesma conotação positiva do início do século, isto é, como forma (método) de buscar, nas *ciências*, um conhecimento integral e totalizante do mundo frente à fragmentação do saber e, na *educação*, uma forma cooperativa de trabalho para *substituir procedimentos individualistas*.

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma *escola participativa e decisiva* na formação do sujeito social. O seu *objetivo* tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na teoria positivista, era compartimentalizada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola comunidade, meio ambiente,

etc., tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um *trabalho coletivo e solidário* na organização da escola.

### Noções correlatas e aspectos críticos

O termo *interdisciplinaridade* é muito rico, e várias noções giram em torno dele. Nas discussões interdisciplinares, percebeu-se muito cedo que as ciências da educação não necessitavam apenas de interdisciplinaridade, mas de pluridisciplinaridade e de intradisciplinaridade.

A *intradisciplinaridade* é entendida, nas ciências da educação, como a relação interna entre a disciplina-mãe e a disciplina aplicada. Por exemplo, ao fazer filosofia da educação, o filósofo descobre a necessidade de uma educação da filosofia. Em outros termos, a aplicação de uma ciência *geral* à educação pode trazer um novo desenvolvimento à própria ciência-mãe. A psicologia, por exemplo, teve um enorme desenvolvimento ao tratar da educação.

O termo *interdisciplinaridade*, na educação, já não oferece problema, pois, ao tratar do mesmo objeto da ciência, uma ciência da educação complementa a outra.

Diga-se o mesmo quanto à *pluridisciplinaridade*. Mialaret (1967) distingue uma pluridisciplinaridade interna de uma pluridisciplinaridade externa. Pelo caráter *pluridisciplinar externo*, as ciências da educação fazem apelo a diversas outras ciências não diretamente ligadas à compreensão e à explicação do fato/ato educativo. As ciências dos métodos e técnicas em educação, por exemplo, necessitam do conhecimento da ótica, da fotografia, da eletrônica, etc. A *pluridisciplinaridade interna*, ainda segundo Mialaret, é fundamental para explicar a autonomia das ciências da educação. É a natureza do próprio fato/ato educativo, isto é, a sua complexidade, que exige uma explicação e uma compreensão pluridisciplinar: não mais a ciência, mas as ciências da educação. Nenhuma ciência da educação pode, por exemplo, explicar completamente o comportamento de um aluno numa classe, recorrendo a um ponto de vista exclusivo.

Segundo Hilton Japiassu (1976, p. 73-74), a *multidisciplinaridade* é “a gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas”; a *pluridisciplinaridade* é “a justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas”; a *interdisciplinaridade* é “a axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade”.

Inicialmente, com Bachelard e, depois, com Morin vem-se falando também em “transdisciplinaridade” sobretudo na filosofia, cujo objeto, na tradição positivista, foi reduzido à análise da linguagem, no dizer de Ludwig Wittgenstein. Nas ciências da educação, a transdisciplinaridade é entendida como a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado sobre a base de uma axiomática geral, ética, política e antropológica.

Como foi afirmado em outro texto (Gadotti-Barcellos, 1993, p. 31), “usamos quase indistintamente as palavras interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, embora tenham conotações diferentes (complementares, não-antagônicas) para designar um procedimento escolar que visa à construção de um saber não-fragmentado; um saber que possibilita ao aluno a relação com o mundo e consigo mesmo, uma visão de conjunto na transformação de sua própria situação com que se defronta em determinados momentos da vida. A interdisciplinaridade está no âmago de cada disciplina. As disciplinas não são fatias do conhecimento, mas a realização da unidade do saber nas particularidades de cada uma”.

Falar em interdisciplinaridade significa recolocar a questão das disciplinas, a relação entre elas, a teoria, o método, a natureza e a finalidade das ciências e da própria educação. Um *projeto de educação interdisciplinar* deverá ser marcado por uma visão geral da educação, num sentido progressista e libertador.

A interdisciplinaridade deve ser entendida como conceito correlato ao de *autonomia*

intelectual e moral. Nesse sentido, a interdisciplinaridade serve-se mais do construtivismo do que serve a ele. O *construtivismo* é uma teoria da aprendizagem que entende o conhecimento como fruto da interação entre o sujeito e o meio. Nessa teoria, o papel do sujeito é primordial na construção do conhecimento. Portanto, o construtivismo tem tudo a ver com a interdisciplinaridade.

A relação entre autonomia intelectual e interdisciplinaridade é imediata. Na teoria do conhecimento de Piaget, o sujeito não é alguém que espera que o conhecimento seja transmitido a ele por um "ato de benevolência". "É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo" (Ferreiro-Teberosky, 1985, p. 26).

O conceito de interdisciplinaridade não é unívoco. Ele também está sujeito ao *conflito de interpretações*. Apesar do seu enorme desenvolvimento entre nós, ele ainda não se firmou como um *novo* paradigma. Inclusive porque, para alguns, a interdisciplinaridade não passa de uma atitude epistemológica. Portanto, não se trataria de um novo paradigma científico.

Apesar da preocupação crescente com a interdisciplinaridade, estão surgindo sempre novas disciplinas, e a especialização caminha a passos largos. Talvez isso venha a exigir cada vez mais uma *atitude interdisciplinar*, dando razão àqueles que defendem a interdisciplinaridade apenas como atitude.

Os *marxistas*, insistindo no papel da historicidade, reafirmam sua clássica teoria, resumida por Lucien Goldman (1979, p. 5-6) em três teses:

- (1) nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos;
- (2) o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o

conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais;

- (3) a marcha do conhecimento aparece como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente.

Partindo dessas teses, a interdisciplinaridade não atingiria a sua finalidade de integrar as ciências, já que a dinâmica delas próprias implica momentos diferentes de integração e desintegração, de "ordem-desordem" na expressão de Edgar Morin. Sem esse movimento, não haveria progresso das ciências.

Gusdorf, prefaciando Japiassu (1976, p. 7), afirma que "o mundo em que vivemos padece de uma doença muito grave, como diariamente atesta a imprensa [...]". A interdisciplinaridade seria, então, a cura para a "patologia do saber". Não se crê nessa perspectiva necrótica das ciências e nesse pessimismo epistemológico. A interdisciplinaridade, para se firmar como atitude e método, não pode entrar em cena com tamanha dramaticidade. O mundo não é apenas "solidão, fragmentação, deterioração, caminho para a morte" como quer nos fazer crer o pessimismo existencialista (Kierkegaard e Heidegger). Há sim uma "ordem-desordem" (Morin), um processo dialético no qual as noções de tensão, fragmentação, conflito, finitude, desequilíbrio, etc., estão interligadas às noções de alegria, amor, progresso, satisfação, desejo, etc.

Entre uma visão que enxerga a fragmentação como patologia do saber e outra que fica na simples descrição epistêmica dos processos de construção do conhecimento, fica-se com o *construtivismo crítico* de Paulo Freire, que entende o conhecimento como um processo de construção e reconstrução do mundo. Uma *visão dialética* da interdisciplinaridade pode ser muito útil no trabalho pedagógico, porque ela nos aponta sua verdadeira natureza, mostra-nos os seus obstáculos sem nos fazer cair em ilusões idealistas, "fantasmagorias" como disse Marx em sua famosa *Ideologia alemã*.

## Referências bibliográficas

- FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.
- . *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo, NOGUEIRA, Adriano, MAZZA, Débora. *Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FEYERABAND, P. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- GADOTTI, Moacir e Eronita Silva Barcellos. *Construindo a escola cidadã no Paraná*. Brasília, MEC, 1993. (Cadernos Educação Básica)
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GUSDORF, Georges. *La parole*. Paris: Presses Universitaires de France, 1952.
- . *Projet de recherche interdisciplinaire dans les sciences humaines*. In: *Les sciences de l'homme sont des sciences humaines*. Univ. de Strasbourg, 1967, p. 35-63.
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MIALARET, Gaston. *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF, 1976.
- MORIN, Edgar. *Terre-Patrie*. Paris: Seuil, 1993.
- . *Ciência e consciência*. Mem Martins – Portugal, Europa-América, s. d.
- PETRAGLIA, Izabel C. *Interdisciplinaridade: o cultivo do professor*. São Paulo: Pioneira/Universidade São Francisco, 1993.
- PIAGET, Jean. *L'épistemologie des relations interdisciplinaires*. In: OCDE/CERI, *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris: OCDE, 1972.
- . *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). *A ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Loyola, 1993.
- REZENDE, Antônio M. de (org.). *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis: Vozes, 1979.

## O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA\*

### Educação comunitária para uma cidade saudável

No mês de junho de 1997, a Conferência de Assentamentos Humanos – Habitat II – organizada pelas Nações Unidas e realizada em Istanbul, na Turquia, reuniu milhares de pessoas para discutir a qualidade de vida dos centros urbanos. Estavam presentes 3.638 delegados de 171 países, mais de 3.000 jornalistas e 2.500 representantes de organizações não-governamentais.

Temas variados em torno da chamada de *crise urbana*, como violência, desemprego, falta de habitação, de transporte, de saneamento e miséria nas grandes cidades, degradação do meio ambiente e da qualidade de vida, foram abordados. *Experiências inovadoras* de diversos países foram apresentadas e premiadas. Dentre elas, estavam as propostas do Brasil, desenvolvidas por cidades de diferentes regiões. Fortaleza foi premiada por um projeto de reurbanização de favelas que evitou a demolição das casas e a retirada dos favelados do local, capacitando-os a construir sua própria moradia e conscientizando-os de que a melhoria da condição de vida também dependia deles mesmos. A Proposta de Orçamento Municipal Participativo de Porto Alegre, para combater a corrupção e promover o uso adequado do dinheiro público, constituindo-se num programa de capacitação cidadã da po-

pulação para tomar, em suas mãos, o destino da sua cidade e o programa de coleta e reciclagem do lixo, apresentado pela cidade de Recife, que resultou em geração de renda e redução de problemas de saúde, também foram projetos premiados. Pôde-se constatar, sempre presente nessas experiências bem-sucedidas, um componente de Educação Comunitária, o que mostra a sua importância na melhoria da qualidade de vida da população e no desenvolvimento sustentável.

Também ficou claro, nessa conferência, que o neoliberalismo fundado na lógica do mercado, predominante em muitos países, gerando desemprego e debilitando as políticas sociais do Estado, é um modelo econômico que não resolve – ao contrário, agrava – a crise urbana e não leva em conta a idéia do desenvolvimento sustentável contida na Agenda 21, estabelecida na reunião das Nações Unidas em 1992, no Rio de Janeiro.

Não se pode desconsiderar que os problemas urbanos são consequência do modelo econômico e da falta de um planejamento orientado pelo desenvolvimento sustentado, mas, inegavelmente, a educação e, em particular a *educação comunitária*, também tem um papel importante, como se pôde constatar. Falou-se das deficiências de infra-estrutura das grandes cidades, dos índices de pobreza, da insalubridade das casas e dos alimentos contaminados. Tudo isso causa, como sabemos, doenças como diarreia, pneumonia, malária e outras transmitidas pela água contaminada. Muitas dessas doenças, contudo, poderiam ser evitadas por uma educação comunitária para a saúde. A educação ambiental e comunitária precisam, nesse sentido, ser estimuladas. A elaboração de políticas de humanização e democratização das cidades necessita certamente de planejadores e urbanistas, mas necessita também de vontade política e de uma educação para a cidadania.

### Parceria e autonomia: necessidade de novas alianças

Na universidade, quando nos falamos em parceria, costumamos queixar-nos da falta de sensibilidade do setor privado em relação aos

\* Estão aqui reunidos sete pequenos textos (editoriais) publicados na *Carta de Educação Comunitária*, editada pelo Centro de Educação Comunitária para o Trabalho, do SENAC de São Paulo, entre 1996 e 1998.

nossos produtos: ensino, pesquisa e serviços. Acusamos – muitas vezes com razão – o setor privado de ser imediatista, de querer um retorno rápido para o que investe. Por isso, ficamos felizes quando constatamos o crescente interesse de empresas por ações de longo prazo.

Os projetos mencionados na última edição da *Carta de Educação Comunitária do SENAC* superam o criticado imediatismo do setor privado e mostram empresas envolvendo-se com desafios brasileiros de longo prazo. Empresas que não estão esperando que a solução de problemas brasileiros, tão graves como o desemprego e o abandono infantil, venham de algum lugar, por milagre. Saem a campo, criam coragem e investem em iniciativas cujos resultados só aparecerão daqui a alguns anos, como é o caso do programa de apoio à criança carente da Fundação Abrinq e do Projeto Travessia, uma parceria entre o Sindicato dos Bancários e o Banco de Boston para tirar crianças das ruas do centro de São Paulo.

Parceria é aliança. Novas alianças precisam ser construídas entre empresas – pública ou privada, entre a sociedade civil e o Estado e entre os diversos setores estatais –, colocando em prática o *regime de colaboração* entre União, Estados e Municípios previsto na Constituição para enfrentar, conjuntamente, os desafios de um país como o nosso: alianças entre parceiros autônomos e não entre dependentes. A autonomia é a contrapartida da parceria. Não há parceria na dependência.

A parceria só dará certo – concebida como forma de criar uma sociedade mais justa – se deixar de ser moda, se deixar de ser discurso e tiver um conteúdo concreto, traduzido em projetos reais. Com a divulgação de exemplos concretos, o SENAC deverá sensibilizar outras empresas a criarem coragem, a experimentarem o novo, cumprindo a sua função social. A educação comunitária sempre foi isso. Não é um discurso sobre a educação, mas uma prática da educação, uma maneira concreta de fazer educação.

## Educação e empresa

*A qualidade da educação é condição da eficiência econômica.* Essa é uma tese cada vez mais defendida tanto por empresários quanto por educadores. Contudo, essa também tem sido uma tese compreendida de muitas maneiras.

No passado, alguns sustentavam que todas as escolas deveriam formar para o trabalho através da obrigatoriedade do ensino técnico-profissionalizante. Estava na Lei nº 5.692/71. Demorou-se muito para perceber o equívoco. Só em 1984 é que uma lei complementar tornou facultativo o ensino profissionalizante nas escolas de 2º grau.

Outros, em contrapartida, sugeriram a criação de uma formação politécnica, numa época em que a diversidade profissional exigia especialização e atualização permanentes. A idéia não seria ruim, se essa politecnia não fosse entendida como formação de generalistas.

Hoje se fala de uma educação para a competitividade, entendendo que as pessoas, para serem competentes, devem ser competitivas. Outro equívoco: as pessoas não são competentes porque são competitivas, mas porque são capazes de responder a problemas concretos a elas apresentados.

Uma empresa de qualidade, atualmente, exige de seus funcionários autonomia intelectual, capacidade de pensar, de ser cidadão. A qualidade do trabalhador não se mede mais pela resposta a estímulos momentâneos e conjunturais, mas pela sua capacidade de tomar decisões. O trabalhador deve ser, hoje, polivalente? Sim. Mas não como um generalista. Ele deve ser polivalente no sentido de que possui uma boa base de cultura geral que lhe permite compreender o sentido do que está fazendo. E isso pode ser oferecido por todas as escolas.

*O sistema produtivo é também uma vítima da má qualidade da educação.* A julgar pelos investimentos que os empresários brasileiros estão fazendo na educação, essa ainda não é uma tese tão difundida quanto a primeira. O setor produtivo investe relativamente pouco nas educações básica e profissional, em com-

paração com outros países. O empresariado alemão, por exemplo, investe hoje em educação básica o equivalente ao que a Alemanha investe nas suas escolas públicas. Uma única universidade norte-americana, a UCLA (Universidade da Califórnia, Los Angeles), recebeu da empresa privada, no ano passado, 300 milhões de dólares na forma de doações e convênios.

A educação é dever do Estado? Sim. Contudo, também é responsabilidade da sociedade, da família e, supletivamente, da empresa. Esse é um enorme campo aberto à criatividade social para o qual são chamados, hoje, a colaborar tanto intelectuais e educadores quanto empresários e políticos.

### **Educação comunitária e prevenção de drogas**

Quando o responsável por esta publicação, José Luiz Gaeta Paixão, discutiu com este autor o tema dessa coluna, por não ser especialista em drogas, foram buscadas informações, conversando com colegas e pessoas que lidam com essa problemática. Dois mundos totalmente distintos apresentaram-se:

De um lado, notou-se que a *grande imprensa* detém-se, quase que exclusivamente, em mostrar que as drogas são substâncias perigosas e que causam danos físicos e psicológicos, provocam doenças graves e dependência. São elas: maconha, cocaína, crack, êxtase, ópio, morfina, heroína, cola de sapateiro, lança-perfume, etc., classificadas de diversas maneiras. Depois vem a listagem dos países que produzem a droga, como ela é distribuída... e fica-se muito bem "informado" como quando se busca dados sobre qualquer outro "produto". Se não houvesse informação de que o consumo é ilegal, ter-se-ia a impressão de que se trata de um comércio como qualquer outro.

O leitor está convidado a fazer a mesma viagem. Ele será informado sobre cartéis, rotas, etc., passando inevitavelmente pela Colômbia, pela Bolívia e pelos Estados Unidos. O Panamá não ficará de fora. Terá informações sobre drogas no esporte, tipos de dependência e capacidade de tolerância, composição

química e vias de administração e, ainda, sobre a síndrome de abstinência que causa náuseas, taquicardia, alucinações e delírios. Aprenderá sobre os arsenais de combate ao tráfico, como aviões, aeroportos, helicópteros, etc., que lembram certos comerciais de planos de saúde.

Imaginava-se como ficaria o jovem e o adolescente que, com medo de abordar o tema em casa, no seio da família, tivesse, como tantos, a saudável e legítima curiosidade de se informar sobre o tema.

Porém, felizmente, consultando pessoas que se ocupam da drogalização, encontrou-se um mundo bem menos pasteurizado. Elas lidam com outros dados e informações. Nada a ver com a lógica do mercado. A prevenção de drogas não passa por esse tipo de informação. Ela passa pelas emoções, pelo mais profundo do ser, pela angústia da existência, pelo sentido da vida. Diante da realidade concreta da exclusão, do abandono, da falta de perspectiva de vida, a *pedagogia do educador social de rua* vem encontrando alternativas.

Que pedagogia é essa? É essencialmente uma *pedagogia da tolerância*, de respeito a si mesmo e aos outros, pedagogia da conscientização, na qual se valoriza cada ser humano e se produz autoconfiança.

Que *técnicas* são utilizadas? As técnicas do arsenal da educação popular comunitária. Dentre elas, a música, a dança, o teatro, a arte, a estética, o conto, a lenda. Aparece o *rapp*, uma coreografia, um poema, a poesia, etc. Não há prevenção sem história de vida, sem biografia, e os *resultados* são incríveis, como nos dizia Stela Graciani, da Associação Internacional de Educação Comunitária: "a droga passa a ser secundária, quando o drogado descobre que é capaz de construir, de criar e de inventar, quando ele consegue extravasar suas dores, seus sonhos, suas fantasias, quando a sua imaginação começa a aflorar".

As campanhas contra as drogas de conteúdo moralizante não levam a nada. Os recursos destinados a essas campanhas deveriam ser usados na educação comunitária. Dariam muito mais resultado. Foi o que se pôde aprender sobre esse apaixonante tema.

## Educação para o trabalho: novas habilidades, novas capacidades

Esse tema pode ser visto sob várias óticas. Para examiná-lo, escolheu-se o ponto de vista da pedagogia da práxis. *Práxis*, em grego, significa literalmente *ação*. Assim, a pedagogia da práxis poderia ser confundida com a pedagogia da ação, defendida pelo movimento da escola nova. Poderia ser considerada como uma nova versão da pedagogia pragmática que entende a práxis como prática estritamente utilitária, reduzindo o verdadeiro ao útil. Ao contrário, mais do que a escola nova, a pedagogia da práxis evoca a tradição progressista da educação, para a qual *práxis* significa *ação mais reflexão* ou, mais precisamente, *ação transformadora*.

Nessa pedagogia, o trabalho é considerado como *princípio antropológico-pedagógico*. Por isso, ela também foi chamada de *pedagogia do trabalho*. O ser humano cria-se na práxis social e produtiva, na dialética homem-mundo. Ao compreender a natureza ao seu redor, o ser humano transforma esse conhecimento em *ciência e tecnologia* a seu serviço.

Visto como princípio educativo pela pedagogia da práxis, o trabalho é considerado essencial na formação do educando, desde que supere a pura *especialização*. As faculdades do educando devem ser desenvolvidas em todos os domínios da vida social, isto é, no trabalho, na política, na economia e na cultura. A necessidade de uma "educação omnilateral" (expressão de Marx) é sentida, hoje, mais do que no século passado, diante da atual *obsolescência do conhecimento* e da *mobilidade social*. A *polivalência* no emprego é uma exigência da empresa moderna. As novas tecnologias exigem cada vez mais criatividade, cultura geral, e não a especialização, pelo menos para a grande massa de trabalhadores.

Não se pode falar, atualmente, de *educação para o trabalho* sem falar da *globalização* da economia, das comunicações e da cultura. As conseqüências para a educação são enormes: necessidade de novas qualificações, desenvolvimento de novas competências e aquisição de novas habilidades. Ter facilidade para se comunicar, compreender textos e ter um raciocí-

nio lógico passou a ser muito importante hoje, na disputa por um emprego. Assim, o mundo tradicional da educação está sendo colocado em cheque. Hoje se insiste mais na autonomia intelectual do aluno, na formação para a cidadania e na visão crítica. Os próprios alunos, expostos às tecnologias mais avançadas e aos meios eletrônicos de comunicação, contestam as formas tradicionais de aprender centradas na figura do professor e buscam a informática, as multimídias, os bancos de dados, os vídeos, os CDs, o *modem*, o telefone, etc. , um mundo que, muitas vezes, as escolas não conseguem acompanhar.

A *escola do futuro* oferecerá menos pacotes de conhecimentos e criará, no educando, as competências e habilidades básicas para aprender a aprender e colocar o conhecimento a serviço de uma comunidade que moldará o saber adquirido na escola.

## Conhecer e aprender na educação para o trabalho

O CCT (Centro de Educação Comunitária Para o Trabalho), do SENAC de São Paulo, acaba de lançar o *Programa de Educação para o Trabalho*, com o objetivo de *ampliar a inserção de jovens de baixa renda no mercado de trabalho*, especialmente para a faixa etária que vai dos 14 aos 21 anos. A primeira etapa do programa centra-se no desenvolvimento de *competências básicas*, e a segunda, na *vivência* prática da empresa. Dessa forma, o CCT, de um lado, responde ao desafio da empregabilidade e, de outro, à articulação de seus próprios programas, que vêm aperfeiçoando a cada ano.

Não se tratará, aqui, do conteúdo específico de cada um dos sete programas, nem da sua metodologia que inova pela visão crítica dos temas e pela reflexão organizada sobre a prática profissional. Deseja-se dizer alguma coisa sobre as competências básicas, destacando a capacidade de aprender.

Aprender não é dominar um conhecimento, mas ser capaz de *produzir e organizar* o *conhecimento*. O conhecimento é um bem imprescindível para produzir nossa própria existência. O conhecimento serve para entender o

mundo. Não é suficiente ler o mundo. É preciso conhecê-lo, isto é, construir algumas certezas sobre ele. Por isso, ele também serve para averiguar, isto é, para testar nossas hipóteses e saber distinguir o verdadeiro do falso. Ele se constitui, ainda, numa ferramenta essencial para intervir no mundo. Um programa de educação para o trabalho não se restringe àqueles que estão buscando inserir-se criticamente no mercado de trabalho, mas volta-se para aqueles que já estão trabalhando, educando-se para o trabalho em serviço, melhorando a sua capacidade de transformar o mundo.

Conhecer não é apropriar-se de algo pronto – um dado, uma informação –, não é memorizar alguma fórmula ou técnica de trabalho. *Conhecer é descobrir*. Para conhecer, é preciso construir de forma *integradora e interativa* o objeto de conhecimento. Conhecer é construir criticamente um sistema de representações. Por isso, o raciocínio lógico e a elaboração crítica são exigências básicas do desenvolvimento da capacidade de aprender.

Para aprender, precisa-se querer aprender e envolver-se profundamente com aquilo que se deseja aprender. Mais que na relação bipolar professor-aluno, aprende-se em *ambientes interativos*, no trabalho, na prática, ou seja, na interação. Para aprender é preciso comunicar, trabalhar em grupo, colaborar com o outro, pesquisar, explorar hipóteses e tomar decisões. A *sociabilidade* e a *comunicação* são exigências básicas de todo aprendiz, bem como a independência do sujeito que conhece a concentração e a disciplina para o estudo.

Somos aprendizes a vida toda. Quem pára de aprender não só deixa de ser um profissional; deixa também de produzir a sua própria existência. Quando se deixa de aprender, deixa-se também de viver.

### **Mudar é difícil, mas é possível e urgente**

“Mudar é difícil, mas é possível e urgente”, dizia Paulo Freire.

Hoje, Paulo já não está mais entre nós, mas ficou o seu legado de um ser humano especial,

que acreditava na possibilidade de superar a injustiça e a desigualdade. “A história é possibilidade”, repetia ele.

Paulo era uma pessoa pura e justa, cordial e curiosa. Depois de ter tido a felicidade de conviver com ele por mais de 20 anos, não poderia, depois de sua morte, escrever na *Carta de Educação Comunitária do SENAC* sem lhe prestar um tributo e reconhecer a sua grande contribuição para com a teoria e a prática da educação e, em especial, para com a educação popular comunitária.

Mudar é possível e urgente. Todavia, o que é mudar? Estaremos numa época de mudanças? Que mudanças? Em que direção? Mudar é mais do que inovar. Enquanto na inovação existe uma certa continuidade, a mudança é mais radical: opera rupturas.

Estamos sempre buscando operar mudanças e inovando. Fala-se muito, hoje, em experiências inovadoras que propõem mudanças. Essa *carta* vem mostrando o que está surgindo de novo, de *inovador*: a inovação tem a ver com algo mais *antigo* que se quer superar, com a instituição de algo novo no instituído, no existente.

O novo, contudo, não é necessariamente melhor que o velho, que o antigo: depende de uma direção, de uma orientação ético-política, de uma filosofia que embasa a inovação.

Dentre as novidades que se destacam hoje, está, certamente, a idéia-força deste final de século que se traduz pela palavra *parceria*. Porém, não é apenas um modismo que pode ser visto de muitas formas. Aqui, tem-se destacado a parceria entre a empresa e a comunidade organizada, entre as esferas de governo, entre instituições do chamado de terceiro setor, o Estado e o mercado, com um sentido de mudança da própria função das atividades: econômica, social, cultural, etc. Paulo Freire deu um exemplo extraordinário de valorização da parceria entre Estado e movimentos sociais com a assinatura de mais de 90 convênios no caso do MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo).

Nesse quadro, não parece supérfluo lembrar a *Constituição de 1988*, que estabelece o princípio da "função social" da empresa. A atividade econômica tem por fim "assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social" (Art. 170). Mostrar exemplos de empresas que cumprem essa função ditada pela Constituição parece justificar plenamente a existência de um veículo de divulgação como essa *Carta de Educação Comunitária*. E na era da informação e do conhecimento, os exemplos não faltam, sobretudo no terceiro

setor, que está tornando-se um grande espaço de participação e de experimentação de novas formas de pensar a realidade social e de agir sobre ela.

O sentido que deve ser buscado nas parcerias parece que foi dado no próprio preâmbulo da nossa Constituição *cidadã*: instituir um Estado que assegure "o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos".

## ECOPEdagogia E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE\*

“A consciência ecológica levanta-nos um problema duma profundidade e duma vastidão extraordinárias. Temos de defrontar ao mesmo tempo o problema da Vida no planeta Terra, o problema da sociedade moderna e o problema do destino do Homem. Isto obriga-nos a repor em questão a própria orientação da civilização ocidental. Na aurora do terceiro milênio, é preciso compreender que revolucionar, desenvolver, inventar, sobreviver, viver, morrer, anda tudo inseparavelmente ligado” (Edgar Morin, apud Antônio Lago, 1984, p. 6).

“Devolver a las futuras generaciones el Planeta Tierra mejor de como lo recibimos es un reto histórico y lograrlo nos da autoridad para disfrutar responsablemente sus bellezas” (Inscrição num saco de papel reciclado, num supermercado, na Costa Rica).

“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...”

Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.

Porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura...”

(Fernando Pessoa)

As reflexões que se seguem são o primeiro resultado dos debates que estão sendo realizados nas sedes do IPF (Instituto Paulo Freire), em diversas partes do mundo, sobre os *novos paradigmas em educação*. Ao colocar essas primeiras idéias em debate, o IPF objetiva compreender melhor o papel da educação na construção de um desenvolvimento com justiça social – centrado nas necessidades humanas, e não no capital – e que, ao mesmo tempo, não agrida o meio ambiente. Espera, com isso, poder ampliar os contatos com outras pessoas, principalmente ecologistas e educadores, preocupados com o mesmo tema, após a realização em nosso país da *Rio+5*, ponto de partida de uma campanha global para mover o desenvolvimento sustentável da *Agenda 21* (Rio-92) para a ação, em preparação ao próximo milênio.

Não se pretende, com essa introdução, defender uma tese, mas colocar um tema em discussão. Para isso, procuramos recolher alguns elementos da própria experiência e reflexão, apoiados no material disponível, principalmente nos textos de Francisco Gutiérrez, diretor do Instituto Paulo Freire da Costa Rica. Dele ouvimos pela primeira vez, em 1992, a palavra “ecopedagogia”. Recebemos, também, várias contribuições de Cruz Prado, diretora do ILPEC (Instituto Latino-Americano de Pedagogia da Comunicação) – também da Costa Rica – e de Fábio Cascino, educador, ecologista e membro do Instituto Paulo Freire que está preparando uma tese sobre o tema na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

### Educação e sustentabilidade

Para entender o que é ecopedagogia, precisa-se entender o que é pedagogia e o que é sustentabilidade.

Nos livros de Francisco Gutiérrez e Daniel Prieto sobre a “mediação pedagógica” (1994 e 1994a), os autores definem pedagogia como o trabalho de promoção da aprendizagem através de recursos necessários ao processo educativo no cotidiano das pessoas. Para eles, a vida cotidiana é o lugar do sentido da pedagogia, pois a condição humana passa inexoravelmente por ela. A mídia eletrônica, interli-

\* Tratou-se deste tema em diversas oportunidades. Foi muito válida a participação na Rio-92 e na Rio+5 para desenvolver o conteúdo deste texto. Uma primeira versão apareceu na *Revista Escola Pública* da Universidade Federal do Mato Grosso (v. 2, n. 2, out. 1993). O primeiro debate público sobre o tema foi feito no *Congresso Internacional de Educação*, organizado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis, em dezembro de 1996 e, posteriormente, na *Conferência Continental das Américas*, em dezembro de 1998, em Cuiabá (MT).

gando-nos ao mundo todo, não anula esse lugar, pois “a revolução eletrônica cria um espaço acústico capaz de globalizar os acontecimentos cotidianos” (Gutiérrez, 1996, p. 12), tornando o local global e o global local. É o que se chama, nas ONGs (Organizações Não-Governamentais), de *glocal*. O cotidiano e a história fundem-se num todo. A *cidadania ambiental* local torna-se também *cidadania planetária*.

Porém, “não podemos falar em cidadania planetária excluindo a dimensão social do desenvolvimento sustentável” (Gutiérrez, 1996, p. 13). Essa advertência de Francisco Gutiérrez é importante, pois é preciso distinguir um *ecologismo elitista* e idealista de um *ecologismo crítico* que coloca o ser humano no centro do bem-estar do planeta. Só que “o bem-estar não pode ser só social, tem de ser também sociocósmico”, como afirma Leonardo Boff (1996, p. 3). O planeta é a minha casa, a Terra o meu endereço. Como posso viver bem numa casa mal-arrumada, malcheirosa, poluída e doente?

Para Francisco Gutiérrez, parece impossível construir um desenvolvimento sustentável sem uma educação para o desenvolvimento sustentável. Para ele, o desenvolvimento sustentável requer quatro condições básicas. Ele deve ser:

- (a) economicamente factível;
- (b) ecologicamente apropriado;
- (c) socialmente justo;
- (d) culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação de gênero.

Essas condições para o desenvolvimento sustentável são suficientemente claras. Elas são auto-explicativas. O desenvolvimento sustentável, mais do que um *conceito científico*, é uma idéia-força, uma idéia mobilizadora deste final de século. A escala local tem que ser compatível com uma escala planetária. Daí a importância da articulação com o Poder Público. As pessoas e a sociedade civil, em parceria com o Estado, precisam dar sua parcela de contribuição para criar cidades e campos saudáveis, sustentáveis, isto é, com qualidade de vida.

Em seu livro *Pedagogia para el desarrollo sostenible* (1994), Francisco Gutiérrez denomina “desenvolvimento sustentável” aquele que apresenta algumas características ou “chaves pedagógicas” que se completam entre elas numa dimensão maior (*holística*) e que apontam para novas formas de vida do “cidadão ambiental”:

- (1) *Promoção da vida* para desenvolver o *sentido da existência*. Deve-se partir de uma cosmovisão que vê a Terra como o *único organismo vivo*. Entender com profundidade, o planeta, nessa perspectiva, implica uma revisão de nossa própria cultura ocidental, fragmentária e reducionista, que considera a Terra um ser inanimado a ser *conquistado* pelo homem. Uma visão que se contrapõe à cultura ocidental imperialista e que causa impacto, pela maneira peculiar com que se relaciona com a natureza, é a filosofia maia. Ao invés de agredir a Terra para conquistá-la, os maias, antes de ará-la para *cultivá-la* (= cultuá-la), fazem uma cerimônia religiosa na qual pedem perdão à Mãe Terra por ter que agredi-la com o arado para dela tirar o seu sustento.
- (2) *Equilíbrio dinâmico* para desenvolver a *sensibilidade social*. Por equilíbrio dinâmico Gutiérrez entende a necessidade que o desenvolvimento econômico deve ter de preservar os ecossistemas.
- (3) *Congruência harmônica* que desenvolve a *ternura* e o *estranhamento* (*assombro*, capacidade de deslumbramento) que significa sentir-nos como mais um ser – embora privilegiado – do planeta, convivendo com outros seres animados e inanimados. Segundo Gutiérrez, “na busca desta harmonia será preciso uma maior vibração e vinculação emocional com a Terra” (1994, p. 19). “Na construção de nossas vidas, como cidadãos ambientais, não podemos seguir, como até agora, excluindo toda retroalimentação ao sentir a emoção e a intuição como fundamento da relação entre os seres humanos e a natureza” (Gutiérrez, 1996, p. 17).

- (4) *Ética integral*, isto é, um conjunto de valores – consciência ecológica – que dão sentido ao equilíbrio dinâmico e à congruência harmônica, desenvolvendo a capacidade de *auto-realização*.
- (5) *Racionalidade intuitiva* que desenvolve a capacidade de *atuar como um ser humano integral*. A racionalidade técnica que fundamenta o desenvolvimento desequilibrado e irracional da economia clássica precisa ser substituída por uma racionalidade emancipadora, intuitiva, que conhece os limites da lógica e não ignora a afetividade, a vida, a subjetividade. Ou, como diz Morin, por uma “lógica do vivente”: “Nós tivemos de abandonar um universo ordenado, perfeito, eterno, por um universo em devir dispersivo, nascido no cenário onde entram em jogo, dialeticamente – isto é, de maneira ao mesmo tempo complementar, concorrente e antagônica – ordem, desordem e organização [...]. É por isso que todo conhecimento da realidade que não é animado e controlado pelo paradigma da complexidade está condenado a ser mutilado e, neste sentido, à falta de realismo” (Morin, 1993, p. 69-148). O paradigma da racionalidade técnica, concebendo o mundo como um *universo ordenado e perfeito*, admitindo que é preciso apenas conhecê-lo e não transformá-lo, acaba por naturalizar também as desigualdades sociais, por exemplo. Elas deveriam ser aceitas porque o mundo é assim e é *natural* que seja assim. A racionalidade técnica acaba justificando a injustiça e a iniquidade.
- (6) *Consciência planetária* que desenvolve a *solidariedade planetária*. Um planeta vivo requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, reconhecermos que somos parte da Terra e que podemos viver com ela em harmonia – participando do seu devir – ou podemos perecer com a sua destruição. Se-

gundo Francisco Gutiérrez, a razão de ser da planetariedade e de sua lógica são consequência tanto de uma nova era científica – não deixar a ciência só para os cientistas – quanto do “recente descobrimento da Terra como um ser vivo” (Gutiérrez, 1996, p. 3).

Essas também são as características de uma *sociedade sustentável*, o que nos leva a concluir que não há *desenvolvimento sustentável* sem *sociedade sustentável*.

Não resta dúvida de que essa concepção do desenvolvimento coloca em xeque o *consumismo* do modo de produção capitalista, principal responsável pela degradação do meio ambiente e pelo esgotamento dos recursos materiais do planeta. Esse modelo de desenvolvimento, baseado no lucro e na exclusão social, distancia cada vez mais ricos e pobres, países desenvolvidos de subdesenvolvidos, globalizadores de globalizados. Na era da globalização, o capitalismo está criando, em escala mundial, um ambiente favorável ao surgimento de alternativas políticas regressivas e antidemocráticas que se aproximam do fascismo. Ele

“não nos traz apenas o produto, traz-nos formas de organização social que destroem a nossa capacidade de utilizá-lo adequadamente. Assistimos impotentes à bestificação de crianças e adultos frente à televisão, ao fato de passarmos cada vez mais tempo trabalhando intensamente para comprar mais coisas destinadas a economizar o nosso tempo. Vemos simultaneamente o impressionante avanço do potencial disponível e somos incapazes de transformar este potencial numa vida melhor [...]. Enquanto aumenta o volume de brinquedos tecnológicos nas lojas, escasseiam o rio limpo para nadar ou pescar, o quintal com as suas árvores, o ar limpo, a água limpa, a rua para brincar ou passear, a fruta comida sem medo de química, o tempo disponível, os espaços de socialização informal. O capitalismo tem necessidade de substituir felicidades gratuitas por felicidades vendidas e compradas” (Ladislau Dowbor, in Freire, 1995, p. 12-13).

## Ecopedagogia: movimento pedagógico e abordagem curricular

A palavra ecologia foi criada em 1866 pelo biólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919), como um capítulo da biologia, para designar o estudo das relações existentes entre todos os sistemas vivos e não-vivos entre si e com seu meio ambiente. Hoje, pode-se distinguir quatro grandes vertentes da ecologia: a *ecologia ambiental* – que se preocupa com o meio ambiente; a *ecologia social* – que insere o ser humano e a sociedade dentro da natureza e propugna por um desenvolvimento sustentável; a *ecologia mental* ou profunda – que estuda o tipo de mentalidade que vigora hoje e que remonta a vida psíquica humana consciente e inconsciente, pessoal e arquetípica, e a *ecologia integral* – que parte de uma nova visão da Terra surgida quando, nos anos 60, ela pôde ser vista de fora pelos astronautas (Boff, 1996). “A era planetária começa com a descoberta de que a Terra é apenas um planeta” (Morin, 1993, p. 16).

A *ecologia natural* referia-se apenas à preservação da natureza. A *ecologia social integral* refere-se à qualidade de vida. Como se traduz, na educação, o princípio da sustentabilidade? Ele se traduz por perguntas como: Até que ponto há sentido no que fazemos? Até que ponto nossas ações contribuem para a qualidade de vida dos povos e para a sua felicidade? A sustentabilidade é um princípio reorientador da educação e, principalmente, dos currículos.

A ecopedagogia pode ser vista tanto como um movimento pedagógico quanto como uma abordagem curricular.

### A ecopedagogia como movimento pedagógico

Como a ecologia, a ecopedagogia também pode ser entendida como um movimento social e político. Como todo movimento novo, em processo de evolução, ele é complexo e, muitas vezes, mal-entendido, como as expressões *desenvolvimento sustentável* e *meio ambiente*. Ao contrário dos termos *educação* e *saúde* – que correspondem a áreas bastante

conhecidas pela população –, a expressão *meio ambiente* é quase totalmente ignorada. A população conhece o que é lixo, asfalto, barata, etc., mas não entende a questão ambiental na sua significação mais ampla. Daí a necessidade de uma ecopedagogia, de uma pedagogia para o desenvolvimento sustentável.

A ecopedagogia como movimento social e político surge no seio da sociedade civil, nas organizações, tanto de educadores quanto de ecologistas, trabalhadores e empresários preocupados com o meio ambiente. A sociedade civil vem assumindo a sua cota de responsabilidade diante da degradação do meio ambiente, percebendo que é somente através de uma *ação integrada* que essa degradação pode ser combatida. Os movimentos sociais e populares e as Organizações Não-Governamentais têm alertado os governos e a própria sociedade sobre os danos causados ao meio ambiente e aos seres humanos por políticas públicas anti-sustentáveis. Foram principalmente as ONGs que mais se empenharam, nos últimos anos, para superar os problemas causados pela degradação do meio ambiente. Da mesma forma, antecipando-se às iniciativas do Estado, as organizações não-governamentais é que estão movimentando-se mais na busca de uma *pedagogia do desenvolvimento sustentável*, entendendo que, sem uma ação pedagógica efetiva, de nada adiantarão os grandes projetos estatais de despoluição e de preservação do meio ambiente.

### A ecopedagogia como abordagem curricular

A ecopedagogia implica uma reorientação dos currículos para que incorpore certos princípios defendidos por ela. Esses princípios deveriam, por exemplo, nortear a concepção dos conteúdos e a elaboração dos livros didáticos. Piaget ensinou-nos que os currículos devem contemplar o que é significativo para o aluno. Sabemos que isso é correto, mas incompleto. Os conteúdos curriculares têm que ser significativos para o aluno e só serão significativos para ele se esses conteúdos também forem significativos para a saúde do planeta num contexto mais amplo.

Como buscar significado para o conhecimento fora de um contexto? Para compreender o que se conhece não se pode isolar os objetos do conhecimento. É preciso, como diz Edgar Morin (1992, p. 1-2), "recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização". Ora, os currículos monoculturais oficiais primam por ensinar história, geografia, química e física dentro de

"categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a Química e a Microfísica têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes" (idem).

Sem dúvida, a ecopedagogia também deverá influenciar a estrutura e o funcionamento dos *sistemas de ensino*. É sabido que os sistemas nacionais de educação nasceram no século passado, sob o signo da pedagogia clássica, racionalista e centralizadora. A ecopedagogia propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas atuais de ensino, propondo a descentralização democrática e uma racionalidade baseadas na *ação comunicativa* e que deverá influenciar também a formação dos novos sistemas de ensino (o *Sistema Único e Descentralizado de Educação Básica*, por exemplo). O princípio da gestão democrática – portanto da *autonomia* e da *participação* – é muito caro ao movimento ecopedagógico.

A pedagogia clássica construiu seus *parâmetros curriculares* baseada na memorização de conteúdos (a nossa tão difundida *pedagogia dos conteúdos* é filha do iluminismo, como o demonstrou José Tamarit). A ecopedagogia insiste na necessidade de se reconhecer que as formas (*vínculos, relações*) são também conteúdos. Como essa pedagogia está preocupada com a *promoção da vida*, os conteúdos relacionais, as vivências, as atitudes e os valores e a "prática de pensar a prática" (Paulo Freire) adquirem expressiva relevância.

A ecopedagogia defende, ainda, a valorização da *diversidade cultural*, a garantia para a manifestação das minorias étnicas, religiosas, políticas e sexuais, a democratização da informação e a redução do tempo de trabalho, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade. A ecopedagogia, portanto, é também uma pedagogia da *educação multicultural*.

Finalmente, a ecopedagogia não é uma pedagogia escolar. Ela não se dirige apenas aos educadores, mas aos habitantes da Terra em geral. Como afirma Francisco Gutiérrez, "estamos frente a duas lógicas que de modo algum devemos confundir: a lógica escolar e a lógica educativa" (Gutiérrez, 1996, p. 26). A educação para um desenvolvimento sustentável não pode ser confundida como uma educação escolar. A escola pode contribuir muito e está contribuindo – hoje as crianças escolarizadas é que levam para os adultos em casa a preocupação com o meio ambiente –, mas a ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade.

Colocada nesse sentido, a ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como projeto alternativo global em que a preocupação não está apenas na preservação da natureza (ecologia natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (ecologia social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (ecologia integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um *projeto utópico*: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que se tem hoje.

É claro que a ecopedagogia não tem a pretensão de ser totalmente inédita. Ela se insere, como movimento, na evolução do próprio movimento ecológico, como doutrina e como atitude diante da vida e incluiu a corrente não-violenta do pensamento anarquista, o movimento pacifista e humanista, o próprio marxismo libertário e pensadores que "em diversos campos da ciência e do conhecimento têm adotado perspectivas globalizantes e voltadas para a libertação social e psicológica dos ho-

mens" (Lago, 1984, p. 41). A ecopedagogia insere-se também num movimento recente de renovação educacional que inclui a transdisciplinaridade e o holismo.

Um exemplo concreto da ecopedagogia como movimento social está hoje no trabalho realizado por muitas organizações não-governamentais para que a Carta da Terra, a ser proclamada pelas Nações Unidas, não seja apenas *proclamada*, mas seja vivida pelos habitantes do planeta e construída coletivamente antes de ser proclamada. A pedagogia conteudista e burocrática movimenta-se da oferta para a demanda: da proclamação iluminista para a ação sobre as pessoas. A ecopedagogia movimenta-se da demanda para a oferta. Primeiro se vive, se experimenta, se elabora e depois se dá o nome e se proclama. Por que a demanda é importante? Porque de nada adiantaria proclamar burocraticamente direitos, se eles não forem exigidos, se eles não forem demandados e criados de baixo para cima. Entendida dessa forma, a ecopedagogia é uma nova *pedagogia dos direitos* que associa os direitos dos humanos aos direitos da Terra.

### **Da educação ambiental à ecopedagogia**

Para entender melhor o movimento no qual está inserida a ecopedagogia, é preciso lembrar alguns momentos desse debate. Pela importância que teve, deve-se lembrar, por exemplo, da CNUMAD/UNCED (*Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*) que foi realizada na cidade do Rio de Janeiro (Brasil), de 3 a 14 de junho de 1992. A única vez em que os países haviam-se reunido para discutir a sobrevivência do planeta tinha sido em 1972, em Estocolmo (Suécia).

Além da Conferência oficial patrocinada pela ONU, ocorreu, paralelamente, o *Fórum Global 92*, promovido por entidades da sociedade civil. Participaram do fórum mais de 10 mil representantes de ONGs das mais variadas áreas de atuação de todo o mundo. Ele se constituiu num conjunto de eventos, englobando, dentre outros, os encontros de mulhe-

res, crianças, jovens e índios. Nesse fórum, foi aprovada uma *Declaração do Rio*, também chamada de *Carta da Terra*, conclamando a todos os participantes para que adotassem o seu espírito e os seus princípios em nível individual e através das ações concretas das ONGs signatárias. As ONGs comprometeram-se, ainda, a iniciar uma campanha associada chamada de *Nós Somos a Terra*, pela adoção da carta.

A *Carta da Terra* constituiu-se numa declaração de princípios globais para orientar a questão do meio ambiente e do desenvolvimento. Ela inclui os princípios básicos que deverão reger o comportamento da economia e do meio ambiente, por parte dos povos e nações, para assegurar *nosso futuro comum*. Ela pretendia ter a mesma importância que teve a *Declaração dos Direitos Humanos*, assinada pelas Nações Unidas, em 1948. Contém 27 princípios com o objetivo de estabelecer uma nova e justa parceria global através da criação de novos níveis de cooperação entre os Estados, setores importantes da sociedade e o povo. Para conseguir o desenvolvimento sustentável e uma melhor qualidade de vida para todos os povos, a *Carta da Terra* propõe que os Estados reduzam e eliminem padrões insustentáveis de produção e consumo e promovam políticas demográficas adequadas.

A Conferência das Nações Unidas foi também chamada de *Cúpula da Terra*, pois representou o maior encontro internacional de cúpula de todos os tempos, com a participação de 175 países e 102 chefes de Estado e de governo. Ela ficou conhecida como ECO-92 ou, simplesmente, RIO-92.

Dentre os muitos temas tratados na RIO-92, destacam-se: arsenal nuclear, desarmamento, guerra, desertificação, desmatamento, crianças, poluição, chuva ácida, crescimento populacional, povos indígenas, mulheres, fome, drogas, refugiados, concentração da produção e da tecnologia, tortura, desaparecidos, discriminação e racismo.

Cumprindo o seu objetivo de propor um modelo de desenvolvimento comprometido acima de tudo com a preservação da vida no planeta, a UNCED produziu importantes

documentos. O maior e mais importante deles foi a *Agenda 21*. Trata-se de um volume composto de 40 capítulos com mais de 800 páginas, um detalhado programa de ação em matéria de meio ambiente e desenvolvimento. Nele, constam tratados em muitas áreas que afetam a relação entre o meio ambiente e a economia, como atmosfera, energia, desertos, oceanos, água doce, tecnologia, comércio internacional, pobreza e população.

As 175 nações presentes aprovaram e assinaram a Agenda 21, comprometendo-se a respeitar os seus termos. Ela representa a base para a despoluição do planeta e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, isto é, que não agrida o ambiente e não esgote os recursos disponíveis.

A Rio+5, um novo fórum de organizações governamentais e não-governamentais, reunido no Rio de Janeiro, em março 1997, avaliou os resultados práticos obtidos com os tratados assinados em 1992. Muitas das organizações e redes da sociedade civil e econômica participaram desse evento com o objetivo de revisar os progressos específicos em direção ao desenvolvimento sustentável e de identificar práticas, valores, metodologias e novas oportunidades para implementá-lo. Os participantes concluíram que os resultados obtidos com a Agenda 21, cinco anos depois (1992), eram ainda muito pequenos e que seria necessário passar para ações mais práticas, para além das grandes proclamações de princípios. Foi aprovada uma nova redação da *Carta da Terra*. Na avaliação de Leonardo Boff (1993, p. 2),

“se a RIO-92 não trouxe grandes encaminhamentos políticos objetivos, serviu para despertar uma cultura ecológica, uma preocupação universal com o destino comum do planeta [...]. Temos uma nova percepção da Terra como imensa comunidade da qual somos parte e parcela, membros responsáveis para que todos possam viver em harmonia.”

As organizações não-governamentais são, cada vez mais, reconhecidas como vitais para o projeto, a execução e a obtenção de bons resultados ao desenvolvimento sustentável. A promoção de um desenvolvimento durável necessitará de novas ferramentas para a análise

e a resolução de problemas para os quais as ONGs vêm acumulando experiência e reflexão. Elas se multiplicaram em todo o mundo e mostraram sua força política e econômica na RIO-92 e continuam demonstrando grande vitalidade. Foram consideradas como *os olhos da população* na Conferência da ONU e, depois, como interlocutoras obrigatórias entre os governos dos países pobres e as instituições financiadoras dos países ricos.

Uma média de 25 mil pessoas esteve presente diariamente para participar dos cerca de 350 eventos promovidos pelo Fórum Global 92. Participaram, durante 15 dias, cerca de 3 mil entidades, ambientalistas ou não, de diferentes países, das mais variadas partes do planeta.

A *educação ambiental* foi um dos temas de maior destaque desse mega-evento, sendo discutida especialmente na Jornada Internacional de Educação Ambiental, organizada pelo ICAE (Conselho Internacional de Educação de Adultos) com apoio de organizações não-governamentais, como o SUM (Serviço Universitário Mundial) e a ICEA (Associação Internacional de Educação Comunitária).

O resultado mais importante desse evento foi o lançamento, no dia 7 de junho, do *Tratado de Educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*. Destacam-se alguns princípios básicos desse importante documento (*Tratado das ONGs*, s.d., p. 194-196):

- (1) a educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade;
- (2) a educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações;
- (3) a educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar;

- (4) a educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas;
- (5) a educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas das sociedades sustentáveis;
- (6) a educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos neste planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

A *educação ambiental*, também chamada de *ecoeducação*, vai muito além do conservacionismo. Trata-se de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que se mantém com a natureza e que implica atitudes, valores e ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e pelo ambiente doméstico.

O Fórum Global 92 encaminhou à conferência da UNCED 32 tratados com numerosas propostas. Pediam, sobretudo, a participação das ONGs, com direito a voz e voto, na tomada de decisões governamentais que afetam o ambiente.

A *abordagem comunitária* também foi amplamente ressaltada pelas ONGs e, em particular, no que se refere ao papel da educação. Insistiu-se nas possibilidades abertas pelo trabalho comunitário em favor do desenvolvimento sustentável, em favor da proteção ambiental e da construção de uma comunidade saudável. A educação continua sendo a chave para essa nova forma de desenvolvimento.

A *ecopedagogia* não se opõe à educação ambiental. Ao contrário, a *ecopedagogia* supõe a necessidade de uma educação ambiental, incorpora-a e estuda, como ciência da educação, os fins da educação ambiental e os meios

de sua realização concreta. Foi justamente durante a realização do Fórum Global 92, no qual se discutiu muito a educação ambiental, que se percebeu a importância de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável ou de uma *ecopedagogia*. A pedagogia tradicional, centrada, sobretudo, no escolar e no professor, não conseguia dar conta de uma realidade dominada pela globalização das comunicações, da cultura e da própria educação. Novos meios e uma nova linguagem precisam ser criados. Mas não só: seria necessário fundamentar esses meios e essa linguagem numa *ética* e numa *estética*. O uso intensivo da comunicação audiovisual, da educação a distância e das redes impunha-se e exigia uma nova *mediação pedagógica*. O debate estava apenas começando e, dois anos depois, os textos de Francisco Gutiérrez ensaiavam a primeira resposta.

Contudo, para se firmar como uma pedagogia que responda a uma questão tão complexa quanto a do desenvolvimento sustentável, a *ecopedagogia* precisa trilhar ainda um longo caminho. Precisa não só do debate acadêmico e da construção teórica; precisa, sobretudo, ser experimentada na prática. É o que está sendo feito com o movimento em torno da *Carta da Terra na perspectiva da educação*, um movimento organizado pelo Instituto Paulo Freire, com o apoio da UNESCO, do Conselho da Terra, da Associação Internacional de Educação Comunitária e de outras organizações e instituições.

### **Da demanda dos povos à Proclamação dos Direitos da Terra**

A Proclamação dos Direitos Humanos pelas Nações Unidas, em 1948, partiu de um grupo de especialistas e foi negociada entre os Estados-membros da organização. Ela foi feita antes de consultar a *demanda*, embora tivesse sido manifestada de diversas formas. A sociedade civil não participou ativamente de sua elaboração, inclusive porque o crescimento das organizações sociais deu-se, sobretudo, na segunda metade deste século.

Hoje, graças a um esforço que está mobilizando numerosas pessoas e instituições num imenso processo pedagógico, a *Proclamação dos Direitos da Terra* ou, simplesmente, a *Carta da Terra* será precedida de um abrangente processo de *consulta*: parte-se da demanda dos povos para a promulgação dos direitos da Terra que incluem os direitos dos humanos. O Conselho da Terra, com sede na Costa Rica, em estreita cooperação com outras organizações, como a Cruz Verde, a Cruz Vermelha e o PNUMA (Programa das Nações Unidas Para o Meio Ambiente), vem lançado o debate para o interior da sociedade civil mundial, com um extenso programa de consultas por áreas e por setores-chave. A médio e a longo prazos, esse processo de consulta deverá culminar com o fortalecimento da participação das diversas organizações da sociedade civil na sustentabilidade das comunidades e dos países em todo o mundo.

A *Carta da Terra* será proclamada no início da próxima década pelas Nações Unidas, dando prosseguimento aos compromissos assumidos pelos povos, nações, Estados e sociedade civil na *Rio-92*, tanto no Fórum Global quanto na UNCED (*United Nations Conference on Environment and Development*).

Entretanto, todos os esforços nesse sentido pouco adiantarão, se a Carta da Terra representar apenas um conjunto de princípios elaborados por especialistas, negociados politicamente pelos governos e proclamados solenemente. É necessário que a carta seja, acima de tudo, vivenciada no cotidiano das pessoas. Para que isso aconteça de fato, é fundamental que o *processo coletivo de educação*, sistemático e organizado, assegure-nos que, ao chegar ao ano 2000, o maior número possível de cidadãos do planeta não apenas tenha tomado conhecimento do conteúdo da carta, mas tenha participado ativamente da sua elaboração e tomado consciência de que o *futuro saudável da Terra* depende da criação de uma *cidadania planetária*.

Essa cidadania deve sustentar-se com base numa *ética integral* de respeito a todos os seres com os quais compartilhamos o planeta. Como construir, na prática, essa ética integral

sem um processo educativo? Isso exige, certamente, uma nova compreensão do papel da educação para além da transmissão da cultura e da aquisição do saber. Implica construção de novos valores e novas relações. *Nosso futuro comum* depende de nossa capacidade de entender, hoje, a situação dramática na qual se está devido à deterioração do meio ambiente, e isso passa por um processo de conscientização planetária.

Por isso, temos certeza de que os temas relacionados ao *desenvolvimento sustentável* e à *ecopedagogia* tornar-se-ão muito importantes nos debates educacionais das próximas décadas. Ao mesmo tempo, crê-se que o papel da *educação comunitária* será decisivo para a mudança de *mentalidades e atitudes* em direção da sustentabilidade econômica.

Não basta apenas ler e informar-se sobre a degradação do meio ambiente. Sem um processo educativo, a *Carta da Terra* pode tornar-se mais uma declaração inócua de princípios. Foi com essa preocupação que a UNESCO, o PNUMA, o Conselho da Terra e outras instituições internacionais, como a ICEA (*International Community Education Association*), deram início a um esforço internacional e inter-institucional no sentido de desenvolver um processo educativo – tanto em nível formal quanto não-formal – que envolva a sociedade civil.

Como diz Francisco Gutiérrez (1994, p. 6), há duas pedagogias opostas. A *pedagogia da proclamação* não dá ênfase aos interlocutores enquanto protagonistas. Pelo contrário, a *pedagogia da demanda*, porque parte dos protagonistas, busca, em primeira instância, a satisfação das necessidades não-satisfeitas, desencadeando, em consequência, um processo imprevisível, gestor de iniciativas, propostas e soluções.

Os processos pedagógicos exigidos pela *Proclamação* são radicalmente diferentes dos exigidos pela *demanda*. Trata-se de dois discursos essencialmente diferentes: o estruturado rigorosamente racional, linear e lógico da proclamação, e o vivencial, intuitivo, dinâmico, complexo e experiencial da demanda. O discurso da proclamação está feito e é prati-

camente perfeito (por exemplo, a Declaração dos Direitos Humanos), e o discurso da demanda faz-se e refaz-se na cotidianidade e, conseqüentemente, é inacabado e imperfeito.

A *educação centrada no discurso da proclamação* exige uma pedagogia vertical, impositiva, porque está precisamente baseada em mensagens, em “comunicados” – como diz Paulo Freire – e conteúdos que devem ser transmitidos. A proclamação limita-se a uma pedagogia propositiva e conceitual em todas as dinâmicas. A *participação* está mais em função daquele que ensina e do conteúdo que é ensinado do que naquele que aprende.

A *educação centrada na demanda*, ao contrário da primeira, exige uma pedagogia da intercomunicação a partir da cotidianidade dos interlocutores. Nessa pedagogia, as dinâmicas e a participação nascem da própria realidade vivenciada que é o que realmente imprime sentido ao processo.

O processo de elaboração da Carta da Terra está ainda em pleno andamento. Contudo, segundo os documentos já elaborados, pode-se assinalar seus principais eixos que são, ao mesmo tempo, os valores nos quais deve sustentar-se a ecopedagogia:

- (1) sacralidade, diversidade e interdependência da vida;
- (2) preocupação comum da humanidade de viver com todos os seres do planeta;
- (3) respeito aos direitos humanos;
- (4) desenvolvimento sustentável;
- (5) justiça, equidade e comunidade;
- (6) prevenção do que pode causar danos.

São grandes chaves político-pedagógicas que traduzem, sobretudo, o desejo de construir uma humanidade menos opressiva do que aquela que construímos até hoje. Contudo, o necessário grau de generalidade desses eixos não pode distanciar-nos de uma prática pedagógica concreta. Por isso nos perguntamos: O que se pode fazer no interior de um movimento como o da *Carta da Terra*, partindo desses eixos?

Além de participar como cidadãos, como educadores populares, podemos tornar a Carta da Terra um pretexto para organizar um mo-

vimento em torno das condições de vida dos excluídos dos benefícios do desenvolvimento. O tipo de desenvolvimento sustentado na delapidação dos recursos materiais está beneficiando, cada vez, menos pessoas. A mudança de paradigma econômico é condição necessária para estabelecer um desenvolvimento com equidade.

Portanto, a luta ecológica não é nada elitista, como sustentam alguns, mesmo que o *discurso ecológico* (e não a prática) seja, muitas vezes, manipulado pelo capital. Como diz Antônio Lago (1984, p. 56),

“os mais pobres são os que recebem com maior impacto os efeitos da degradação ambiental, com o agravante de não terem acesso a condições favoráveis de saneamento, alimentação, etc., e não poderem se utilizar dos artifícios de que os mais ricos normalmente se valem para escapar do espaço urbano poluído (casas de campo, viagens, etc.).”

Segundo Stephen Jay Gould (1993, p. 4), o movimento conservacionista – que precedeu ao movimento ecológico – surgiu como uma “tentativa elitista dos líderes sociais ricos no sentido de preservar áreas naturais como domínios para o lazer e a contemplação dos privilegiados”. O que é necessário é livrar-se dessa visão do ambientalismo como algo “oposto às necessidades humanas imediatas, especialmente as necessidades dos pobres”. O ser mais ameaçado pela destruição do meio ambiente é o ser humano e dentre os seres humanos os mais pobres são as suas principais vítimas.

O movimento ecológico, como todo movimento social e político, não é um movimento neutro. Nele também, como movimento complexo e pluralista, manifestam-se os interesses de grandes corporações. O que nos interessa, como educadores, não é combater todas as formas de sua manifestação, mas entrar no seu campo e construir, a partir do seu interior, uma perspectiva popular e democrática de defesa da ecologia. Ele pode ser um espaço importante de luta em favor dos seres humanos mais empobrecidos pelo modelo econômico capitalista globalizado. Contudo, trata-se, acima de tudo, de salvar o planeta. Sem que o planeta

seja preservado, as lutas por melhores relações sociais, pela justa distribuição da riqueza produzida, etc., perdem sentido, pois de nada adiantarão essas conquistas, se não tivermos um planeta saudável para habitar.

Uma das formas de participar dessa luta é reunir pessoas e instituições para discutir o que fazer com a Terra. Partindo das coisas cotidianas ou dos dados dramáticos sobre a degradação da qualidade de vida de todos os habitantes da Terra, podemos interrogar-nos sobre o que está-se passando e sobre qual papel podemos ter em relação a essa questão. Nós, conscientemente ou não, somos parte desse problema.

Coerentes com uma ecopedagogia, no final de cada discussão, precisamos mostrar os caminhos da ação, isto é, o que se pode fazer para mudar, seja em nível *pessoal, social, institucional e/ou coletivo*. Não podemos separar a ecopedagogia da *cotidianidade*.

A pedagogia tradicional considerava a esfera do cotidiano muito “pequena” para ser levada a sério. Hoje, estamos cientes de que, por exemplo, a lágrima de um aluno na classe ou o desenho de uma criança na rua podem ser considerados como grandes livros, se soubermos fazer uma análise em profundidade. A partir de manifestações simples da cotidianidade, pode-se descobrir a complexidade das questões mais amplas e gerais da humanidade. A ecologia parece particularmente sensível à essa relação entre o geral e o particular.

### **Ecopedagogia e globalização da cidadania**

Como falar de cotidianidade no contexto da globalização? Qual o sentido de uma ecopedagogia fundada na cotidianidade, diante dos efeitos perversos da globalização? Eis algumas perguntas que a ecopedagogia deve enfrentar.

A globalização como fenômeno deste final de século, impulsionado, sobretudo, pela tecnologia, parece determinar, cada vez mais, nossa vida. As decisões sobre o que acontece no dia-a-dia parecem escapar-nos, por serem tomadas muito distante de nós, comprometendo nosso papel de sujeitos da história. Contu-

do, não é bem assim. Como fenômeno, como processo, a globalização tornou-se irreversível, mas não esse tipo de globalização à qual estamos submetidos hoje – a globalização capitalista – cujos efeitos mais imediatos são o desemprego, o aprofundamento das diferenças entre os poucos que têm muito e os muitos que têm pouco, a perda de poder e autonomia dos países globalizados, etc. Há, pois, que distinguir os países que hoje comandam a globalização – os globalizadores (países ricos) – dos países que sofrem a globalização – os globalizados (países pobres).

Dentro desse complexo fenômeno, pode ser distinguida, ainda, a *globalização econômica* realizada pelas transnacionais da *globalização da cidadania*. Ambas se utilizam da mesma base tecnológica, mas com lógicas opostas. A primeira, submetendo Estados e Nações, é comandada pelo interesse capitalista; a segunda globalização é a realizada através da organização da sociedade civil. A sociedade civil globalizada é a resposta que as ONGs estão dando, hoje, à globalização capitalista. Nesse sentido, o *Fórum Global 92* constituiu-se num evento dos mais significativos deste final de século: deu grande impulso à globalização da cidadania. Hoje, o debate em torno da *Carta da Terra* está constituindo-se no fator mais importante de construção dessa cidadania planetária. Portanto, qualquer pedagogia pensada fora da globalização e do movimento ecológico tem, hoje, sérios problemas de contextualização.

O movimento ecológico e a globalização estão abrindo novos caminhos não só para a educação, mas também para a cultura e a ciência. A fragmentação vai sendo gradativamente substituída por uma análise que leva em conta muitos e variados aspectos. O pensamento fragmentado que simplifica as coisas e destrói a possibilidade de uma reflexão mais ampla sobre questões da própria sobrevivência da humanidade e do planeta vai, aos poucos, sendo substituído pela *transdisciplinaridade*.

“A tradicional separação entre as disciplinas humanas, exatas e naturais perde sentido, já que o que se busca é o conhecimento integrado de todas elas para a solução dos problemas ambientais” (Reigota, 1994, p. 26).

A partir da problemática ambiental vivida cotidianamente pelos mais próximos na família, na escola, na empresa, na biografia de cada um, nas suas histórias de vida, processa-se a consciência ecológica e opera-se a mudança de mentalidade.

A ecopedagogia não quer oferecer apenas uma nova visão da realidade. Ela pretende reeducar o olhar ou, como diz Edgar Morin, o "olhar sobre o olhar que olha" (Petraglia, 1997). Reeducar o olhar significa desenvolver a atitude de observar a presença de agressões ao meio ambiente, criar hábitos alimentares novos, observar o desperdício, as poluições sonora e visual, as poluições da água e do ar, etc., e intervir no sentido de reeducar o habitante do planeta.

No Instituto Paulo Freire, tem-se defendido, nos últimos anos, o que chamamos de *escola cidadã* e de *pedagogia da práxis*. Como se chegou a eleger, hoje, a ecopedagogia como um dos temas centrais de preocupação do instituto sem perder as bandeiras até agora sustentadas?

O caminho que o IPF trilhou para chegar à ecopedagogia foi o resultado da sua própria reflexão e intervenção na prática educativa, hoje, contextualizada. A *escola cidadã*, como é defendida, enquadra-se perfeitamente nas preocupações da ecopedagogia, na medida em que seu suposto básico é que cada escola construa o seu projeto político-pedagógico. A autonomia é, também, uma característica da ecopedagogia. A *pedagogia da práxis*, inserida na tradição marxista renovada da pedagogia, não se contrapõe à ecopedagogia como pedagogia libertadora.

Creemos que nossas primeiras bandeiras têm a ganhar com a ecopedagogia, na medida em que contribui para alargar o horizonte das propostas defendidas pelo IPF. Tanto no caso da *escola cidadã* quanto no caso da *pedagogia da práxis*, a ecopedagogia agrega mais um valor, que é o valor da "cidadania planetária" (Gutiérrez, 1996). Como cidadãos do planeta, sentimos-nos como seres convivendo no planeta Terra com outros seres vivos e inanimados. Esse princípio deve orientar nossas vidas, nossa forma de pensar a escola e a pedagogia.

A cultura oriental, ao contrário da nossa (ocidental e cristã), poderia ser evocada para dar suporte a essa "integração" com a natureza:

"Isto é uma pedra, mas daqui a algum tempo talvez seja terra, e a terra se transformará numa planta, ou num animal, ou ainda num homem [...]. Não lhe tributo reverência ou amor, porque ela um dia talvez possa se tornar isso ou aquilo, senão porque é tudo isso, desde sempre e sempre. E precisamente por ser ela uma pedra, por apresentar-se-me como tal, hoje, neste momento, amo-a e percebo o valor, o significado que existe em qualquer uma das suas veias e cavidades, nos amarelos e nos cinzas da sua coloração, na sua dureza, no som que lhe extraio ao bater nela, na aridez ou na umidade da sua superfície" (Hesse, 1994, p. 153).

Herman Hesse, que recebeu, em 1946, o Prêmio Nobel de Literatura com seu livro *Sidarta*, expressa, nessa passagem, a profunda unidade que existe entre todos os seres, animados ou não, com os quais se divide o planeta.

Vivemos numa época de *transição paradigmática* da sociedade e da escola. A chamada *esquerda* está em crise de busca, dentro de suas convicções, de um novo *quadro teórico* que supere o dilúvio neoliberal atual. Isso significa que se deve abandonar os sonhos de igualdade e justiça e decretar o *fim da história*? Não. Ao contrário, nesse contexto de crise paradigmática, é preciso fazer valer as nossas utopias de sempre, como espaço público não-estatal, criado por iniciativas como a do *orçamento participativo* da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. A descentralização, a autonomia e a participação também são aceitas pelos neoliberais, porém eles as utilizam com outra lógica de poder. Nós as utilizamos na construção da contra-hegemonia neoliberal.

As relações entre Estado e sociedade estão evoluindo no sentido indicado por Habermas, que chama de "paradigma da ação comunicativa" e que Paulo Freire chama de "paradigma da ação dialógica". A parceria entre Estado e movimentos sociais populares, como a que foi realizada pela Prefeitura Municipal de São Paulo (1989-1992) com o Programa MOVA-SP (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo), é uma demonstração disso (Gadot-

ti, 1996). O *paradigma do conflito* (Marx) que orientava nossa ação durante o capitalismo concorrencial parece menos eficaz hoje, no contexto do capitalismo monopolista e globalizado, que o *paradigma da ação comunicativa* (Habermas). Talvez seja preciso articular ambos, já que a crise não é apenas de paradigmas, mas da própria noção de paradigma como uma visão totalizadora do mundo.

Afirmar a necessidade da *ação comunicativa* não significa que se nega a existência dos conflitos de classe. Eles continuarão existindo, enquanto houver classes sociais. Apenas diz-se que a *participação cidadina* diante das tradições estatistas, centralizadoras, patrimonialistas e dos padrões de relações clientelistas e meritocráticas, no Estado moderno, tornou-se um instrumento mais eficaz para reforçar os *laços de solidariedade* e criar a contra-hegemonia do que nossas antigas estratégias de fortalecimento burocrático do Estado. Entre o Estado mínimo e o Estado máximo, existe o Estado "necessário", como costuma dizer nosso colega do IPF, o cientista político, José Eustáquio Romão.

O Estado pode e deve fazer muito mais no que se refere à *educação ambiental*. Todavia, sem a participação da sociedade e de uma formação comunitária para a cidadania ambiental, a ação do Estado será muito limitada. Cada vez mais, nesse campo, a participação e a iniciativa das pessoas e da sociedade são decisivas.

Não se pode dizer que a ecopedagogia representa já uma tendência concreta e notável na educação brasileira. Se ela já tivesse suas categorias definidas e elaboradas, estaria totalmente equivocada, pois uma perspectiva pedagógica não pode nascer de um discurso elaborado por especialistas. Ao contrário, o discurso pedagógico elaborado é que nasce de uma prática concreta, testada e comprovada. Assim, o que se pode fazer, no momento, é apenas apontar *algumas pistas*, algumas experiências, realizadas ou em andamento, que indiquem uma certa direção a seguir, esperando que os pesquisadores atentem para essa realidade, investiguem-na, possam compreendê-la com mais profundidade e elaborem sua teoria.

Além dos exemplos apontados acima, serão mencionados mais dois: o trabalho desenvolvido no município de Diadema (SP) e o realizado pela Creche Oeste da Universidade de São Paulo (SP).

O projeto: "Uma fruta no quintal", da Prefeitura Municipal de Diadema, distribui aos alunos de escolas de 1º primeiro grau sementes gratuitas de árvores frutíferas, proliferando mais verde na cidade e conscientizando as crianças sobre a importância das árvores e a necessidade de melhorar o meio ambiente. Toda uma programação que envolveu teatro, discussão nas escolas, festividades, danças, etc., cercou a implementação do projeto, visando à formação da consciência ecológica. As mães dos alunos foram convocadas para cursos de reaproveitamento de alimentos, receberam uma cartilha e aprenderam a reutilizar sobras, cascas de alimentos e a utilizar as frutas da época. Esse é um exemplo, dentre tantos que poderiam ser citados, da importância da escola e do papel do Estado na educação ambiental.

A Creche Oeste da USP atende aos filhos de funcionários, docentes e alunos com idade entre quatro meses e sete anos. Com restos da comida que sobra das refeições das crianças, a creche criou uma composteira (projeto USP Recicla). Os restos orgânicos correspondem a 90% dos resíduos provenientes da creche. Todos os integrantes dessa creche estão envolvidos nesse processo de transformação de algo que era desprezado, *jogado fora*, em algo que fortalece e condiciona o solo. Crianças e adultos participam de todas as etapas do processo de compostagem, desde a separação dos resíduos orgânicos até o ensacamento do composto já pronto e com cheiro de terra. Assim, refletem sobre o desperdício, sobre a reutilização de algo que era desprezado, vivenciam valores e sentimentos de cooperação e, efetivamente, preservam e melhoram o meio ambiente.

O filósofo francês Michel Maffesoli fala-nos de *poder e potência*, indicando, pelo primeiro, o exercício da dominação político-econômica e, pela segunda, a resistência na sociedade civil que se manifesta positivamente

pela participação. Exemplos como os acima, brevemente descritos, mostram-nos um movimento vivo e que parece representar muito bem essa potência. Eis outro exemplo singelo dessa *potência*, nascida de uma *consciência planetária* e com o qual se pretende terminar este artigo:

Na semana do dia 5 de junho de 1996, Dia Mundial do Meio Ambiente, foi distribuído um cartão postal, elaborado por professores e estudantes de Itabirito (MG), com os seguintes dizeres:

Rio São Bartolomeu

Bartolomeu foi nome de batismo.  
Era belo e límpido,  
junto de ti brincavam as crianças,  
bebia a criação, lavavam as mães as roupas.

Cresceu e tornou-se São Bartolomeu.

Andei nas suas margens e em suas águas  
Vi turvos os nossos olhos,  
malcheirosos os nossos lixos,  
estúpidas as nossas atitudes.

És o reflexo de nós mesmos  
Esta é a tua singularidade – refletir o que a  
tua volta está.

Andei nas suas margens e a sua volta  
Vi as antenas “paranóicas” da paranóia coletiva  
A TV a cabo dando cabo à vida.  
O lixo das ruas e as crianças do lixo...

Mas existe outra margem do rio.  
E é dela que queremos falar.  
Caminhar junto às vossas margens,  
ao teu lado reaprendendo olhar o céu refeito em ti.

A luz do sol.  
O sorriso das crianças, a alegria de brincar na água  
que só conhece quem já fez um dia.

Perdoai nossa estupidez.  
Aceitai de bom grado nossa vontade  
de ver refletido em vós a nossa consciência.  
Aprender de ti, toda vossa sabedoria.

Que sejam todas as letras assim escritas,  
todas as pessoas que de boa vontade  
queiram caminhar nas vossas margens  
A vossa bênção, Rio São Bartolomeu.

Poesia também é luta! Muitos são os meios e os espaços possíveis para a construção de um planeta saudável. Eles serão encontrados, mais facilmente, se houver consciência ecológica. Todos os espaços são válidos para isso. Qualquer lugar do planeta, porque, como diz Fernando Pessoa, “eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura”.

## Referências bibliográficas

- ANGEL, Augusto. *Hacia una sociedad ambiental*. Bogotá: El Labrador, 1989.
- BATESON, Gregory. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976.
- BLAUTH, Patrícia. Os resíduos educativos dos programas de reciclagem. *Jornal da USP*, ago. 1994.
- BOFF, Leonardo. *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática, 1994.
- . *Ecologia: grito da terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1995.
- . *Princípio-terra: volta à terra como pátria comum*. São Paulo: Ática, 1995.
- . Leonardo Boff prega a ecologia da libertação. Entrevista a Elias Fajardo. *O Estado de S. Paulo*, Caderno Especial, 6 jun. 1993, p. 2.
- . Desafios ecológicos do fim do milênio. *Folha de S. Paulo*, 12 maio 1996, p. 5-3.
- BRESSO, Mercedes. *Per un'economia ecologica*. Roma: Nuova Italia Scientifica, 1993.
- CANEVACCI, Massimo. *A cidade polifônica*. São Paulo: Sudio Novel, 1993.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CASCINO, Fábio Alberti. *Da educação ambiental à ecopedagogia: reconstruindo um conceito, com base em uma análise complexiva e interdisciplinar*. São Paulo, USP, 1996. (Projeto de pesquisa).
- , JACOBI, Pedro, OLIVEIRA, José Flávio de (orgs.). *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA/CEAM, 1998.
- CASTORIADIS, Cornelius e Daniel Cohn-Bendit. *Da ecologia à autonomia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CLUBE DE ROMA (Donella H. Meadows, Dennis L. Meadows, Jorgen Randers e William W. Behrens III). *Limites do crescimento*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- COIMBRA, José de Ávila Aguiar. *O outro lado do meio ambiente*. São Paulo: CETESB, 1985.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

- FERREIRA, Leila da Costa. *A questão ambiental*. São Paulo: Boitempo, 1998.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- GADOTTI, Moacir (org.). *Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GAUDIANO, Edgar González. *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México*. México: Instituto Nacional de Ecología, 1994.
- GIDDENS, Antony. *Para além da direita e da esquerda*. Marília: EDUNESP, 1995.
- GIOLITTO, Pierre. *Educazione Ecologica*. Roma: Armando, 1983.
- GOLDENBERG, Mirian (org.). *Ecologia, ciência e política*. Rio de Janeiro: Revan, 1992.
- GORE, Albert. *A terra em balanço: ecologia e o espírito humano*. São Paulo: Augustus, 1993.
- GOULD, Stephen Jay. É preciso arte para negociar com a terra. *O Estado de S. Paulo*, Caderno Especial, 6 jun. 1993, p. 3-4.
- GRUPO DE LISBONA. *I limiti della competitività*. A cura di Riccardo Petrella; prefazione di Rossana Rossanda. Roma: Transizioni, 1995.
- GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1989.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Pedagogia para el desarrollo sostenible*. Heredia, Costa Rica: Editorialpec, 1994.
- . *Ciudadanía planetaria*. Heredia, 1996. (mimeo)
- GUTIÉRREZ, Francisco, PRIETO, Daniel. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1994.
- . *La mediación pedagógica para la educación popular*. San José: Radio Nederland Training Centre, ICEA-LA/ILPEC, 1994a.
- HOGAN, Daniel, FREIRE VIEIRA, Paulo (orgs.). *Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável*. Campinas: UNICAMP, 1992.
- HOGAN, Daniel. Crescimento populacional e desenvolvimento sustentável. *Lua Nova*, São Paulo, CEDEC, v. 31, p. 57-78, 1993.
- ILLICH, Ivan. *Énergie et équité*. Paris: Seuil, 1972.
- . *A convivencialidade*. São Paulo: Europa-América, 1980.
- KRANZ, Patrícia. *Pequeno guia da Agenda 21 local*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Meio Ambiente, 1995.
- LAGO, Antônio, PÁDUA, José Augusto. *O que é ecologia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LANGENBACH, Mirian. Escola antiecológica. *Jornal do Brasil*, Caderno Idéias, jun. 1994.
- LEIS, Hector (org.). *Ecologia e política mundial*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MATSUSHIMA, Kazue. *Educação ambiental*. São Paulo: CETESB, 1987.
- MAZZONI, Alfredo (org.). *Ambiente, cultura, scuola*. Milano: Franco Angeli, 1988.
- MORIN, Edgar, KERN, Anne Brigitte. *Terre-patrie*. Paris: Seuil, 1993.
- MOSCA, Juan José, PÉREZ AGUIRRE, Luiz. *Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Olhar sobre o olhar que olha": a complexidade para além do holismo? Uma releitura de Edgar Morin*. São Paulo: FE-USP, 1998. (Tese de doutoramento).
- PIKE, Graham, SELVY, David. *Educação global: o aprendizado global*. São Paulo: Textonovo, 1999.
- RATTNER, Henrique. Desenvolvimento sustentável: tendências e perspectivas. In: *A terra gasta: a questão do meio ambiente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ROCKEFELLER, Steven C. *Principles of environmental conservation and sustainable development: summary and survey*. Prepared for the Earth Charter Project, San José, Conselho da Terra, 1996.
- SERRES, Michel. *O contato natural*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- SORRENTINO, Marcos. Educação ambiental, participação e organizações ambientalistas. In: *A terra gasta: a questão do meio ambiente*. São Paulo, EDUC, 1993.
- TAMARIT, José. *Educar o soberano*. São Paulo: IPF/Cortez, 1996.
- TRATADO DAS ONGs – Aprovados no Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, no âmbito do Fórum Global – ECO 92, Impresso pela Prefeitura Municipal de Santos (SP), s.d.
- UNESCO. *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas*. Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e conscientização pública para a sustentabilidade. Brasília, IBAMA, 1999.
- VIO GROSSI, Francisco. La sociedad ecológica. Nuevos paradigmas, ecología y desarrollo. In: CONTRERAS, Carlos (org.). *El desarrollo social tarea de todos*. Santiago de Chile: Comisión Sudamericana de Paa, Seguridad y Democracia, 1994.



## O CIBERESPAÇO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: Educação a distância com base na Internet\*

Costuma-se definir esta era como a era do conhecimento. Se for pela importância dada, hoje, ao conhecimento, pode-se dizer que se vive mesmo na era do conhecimento, na sociedade do conhecimento, particularmente, em consequência da informatização e do processo de *globalização das telecomunicações* a ela associado. Contudo, seria mais apropriado dizer que se vive na *era da informação*. Existe, de fato, maior difusão de dados e de informações e menor acesso ao conhecimento.

A era da informação é fruto do avanço das chamadas *novas tecnologias* que estocam, de forma prática, o conhecimento e gigantescos volumes de informação. Elas são armazenadas de forma inteligente, permitindo a pesquisa e o acesso rápido, de forma muito simples, amigável e flexível. É o que já acontece com a Internet: para sermos *usuários*, basta dispormos de uma linha telefônica e de um computador. Usuário não significa, aqui, apenas receptor de informações. Na Internet, o usuário é também emissor de informações. Pela Internet, a partir de qualquer sala de aula do planeta, pode-se acessar inúmeras bibliotecas em qualquer parte do mundo. As novas tecnologias permitem-nos acessar não apenas os conheci-

mentos transmitidos por palavras, mas também por imagens, sons, fotos, vídeos, etc. (hipermídia). “As redes mundiais da *informação* fazem com que este produto trafegue por todo o planeta, reconfigurando as dimensões do espaço e do tempo, do *aqui* e do *agora*, fazendo com que o *agora* exerça uma aparente supremacia sobre a localização dos receptores, tal a instantaneidade com que os fatos se fazem *presentes* em todos os lugares” (Silva, 1996, p. 206). A informação deixou de ser uma *área* ou especialidade para tornar-se uma *dimensão* de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza. Pode-se dizer que está em andamento uma *Revolução da Informação*, como ocorreram, no passado, a *Revolução Agrícola* e a *Revolução Industrial*.

Ladislau Dowbor, no livro *A reprodução social*, após descrever as facilidades que as novas tecnologias oferecem ao professor, pergunta-se: O que eu tenho a ver com tudo isso, se na minha escola não tem nem giz e com o meu salário eu não posso comprar um computador? Ele responde: No presente, é preciso trabalhar com dois tempos: o tempo do passado e o tempo do futuro. Fazer tudo, hoje, para superar as condições de nosso atraso e, ao mesmo tempo, criar as condições para aproveitar as possibilidades das novas tecnologias.

As novas tecnologias criaram *novos espaços do conhecimento*. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. A cada dia, mais pessoas estudam em casa, pois podem, de casa, acessar o *ciberespaço da formação*, buscar *fora* – na informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas, etc.) está fortalecendo-se não apenas como espaço de trabalho, em muitos casos voluntário, mas também como espaço de difusão do conhecimento e de formação continuada. É um espaço potencializado pelas novas tecnologias, inovando constantemente nas metodologias. Novas oportunidades parecem abrir-se para os educadores. Esses espaços têm tudo para permitir maior democratização da informação e

\* A elaboração deste texto não teria sido possível sem a inestimável colaboração de Roberto Figueiredo e Carlos Alberto Maldonado, companheiros do projeto *Academos*, um Instituto Livre de Educação Permanente e de Eduardo Chaves, professor da UNICAMP e diretor da *Mindware*, editora especializada em tecnologia educacional. Para maiores informações, indicam-se os sites: [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org), [www.academos.com.br](http://www.academos.com.br), [www.mindware.com.br](http://www.mindware.com.br).

do conhecimento, ou seja, menos distorção e menos manipulação, menos controle e mais liberdade. É uma questão de tempo, de políticas públicas adequadas e de iniciativa da sociedade.

### **A sociedade da informação e suas conseqüências para a educação**

Na *formação continuada*, necessita-se de maior integração entre os espaços sociais (domiciliar, escolar, empresarial, etc.) visando a equipar o aluno para viver melhor na sociedade do conhecimento. Como previa McLuhan, na década de 60, o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço. O ciberespaço não está em lugar nenhum, pois está em todo lugar, o tempo todo. Estar num lugar significaria estar determinado pelo tempo (hoje, ontem e amanhã). No ciberespaço, a informação está sempre e permanentemente presente e em renovação constante. O ciberespaço rompeu com a idéia de tempo próprio para a aprendizagem. Não há tempo e espaço próprio para a aprendizagem. Como ele está todo o tempo em todo lugar, o espaço da aprendizagem é aqui – em qualquer lugar –, e o tempo de aprender é sempre. A sociedade do conhecimento traduz-se por redes, “teias” (Illich), árvores do conhecimento, sem hierarquias, em unidades dinâmicas e criativas, em conectividade, intercâmbio, consultas entre instituições e pessoas, articulação, contatos e vínculos.

O *conhecimento* é o grande capital da humanidade. Não é apenas o capital da transnacional que precisa dele para a inovação tecnológica. Ele é básico para a sobrevivência de todos. Por isso, ele não deve ser vendido ou comprado, mas disponibilizado a todos. Essa é a função de instituições que se dedicam ao conhecimento, apoiadas nos avanços tecnológicos. Espera-se que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente. Esse é o desafio. Infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor, acabaram surgindo “indústrias do conhecimento”, prejudicando uma possível visão humanista, tornando-o instrumento de lucro, como observa Ladislau Dowbor no livro acima citado.

A educação e a educação a distância, em particular, são um *bem coletivo* e, por isso, não podem ser reguladas pelo jogo do mercado, nem pelos interesses políticos ou pelo furor legiferante de regulamentar, credenciar, autorizar, reconhecer, avaliar, etc., de muitos tecnoburocratas. Daí iniciativas como a da Cátedra Livre Paulo Freire, que reivindica o direito de não precisar da autorização do MEC ou de qualquer instância estatal. Quem deve decidir sobre a qualidade dos seus certificados não é o Estado e nem o mercado: deve ser a sociedade. Na era da informação generalizada, existirá, ainda, a necessidade de diplomas?

O que cabe à escola na sociedade informacional? Cabe a ela organizar um movimento global de renovação cultural, aproveitando-se de toda essa riqueza de informações. Hoje, é a empresa que está assumindo esse papel inovador. A escola não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas. Ela precisa ser um centro de inovação tecnológica. Tem-se uma tradição de dar pouca importância à educação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil.

Na sociedade da informação, a escola deve servir de *bússola* para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” à competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e os jovens, na busca de uma informação que os faça crescer, e não embrutecer.

Jacques Delors, coordenador do relatório para a UNESCO da *Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*, no livro, *Educação: um tesouro a descobrir* (Cortez, 1998), aponta como principal conseqüência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida (*Lifelong Learning*) fundada em *quatro pilares* que são, ao mesmo tempo, pilares do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares, a seguir descritos podem ser tomados também como bússola para nos orientarmos rumo ao futuro.

- (1) *Aprender a conhecer*: prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, a curiosidade, a autonomia, a atenção. Inútil tentar conhecer tudo. Isso supõe uma cultura geral, o que não prejudica o domínio de certos assuntos especializados. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Aprender mais linguagens e metodologias que conteúdos, pois esses envelhecem rapidamente. Não basta aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas “pensar pensamentos”, pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.
- (2) *Aprender a fazer*: indissociável do aprender a conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, hoje, vale mais a *competência pessoal* que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe do que a pura *qualificação profissional*. Hoje, o importante na formação do trabalhador (também do trabalhador em educação) é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, *qualidades humanas* que se manifestam nas relações interpessoais mantidas no trabalho. A flexibilidade é essencial. Existem, hoje, perto de 11 mil funções na sociedade contra aproximadamente 60 funções oferecidas pelas universidades. Como as profissões evoluem muito rapidamente, não basta preparar-se profissionalmente para um trabalho.
- (3) *Aprender a viver juntos*: aprender a viver com os outros, a compreender o outro, a desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, a administrar

conflitos, a descobrir o outro, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum e a participar de projetos de cooperação, essa é a tendência. No Brasil, como exemplo dessa tendência, pode-se citar a inclusão de temas/eixos transversais (ética, ecologia, cidadania, saúde, diversidade cultural) nos parâmetros curriculares nacionais que exigem equipes interdisciplinares e trabalho em projetos comuns.

- (4) *Aprender a ser*: desenvolvimento integral da pessoa em relação a inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso, não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e lingüística: precisa ser integral.

Hoje, vale tudo para aprender. Isso vai além da reciclagem e da atualização. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem: parcerias entre o público e o privado (família, empresa, associações, etc.), avaliações permanentes, debate público, autonomia da escola, generalização da inovação. As conseqüências para a escola e para a educação, em geral, são enormes: ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância.

Nesse contexto de impregnação do conhecimento, *cabe à escola* amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; cabe-lhe selecionar e rever, criticamente, a informação, formular hipóteses, ser criativa e inventiva (inovar), ser provocadora de mensagens e não pura receptora, produzir, construir e reconstruir o conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola

tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos. Não discriminar o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia não é nada sem a cidadania.

Como diz Ladislau Dowbor (1998, p. 259), a escola deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”; como ela trabalha essencialmente com o conhecimento, na era do conhecimento, “pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento”.

“A educação, em geral, e a educação a distância, em particular, tornaram-se estratégias para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta ‘modernizá-la’, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente. A educação, no século XXI, tende, cada vez mais, a se tornar permanente, constante, não-formal, difusa, multi-institucional e viabilizada pela tecnologia. Se essa tendência se confirmar: a) o papel da escola como local privilegiado da educação está seriamente ameaçado e b) o papel atual do professor que, no mais das vezes, não passa de transmissor de informações, será assumido por sistemas computadorizados – a menos que: a) a escola se transforme profundamente, passando, de local em que a informação é meramente transmitida, para local em que a informação é discutida, criticamente analisada, avaliada, relacionada com valores e interesses, inserida no contexto do planejamento da vida do indivíduo, dos grupos sociais e do trabalho coletivo na escola, isto é, sendo colocada a serviço da definição de objetivos pessoais e coletivos, da escolha de estratégias e táticas para alcançar esses objetivos, da coordenação dos recursos necessários para implementar as estratégias e táticas e do monitoramento e da avaliação constantes do processo, e b) o professor privilegie, na sua atividade, papéis que dificilmente o computador poderá vir a assumir, como o de facilitador da aprendizagem, o de catalisador que, formulando perguntas pertinentes, provoca a reflexão, o de contagiador que entusiasma e motiva os alunos a conhecer mundos novos” (Eduardo Chaves in IPF, 1998, p. 15).

A escola precisa ter projeto, como já se insistiu em outras oportunidades, precisa de

dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência dependerá o seu futuro. Nesse contexto, o *educador* é um mediador do conhecimento diante do aluno que é o sujeito de sua própria formação. Ele precisa construir o conhecimento a partir do que faz.

Em geral, tem-se a tendência de desvalorizar o que é feito na escola e de buscar receitas fora dela, quando é ela mesma que deveria governar-se. É dever da escola ser cidadã e desenvolver, na sociedade, a capacidade de se governar e controlar o desenvolvimento e o mercado. A *cidadania* precisa controlar o Estado e o Mercado, verdadeira alternativa ao capitalismo neoliberal e ao socialismo burocrático e autoritário. A escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro. Inovar é mais importante do que reproduzir, com qualidade, o que existe.

A escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem, agora, ocupa toda a nossa vida. Como passamos todo o tempo de nossa vida na escola – não só nós, os professores –, devemos ser felizes nela. A felicidade, na escola, não é uma questão de opção metodológica ou ideológica. É uma obrigação essencial dela. Como diz Georges Snyders, precisa-se de uma nova “cultura da satisfação”, da “alegria cultural”. O mundo de hoje é “favorável à satisfação”.

O que é *ser professor hoje*? Ser professor, hoje, significa viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter *consciência* e *sensibilidade*. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Eles não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavras, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida

das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis.

### Educação a distância com base na Internet: treinamento, formação ou ambos?

Neste texto, a atenção estará voltada, especificamente, à educação a distância com base na Internet, procurando evitar, no que for possível, a controvérsia sobre os termos: *educação, ensino, treinamento, formação e aprendizagem a distância*. É um debate importante, veja-se o livro de Eduardo Chaves (1999). Será utilizada a expressão *educação a distância*, quer pela abrangência dos termos, quer pelo enfoque que se deseja dar à Internet como novo espaço de formação nas perspectivas atuais da educação, mesmo concordando com Eduardo Chaves (1999) que as expressões "educação a distância" ou "aprendizagem a distância" são "impróprias", preferindo utilizar-se da expressão "ensino a distância". Educação é *mais* que ensino e aprendizagem, como falava Paulo Freire: é dar sentido a cada uma de nossas ações cotidianas. Esse é o fim da educação. Será possível atingi-lo *a distância*, ou a Internet tornará o educador sempre presente (virtualmente)?

Existem várias *abordagens* do ensino *online* com base na Internet:

- (a) em *tempo real*, em que são criadas salas de aula virtuais nas quais se mantêm as regras tradicionais de ensino e nas quais existem um professor e um grupo de alunos que se encontram no mesmo espaço (virtual), ao mesmo tempo;
- (b) em *tempo não-real*, em que o curso é criado com as mesmas ferramentas usadas no desenvolvimento do material para ensino assistido por computador. O estudante efetua o *download* da *Web* para o seu computador, realizando a sua aprendizagem em casa, como no CBT (*Computer-Based Training*). Por isso, não pode ser propriamente caracterizado como WBT (*Web-Based Training*) que

envolve *e-mail*, grupos de discussão, bases de dados, etc.;

- (c) combinando tempo real e tempo não-real. Essa *combinação* pode incluir material distribuído em CD-ROM ou DVD. As discussões podem ser feitas através de *chats, newgroups, e-mail* ou mesmo videoconferências pela Internet.

As salas de *chats* ou de bate-papo permitem que múltiplos estudantes, cada um usando seu computador, entrem em comunicação discutindo várias questões. Essas discussões poderão ser facilitadas ou moderadas por um especialista do conteúdo, um gerente de *treinamento* ou um convidado especial. As sessões de bate-papo podem ser gravadas em arquivo-texto para futuro acesso dos estudantes.

Os *newgroups*, também conhecidos por *Bulletin Board* ou *listas de discussão*, permitem aos estudantes postar questões, respostas ou comentários em um sistema de mensagens eletrônico. Diferente do bate-papo, em que os participantes falam todos ao mesmo tempo, as listas de discussão permitem aos participantes comunicar-se a qualquer hora, individualmente. As perguntas e as respostas permanecem no sistema até serem manualmente deletadas pelo operador. Da mesma forma que os bate-papos, as listas de discussão podem ser arquivadas para futura referência.

A ferramenta de comunicação mais utilizada, hoje, é o correio eletrônico, o *e-mail*. O uso de correio eletrônico para a formação a distância pode ser *customizada* (adequada) de modo que a correspondência seja enviada para um endereço específico. Por exemplo, se o estudante clicar sobre o botão *remeter exercício*, a janela do *e-mail* poderá abrir-se pré-endereçada ao responsável pela correção daquele exercício.

A *Internet* tornou-se um meio poderoso de transporte de informações e de conteúdo em crescente expansão e, aos poucos, está tornando-se o meio de comunicação entre as pessoas por excelência. A informação na *Web* está organizada num conjunto de nós e *links*. Usando a *Web*, os professores podem criar suas páginas na rede para guiar os seus alunos por essa nova geografia mundial, para sociali-

zar trabalhos de alunos, enviar resumos, exercícios, bibliografias, programas, etc. O educador também pode fazer *links* sobre a matéria para páginas relacionadas com o assunto, para que os alunos possam ter uma visão mais realista da matéria. Além desse tipo de *links*, pode-se também criar *links* para as páginas pessoais dos próprios alunos e criar grupos de discussão entre eles, como vem fazendo, com muito êxito, o professor da UNICAMP, Eduardo Chaves, com o seu site na Internet. Criar páginas *Web* é uma tarefa simples. Podem ser construídas através de programas como *Tool-book* ou *Front Page* que convertem o conteúdo para HTML (*Hyper Text Markup Language*), que é a linguagem que a Internet "entende". A *Web* oferece um dos meios mais eficazes para lidar com alunos que estão espalhados geograficamente.

Existem, indiscutivelmente, algumas "vantagens" na educação a distância com base na Internet sobre outras formas de educação a distância que são, dentre outras:

- (a) a distribuição do conhecimento em larga escala (para o mundo inteiro);
- (b) a redução dos custos de distribuição, pois pela Internet não há custos de impressão e de transporte;
- (c) as correções e as atualizações são simples, pois são realizadas em um único site, sendo imediatamente disponibilizado a todos os usuários;
- (d) pode-se utilizar diversas técnicas de ensino, como textos, imagens, vídeos, comunicação entre professores, entre professores e alunos e entre alunos;
- (e) a Internet facilita a escrita colaborativa;
- (f) o aluno tem mais facilidade de saber em que estágio está da sua aprendizagem (*feedback*).

Como deve ser a educação a distância com base na Internet?

Ela deve ser interativa, usar multimídia, permitir a pesquisa *on-line*, ser globalmente acessível, independentemente da distância e do tempo, ser distribuída para todo o mundo, usar recursos *on-line* variados, permitir a interação entre culturas e ser controlada pelo

aprendiz. Deve, ainda, ser atrativa, fácil de usar, amigável, não-discriminatória, eficiente, permitir a aprendizagem colaborativa com outros aprendizes e a auto-avaliação permanente *on-line*. Essas são algumas das mais importantes *características* da educação a distância com base na Internet.

O grande diferencial da Internet, num futuro próximo, estará no uso intensivo do *hipertexto* e da *hipermídia*. O hipertexto introduziu uma nova linguagem na educação. O texto é linear, isto é, construído, organizado, *tecido* a partir de uma seqüência de *linhas* que não permite *saídas* ou *links*, elos de ligação com outros textos, imagens, sons, etc. A Internet é, essencialmente, uma aplicação dessa linguagem do hipertexto e, principalmente, do uso de diversas mídias (hipermídia). Com essa nova linguagem, podemos navegar pelo assunto tratado, detendo-nos naquele que mais interessa e aprofundando o que mais nos convém.

Para isso, muitos elementos deverão estar disponíveis ao aprendiz: glossário, ajuda, bloco de notas, referências, marcadores, registro de ações do estudante, etc.

O *glossário* serve para o aprendiz obter uma completa definição de algum termo ou a explicação mais aprofundada de algum tema que pode ser acompanhada de uma narração de áudio.

A *ajuda on-line* oferece suporte à navegação, ferramentas e informações gerais. Um botão de *e-mail* pode ser instalado para permitir ao aprendiz solicitar informação mais específica acerca de um item, enviando sua dúvida a um administrador ou gerente designado para o suporte.

Um *bloco de notas*, instalado no programa de educação a distância com base na Internet, permite ao aprendiz fazer suas anotações enquanto completa um determinado módulo. Essas notas poderão ser gravadas para futura referência.

Um sistema de *referências* permite que todos os materiais relevantes disponíveis *on-line* sejam *hyperlinkados* de uma maneira lógica. O aprendiz poderá, simplesmente, clicar sobre os *links* para acessá-los.

Outra facilidade dessa nova linguagem são os *marcadores*. Através deles, os aprendizes poderão marcar telas individuais para futura referência. Essa ferramenta possibilita ao aprendiz, ainda, reentrar no seu curso e, rapidamente, voltar à última lição assistida ou, rapidamente, rever o material que ele achou mais relevante ou que lhe trouxe mais benefícios.

Finalmente, um *registro de ações* do estudante, contendo os resultados de pré e pós-testes, poderá estar sempre disponibilizado para o estudante. Esses *escores* podem ser salvos em um sistema de registros ou *atachados* num *e-mail* e remetidos também para a secretaria do curso ou para o professor cooperador (tutor).

Todas essas vantagens e características não adiantam sem a existência de um novo aluno. Estudar *on-line* requer um *novo tipo de estudante*. As vantagens do estudo via Internet desaparecem diante do *velho estudante* que espera *receber* lições prontas. Ele precisa construí-las ou reconstruí-las, elaborar trabalhos, etc., exigindo dele grande autonomia. Ele precisa saber o que quer e estar motivado para o curso escolhido. Como o professor cooperador apenas orienta o estudante, este tem que participar ativamente da sua própria formação. O estudante tradicional não vai adaptar-se facilmente a esse novo tipo de ensino e muito menos os professores de hoje, *formados* e formando pelas formas tradicionais de ensino. Os estudantes tradicionais necessitam sempre de alguém que os incentive e acompanhe. Isso não pode existir *on-line* como no ensino presencial. Aqui está, talvez, o maior desafio da educação a distância com base na Internet. A *motivação* para o estudo na Internet ainda não tem sido muito estudada.

Aprender a distância, como presencialmente, exige esforço, concentração, disciplina para o estudo e método. Isso não se adquire através de uma simples navegação pela *Web*. Das duas uma: ou se entra na rede por puro entretenimento, para sanar alguma dúvida, buscar alguma informação nova sobre assunto de interesse, ou se vai a ela para estudar. Se já

é difícil para um jovem e mesmo para um adulto concentrar-se hoje numa sala de aula fechada, onde tudo favorece a aprendizagem, onde um professor, presencialmente, está observando-o, onde os colegas, supostamente, estão lá para aprender, imagine a dificuldade de alguém que, autonomamente, liga o computador e tem que frequentar um curso que dura seis meses. Se não for extremamente agradável essa tarefa, se não for extremamente útil o que vai aprender? Se não tiver muita necessidade daquilo, ele não frequentará a segunda aula. Oxalá a aposta de Negroponte (*A vida digital*) esteja certa: com a "vida digital", a distância entre o dever e o prazer irá diminuir.

Na era da informática, a presença do computador vai fazer a grande diferença para a educação. Será, pelo menos, um grande referencial para o nível de informação de cada um. Ele não só nos disponibilizará dados e informações num *único canal* (*WebTV*), mas irá tornar-se o principal instrumento de comunicação e de formação de que se dispõe:

"O computador, embora tenha sido inventado como tecnologia de processamento de dados (na pesquisa científica e tecnológica, no comércio e na indústria), é, hoje, mais que qualquer coisa, um meio de comunicação. Ele está se tornando, neste final de século e certamente para o século XXI, a principal tecnologia educacional (com a qual se ensina e se aprende), mesmo que a escola o ignorasse. Aqui se traça, seguindo um importante *insight* de Peter Drucker, um paralelo entre o papel do livro impresso, como tecnologia educacional, nos séculos XV e nos subseqüentes, e o papel que o computador já exerce e vai exercer, cada vez mais, como a tecnologia educacional do século XXI" (Eduardo Chaves, in IPF, 1998, p. 15).

O computador e, em particular, a Internet eliminaram os intermediários na informação. A comunicação é direta, sem fronteiras.

Por outro lado, não se pode-se cair no *lirismo tecnológico* sustentado por aqueles que endeusaram a informática. Felizmente, hoje, eles são cada vez em menor número. No caso da educação, é preciso sublinhar que os conteúdos armazenados na rede ou no computador

jamais substituirão a orientação de um professor, ou melhor, a relação professor-aluno. A aprendizagem não é mera assimilação de informações. Para a educação a distância com base na Internet, a *interatividade* é fundamental, o que significa a *presença* virtual e real de um professor, de um orientador de estudos. “Inferese facilmente a importância que terão os professores especialmente treinados para intermediar tão imensa oferta de conteúdos, até mesmo para não se correr o risco de que o aluno gaste todo o seu tempo bisbilhotando o que há pelo mundo, sem se aprofundar em nada. Não se trata de proibir essa espécie de vagabundo do ciberespaço, mas de trabalhar a formação desses jovens andarilhos das estradas eletrônicas. Pode-se imaginar o quanto será importante a orientação do professor na busca das informações curriculares e complementares ao currículo” (Silva, 1996, p. 214).

Há outra questão ainda mais importante que atinge em cheio, hoje, os *softwares* que veiculam os *cursos* de educação a distância com base na Internet. É a questão da *concepção de educação* que eles utilizam e veiculam. Está muito claro que a maioria dos *softwares* disponíveis hoje entende a educação como treinamento, e não como formação integral, crítica, criativa e reflexiva. Eles são mais instrucionais do que formativos. Como diz Celia Maria Portella (1996, p. 237-238),

“dependendo do paradigma utilizado em informática aplicada à educação, instrucionista ou construcionista, mudará o enfoque da formação profissional. No primeiro caso, o professor precisará de conhecimentos rudimentares sobre o funcionamento desses instrumentos, assim como do *software* que será utilizado. Para essa situação, o professor necessita ser *treinado* no uso do computador como recurso de suporte ao ensino de sua disciplina. Se temos o paradigma construcionista, é imprescindível o conhecimento da ferramenta computacional (linguagem de programação e banco de dados) e dos processos de aprendizagem; ter uma visão dos fatores sociais e afetivos que contribuem ao ensino; assim como saber intervir através do método de Piaget e de Vygotsky. Torna-se necessário, nessa perspectiva, um processo de *formação*.”

Em favor da educação a distância com base na Internet, está a tese de Piaget de que “a maior parte do que aprendemos o aprendemos por conta própria”. Ponto positivo para a Internet. O que Celia Portella está dizendo é que há duas formas de se fazer educação a distância com base na Internet:

- (a) por *treinamento* (treinar alguém para vender certos produtos, por exemplo), centrando no *ensino*, o que pode ser útil, por exemplo, no *treinamento empresarial*, o WBT (*Web-Based Training*);
- (b) por formação centrada na aprendizagem, o WBE (*Web-Based Education*).

Esta última precisa muito mais do professor cooperador que deve ser um motivador, facilitador e orientador de estudos do aluno. No primeiro caso, basta uma “máquina de ensinar” e a “instrução programada”, como pretendia o professor de Harvard, Frederick Skinner, no início dos anos 50.

Perguntamos: Qual era a diferença entre a educação a distância e as máquinas de ensinar de Skinner? Certamente, não é só a base tecnológica que mudou profundamente, mas a concepção de educação. Nos anos 50, havia muito menos dúvidas que hoje, na chamada de era da incerteza. As máquinas de ensinar foram acertadas para responder sim ou não através de uma concepção *programada* de educação. Sabia-se (ou presumia-se saber) o que estava certo e o que não estava certo. Muitas vezes, essas duas modalidades são confundidas. Alguns sustentam que treinamento é uma forma de educação que estava errado. Hoje se tem muito mais dúvidas, e o ensino é muito mais dialógico e questionador.

Atualmente, a confusão está entre formação e treinamento e existem bons argumentos para isso. Os que seguem a tradição freireana entendem que formação e treinamento são coisas distintas, embora uma não exclua a outra inteiramente. Uma parte da formação pode ser dada sob a forma de treinamento, mas não toda a formação. Para guiar um automóvel é preciso treinar nossos reflexos, mesmo porque, diante de uma iminente batida, não se terá tempo para uma breve reflexão crítica.

A educação é sempre um processo de formação integral do ser humano que é bem diferente do puro treinamento. De qualquer forma, na prática, existem dois *mercados* ou *áreas* de formação a distância com base na Internet e que se utilizam, freqüentemente, de tecnologias distintas: o de treinamento, majoritariamente oferecido por empresas privadas, e o da educação, majoritariamente operado pelas universidades, com professores facilitadores. O treinamento hoje é, em grande parte, oferecido através do CBT (*Computer-Based Training*).

A educação a distância, tão aceita e difundida atualmente, só evoluiu e prestou um bom serviço, quanto mais se distanciou do modelo taylorista de escola (horários, programas, tempo, controle, avaliação, etc.) da era industrial. Na era da informação, a educação a distância ainda não encontrou o seu caminho, isto é, ainda não descobriu como fazer educação.

É preciso inventar um novo modelo de educação. Até agora, a educação a distância ainda copia o modelo que já não dá certo, mesmo presencialmente, como sustenta Eduardo Chaves (1999). Segundo ele, o modelo atual da escola – organizada segundo o modelo da linha de montagem, centrada no conteúdo, padronizada e uniformizada – deverá ser ultrapassado. A *escola da era industrial* e a *escola da era da informação* não serão as mesmas. Nem alunos, nem professores, nem instituição serão os mesmos. O modelo da escola da era industrial não *dará certo* na era da informação. A educação a distância nada tem a ver com formar pessoas em série, como numa linha de montagem. Falta, portanto, uma teoria para educação a distância com base na Internet.

A educação a distância com base na Internet constitui-se numa fronteira nova que demanda habilidades novas, competências e tecnologias específicas. Ela já foi descoberta pelas universidades, pois várias delas têm cursos, mas esses cursos são iguais aos que são dados presencialmente. São apenas *migrações* de cursos ou pior: em alguns casos, há migração das próprias apostilas. Elas possuem um instrumento poderoso na mão (a Internet). Crêem que podem utilizá-la para a educação,

mas ainda não sabem como fazê-lo. A *ciberpedagogia*, a pedagogia específica para o ambiente *Web*, é algo ainda muito incipiente. Mesmo assim, pode-se dizer que já existem alguns princípios da ciberpedagogia:

- (a) a formação está centrada na aprendizagem;
- (b) o aluno produz textos, vídeos, projetos, etc., exigindo dele autonomia e envolvimento;
- (c) ela supõe a presença (virtual ou não) de um professor cooperador (tutor).

Em um congresso de educação a distância, chamado de *Online Learning 98*, realizado em Anaheim, Califórnia, pudemos verificar o entusiasmo com as enormes possibilidades da educação a distância. Nos Estados Unidos, há milhares de empresas e universidades trabalhando nesse setor, envolvendo provedores de conteúdo (*content providers*), projetistas de cursos (*instructional designers*), produtores de cursos (*authoring/programming*), operadores de cursos (*delivery/management*), fornecedores de *software* (*design*, produção, operação), provedores de acesso à *Web*, etc. Há instituições e *universidades on-line*, bem como empresas de treinamento, prestando todos esses serviços, inclusive com consultores estratégicos e técnicos específicos para cada uma das áreas acima citadas. Grandes esquemas de *marketing* estão por trás desse enorme empreendimento em nível cada vez mais sofisticado na prestação de serviços *educacionais*.

Isso significa que o conceito de *Lifelong Learning* (aprendizagem continuada) é, hoje, uma realidade, porque é uma necessidade cada vez mais sentida por todos. E o *Web-Based Training* tornou-se a ferramenta mais apropriada para atender ou solucionar as novas demandas de treinamento empresarial, surgidas das necessidades criadas pela era da informação e que não podem ser atendidas pelos meios tradicionais de ensino. Diga-se o mesmo em relação às demandas educacionais (*Web-Based Education*).

A modalidade de *educação a distância baseada na Internet* possibilita a formação e o treinamento personalizados, simultâneos e em

larga escala, de colaboradores e aprendizes, em geral, geograficamente dispersos, com elevada qualidade de ensino e, possivelmente, com preços competitivos em relação às modalidades tradicionais. O aprendiz é movido pelo prazer da descoberta e pela liberdade de direcionar o seu aprendizado, sem estar vinculado a um determinado espaço físico ou preso a horários, estudando o que lhe for conveniente em nível profissional e pessoal, quando e onde desejar. Ela permite que cursos com conteúdos atualizados sejam permanentemente ofertados, possibilitando aos alunos uma renovação permanente de conhecimentos.

A educação a distância com base na Internet utiliza-se, dentre outros, dos seguintes *recursos pedagógicos*: roteiro facilitadores de auto-estudo, aulas auto-explicativas, aulas expositivas em áudio, biblioteca por acervo próprio e *links*, conferências temáticas e fóruns de discussão entre os alunos. Para os cursos com tutoria, são necessários, ainda: orientação presencial e tira-dúvidas *on-line*, mesas-redondas, aulas interativas, conferências interativas e acompanhamento pessoal do aluno por correio eletrônico. São *características* positivas da educação a distância baseada na Internet:

- (a) *Interatividade*. Ao permitir que o aluno se comunique através da Internet com seu professor cooperador e com seus colegas de turma, a interatividade é o grande diferencial da *Web-Based Education* em relação a outras modalidades de educação a distância. Uma boa maneira de conseguir um grau mais elevado de interatividade é através de programas baseados na *leitura* comum de um texto: várias pessoas ligam-se ao mesmo espaço virtual, ao mesmo tempo e interagem numa espécie de estudo em grupo. Esses programas permitem maior interação síncrona entre pessoas ligadas simultaneamente a um servidor.
- (b) *Comunicação assíncrona*. O aluno pode ser formado onde quiser, quando quiser e pelo período que desejar, promovendo uma liberdade de ação que só um curso através da *Web* pode oferecer-lhe.

- (c) *Mediação personalizada*. Para cada grupo de alunos (classe) deve estar disponível um *tutor*, ou seja, um professor orientador que poderá esclarecer toda e qualquer dúvida, através de correio eletrônico, conferências *on-line* e *chats*. Essas ferramentas permitirão que cada aluno disponha de um tratamento personalizado, eliminando os problemas de introversão, criando uma nova interface com o seu professor.
- (d) *Aprendizagem significativa*. Uma série de experiências já realizadas, em diversas partes do mundo, evidenciaram que os cursos baseados na Internet apresentam um índice de efetividade muito maior que os convencionais. Quando comparados a *workshops* e seminários, os cursos que utilizam plataforma de informática têm apresentado uma taxa de retenção 42% maior. Ao serem comparados a manuais impressos, apresentam um resultado 61% maior.
- (e) *Acompanhamento estatístico* do desempenho do aprendiz. A plataforma de formação/treinamento da Internet permite o acompanhamento integral do aluno, validando sua identidade através de mecanismos de segurança e monitoramento e avaliando seu desempenho e frequência. Esse acompanhamento poderá ser feito também pelo próprio aluno.

Com base nessas características positivas, pode-se dizer que a educação a distância baseada na Internet tem muitas *vantagens*. Dentre elas, é socialmente mais democrática que outras modalidades, é pedagogicamente mais criativa e dinâmica e é organizacionalmente mais viável, na medida em que a formação é personalizada em larga escala. Além disso, para a WBE não existe problema com a dispersão geográfica e deverá ser economicamente mais barata. A eliminação de uma série de despesas operacionais, como transporte, diárias, estadas, a redução de custos de instalações físicas e sua manutenção, a eliminação do maior item de custo do treinamento que é o afastamento do aluno de seu posto de trabalho, tudo isso, associado ao preço qualitativo menor da edu-

cação a distância através da Internet, resulta na necessidade de menores investimentos em capacitação e qualificação para as organizações. Por isso, essa modalidade de educação a distância é, sobretudo, procurada, hoje, pelas empresas, pensando no treinamento, isto é, no WBT.

### Desafios da educação a distância com base na Internet

A maioria dos cursos atualmente oferecidos através da Internet são de curta duração: de duas a seis horas, sem *tutoria*, atendendo ao conceito de *just enough, just in time* (na quantidade necessária e na hora certa). Os americanos falam em *distance learning* (aprendizagem a distância), e não *education*. Educação é mais que aprendizagem: implica um processo de interação, comunicação e cultura.

O que pode ser educação a distância com base na Internet? A educação a distância com base na Internet, como o nome diz – *Web-Based Education* – é aquela que utiliza como veículo a Internet, ou melhor, que usa tecnologias da Internet. A tecnologia utilizada e a concepção de educação a distância da WBE são completamente diferentes da *Computer-Based Training*.

A CBT é uma indústria muito desenvolvida, atualmente, em quase todo o mundo e consiste basicamente de *auto-aprendizagem* (aprendizagem sem tutoria) a partir de um CD-ROM. Quando você vai à banca de jornais e compra um CD-ROM para aprender Inglês (e não aprende ou aprende muito pouco!), você está utilizando a tecnologia CBT. É claro, precisa-se de tempo, de muita prática e de muito investimento, para que as novas tecnologias educacionais se desenvolvam e prestem serviços mais apropriados aos seus fins. A vantagem da CBT é que pode utilizar muito mais áudio e vídeo, pois, devido às limitações da largura de banda de transmissão de dados por telefone, não é possível, no momento, utilizando a Internet. A largura de banda é o grande limitador dos projetos de WBT/WBE, mas está sendo superado rapidamente.

O WBT/WBE que começou a operar muito recentemente (1994) consiste basicamente de provimento de acesso à Internet, servidores *Web*, desenho e programação de *Web-pages*, páginas (*sites*) na Internet. As empresas provedoras da Internet dominam a tecnologia necessária para fornecer educação a distância pela Internet. Resta saber se elas dominam, além da tecnologia os conhecimentos específicos da área da educação, em geral, e de educação a distância, em particular. Não basta dominar a tecnologia. Geralmente, são as universidades e os centros de pesquisa quem domina as duas áreas (tecnologia e pedagogia). Elas têm, ainda, a vantagem de ter saído na frente das empresas no uso da Internet, embora estejam perdendo rapidamente a hegemonia.

Para oferecer educação a distância com base na Internet, é preciso a concorrência de vários profissionais: especialistas em Internet, *web-masters* – responsáveis pela página, analistas de sistemas, *programadores web*, especialistas em *software* –, além, evidentemente, daqueles profissionais da área de educação que dominam os conteúdos específicos dos cursos oferecidos com base na Internet. Essa equipe tem como função básica manter o *site* e os cursos disponíveis na *Web*, bem como dar suporte tecnológico aos projetistas de cursos, aos programadores, aos professores cooperadores (chamados, em geral, de *tutores*, palavra que se procura evitar) e aos alunos, no que diz respeito às questões que envolvem o acesso e a navegação no *software* especial que gerencia os cursos (*WebCT* ou o *UniverSite*, por exemplo).

Parece que um dos maiores desafios da educação a distância com base na Internet está no desenvolvimento de uma *linguagem própria*. A maioria dos cursos oferecidos, via Internet, reproduz na *Web* a estrutura presencial da sala de aula. Algo parecido com o que ocorreu com o cinema nos seus primeiros anos. A linguagem do cinema, nos primeiros filmes produzidos, imitava a linguagem do teatro, pois tinha surgido no interior do teatro: a câmera ficava parada, como o espectador de teatro. Não havia sido descoberto, ainda, o

*close*. Então, o jeito era fazer gestos teatrais para a interpretação do ator ser notada. Depois, a linguagem do cinema foi evoluindo. A câmera movimentou-se, aproximou-se, os pontos de vista multiplicaram-se, entrou o som e a cor, entraram em cena as trucagens de toda ordem, os efeitos especiais e, hoje, tem-se uma linguagem cinematográfica extremamente complexa, o que torna os mais notáveis *filmes antigos* muito chatos, exceto para os cinófilos. A linguagem *Web* deverá passar por um processo semelhante.

Serão vistas, agora, as *etapas* ou fases do desenvolvimento de um projeto de educação a distância com base na Internet. Para cada uma dessas etapas, existem profissionais especializados (diversas funções podem ser acumuladas por um mesmo profissional) e metodologias específicas mais ou menos desenvolvidas. As equipes podem trabalhar a distância, uma vez que todo material produzido pode ser disponibilizado, no servidor, à medida que é produzido.

- (1) *Projeto educacional (político-pedagógico)*. Uma definição clara do que se deseja com os cursos e programas em termos de *diretrizes* e *prioridades*. Está claro que, em se tratando de um projeto que visa a obter lucro com a *venda de conhecimento*, tudo se resolve na *indústria do conhecimento*. Para os que ainda mantêm alguma ilusão sobre o *negócio* da educação a distância a curto prazo, é bom lembrar as palavras de um publicitário, citado por Luis Martins da Silva (1996, p. 230): "A Internet é um sucesso de público, mas não de mercado". No projeto educacional para educação a distância, há necessidade de um referencial teórico ainda pouco disponível. No Instituto Paulo Freire, tem-se utilizado o livro de Francisco Gutiérrez *Mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. O projeto educacional oferece os fundamentos tanto para traçar a metodologia, quanto para elaborar as *diretrizes* dos cursos. Ele deve servir de *referencial* para todo empreendimento.
- (2) *Metodologia* de trabalho no ambiente *Web*. Nessa fase, para organizar todas as atividades do projeto e facilitar a etapa posterior da programação, é preciso dominar os *softwares* e as linguagens próprias da Internet (HTML, Java, etc.). Aqui está mais um problema: os *softwares* têm, em geral, uma visão instrucionista como se viu. Precisariam ser adaptados à visão não-instrucionista, de formação, uma missão quase impossível. Assim, percebe-se o quanto os educadores não conseguiram ainda influenciar esse espaço tão importante do conhecimento e da formação: a informática. Os educadores não podem ser meros *usuários*; precisam produzir *softwares* adequados às suas concepções de mundo e às suas perspectivas educacionais. Caso contrário, terão que utilizar instrumentos elaborados a partir de uma visão de mundo apenas instrucional, comportamentalista, etc. É claro, a referência é ao ambiente *Web*, em particular, e não à informática, em geral. Os educadores sabem fazer projetos político-pedagógicos para a escola que está aí, mas, se depender dos *softwares* existentes hoje no mercado, vai passar um bom tempo no qual, em função dos *softwares* utilizados, as metodologias não traduzirão os princípios político-pedagógicos anunciados no projeto educacional. A metodologia deve oferecer as *diretrizes gerais* dos cursos *Web* para orientar as equipes de produção dos cursos, pois, caso contrário, não se terá um conjunto de cursos, mas um conjunto de disciplinas ou conteúdos com concepções diferentes e até antagônicas de educação e de métodos.
- (3) *Projeto de cursos* ou (*projeto instrucional*). Com um referencial teórico (projeto educacional) e as *diretrizes* para os cursos *Web* (metodologia), estrutura-se o projeto instrucional que nada mais é que o projeto completo dos cursos. Para isso, precisa-se, no caso específico do ambiente *Web*, de:

- (a) um especialista de conteúdo do(s) curso(s);
- (b) de um projetista pedagógico (*instructional designer*);
- (c) de um *web-designer*. Um *software* muito utilizado para o projeto instrucional é o *designer's edge*.

Esse *software* permite ao desenhista instrucional analisar as necessidades de treinamento ou de formação, organizar os objetivos e estratégias, bem como definir a árvore de navegação e o *story-board* do curso.

- (4) *Programação das instruções pedagógicas para ambiente Web*. Uma vez realizado o projeto de curso *Web*, inicia-se a fase de programação das instruções para *Web*, composta de atividades típicas de produção multimídia, como *design* gráfico, definição e reprodução de multimídias (textos, imagens, áudio e vídeo), programação HTML e Java (*software* para a construção de páginas na Internet). Um curso *Web* é resultado do trabalho de uma equipe composta por um *web-designer* (desenhista gráfico), por um programador HTML/Java, por um redator/revisor e por um produtor multimídia que construirão o curso conforme o projeto educacional e a metodologia anteriormente definidos, sob a coordenação e acompanhamento de um *projetista pedagógico*. Nessa fase, o *software* mais utilizado é o *Asymetrix Toolbook II*, poderosa ferramenta de *authoring* (autoria) que integra o conteúdo de diversas mídias, utilizando linguagens como HTML, Java e *Microsoft Active X*, construindo o curso no formato definitivo para disponibilização (entrega) no *software WebCT* ou *UniverSite*, por exemplo. Nessa fase, também deve ser elaborado o *guia do aluno*, uma espécie de manual para orientar o aprendiz, tanto na metodologia que irá utilizar quanto nos conteúdos que irá aprender e como poderá acompanhar o seu progresso no estudo dos assuntos abordados. Esse guia irá mostrar como o curso irá acontecer. Como a modalidade

de educação a distância com base na Internet é pouco difundida, sem esse guia do aluno, ele poderá facilmente desistir, por falta de uma orientação escrita e facilmente acessível.

- (5) *Operação, gestão e avaliação* do projeto como um todo e dos cursos e *convivência*, ou melhor, interatividade com os alunos durante a aplicação do curso através da Internet. Aqui, a intervenção do educador é ainda mais importante. Não basta *entregar* um produto, como se estivesse vendendo livros pela *Web*, por exemplo. Uma equipe de professores cooperadores, especialistas no conteúdo dos cursos, interagem com os alunos. Esses professores, por sua vez, são apoiados por uma secretaria acadêmica (como em qualquer instituição de ensino), pelo pessoal técnico de suporte em Internet e pelo *projetista pedagógico*, responsável pelo curso (ou coordenador geral do projeto). O *software* utilizado pelo Academos e por outras instituições, nesse caso, é o *WebCT*, uma ferramenta de *operação (delivery and management)* de cursos, projetado pela *University of British Columbia* (Canadá). Outros *softwares* podem ser utilizados para acolher os cursos produzidos através de outros *softwares* (fases anteriores). Finalmente, não se pode prescindir de uma constante *avaliação* de todos os cursos e do próprio projeto ou sistema de formação (treinamento) a distância com base na Internet, com vistas à sua melhoria.

Os cursos oferecidos com base na Internet têm uma grande *vantagem* sobre outras formas de educação a distância, como o material impresso e o CD-ROM que têm sua informação congelada: eles podem ser sempre e *facilmente atualizados*, mas o WBT/WBE precisa oferecer algo que os sistemas tradicionais não conseguem mais: atender com qualidade e pessoalmente. A qualidade dos produtos e dos serviços oferecidos, em termos de projeto, metodologia, conteúdo, didática e operação do processo de ensino-aprendizagem é que vai garantir a permanência do aluno nos cursos

oferecidos; caso contrário, ele desiste. Não há índices de evasão referente a alunos de cursos a distância com base na Internet.

Que *garantias* pode ter uma universidade ou outra instituição de ensino de que o seu projeto de educação a distância terá realmente sucesso? Essa pergunta é importante, na medida em que existem centenas de pedidos de autorização para funcionamento de cursos de educação a distância junto ao MEC. Eis algumas indicações para iniciar uma discussão do assunto:

- (1) O *conteúdo* do curso deve ser prioridade do aluno que o frequenta. Deve, portanto, fazer parte do seu projeto de vida. Do contrário, ele não se fixará no curso e continuará *navegando* por aí.
- (2) A *qualidade* do curso desenvolvido também é decisiva e depende basicamente da utilização da linguagem *Web*, que é pouco dominada pela maioria dos profissionais que está montando cursos de formação a distância em ambiente *Web*. A maioria dos cursos de educação a distância com base na Internet são cursos *migrados* de livros ou de textos. São, na verdade, cursos tradicionais dados a distância, às vezes *apostilados*, como nas instituições de ensino mais retrógradas.
- (3) A qualidade do atendimento dos *professores cooperadores* na operação pela *Web*. Não basta apenas o professor cooperador ter prestígio; é preciso que ele responda rapidamente (não pode demorar mais que 24 horas). O fator *tempo* é fundamental nessa qualidade, ao lado da competência técnica. O aluno precisa sentir-se realmente assistido, seja nas *conversas* através de *chats*, *fóruns*, *listas*, seja na resposta a *e-mails*, seja nas avaliações, conferências, etc. Os alunos precisam estar continuamente motivados para continuar no processo. Deve-se evitar tudo o que causa confusão ou frustra o aprendiz. O professor cooperador não deve ser o *ensinador*, como na escola tradicional; será um orientador de estudos. Não é ele quem *vai dar aulas*. É um *expert* à disposição do estudante. O

estudante permanentemente lhe dará o *feedback* necessário para que ele possa orientá-lo na aprendizagem, mas não é só um *expert* de conteúdo: ele também deve estar familiarizado com as tecnologias *web* disponíveis e conhecer as ferramentas que facilitem a construção do material *on-line*. Numa perspectiva freireana, tanto o professor cooperador quanto o aprendiz comprometem-se com a construção temática, problematizando-a, compartilhando experiências para a transformação do já dito, do já pensado, do já feito.

- (4) A *gestão* de todo o curso. Não se iludam aqueles que pensam que se trata de um empreendimento que pode ser executado por *amadores* ou voluntaristas. Trata-se de gerir uma organização complexa como um instituto de educação, uma escola. Esse poderá ser um fator crítico de muitas instituições que desejam oferecer educação a distância com base na Internet.
- (5) Os *sites* da Internet devem ser muito atraentes e interativos. Devem conversar com o internauta, devem conduzi-lo, ou melhor, seduzi-lo, mostrando-lhe o menu de opções, as vantagens de poder escolher este ou aquele serviço, a importância para a sua vida, etc., mas sem infantilidades. Ninguém quer ser tratado como *principiante*. Simplicidade e austeridade são essenciais. Há sites educativos que parecem mais árvores de Natal. É uma festa, um carnaval que desorienta e não leva a lugar nenhum. O *site* deve ser muito amigável, atualizado e prático. E mais: dado que a maioria dos usuários ainda não tem computadores muito potentes, deve-se evitar *poluir* o *site* com arquivos que demandam muita memória para serem carregados (imagens, vídeos, etc.).

Nas *Considerações sobre a online Learning 98* (mimeo), Roberto Figueiredo aponta como *elementos de um bom projeto de curso Web* (*courseware*) a qualidade do projeto pedagógico, uma estrutura gráfica pertinente e agra-

dável aos olhos, o uso de metáforas ou simulações e de interatividade para cativar e motivar o aprendiz, a estrutura de informação e a estrutura de navegação. As *características de um bom projeto de curso Web* são interatividade (Gilbert, 1998), clareza na interface com o usuário, uso de multimídia e hipertexto, atenção para detalhes técnicos e educacionais. Em outras palavras:

- (a) quanto ao *conteúdo*, o curso deve incluir a quantidade certa de informação;
- (b) quanto à *navegação*, o programa deve possuir um mapa do curso que seja acessível;
- (c) quanto à *metodologia*, ela deve ser lúdica, usar recursos estéticos e conter elementos-surpresa, testes, aventuras, metáforas, etc.;
- (d) quanto à *mídia*, deve evitar o uso excessivo, mas aplicar de forma eficaz e sedutora a animação e os efeitos sonoros e visuais;
- (e) quanto à *avaliação*, ela deve ser continuada e possibilitar registros gravados dos estudantes, como tempo de estudo e resultados finais, etc.

Todas as ciências usam, atualmente, a informática como, na Idade Média, usavam a teologia como ciência-mãe. O que seria hoje da medicina, da biologia, da física, da engenharia, etc., sem a informática? Abre-se um novo e poderoso espaço de formação que nós, educadores e responsáveis pela educação neste país, podemos e devemos conhecer melhor. É cedo para saber como evoluirá esse enorme potencial de aprendizagem que é a Internet. É uma forma de aprendizagem baseada numa tecnologia que muda muito rapidamente e, quando tais considerações forem publicadas, já deverá ter avançado mais. Aliás, já avançou mais desde que se começou a escrever este texto. Esse não é um defeito, uma desvantagem da WBT/WBE: é a sua grande potencialidade.

### Paulo Freire e a Internet

Em 1996, quando foi mostrada a Paulo Freire a página [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org), ele ficou maravilhado com as possibilidades da Internet.

O *site* foi construído para o IPF (Instituto Paulo Freire) pelo seu neto Alexandre Dowbor, filho de Fátima Freire. Maravilhado e preocupado ao ver o Alex navegar com tanta facilidade pela rede, observou logo que as enormes vantagens oferecidas pela Internet estavam restritas a poucos e que as novas tecnologias acabavam criando um fosso ainda maior entre os mais ricos e os mais pobres. E concluiu: “é preciso pensar como elas podem chegar aos excluídos”. Dizia que esse deveria ser o compromisso do instituto.

Desde o início de seu trabalho pedagógico, Paulo Freire preocupou-se em explorar, ao máximo, o potencial das novas tecnologias da época em favor dos “esfarrapados do mundo” (1968). Foi com esse espírito que, em 1963, importou da Polônia os mais modernos projetores de *slides*, para utilizar na aplicação prática do seu famoso *método*. Embora Paulo Freire não tivesse usado nem mesmo uma máquina de escrever, preferindo escrever seus textos à mão, utilizou-se tanto do áudio, do vídeo, do rádio, da televisão e de outros meios eletrônicos para difundir suas idéias e suas utopias. Baseados nos seus escritos e nas contribuições de Francisco Gutiérrez (*Mediação pedagógica*), diretor do Instituto Paulo Freire na Costa Rica e amigo pessoal de Paulo Freire, o IPF vem refletindo sobre uma possível concepção freireana no uso da Internet. Para isso, a equipe do IPF que hoje dirige a *rede freireana de educação continuada com base na Internet*, dentre eles, Margarita Victória Gomez e Eli-seu Muniz, vem desenvolvendo cursos, estratégias, tecnologias e, também, princípios e diretrizes.

Que *princípios e diretrizes* freireanas poderiam orientar nossos projetos de educação a distância com base na Internet? Como respeitar a filosofia educacional de Paulo Freire, a dialogicidade, a conectividade do ato pedagógico, a amorosidade, etc., mediados pelo computador? Esses são os desafios que o IPF tem enfrentado, ao incluir o uso da Internet nos seus programas.

A comunicação, na concepção freireana de educação, fundamenta-se na relação social

igualitária e dialogal entre educador e educando. Os elementos da *rede freireana* – diálogo, ação, comunicação, produção, afetos, amorosidade, humildade, alteridade, comunhão, cooperação, relação dialética, bens culturais (informação, etc.), técnicas, diversidade, autonomia, solidariedade, libertação, consciência humana e ampliação do espaço multicultural – interatuam, configurando um *esquema dialógico de comunicação*. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de cursos e a elaboração de material didático consideram importantes os elementos comunicacionais dentro de um “construtivismo sócio-histórico”.

A comunicação na Internet requer sincronização entre processos e aplicações distribuídas por vários canais, para compor um conjunto de atividades dentro de seu contexto que levem a uma relação harmoniosa, como suporte à construção, ao desenvolvimento e à manutenção dos cursos. Além da sincronização dos elementos, tanto na comunicação humana face a face quanto através de telecomunicações, é relevante a mudança observada na sintaxe, na gramática, na semiótica e na semântica, diferenciadas em imagens, textos, sons, vídeo, etc. Signos lingüísticos e não-lingüísticos coexistem nesse *novo espaço educativo*. Na preocupação por “desvelar o mundo” (Paulo Freire), o reconhecimento do universo vocabular, na pedagogia freireana, é requisito fundamental.

O fato de se estar engatinhando nessa nova linguagem, inicialmente utilizando um gestual quase irreconhecível, relacionado com a situação comunicacional na educação, não nos impede de enviar mensagens aos participantes de cursos a distância, de interagir, trocando informações, sincrônica ou assincronicamente, aprendendo juntos essa nova forma de diálogo. A multiplicidade de linguagens de comunicação utilizadas na Internet realmente pode promover uma adequada recepção e envio de mensagens sem prejudicar o diálogo. Paulo chamava freqüentemente a atenção para a diferença entre comunicar-se e emitir comunicados. A *conectividade* é elemento central, doador de sentido na instauração e na retroa-

limentação das atividades utilizando a Internet.

Para os membros do IPF, os elementos previstos para a sua *rede freireana* de educação não se restringem ao espaço escolar; pelo contrário, expandem-se por espaços nunca andados ou navegados, como o ciberespaço da formação continuada. Trabalhados criticamente, permitirão ir muito além do espaço de acumulação de dados, passando à construção de uma rede solidária de educadores, como a Rede Mundial pela Carta da Terra, do IPF, preservando as particularidades individuais e coletivas, buscando uma educação rica de possibilidades para todos e não só para os privilegiados.

São os desafios do IPF, que fazemos nossos, ao enfrentar a Internet como possibilidade e não como fatalidade.

## Referências bibliográficas

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BELONI, Maria Luiza. *A escola global*. Brasília: UnB, 1991. (Série Sociológica, n. 90).
- BROOKS, D. W. *Web-Teaching: a guide to designing interactive teaching for the World Wide Web* (Innovations in Science Education and Technology). Plenum Pub Corp., USA, 1997.
- CHAVES, Eduardo. *Tecnologia e educação: o futuro da escola na sociedade da informação*. Brasília: Proinfo, 1999 (no prelo).
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.
- DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- , IANNI, Octavio, RESENDE, Paulo-Edgar A. (orgs.). *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DRUCKER, Peter. *As novas realidades no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo*. São Paulo: Pioneira, 1989.
- FIGUEIREDO, Roberto. *Considerações sobre a Online Learning 98*. Vitória, 1998. (mimeo)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- GALÁXIA da educação a distância. *Boletim da ABED* (Associação Brasileira de Educação a Distância). São Paulo, USP.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GILBERT, Larry. MOORE, David R.. Building Interactivity into Web Courses: Tools for Social and Instructional Interaction. *Educational Technology*, New Jersey, May-June 1998, p. 29-35.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1996.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- IPF. *Projeto de informática escolar*. São Paulo: IPF, 1998.
- KHAN, Badrul. *Web-Based Instruction*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1997.
- LÉVY, Pierre. *As tendências da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1993.
- . *O que é o virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- LUKE, Timothy W. The politics of cyberschooling at the virtual university. <http://www.edfac.unimelb.edu.au/virtu/luke.htm>, 1997.
- MANSON, Robin Manson. Anatomy of virtual the university. <http://www.edfac.unimelb.edu.au/virtu/info/robin.html>. 1996.
- MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*. Campinas: PSY, 1995.
- MCCORMACK, C., JONES, D. *Building a Web-Based Education System*. John Wiley & Sons, USA, 1997.
- McLUHAN, Herbert M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MEC/INEP. Tendências na Informática em Educação. *Em Aberto*. Brasília, n. 57. 1993.
- NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- OLIVEIRA, Ramon de. *Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula*. Campinas: Papirus, 1997.
- PORTELLA, Célia Maria. A escola e a microinformática: um diálogo difícil e inadiável. In: FREITAG, Bárbara (org.) *A educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo – Anuário de Educação 95/96*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 233-247.
- SILVA, Luis Martins da. Ciberespaço e educação. In: FREITAG, Bárbara (org.) *A educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo – Anuário de Educação 95/96*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 205-232.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1986.
- SOUZA, Helder. Universities online. <http://student.dei.uc.pt/~hlsousa/UOnline.htm>, 1997.
- VALENTE, José Armando (org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP, 1993.
- VETTER, Ronald. Web-Based education experiences. <http://student.dei.uc.pt/~hlsousa/ry139.pdf>, 1977.



# CONCLUSÃO

## PARA CHEGARMOS LÁ JUNTOS E EM TEMPO: Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos\*



Os meus amigos do Grupo de Trabalho de Educação Popular da ANPED lançaram-me um *desafio muito grande*: o de preparar um texto que fizesse um balanço da situação da educação popular em diferentes partes do mundo e, ao mesmo tempo, que apontasse possíveis caminhos no interior desse contexto. O tema exigiria uma pesquisa em profundidade, e não há possibilidade de realizar agora. Contudo, com base em trabalhos que já publiquei (*Estado e Educação Popular na América Latina e Educação Popular: utopia latino-americana*), na experiência vivida nos últimos anos, em contatos frequentes com companheiros do ICAE, da ICEA, do SUM, da UNESCO e do UNICEF, posso apresentar algumas idéias e, possivelmente, lançar algumas hipóteses sobre o futuro da educação popular.

Como concepção de educação, ela é uma das mais belas contribuições da América Lati-

na ao pensamento pedagógico universal. Isso se deve, em grande parte, à atuação internacional de um dos seus mais importantes representantes: Paulo Freire. Ele deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização populares. A realização do *Fórum Paulo Freire*, para discutir o seu legado, nos últimos dias de abril de 1998, em São Paulo, com a presença de mais de 200 expositores de 24 países, foi uma demonstração da vitalidade desse movimento. Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem-intencionados, a educação popular nasceu na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado.

A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada *em todos os continentes*, manifestada em concepções e práticas muito diferentes e até antagônicas. A educação popular, como concepção geral da educação, passou por diversos *momentos epistemológico-educacionais e organizativos*, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, da defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências.

Numa época de desencanto com os modelos populares e socialistas, vale a pena retomar o debate da educação popular como *utopia latino-americana* e mundial que superou, de um lado, o otimismo pedagógico dos anos 50 e 60 e, de outro, o pessimismo pedagógico dos anos 70 e 80, constituindo-se, na última década, em diversas experiências e sob diversas formas, como *alternativa real* a uma educação que não atende, com qualidade, aos interesses da maioria da população.

No atual contexto brasileiro que debate os parâmetros curriculares nacionais, recoloca-se a necessidade de discutir o *paradigma* da educação popular, evidenciando sua potencialidade frente à concepção dominante de educação que reforça, na prática, a exclusão social e a insolidariedade humana.

\* Um balanço é sempre algo muito apropriado para uma conclusão e é o que foi pedido pelo *GT de Educação Popular da ANPED* (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), em 1998, para a *XX Reunião Anual da ANPED*, em Caxambu (MG), de 20 a 24 de setembro de 1998. É apresentado, na conclusão geral destas *Perspectivas atuais da educação*, o texto que foi discutido naquela reunião da ANPED, porque se trata de uma síntese em perspectiva de uma das concepções educacionais mais fecundas do século XX. A educação popular provavelmente é a contribuição mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal.

Na década de 50, a educação popular era entendida, principalmente, como educação de base, como desenvolvimento comunitário. No final dos anos 50, duas eram as tendências mais significativas da educação popular: a primeira entendida como *educação libertadora*, como "conscientização" (Paulo Freire), e a segunda, como *educação funcional* (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (UNESCO).

Na década de 70, essas duas correntes continuaram: a primeira entendida basicamente como educação não-formal, alternativa à escola, e a segunda, como suplência da educação formal.

A *concepção libertadora de educação* evidencia o papel da educação na construção de um novo projeto histórico. Fundamenta-se numa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber e do educando como sujeito do conhecimento, compreende a alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também como um processo profundamente afetivo e social.

Após um breve balanço crítico dos caminhos e dos significados da educação popular em diferentes contextos, serão dados alguns *exemplos mais próximos de nós* e irá tentar-se analisá-los para deles tirar as lições de que se precisa para definir, numa visão prática, os possíveis rumos para este trabalho.

### **Caminhos da educação popular: um balanço crítico**

A educação popular já conta com uma história muito rica, na qual estão envolvidos numerosos educadores, movimentos sociais e populares e o próprio Estado. Ela está ligada a todo um movimento, de um lado, pela extensão da educação formal para todos e, de outro, pela formação social, política e profissional, sobretudo de jovens e adultos.

Muitas vezes, define-se a educação de adultos por aquilo que ela não é. Por isso, fala-se em educação assistemática, não-formal e extra-escolar, expressões que valorizam mais o

sistêmico, o formal e o escolar. A educação não-formal, assim entendida, seria menos do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como *complementar de, supletiva de*, que não tem valor em si mesma.

As expressões *educação de adultos*, *educação popular*, *educação não-formal* e *educação comunitária* são usadas, muitas vezes, como sinônimos, mas não o são. *Educação de adultos* e *educação não-formal* referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, a expressão educação de adultos tem sido popularizada especialmente por organizações internacionais, como a UNESCO, para se referir a uma área especializada da educação. A educação *não-formal* tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para se referir à educação de adultos que se desenvolve nos países do Terceiro Mundo, geralmente vinculada a projetos de educação comunitária. Nos Estados Unidos, no entanto, internamente, reservam a denominação *educação de adultos* para a educação não-formal, aplicada ou administrada em nível local, no seu país.

Existe um grande número de *paradigmas* – isto é, uma combinação de teorias, lógicas de investigação e metodologias de ação – dentro da educação de adultos ou da educação não-formal. No Brasil, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da Segunda Guerra Mundial, de âmbito estadual. Já a *educação não-formal* esteve vinculada, principalmente, a Organizações Não-Governamentais, partidos políticos, Igrejas etc., geralmente organizadas, nas quais o Estado se omitiu e, muitas vezes, organizada em oposição à educação de adultos oficial.

A *educação popular*, como uma concepção geral da educação, via de regra, opôs-se à educação de adultos, impulsionada pela educação estatal, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria pre-

sente na prática popular, teoria ainda não-conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Seria ainda preciso distinguir, à maneira de Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro *Saber e ensinar* (p. 181), sem separar mecanicamente:

- (1) a *educação de classe*, entendida como os processos não-formais de reprodução dos diferentes modos de saber das classes populares;
- (2) a *educação popular* como processo sistemático de participação na formação, no fortalecimento e na instrumentalização das práticas e dos movimentos populares com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade;
- (3) a *educação do sistema* (oficial), isto é, os programas de capacitação de pessoas e grupos populares, sob o controle externo, visando a produzir a passagem dos modos populares de saber tradicional para modelos de saber modernizados, segundo os valores dos pólos dominantes da sociedade.

Para Carlos Brandão, a educação do sistema conduz à reprodução do poder dominante. Contudo, depois das análises gramscianas, a teoria que considerava o *Estado* como um comitê de direção da burguesia tem sido contestada. O Estado é contraditório: é força e consenso. Por isso, deve-se entender a classificação de Brandão dialeticamente: contraditoriamente, no interior dos sistemas (em especial nos sistemas municipais), pode-se encontrar também educação popular e educação de classe (veja-se a proposta educacional do Movimento dos Sem-Terra, implementada com recursos do INCRA e em parceria com a UNESCO).

Mesmo para cumprir sua função principal de acumulação de capital, o Estado capitalista, para legitimar-se, deve impulsionar mecanismos massivos de participação, especialmente através de eleições periódicas. Deve, ainda,

prover o mínimo de saúde, educação, seguro-desemprego, moradia, etc., de que todos os cidadãos necessitam e aos quais fazem jus, em virtude de sua participação na *res publica*. Essas duas funções – de *acumulação* e de *legitimação* – são inerentemente conflituosas, dando lugar a todo tipo de contradições sociais e políticas, convertendo o próprio Estado numa arena de luta de projetos alternativos.

Nesse contexto, os movimentos sociais, bem como os partidos progressistas, têm identificado a *educação pública* como uma função fundamental do Estado capitalista democrático. E, por financiar e administrar essa educação, ela está marcada pelas mesmas contradições sociais acima assinaladas.

Lamentavelmente, a função educativa do Estado tem sido entendida, quase que exclusivamente, como escolarização, deixando de lado as possibilidades da educação não-formal, especialmente na educação básica (que inclui a alfabetização) de jovens e adultos. Não é de se estranhar, portanto, que vastas e fortes correntes pedagógicas da esquerda no País (possivelmente dominantes hoje), inspiradas no iluminismo, defendam apenas a escolarização, sem qualquer traço popular, mesmo reivindicando para si também o caráter popular da sua teoria. Eles se baseiam na tese, segundo a qual,

“tornar a escola ‘popular’ não implica torná-la substancialmente diferente da escola das elites; é esta a escola que as classes populares querem arrancar do Estado, submetendo-a à sua crítica sem deteriorar sua qualidade nem abdicar do seu conteúdo” (Vanilda Paiva, *Perspectivas e dilemas na educação popular*, Graal, 1984, p. 39).

O Estado brasileiro ainda não se deu conta do que vem chamando ultimamente de *educação básica de jovens e adultos*. A taxa de analfabetismo da população maior de 15 anos no Brasil é de 18,3%. As necessidades básicas de aprendizagem dessa população são diferentes das da população infantil. Os jovens e os adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desem-

prego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização de jovens e adultos. O analfabetismo acaba sendo a expressão da pobreza, conseqüência inevitável de uma estrutura social injusta.

### Contexto internacional

Até a Segunda Guerra Mundial, no *plano internacional*, a educação popular era concebida como a extensão da educação formal para todos, destinada, sobretudo, aos habitantes das periferias urbanas e das zonas rurais.

A partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca (1949), a educação de adultos (popular) foi concebida como uma espécie de *educação moral*. A escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o homem para a paz. Por isso, fazia-se necessária uma educação *paralela*, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola.

Depois da II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Montréal (1963), aparecem dois enfoques distintos: de um lado, a educação de adultos (popular) concebida como uma continuação da educação formal, como *educação permanente* e, de outro, a *educação de base ou comunitária*.

Depois da III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Tóquio (1972), a educação de adultos (popular) voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental (escola formal). O objetivo da educação de adultos era reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação.

Em 1985, foi realizada a IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Paris, que se caracterizou pela *pluralidade de conceitos*. Foram discutidos muitos temas, dentre eles alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e

nutrição, educação cooperativa, educação vocacional e educação técnica. Dessa forma, a conferência de Paris *implodiu* o conceito de educação de adultos.

A Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma *primeira etapa da educação básica*. Ela consagrou, assim, a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das *necessidades básicas de aprendizagem*.

Em julho de 1997, a UNESCO realizou em Hamburgo (Alemanha) a CONFINTEA V (V Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos). Participaram mais de 1.500 inscritos de 130 países. Ela foi precedida por reuniões preparatórias em todos os continentes. A CONFINTEA V aprovou a *Declaração de Hamburgo* e adotou uma *Agenda Para o Futuro*, que inclui a *Década da Alfabetização Paulo Freire*. A Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos estabelece a educação de adultos como um *direito de todos*, destacando a necessidade de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. A declaração realçou a importância da *diversidade cultural*, da *equidade*, dos temas da *cultura da paz* e da educação para a cidadania e para a democracia, do desenvolvimento sustentável e da transformação da economia. Discutiuiu-se muito a educação de gênero, indígena, das minorias, a incorporação da temática dos jovens (principalmente em situação de risco) e a terceira idade, a educação para o trabalho e para a cidadania, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e sociedade civil.

A CONFINTEA V foi a primeira conferência que teve uma participação substancial das *Organizações Não-Governamentais*. Mesmo não tendo direito a voto, elas tiveram uma influência decisiva na preparação dos documentos regionais (veja-se a participação do CEAAL na elaboração do documento latino-americano) e, também, na elaboração do documento final da conferência, buscando ampliar o papel da educação popular no conjunto das diretrizes políticas dos governos presentes.

Essa conferência demonstrou, ainda, que existem concepções muito diferenciadas de educação popular e de adultos. Destaca-se, dentro desse mosaico de projetos e propostas, a marcada concepção de educação popular como *educação continuada* nos países desenvolvidos e da educação popular como *escolarização popular* nos países em desenvolvimento.

Dentre as instituições que participaram e desenvolvem projetos de educação popular, nas últimas décadas, em nível internacional, deve-se mencionar o ICAE, a ICEA e o SUM.

O ICAE (*International Council for Adult Education*), cujo presidente honorário era Paulo Freire, foi fundado em 1972, no Canadá, e coopera com mais de 100 organizações autônomas nacionais de educação de adultos, representando mais de 80 países e 6 organizações regionais na África, no mundo árabe, na Ásia e no Pacífico Sul, no Caribe, na Europa, na América Latina e na América do Norte. Seu objetivo é melhorar a prática da educação de adultos através de publicações, pesquisas, seminários, oficinas, intercâmbios e ações de apoio a movimentos sociais. Para isso, facilita a utilização e a socialização de métodos, técnicas e subsídios de educação de adultos entre várias regiões do mundo. A proposta geral do ICAE é que homens e mulheres do mundo todo disponham de, pelo menos, *uma hora ao dia para a educação continuada*.

A história da ICEA (Associação Internacional de Educação Comunitária) começa nos Estados Unidos, em 1974, como uma associação de educadores comunitários, que já tinha, desde 1966, uma Associação Nacional de Educação Comunitária. Em 1978, a associação internacionalizou-se com a decisão de fazer rodízio de suas lideranças e mudar o local de sua sede que, até então, ficava nos Estados Unidos.

A ICEA é, hoje, uma organização não-governamental da qual participam pessoas que trabalham em comunidades locais e movimentos populares e está implantada em 80 países. Seu objetivo é desenvolver a prática da *educação comunitária*, cuja finalidade é contribuir para que os indivíduos construam sua

vida e encontrem seu lugar na sociedade. Ela objetiva desenvolver, nas associações e nos movimentos (cooperativos, de mulheres, de crianças e adolescentes, indígenas, de negros, de comunidades eclesiais de base, ecológicos, de direitos humanos, etc.) a capacidade de enfrentamento de problemas comuns, como alimentação, moradia, emprego, vida familiar, saúde, transporte, educação, meio ambiente, etc.

A *educação comunitária* procura fazer com que as pessoas conscientizem-se de seus direitos e participem, coletivamente, das decisões a serem tomadas para enfrentar os seus problemas. Ela pode ser praticada através de diversas instituições e organizações como, por exemplo, escolas, empresas, movimentos populares e associações locais.

A filosofia da ICEA fundamenta-se no reconhecimento da *diversidade cultural*, na economia popular, na educação multicultural, no desenvolvimento da autonomia das pessoas, de grupos e instituições e na promoção da cidadania.

Em nível internacional, a ICEA, além de oferecer a seus associados – pessoas e organizações – informações sobre o desenvolvimento da educação comunitária no mundo, editando livros, boletins e publicações em geral, organiza programas de visita a experiências em outros países, dá orientações sobre projetos nessa área, ajuda na criação de associações comunitárias, bem como subvenciona projetos locais e nacionais ou busca apoio financeiro para realizá-los.

Muitos trabalhos e projetos que estão associados aos esforços dessas organizações internacionais poderiam ser destacados: o trabalho de Munir Fasheh, na Cisjordânia, aprendendo a sobreviver, a educar para uma identidade nacional e a educar para a paz em meio ao conflito entre judeus e árabes; o teatro popular do dramaturgo Hansel Eyoh, na República dos Camarões, ou o teatro do oprimido de nosso Augusto Boal; o longo estudo, pesquisa e prática populares de educação bilíngüe para crianças mapuches no Sul do Chile, realizado pela educadora Izabel Hernandez; a campanha de alfabetização do Equador, realizada por

Rosa Maria Torres; o trabalho de combate à peste através da educação em saúde comunitária, realizado por Sibylle Riedmiller, na Tanzânia; o desenvolvimento de projetos de educação para todos com base na comunidade, com grupos minoritários, realizado por Marta Arango Nimnicht, nos Estados Unidos; a conscientização de comunidades rurais no México, realizada por Elena de Florencia Vasquez, ou de comunidades rurais indígenas no mesmo país, realizada por Arturo Ornellas, que trabalhou com Paulo Freire na África; experiências com educação produtiva com populares urbanos no Uruguai, realizadas por Bernardo Debezies. Na África, Paul Wangoola, há quase 30 anos, vem mostrando em práticas concretas como a educação popular pode contribuir tanto para a formação da consciência crítica quanto para o desenvolvimento dos países descolonizados. Poderiam, ainda, ser destacados os projetos de economia popular associados ao desenvolvimento comunitário autônomo, tanto na América Latina quanto na África ou no Sudeste asiático (ver os trabalhos de Elizabeth Marcelino nas Filipinas e de Apichai Puntasen na Tailândia). Muitos dos trabalhos aqui citados foram apresentados no livro *Educação Comunitária no Terceiro Mundo* (Papirus, 1995), de Cyrl Poster e Jürgen Zimmer. Francisco Gutiérrez, na Costa Rica, e Luis Raseto, no Chile, sistematizaram muitas daquelas experiências, respectivamente, no campo da educação popular comunitária e no campo da economia popular solidária. O número de exemplos seria por demais exaustivo para ser apresentado num artigo como este. Os exemplos dados servem apenas para ilustrar uma tendência: a educação popular como concepção geral da educação pode ser aplicada em qualquer nível de ensino ou em qualquer setor social; contudo, ela se dirige preferencial e majoritariamente às classes populares.

O SUM é uma organização não-governamental, fundada em 1920, com o nome de Apoio Europeu aos Estudantes. A organização passou por consideráveis transformações. O *enfoque europeu* inicial foi gradualmente substituído por um *enfoque internacional*, e comitês foram estabelecidos na África e na

Ásia e, posteriormente, na América Latina. Desde a mudança de nome para Serviço Universitário Mundial, em 1950, a organização começou a tomar a forma atual. Da preocupação exclusiva com a universidade, o SUM evoluiu para uma política de ligação entre os recursos educacionais das universidades e as necessidades das comunidades, em especial, no que se refere aos *direitos humanos e sociais*. O SUM apóia o direito à educação, os programas de ação que respondam a iniciativas locais e estimulem a autogestão e o desenvolvimento sustentado.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos mostrou-nos que os países desenvolvidos estão investindo muito mais que os países em desenvolvimento em projetos de educação popular ou comunitária. Na Suécia, um terço da população participa ativamente de cursos de educação permanente ou *recorrente* (alternância entre trabalho e estudo), com subsídios do Estado (o aluno paga uma pequena taxa e o Estado oferece o professor). De modo geral, como mostra Angelika Krüger no seu livro *Community Education in the Western World* (Routledge, 1990), a educação popular, sob diversos nomes, está presente em toda a Europa. Na Dinamarca, desde o século passado, sob a inspiração do grande educador popular Grudvig, vêm sendo desenvolvidas as chamadas de *escolas populares*. Hoje, essas escolas têm um papel importante na integração de crianças e jovens emigrantes naquele país. Na conturbada Irlanda, Pauline Murphy, há anos, vem trabalhando na organização popular de grupos de mulheres, conscientizando-as sobre seus direitos e gerando maiores oportunidades para elas. O Canadá e os Estados Unidos têm uma enorme tradição de escolas comunitárias ou paroquiais que, mesmo numa tradição mais conservadora que a educação popular latino-americana, constituíram-se, ao longo de mais de um século, na base democrática dos sistemas escolares naqueles dois países.

Em todas as partes do mundo, a educação popular e comunitária tenta, hoje, influenciar os sistemas de ensino e, principalmente, o currículo. Atualmente, nos Estados Unidos,

ocorre exatamente o contrário do que está acontecendo no Brasil: enquanto o Brasil está tentando unificar o currículo com uma base nacional – os PCNs (Parâmetros Nacionais Curriculares) –, nos Estados Unidos, está-se buscando enraizar, cada vez mais, o currículo nos temas locais. Nesse momento, existem numerosas publicações naquele país sobre como envolver mais os pais e a cultura local nos projetos pedagógicos das escolas públicas.

### Contexto latino-americano

No *contexto latino-americano*, diversas concepções vão surgindo historicamente e dividindo-se em múltiplas correntes e tendências que continuam até hoje.

Até os anos 40, a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Era entendida como democratização da escola formal.

Na década de 50, a educação de adultos era entendida, principalmente, como educação de base, como desenvolvimento comunitário.

No final dos anos 50, duas foram as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como *educação libertadora*, como “conscientização” (Paulo Freire), e a educação de adultos entendida como *educação funcional* (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Na década de 70, essas duas correntes continuam: a primeira entendida, basicamente, como educação não-formal, alternativa à escola, e a segunda, como suplência da educação formal. No Brasil, desenvolve-se nessa corrente o sistema MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com princípios opostos aos de Paulo Freire.

A atuação mais destacada na América Latina, como não poderia deixar de ser, ficou por conta do CEAAL (*Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe*), cuja história de lutas é muito conhecida pelos educadores populares.

Filiado ao ICAE, o CEAAL é um dos conselhos de educação popular mais atuantes no mundo. Ele apóia o desenvolvimento da educação de adultos na América Latina, dando prioridade às Organizações Não-Governamentais que atuam na área da educação popular. Segundo Francisco Vio Grossi, um dos seus idealizadores, o CEAAL

“não é uma organização burocrática internacional, mas um enorme espaço de encontro de toda aquela imensa quantidade de homens e mulheres latino-americanos que crêm ainda na capacidade humana de construir nossa própria história. Formamos parte daqueles que continuam caminhando em busca da utopia postergada, de uma sociedade na qual possamos nos comunicar e crescer sem pobreza, sem dominação, nem alienação. O movimento de educação popular na América Latina, em vez de desaparecer, tem crescido e amadurecido nestes duros anos. Filhos da visão e da intuição de Paulo Freire, emergimos em todas as partes para enfrentar os novos desafios que nos colocam as novas realidades latino-americanas. E o fazemos à nossa maneira: dialogando, respeitando, tentando capturar, sistematizar e desenvolver a mais valiosa de nossas capacidades, buscando, nos mais recônditos esconderijos de nossa consciência, para encontrar a energia coletiva que nos permitirá transformar nossa realidade” (in Moacir Gadotti, org. *Paulo Freire: uma biobibliografia*, p. 673).

Na última década, também vem-se destacando a atuação da ICEA. Na América Latina, a ICEA promove o conceito e a prática da educação popular comunitária, partindo do princípio de que o trabalhador, para conseguir melhor *qualidade de vida*, vê-se obrigado a trabalhar ao mesmo tempo em que se educa. Além disso, não perde de vista o imenso contingente dos que estão à margem da sociedade, ou seja, os excluídos. Nesse sentido, seu programa geral foi concebido considerando a relação entre educação comunitária e economia popular.

Em nível latino-americano, a ICEA constitui-se numa instituição prestadora de serviços com base nos seguintes *objetivos*:

- (1) contribuir para o fortalecimento do movimento de educação popular na América Latina;

- (2) colaborar estreitamente e apoiar as diferentes instâncias de coordenação que existem nos países latino-americanos que impulsionam o movimento de educação popular;
- (3) promover e favorecer encontros de experiências que contribuam para o esclarecimento e o aprofundamento do debate teórico-prático;
- (4) apoiar especialmente projetos multiculturais de grupos ou de movimentos populares e as iniciativas de educação popular nos níveis local e comunitário;
- (5) promover a prática de educação popular comunitária integrada à economia popular.

No Brasil, até a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos foi integrada à educação chamada de popular, isto é, uma educação para o povo, que significava difusão do ensino elementar.

Depois da Segunda Guerra Mundial, seguindo tendências mundiais, a educação de adultos foi concebida, basicamente, como independente da educação elementar, muitas vezes com objetivos políticos populistas.

A história da educação de adultos, propriamente dita, no Brasil, poderia ser dividida em três períodos:

- (1) De 1946 a 1958, quando foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de *cruzadas*, sobretudo para *erradicar o analfabetismo*, entendido como uma *chaga*, uma doença como a malária. Por isso, falava-se em *zonas negras de analfabetismo*.
- (2) De 1958 a 1964. Em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o qual contou com a participação de Paulo Freire. Surgiu daí a idéia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. A educação de adultos era enten-

didada a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as *reformas de base*, defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964, e o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela Igreja e que durou até 1969, foram profundamente influenciados por essas idéias.

- (3) O governo militar insistia em campanhas como a *Cruzada do ABC* (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBREAL.

O MOBREAL foi concebido como um sistema que visava, basicamente, ao controle da população (sobretudo a rural). Em seguida, com a *redemocratização* (1985), a *Nova República* extingue o MOBREAL sem consultar os seus 300 mil educadores e cria a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBREAL dispunha. A educação de jovens e adultos foi, assim, enterrada pela *Nova República*, e o autodenominado *Brasil Novo* (1990) do primeiro presidente eleito depois de 1961 criou o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), apresentado com grande pompa publicitária em 1990 e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado.

Em 1989, com a finalidade de preparar o Ano Internacional da Alfabetização (1990), foi criada, no Brasil, a Comissão Nacional de Alfabetização, de início coordenada por Paulo Freire e, depois, por José Eustáquio Romão. Ela foi criada com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo que não foram assumidas pelo governo federal. Pelo contrário, o governo Fernando Henrique Cardoso, desprezando completamente a educação popular, extinguiu a comissão em 1997 e, através da criação do FUNDEF (Lei nº 9.424/96), deu um duro golpe na educação de jovens e adultos, vetando o inciso II, do artigo 2º que permitia a Estados e Municípios a inclusão dos alunos

matriculados no ensino supletivo como alunos regulares do ensino fundamental para efeito da distribuição dos recursos do referido fundo. Estados e Municípios foram, assim, desestimulados a abrir vagas para a educação de jovens e adultos.

### Orientações e perspectivas da educação popular

Luiz Eduardo Wanderley (in Vanilda Paiva, op. cit.) distingue três *orientações* da educação popular no Brasil que podem ser encontradas em outros países da América Latina:

- (1) A educação popular com a *orientação de integração*, uma educação instrumental, entendida como popularização da educação oficial sob a hegemonia das classes dominantes, com o objetivo de consolidar o capitalismo dependente, integrando, principalmente, o campesinato.
- (2) A educação popular com a *orientação nacional-desenvolvimentista*, visando à implantação de um capitalismo autônomo, nacional e popular. Seria uma versão brasileira da "educação funcional" (UNESCO). Pretendia-se distribuir os benefícios do progresso social e econômico sem questionar, contudo, a legitimidade social do modelo capitalista dependente.
- (3) A educação popular com a *orientação de libertação* com o objetivo de estimular as potencialidades do povo através da *conscientização*, da capacitação e de ampla participação social. A partir dessa orientação, certos grupos problematizaram e criticaram a ordem capitalista e começaram a exigir mudanças estruturais profundas.

Nas últimas décadas, tem-se assistido ao enfraquecimento gradativo das políticas populares de educação, buscando-se, por exemplo, combater o analfabetismo apenas através da oferta de maiores oportunidades de acesso ao ensino fundamental. Concretamente, o que se nota hoje, no Brasil, como há tempos observou Carlos Rodrigues Brandão (idem, p. 96-197), é:

- (1) uma retração do Estado e a conseqüente ampliação dos setores da sociedade civil;
- (2) uma ampliação e diferenciação de programas;
- (3) acentuada ampliação dos trabalhos de educação dos menos qualificados;
- (4) continuidade das experiências de educação popular de setores de vanguarda da Igreja;
- (5) aumento de agências civis de trabalho pedagógico;
- (6) aumento de iniciativas populares, como educação sindical, educação política, etc.

Com a *retração do Estado*, multiplicaram-se as iniciativas da sociedade civil, sobretudo após a extinção do MOBREAL, mas apareceu o problema da *pulverização* dessas iniciativas e da duplicação de esforços que, até hoje, não foi resolvido, apesar das várias tentativas dos centros de assessoria dos movimentos populares. O fortalecimento da *Central de Movimentos Populares* poderá ser um caminho de superação desse problema.

Parece-nos que hoje o governo está desarmado teórica e praticamente para enfrentar o problema da educação para todos os brasileiros. Assinou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, principais documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (Tailândia, 1990), mas não demonstra *vontade política* para honrar os compromissos assumidos.

Por outro lado, todos sofrem da crise de paradigmas da educação em geral, crise exemplificada pelo fracasso da maioria dos programas de alfabetização dos países do Terceiro Mundo.

Segundo a UNESCO, o número de analfabetos no mundo tem aumentado: 742 milhões em 1970, 814 milhões em 1980 e 884 milhões em 1990. O Brasil engrossa essas estatísticas com uma gorda contribuição: ainda que a taxa de analfabetismo (em sentido restrito) tenha caído de 26% (1980) para 18,8% (1989), o número de analfabetos (com 15 ou mais anos de idade) aumentou de 1983 até hoje de 17.204.041 para 17.587.580 (IBGE, 1988).

Esse fracasso também pode ser explicado por problemas de *concepção pedagógica*.

Alfabetizar não é um ato intrinsecamente neutro ou bom: depende do contexto. A alfabetização, na cidade e no campo, tem conseqüências diferentes para os alfabetizandos. A alfabetização por si só não liberta. É um fator somado a outros fatores, e o alfabetizando que aprende a ler e a escrever, mas não tem como exercitar-se na leitura e na escrita, regride ao analfabetismo.

Existem, ainda, *problemas metodológicos* não-resolvidos pela maioria dos programas implantados.

Na verdade, ninguém alfabetiza ninguém. O alfabetizador não alfabetiza o aluno. Ele é o *mediador* entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto desse processo de apropriação do conhecimento. Para exercer essa mediação, o professor precisa conhecer o sujeito e o objeto da alfabetização. Essa mediação consiste em estruturar atividades que permitam ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo. Como dizia Piaget, é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento para se apropriar do conhecimento dos outros.

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança, cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois a sua *ignorância* traz-lhe tensão, angústia e complexo de inferioridade. Muitas vezes, tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o *direito de se expressar*.

Há muitos anos, a *andragogia* de que nos falava Pierre Furter tem-nos ensinado que a realidade do adulto é diferente da realidade da criança, mas ainda não incorporamos esse princípio em nossas metodologias.

Eliminar o analfabetismo, na sua origem, exige que o *sistema público de ensino* seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental, mas não somente isso. É necessário oferecer escola públi-

ca para todos, adequada à realidade em que está inserida, para que seja de qualidade. Nesse sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e na definição de sua identidade. Enfim, ela deve ser autônoma, isto é, cidadã. É o que se pode deduzir das experiências realizadas em administrações municipais populares como as de São Paulo (1989-1992) e de Porto Alegre (1989-1994).

Isso implica a construção de *novas alianças* entre sociedade civil e Estado. O Estado, numa democracia, é o representante tanto dos setores médios quanto da burguesia e dos setores populares. A educação popular promoverá novas alternativas para dialogar no conflito ao postular uma educação estatal vinculada aos movimentos sociais e às organizações não-governamentais, como é o caso do MOVA-SP, mas isso só é possível quando o Estado é ocupado por partidos políticos que já tenham vinculação efetiva com os movimentos sociais.

Através da leitura das últimas publicações do CEAAL, o que se pode constatar é que está havendo um certo refluxo das experiências de educação popular mais centradas na conscientização ideológica e reivindicativa e uma maior vitalidade de experiências que tendem a dar respostas a problemas concretos. Isso merece, certamente, uma reflexão em maior profundidade. Uma pista foi-nos dada por Francisco Gutiérrez (*Ecopedagogía e ciudadanía Planetaria*. Heredia, Costa Rica, ILPEC, 1998), que vem buscando alternativas e retomando, ao mesmo tempo, os princípios sem ser principista.

### **Escola pública popular: expressão da educação popular**

A expressão "escola pública popular" foi por mim cunhada, em 1986, preparando um curso para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sobre as lutas populares por educação pública de qualidade para todos. Tratava-se de estudar a concepção de uma escola emergente, resultante da participação popular em diferentes níveis e formas.

A expressão “escola popular” foi usada pela primeira vez na América Latina, de modo sistemático e militante, como categoria pedagógica na luta pela escola pública e deflagrada por intelectuais e educadores, no final do século passado e no começo deste. Ao contrário do movimento recente por escola pública, a luta por uma escola popular do século passado restringia-se à extensão da escola pública liberal-burguesa para a massa da população excluída dos *benefícios* da educação.

As classes populares reivindicam, hoje, escola pública, mas não querem apenas a extensão da escola burocrática do Estado; querem discutir a função social dessa escola, colocando em questão os seus conteúdos e a sua gestão. Esse novo movimento não nega o papel do Estado como o principal articulador das políticas sociais. Põe em questão as políticas públicas fundadas numa concepção da educação (burguesa) que expulsa tantas crianças da escola. Hoje, esse movimento reivindica autonomia para definir o novo *projeto político-pedagógico* da escola pública (Marília Spósi-to. *A ilusão fecunda*. Tese de doutorado, FE-USP). Como já nos alertava o sociólogo Florestan Fernandes (in Roque Spencer Maciel de Barros. *Diretrizes e bases da educação nacional*, Pioneira, 1960, p. 163-164), um dos grandes líderes do movimento pela educação pública com caráter popular nos anos 60,

“democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo os padrões elitistas e o privilégio social. O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais.”

O curso ministrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo acima referido foi iniciado com a análise da experiência do *Movimento de Educação da Zona Leste*. Na zona Leste da cidade de São Paulo, moram cerca de três milhões de pessoas, na sua maioria trabalhadores pobres da indústria, do comércio e de serviços. Esse movimento, iniciado em 1980, mobilizava a população em torno de seu direito à educação. Seus protagonistas – jovens, mulheres, trabalhadores e crianças – mostraram que a história não se faz apenas com

grandes idéias e a partir do poder do Estado, mas também na *luta invisível* dos pequenos grupos.

Existe, hoje, na América Latina, um grande *movimento emergente* que valoriza a experiência cotidiana e que coloca a *qualidade de vida* como objetivo da educação. A satisfação das necessidades básicas das camadas populares – saúde, moradia, trabalho e alimentação – também passa a ser preocupação da escola. Essa é uma educação que não ignora o estado de miséria social e política das populações marginalizadas. Esse movimento deverá exercer uma profunda influência na própria concepção da escola pública latino-americana nos próximos anos.

A escola latino-americana está inserida nesse contexto de luta e num movimento histórico mais geral. Cada escola, com suas próprias contradições, é uma versão local desse grande movimento histórico-social. O popular, o regional e o local estão, por isso, intimamente ligados ao nacional e ao internacional. O problema da escola pública entre nós é, em grande parte, o problema de tornar popular o público e de elevar o popular ao nacional.

Os movimentos populares e sociais são movimentos participativos, mas reivindicam *autonomia* em relação ao Estado. Porém, isso não é tão simples: o termo *autonomia* significa muitas coisas. Tecnocratas, anarquistas, proletários, humanistas e cientistas utilizam-no numa pluralidade de sentidos. Para uns, significa *descentralização* (os tecnocratas), para outros, a negação do Estado (os anarquistas). Para uns, ela se resume na criação de *conselhos* e, para outros, numa *maneira de ser*.

A autonomia não pode ser separada de uma concepção política e econômica, que defende a capacidade popular de decidir, dirigir, controlar, isto é, de se autogovernar. Isso implica a participação direta nas decisões. Nesse sentido, a eleição direta dos diretores de escolas pela comunidade escolar e não-escolar é uma garantia de instituições escolares menos uniformes e com um mínimo de comportamento democrático. Uma *escola pública autônoma* tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino que uma escola obediente, submissa e burocratizada.

Ao nosso ver, a escola pública popular deve caracterizar-se pela sua autonomia e capacidade de definir o seu projeto. Nos últimos anos, algumas administrações municipais utilizaram a expressão *educação pública popular e democrática* para distingui-la da *escola pública popular* na concepção aqui apresentada. A diferença está na questão da autonomia das escolas diante das obrigações do Estado. Nessa última visão das políticas públicas, cabe ao Estado, e não às escolas, a definição de seu projeto político-pedagógico. Essa visão está fortemente enraizada no argumento de que a escola autônoma pode mais facilmente ser presa tanto pelo corporativismo quanto pelo regionalismo.

Para evitar o *regionalismo*, será preciso que a descentralização seja articulada com um plano mais amplo, que irá modificando-se com o avanço das forças populares. Quanto à crítica ao corporativismo, é preciso saber o que isso significa. Toda corporação luta pelos seus interesses, interesses salariais dos professores, por exemplo. Para que essa reivindicação não seja corporativista, é preciso que ela se articule com a questão dos fins mais amplos da educação e da sociedade. Somente uma sólida formação política evitará reivindicações corporativistas. O *corporativismo* isola a questão da educação da questão social. A educação está ligada à questão da terra (reforma agrária), ao endividamento (interno e externo), à questão da natureza do Estado, ao desemprego, à doença, ao transporte, às condições de sobrevivência, etc.

Depois de 1986, a evolução concreta das práticas político-pedagógicas de construção da escola pública popular levou-nos a utilizar diversas expressões para designar esse movimento, dentre elas *escola pública popular autônoma* e *escola cidadã*. Para mudar o caráter da escola pública burocrática não se pode olhá-la apenas de dentro para fora, mas olhá-la, dialeticamente, de fora para dentro. Esse é o olhar privilegiado dos movimentos sociais e populares. A tarefa da educação não pode ser uma tarefa exclusiva do Estado: é também uma tarefa da sociedade e uma obrigação do indivíduo.

Os movimentos sociais e populares mais avançados sabem, porém, que as políticas sociais do Estado, na sua maioria, sempre foram falaciosas. É por isso que, mesmo diante das prefeituras progressistas, eles adotam uma postura de *estar taticamente dentro e estrategicamente fora*. Isso significa que os movimentos sociais e populares que reivindicam a educação popular, ou participam como *parceiros* da elaboração de políticas sociais, estão sempre com um pé dentro e outro fora do Estado. Não querem que o Estado os coopte nem os trate paternalisticamente. Reivindicam parceria sem abrir mão de sua autonomia.

#### *Um exemplo concreto: o Projeto da Escola Cidadã*

O *Projeto da Escola Cidadã* nasceu do inconformismo de muitos educadores e não-educadores com a deterioração do ensino público e da ousadia em enfrentar o discurso e a proposta hegemônicas neoliberais, confrontando-lhes uma alternativa, a partir de uma concepção democrática da educação e com base em experiências concretas de renovação do ensino. Recentemente, esse inconformismo foi *sistematizado* pelo IPF (Instituto Paulo Freire) e apresentado sob a forma de uma proposta concreta que foi discutida com Paulo Freire no último ano de sua vida.

A Escola Cidadã está fortemente enraizada no movimento de educação popular e comunitária que, na década de 80, traduziu-se pela expressão *escola pública popular* com uma concepção e uma prática da educação, realizada em diversas regiões do País, principalmente em municipalidades onde o poder local foi assumido por partidos do chamado de campo democrático-popular.

Para o IPF, a escola cidadã é, acima de tudo, uma escola *estatal*, quanto ao *financiamento*, *comunitária e democrática*, quanto à *gestão*, e *pública*, quanto à *destinação*. Em outros termos, o Poder Público deve garantir sua manutenção, entregando os recursos diretamente à escola para que ela, através de sua direção, democraticamente eleita, assessorada por um colegiado representativo da comunidade es-

colar, elabore, execute e implemente com autonomia seu projeto político-pedagógico.

O esforço do Instituto Paulo Freire visou a construir *parâmetros político-pedagógicos* e instrumentos concretos para a viabilização dessa alternativa. Ainda que se apresente com uma relativa uniformidade em seu escopo mais global, o *Projeto da Escola Cidadã* tem uma formatação própria para cada realidade local, de modo a respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas. A sua formulação é precedida de um diagnóstico da situação das escolas, das forças em jogo, das disposições políticas dos decisores e administradores dos recursos disponíveis. Esse diagnóstico é feito através de um instrumento, denominado *Carta Escolar*, que é construída por meio de uma *pesquisa etnográfica*, e objetiva alimentar o *planejamento socializado ascendente*.

A *Carta Escolar* constitui-se num relatório detalhado, no qual se confrontam os dados da oferta e da demanda educacional em uma determinada área geográfica (bairro, conjunto de bairros, Município, Estado, ou, até mesmo, um país), lançados em base cartográfica. Num processo de discussão coletiva e interna e com agentes educacionais onde ela foi aplicada, evoluiu para um instrumento que, ao lado do registro científico e sistemático – informatizado ou não – de dados quantitativos, incorporasse também aspectos descritivo-analíticos mais qualitativos e específicos de cada realidade analisada.

A *etnografia da escola* caracteriza-se por considerar aspectos relacionados à dimensão cotidiana da escola e da comunidade que faz parte de sua área de abrangência, enfatizando, sobretudo, os elementos culturais dos sujeitos e dos segmentos que nela atuam direta ou indiretamente. A escola precisa estar sensível às práticas educativas que nunca são registradas nos diários de classe, preenchidos pelos professores. Há fazeres aos quais a *história oficial* da escola está alheia. Há *saberes e práticas da comunidade* que a escola ignora. No entanto, esses fazeres, esses saberes e práticas interferem no seu dia-a-dia. Subjacente a eles podem estar mecanismos de dominação,

de resistência, de opressão, de contestação que são facilitadores ou dificultadores da implantação do projeto político-pedagógico da escola.

Não se pode implantar a democracia por decreto. Um projeto democrático de escola pressupõe uma metodologia também democrática. O *planejamento socializado ascendente* pensa e realiza o planejamento enquanto processo que se constrói a partir da integração das forças de todos os sujeitos, segmentos ou grupos comunitários e sociais que, direta ou indiretamente, convivem e atuam na escola (planejamento socializado). Além da participação de todos – profissionais da escola e universo de pessoas coberto pela prestação de seus serviços –, o planejamento tem um caráter ascendente, isto é, ele é metodicamente consolidado em níveis progressivamente mais abrangentes, quebrando a *espinha dorsal* da tradicional forma de planejar de cima para baixo que separa planejadores de executores.

Para subsidiar a implementação do *Projeto da Escola Cidadã*, o IPF lançou uma série de livros e de cadernos: a série *Guia da Escola Cidadã* e os *Cadernos da Escola Cidadã*.

### **A educação básica de jovens e adultos como expressão da educação popular**

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o seu processo de alfabetização. Fala-se de *jovens e adultos* referindo-nos à *educação de adultos*, porque aqueles que freqüentam os programas de educação de adultos são, majoritariamente, os jovens trabalhadores.

O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas: é preciso partir do conhecimento das condições de vida do analfabeto, sejam elas objetivas, como o salário, o emprego, a moradia; sejam elas subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, orga-

nizações, conhecimentos, habilidades, enfim, sua cultura, mas conhecendo-as, na convivência com ele, e não apenas *teoricamente*. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. O sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio.

Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na *qualidade de vida* da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso, se não levarem em conta essas premissas, sobretudo, na formação do educador. O analfabetismo não é doença ou *erva daninha*, como se costumava dizer: é a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.

Quem é o educador de jovens e adultos? Já foi dito que, sendo o educador do próprio meio, facilita muito a educação de jovens e adultos. Contudo, nem sempre isso é possível. É preciso formar educadores provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais. Todavia, no mínimo, esses educadores precisam respeitar as *condições culturais* do jovem e do adulto analfabetos. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade em que irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular. Ler sobre a educação de adultos não é suficiente: é preciso entender e conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos tem sentido.

Não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e

pela solidariedade que tiver sido criada entre eles. Daí a importância da organização coletiva. É preciso criar o interesse e o entusiasmo pela participação: o educador popular é um *animador cultural*, um articulador, um organizador, um intelectual (no sentido gramsciano). O educador popular não pode ser nem ingênuo, nem espontaneísta. O espontaneísmo – princípio que consiste em ficar esperando que a mudança venha de cima, sem esforço, sem disciplina, sem trabalho – é sempre conservador. O educador popular, no contato direto com a cultura popular, descobrirá rapidamente a diferença entre espontaneísmo e espontaneidade, que é uma característica positiva da mentalidade popular.

Como dizia Marx, em seu famoso livro *Crítica ao Programa de Gotha*, supor que o Estado faça isso, de forma massiva, é uma ingenuidade, o que é perfeitamente possível em pequenos grupos instituintes. Constrói-se o futuro a partir de um lugar. Isto quer dizer que é a partir de uma referência *local* que é possível pensar o *nacional*, o *regional* e o *internacional*. Nós, latino-americanos, temos uma longa experiência de regimes autoritários que tentam impor uma *identidade nacional*, sem levar em conta a mentalidade popular, muitas vezes baseando-se em pressupostos autoritários, como o conceito de *segurança nacional*.

Conhecemos o mundo, primeiramente, através de nossos pais, do nosso círculo imediato e só depois é que, progressivamente, alargamos nosso universo. O bairro e, logo em seguida, a cidade. Esses são os principais meios educativos de que dispomos. A *cidade* é a nossa primeira instância educativa. É ela que nos insere num país e num mundo em constante evolução.

Não se trata de negar o acesso à *cultura geral* elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias; trata-se de não desprezar e, sobretudo, não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseie em valores e crenças democráticas e que procure fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso, a educação de adultos

deve ser sempre uma *educação multicultural*, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na *diversidade cultural*. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura de ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo, e o *pluralismo* também é uma filosofia do diálogo.

#### *Um exemplo concreto: o MOVA-SP*

O Programa MOVA-SP foi lançado no dia 29 de outubro de 1989, na Câmara Municipal de São Paulo, pelo Prof. Paulo Freire, secretário municipal de educação na gestão da prefeita Luíza Erundina de Souza, contando com a participação massiva de movimentos populares da cidade de São Paulo.

Os movimentos populares aos quais Paulo Freire referiu-se, no lançamento do Programa MOVA-SP, surgiram, muitas vezes, em função da ausência do Estado no provimento da educação de jovens e adultos. Com a gestão de Luíza Erundina, eles se encontravam diante de uma administração que mostrava vontade política de enfrentar esse desafio. Colocaram, então, a sua experiência a serviço do governo municipal, sem com ele se confundir.

A partir da confluência entre a vontade política do município e os interesses dos movimentos populares oficializou-se, através do Decreto nº 28.302, de 21 de novembro de 1989, a parceria entre governo e representantes da sociedade, buscando, num esforço conjunto, contribuir para a superação do grave problema do analfabetismo em nosso país.

O MOVA-SP reunia três condições básicas para que um programa de educação de jovens e adultos pudesse ter êxito:

- (a) vontade política da administração;
- (b) empenho e organização dos movimentos sociais e populares;
- (c) apoio da sociedade.

Ele se propunha a se constituir numa arrancada inicial na luta por um programa de escolarização básica de jovens e adultos, incorpo-

rando-se à luta geral pela escola pública e popular. Seus idealizadores, dentre eles, Pedro Pontual, entendiam que o MOVA-SP deveria possibilitar o prosseguimento dos estudos em nível de pós-alfabetização, isto é, no ensino fundamental. Não se tratava apenas de alfabetizar, mas de garantir o direito à escolarização básica formal – principal reivindicação dos participantes do I Congresso dos Alfabetizados da Cidade de São Paulo –, no final de 1990. Nesse sentido, em 1991, para facilitar a expedição de atestados para o ingresso dos alunos na 5ª série do ensino fundamental ou na Suplência II, instituiu-se no MOVA-SP o *Ciclo Ensino Fundamental I*, um programa de *pós-alfabetização interdisciplinar*.

Os núcleos de alfabetização e pós-alfabetização do MOVA-SP foram sediados em equipamentos da própria comunidade e concebidos como focos aglutinadores e irradiadores da cultura local que incluía a história do próprio movimento popular da região, procurando ler, dessa maneira, a sua realidade de forma crítica. Através desse processo de tomada de consciência de sua realidade, de apropriação e criação de conhecimentos novos, os alfabetizados teriam acesso, sistemática e progressivamente, a conhecimentos cada vez mais elaborados, constituindo-se, assim, em sujeitos da ação transformadora da sua própria realidade.

A maioria dos *professores* (ou monitores) do MOVA-SP pertencia à própria comunidade onde atuavam. Eles estavam comprometidos com as lutas que aí se desenvolviam e eram capacitados através de cursos de formação, promovidos pela secretaria. Já os *supervisores* do programa eram escolhidos dentre os professores que recebiam formação científica.

Com o propósito de assegurar uma relação de parceria bem-sucedida entre a prefeitura e os movimentos populares, criou-se o *Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Adultos da Cidade de São Paulo*. A idéia de sua criação surgiu no início de 1989, a partir de reuniões conjuntas entre a secretaria e os grupos compostos por membros dos movimentos e por educadores comprometidos com a alfabetização de jovens e adultos de São

Paulo. Esses grupos já desenvolviam iniciativas isoladas para alcançar melhor desempenho na realização de seus trabalhos. Com a criação do fórum, puderam unificar suas experiências e ampliá-las, tendo em vista o compromisso daquela administração com as causas populares. A partir de sua criação, ele passou a se reunir, mensalmente, para debater o andamento do projeto.

O Programa MOVA-SP ousou trilhar um caminho novo: criar uma nova metodologia. Foram realizados nos quatro anos de sua existência (1989-1992) cerca de 20 cursos introdutórios de formação para monitores e supervisores, 75 reuniões de supervisão que se constituíam em *formação permanente* dos professores e seis seminários gerais e regionais. Em 1990, foi realizado o *I Congresso de Alfabetizando da Cidade de São Paulo* do qual participaram mais de 5.000 educandos e educadores. Na parceria com os movimentos sociais, a prefeitura apoiou o programa com recursos financeiros e materiais. A meta – parcialmente alcançada – era alfabetizar 60 mil pessoas até 1992.

O Programa MOVA-SP serviu de referência para outras experiências e constituiu-se num processo muito significativo de formação para todos os que o promoveram. A avaliação realizada mostrou que ele trouxe ganhos relevantes para a formação dos educadores, dos educandos e dos movimentos sociais e populares.

O MOVA-SP, *herdeiro da tradição do movimento de educação popular*, conseguiu a façanha de reunir uma centena de movimentos populares que até então trabalhavam isoladamente e construiu uma forma particular de parceria entre Estado e sociedade civil, não apenas administrativo-financeira, mas também político-pedagógica. O processo de construção foi fundado em valores democráticos que resultou no aprofundamento de uma nova cultura política para a qual a educação é um instrumento fundamental. O grande saldo que ficou do MOVA-SP foi a experiência de *articulação dos movimentos populares*, constituídos, hoje, num novo e importante ator social na cidade de São Paulo.

## A educação comunitária como expressão da educação popular

No *mundo anglo-saxão*, os sistemas educacionais consolidaram-se com base na idéia de que a educação deve estar intimamente ligada aos *interesses da comunidade*. Hoje, esse conceito de educação comunitária não é um privilégio dos países do Primeiro Mundo. Em países como o Brasil, nos últimos anos, ele ganhou um grande espaço, sobretudo como educação de jovens e adultos, impulsionada pela necessidade de se ganhar um novo patamar de desenvolvimento. A educação comunitária estende-se, também, ao processo produtivo, ao trabalho, à renda e ao emprego. O trabalhador não pode parar de trabalhar para se educar. A educação precisa estar relacionada à qualidade de vida do trabalhador.

A educação comunitária define-se por um certo vocabulário que expressa certos *valores*, como articulação, parceria, rede, cooperação, reciprocidade, contrapartida, solidariedade, co-gestão, diversidade cultural, identidade, etc. São novos conceitos surgidos numa época de profundas mudanças na concepção/realização da natureza do Estado e do crescente papel da sociedade civil como agente de mudanças.

A educação comunitária representa, hoje, uma grande força, tanto em termos educacionais quanto em termos sociais, políticos e econômicos. Num contexto multicultural pós-moderno, o paradigma da *educação popular comunitária* dá conta de um dos maiores desafios que se abrem para o próximo milênio: promover a equidade, isto é, o entendimento entre os diferentes.

A *Carta de La Catalina* (Costa Rica), que lançou, em 1990, na América Latina, a Associação Internacional de Educação Comunitária, afirma que "a educação comunitária é uma das formas de expressão da educação popular, mediante a qual se busca melhorar a qualidade de vida dos setores excluídos, através dos movimentos populares emergentes, que estão organizados em grupos de base, comunidades, Municípios, pequenas empresas, etc."

Nessa definição, deseja-se destacar o que parece *específico da educação comunitária*: a

preocupação com a *qualidade de vida*. Nisso, ela encontrou um campo de trabalho próprio, não se confundindo com a educação popular, em geral, nem com a educação de adultos ou não-formal, em particular. A educação comunitária incorpora, de maneira articulada, em seu quefazer, os eixos do *produtivo*, do *organizativo* e do *educativo*. Aprender através da atividade produtiva não significa limitar a aprendizagem a um quefazer técnico-produtivo. A educação comunitária possibilita aos educandos-trabalhadores-produtores o acesso a um saber mais geral e a uma qualidade de vida melhor.

O que é qualidade de vida?

É um conceito distinto de conceitos como *nível ou padrão de vida*. Fala-se de nível ou *padrão de vida* para designar a satisfação de uma parte das necessidades humanas, principalmente as necessidades econômicas. Quando há referência à *qualidade de vida*, faz-se referência à satisfação do conjunto das necessidades humanas: não só das necessidades materiais básicas – saúde, moradia, alimentação, trabalho –, mas também à satisfação daquelas necessidades não-materiais, como educação, cultura, lazer. Qualidade de vida significa ter a possibilidade de decidir autonomamente sobre o próprio destino.

Colocado o tema dessa forma, percebe-se a importância da educação comunitária: ela é um *direito*, além de ser uma *necessidade*, e constitui-se num dos pressupostos da própria qualidade de vida. Sem ela pode-se dizer que as pessoas não dispõem das ferramentas necessárias para se tornar protagonistas da sua própria história.

#### *Um exemplo concreto: a pedagogia do educador social de rua*

Um exemplo de *educação popular comunitária* é o que vem sendo desenvolvido pelo NTC (Núcleo de Trabalhos Comunitários), da PUCSP, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Maria Stela Santos Graciani. No livro *Pedagogia do educador social de rua*, ela relata e sistematiza a prática do NTC e a de numerosos educadores populares que, com ela ou como ela, tiveram a

ousadia de realizar em favor dos setores mais excluídos da sociedade. Nele, a autora deu a palavra ao educador e ao educando de rua, mostrando uma realidade que, às vezes, emociona, às vezes, agride e, muitas vezes, causa justa indignação.

A pedagogia social de rua não poderia partir da apresentação de uma série de princípios, métodos e ferramentas para abordar a criança de rua sem mostrar, antes de mais nada, o *contexto de violência* que gera o menino e a menina de rua.

A “*rualização*” é consequência de um sistema econômico fundado na injustiça, que produz a marginalidade, a pobreza, o povo da rua das cidades e o trabalhador sem terra dos campos. É o sistema capitalista selvagem que cria lixões nas periferias das grandes cidades, onde se amontoam urubus, animais e seres humanos, disputando as mesmas sobras do luxo das elites. É o sistema que divide o trabalho entre trabalhadores explorados e não-trabalhadores. É o sistema que não deixa tempo para as mães trabalhadoras educarem suas crianças, muitas vezes deixadas acorrentadas em casa, durante longas horas, com medo de que sejam agredidas nas ruas. É o sistema que produz perguntas ansiosas e cruéis como esta: *Que hora terei para abraçar meu filho, se passo todo o tempo da minha vida trabalhando ou indo e voltando do trabalho?* É um capitalismo que destrói a família e os laços mais íntimos entre pais e filhos.

Esse é um dos cenários da globalização econômica que compõem a chamada pós-modernidade, que produz, de um lado, a riqueza extrema, a tecnologia avançada, a planetarização da cultura, das comunicações e da economia e, de outro, produz a miséria extrema. Nesse contexto, a *pedagogia de rua* não visa a manter essa situação de crianças na rua; ela visa a *desrualizar* a criança, como diz Stela.

A descrição do cotidiano do *povo da rua* não poderia deixar de ser dramática: crianças que nascem e crescem nas ruas, perambulando; mães que são o único e precário arrimo delas; ausência do pai, que contribui apenas com seu espermatozóide na criação dos filhos; adultização precoce; meninas de 9 a 10 anos

que antecipam a maternidade em saunas ou confinadas em prostíbulos. De um lado, a drogalização, as gangues, as galeras e, de outro, o tratamento agressivo da polícia, a violência do extermínio e o confinamento em instituições totais. O alambrado entre a criança e o adulto responsável por ela cresce cada vez mais.

Necessita-se de uma pedagogia dos direitos e do educador social de rua não apenas para os educadores que trabalham na rua. A violação dos direitos é também resultado de um processo distorcido de *educação* daquelas mesmas pessoas que deveriam resguardar esses direitos. Essa é a educação dominante, sustentada na *cultura da indiferença*, herança de uma civilização que nasceu com a marca da violência e do descompromisso com a sorte das maiorias. Não se pode esquecer que o Brasil foi o último país do mundo a pôr fim à escravidão, por meio da qual gente era comprada e vendida. O Brasil é um país que nasceu com a marca da exclusão. Herdou-se, portanto, a insensibilidade diante da miséria. A pedagogia do educador social é, de certa forma, uma *contra-pedagogia* que busca instaurar uma nova cultura, a *cultura da solidariedade* que possa neutralizar a banalização da vida à qual as elites brasileiras se acostumaram.

Mais que nos grandes discursos ou nos conhecimentos elaborados, mais que no refinamento ou na fundamentação teórica dos direitos da criança e do adolescente, essa pedagogia, ainda inacabada, alimenta-se no compromisso, na paixão e na coragem de arregaçar as mangas e fazer alguma coisa diante do risco permanente em que se encontram essas crianças. É uma pedagogia que se arrisca na aventura de construir o novo, o inusitado, o saber militante, invadindo e desinstalando o saber burocrático, intolerante e arrogante.

Há leis que protegem a criança. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) é completo. Porém, ainda se trata de uma *legalidade não-reclamável*, de uma legalidade sem garantias concretas no dia-a-dia. Esse é um país que ainda não aceitou e, muito menos, incorporou esse estatuto. Segundo recente pesquisa feita no Estado do Paraná, 43% dos magistra-

dos repudiam essa lei; 77% dos militares, 66% das donas de casa e 37% da população em geral o repudiam. Como costuma dizer a Irmã Maria do Rosário, uma das redatoras do ECA, "esse estatuto é uma lei muito exigente, é um projeto para uma nova sociedade e seria estranho que a sociedade velha que produz a marginalidade o aceitasse. Por isso, precisa-se de uma pedagogia dos direitos, sobretudo, para as elites. A pedagogia social de rua, como parte constituinte dessa pedagogia dos direitos, precisa educador, também, a família, o ministério público, advogados, juízes, promotores e a polícia também, não só os educadores".

Os desafios de uma pedagogia de rua e dos seus direitos são enormes.

Para entrar em contato com os meninos e meninas de rua, exige-se tempo, sensibilidade, alegria e envolvimento. Esses são valores que a pedagogia tradicional não ensina ou não valoriza. O imediatismo não resolve, e a pura preparação técnica também não. Tempo para aprender, e não para ensinar, para aprender a linguagem, os códigos, o sentido, o significado de cada gesto, palavra, olhar... A competência técnica do educador social de rua nasce no mergulho nessa realidade nova. Ele aprende, por exemplo, que meninas se disfarçam de meninos, cortando o cabelo e colocando um boné na cabeça para não serem agredidas sexualmente. Aprende, então, a perversidade de uma sociedade de adultos que nega a elas o direito fundamental de ser mulher, de ter uma identidade feminina.

O *educador de rua* tem uma importância enorme para essas crianças e para uma sociedade que deseja ser justa. Ele pode representar para elas a última esperança de sobrevivência; ele pode ser a última referência positiva de ser humano que elas terão. O primeiro encontro é decisivo para crianças acostumadas a encontrar, no seu dia-a-dia, o logista indignado e a polícia que as persegue.

Como habilitar esse educador de rua? Onde ele se forma? Só na rua?

Percebe-se a fragilidade de sua *formação* já que a universidade brasileira e as teorias da educação não dão conta dessa tarefa. Raríssimos são os estudos sobre a pedagogia dos

direitos, mas há *obstáculos* ainda maiores para ele enfrentar que o de sua formação: em vez de encontrar apoio no Estado e na sociedade, esse educador é ainda incompreendido e agredido; tem que se confrontar com uma sociedade que deseja o extermínio dessas crianças. Com frequência, diante do assassinato de crianças de rua, vê-se declarações de delegados e de populares como esta: "Apagamos em tempo o futuro criminoso".

À insensibilidade social soma-se, ainda, o preconceito de muitos livros didáticos. Que referencial positivo pode ter a criança negra que vê, nos livros didáticos, o negro sempre como escravo ou foragido e nunca como advogado, engenheiro ou médico? A criança negra acaba envergonhando-se da sua história. Como pode ela construir a sua auto-estima e considerar a contribuição da nação afro-brasileira uma marca da cultura brasileira, se ela vê o negro representando sempre o oprimido?

Em algum lugar, é preciso começar a desatar esse nó e todo lugar é válido: na escola, na universidade, na empresa e, por que não, na rua? Contudo, além de mexer com a mentalidade, que leva tempo, é preciso atender com urgência a essas crianças através do trabalho, do estudo e da constituição da família, natural ou social, da criação de ambientes adequados que minimizem a falta de laços afetivos. É preciso, acima de tudo, de afeto no seu sentido etimológico, de *afetar*. Todos precisamos sentir-nos afetados e responsáveis, mesmo não estando no trabalho de educar na rua. Não há problemas humanos para os quais não tenhamos dentro de nós todos os recursos para solucioná-los.

### **A educação ambiental como expressão da educação popular**

Os Estados-membros das Nações Unidas, na *Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, realizada no Rio de Janeiro, em 1992, assumiram um protocolo de intenções em defesa de um desenvolvimento que não degradasse o meio ambiente: o *desenvolvimento sustentável*. Esse protocolo foi cha-

mado de *Agenda 21*, fazendo referência à chegada do novo século.

Um dos compromissos assumidos por essa agenda é que as *indústrias* que poluem o meio ambiente devem reduzir, dentro de um certo cronograma, o nível de poluição ambiental, e aquelas que não conseguirem devem investir parte de seus lucros em projetos de preservação do meio ambiente e no aumento de áreas verdes. Por outro lado, o *setor público* obriga-se a vincular a realização de obras de infraestrutura urbana – como a canalização de córregos – a projetos ambientais que não se reduzam a plantar árvores, mas que incluam a formação para a cidadania ambiental. Trata-se de formar a consciência da população de que não basta canalizar córregos ou asfaltar ruas, se continuamos a jogar lixo neles. As ruas e os córregos são extensões das nossas casas. Eles fazem parte do nosso meio ambiente.

Ao saneamento básico do ambiente externo deve corresponder um saneamento básico também nas nossas mentes. Esse é um trabalho de educação cívica: sem a conscientização da população, as grandes obras de infraestrutura não resolverão os problemas crônicos das nossas cidades. A qualidade ambiental de cada região depende, em grande parte, dessa formação da consciência ambiental.

Eis aí um campo novo de trabalho, para o educador comunitário, a ser explorado por uma *ecopedagogia*: de uma educação para o desenvolvimento sustentável depende a sobrevivência do planeta. Em torno dessa educação, é possível, também, desenvolver projetos de geração de renda ecologicamente sustentáveis: hortas e fruticulturas urbanas, coleta seletiva do lixo, reciclagem e reaproveitamento de resíduos sólidos, construção e administração de áreas de lazer, valorização do trabalho de autoconsumo e de consumo solidário, realizados por mulheres, famílias, unidades de vizinhança, etc. A conscientização ambiental pode melhorar a qualidade das atividades de geração de renda, para que não sejam agressivas nem ao meio ambiente, nem à saúde da população.

O tema da ecologia já se inscreveu definitivamente na agenda da educação, da política e

da economia deste limiar do terceiro milênio. O planeta tornou-se nossa casa, nosso endereço. O desenvolvimento que respeita essa casa – o desenvolvimento sustentável – tem um componente educativo fundamental: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica, e a formação da consciência depende da educação.

Nesse contexto, a ecopedagogia pode ser vista tanto como *movimento pedagógico* quanto *abordagem curricular*.

Como movimento social e político, ela surge no seio da sociedade civil, nas organizações de educadores, ecologistas, trabalhadores e empresários preocupados com o meio ambiente. A Sociedade Civil vem assumindo a sua cota de responsabilidade diante da degradação do meio ambiente, percebendo que será apenas através de uma *ação integrada* que essa degradação poderá ser combatida. Da mesma forma, antecipando-se às iniciativas do Estado, as organizações não-governamentais é que estão movimentando-se mais na busca de uma *pedagogia do desenvolvimento sustentável*, entendendo que, sem uma ação pedagógica efetiva, de nada adiantarão os grandes projetos estatais de despoluição e de preservação do meio ambiente.

A ecopedagogia implica, também, uma *reorientação dos currículos* para que esses incorporem novos princípios: os novos PCNs (Parâmetros Nacionais Curriculares) incluem o meio ambiente como um dos *temas transversais*. Esses princípios deveriam, por exemplo, nortear a concepção dos conteúdos e a elaboração dos livros didáticos. Piaget ensinou que os currículos devem contemplar o que é significativo para o aluno. Sabe-se que isso é correto, mas incompleto. Os conteúdos curriculares têm que ser significativos para o aluno e só o serão significativos para ele se esses conteúdos também forem significativos para a saúde do planeta, para o contexto mais amplo.

A *ecopedagogia* não é uma pedagogia escolar. Ela não se dirige apenas aos educadores, mas aos habitantes da Terra, em geral. A escola pode contribuir muito e está contribuindo – hoje as crianças escolarizadas é que levam para os adultos, em casa, a preocupação com o

meio ambiente –, mas a ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade.

Trata-se de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência mantida com a natureza e que implica atitudes, valores e ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada com o contexto, com os outros e com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e pelo ambiente doméstico.

Tem-se a certeza de que os temas relacionados ao *desenvolvimento sustentável* e à *ecopedagogia* tornar-se-ão muito importantes nos debates educacionais das próximas décadas. Ao mesmo tempo, crê-se que o papel da *educação comunitária* será decisivo para a mudança de *mentalidades* e *atitudes* em direção à sustentabilidade econômica.

#### *Um exemplo concreto: o movimento de Carta da Terra na Perspectiva da Educação*

No início da próxima década, as Nações Unidas vão proclamar a *Carta da Terra*, dando prosseguimento aos compromissos assumidos pelos povos, nações, Estados e sociedade civil, na *Rio-92*, tanto no Fórum Global quanto na UNCED (*United Nations Conference on Environment and Development*).

Entretanto, todos os esforços nesse sentido pouco adiantarão, se a Carta da Terra representar apenas um conjunto de princípios elaborados por especialistas, negociados politicamente apenas pelos governos e por eles proclamados solenemente. É necessário que a carta seja, acima de tudo, vivenciada no cotidiano das pessoas. Para que isso aconteça de fato, é fundamental um *processo coletivo de educação*, sistemático e organizado, assegurando que, ao chegar o próximo milênio, o maior número possível de cidadãos do planeta tenha participado ativamente da sua elaboração.

O *desenvolvimento sustentável* tornar-se-á o tema mais importante da educação das próximas décadas, e o papel da *educação popular*

*comunitária* será decisivo para a mudança de *mentalidade e atitudes*. Não basta apenas ler e informar-se sobre a degradação do meio ambiente. Sem um processo educativo, a Carta da Terra pode tornar-se mais uma declaração inócua de princípios.

A ICEA (Associação Internacional de Educação Comunitária) realizou, em 1995, em Jomtien (Tailândia), a VII Conferência Mundial em torno do tema *Desenvolvimento Sustentável Através da Educação Comunitária* e indicou o tema *A Carta da Terra Através da Educação Comunitária* para a 8ª Conferência Mundial a ser realizada em 1999, em São Paulo. A proposta da região latino-americana é que todo um processo pedagógico seja desenvolvido rumo a 1999 para se chegar à proclamação da *A Carta da Terra na Perspectiva da Educação*.

No segundo semestre de 1996, a ICEA-LA (Regional latino-americana da ICEA) testou uma *metodologia* de trabalho com grupos sociais e populares em sete países da América Latina através de um convênio firmado entre a ICEA-LA e o Conselho da Terra. A ICEA-LA realizou uma *consulta* sobre os conteúdos da Carta da Terra, *sistematizando os resultados e a metodologia* que se somarão aos esforços de outras organizações na Reunião "Rio + 5" (1997).

A *Rio + 5* avaliou o avanço alcançado pela *Agenda 21* (Rio-92), reforçando a idéia da elaboração e a proclamação da Carta da Terra (2000), dando continuidade às decisões tomadas em Haia (1995), numa reunião com a Cruz Verde, patrocinada pelo governo holandês.

O Instituto Paulo Freire e a ICEA, associados à UNESCO e ao Conselho da Terra, lançaram um movimento em torno da discussão da Carta da Terra que compreende:

- (a) no *segundo semestre de 1997* e no *primeiro de 1998*: desenvolvimento de um processo educativo – formal e informal – visando à formação do cidadão planetário, à elaboração das temáticas específicas e contribuições dos educadores para a Carta da Terra;
- (b) no *segundo semestre de 1998*: realização das *Conferências Regionais* que elabora-

rão a Carta da Terra na Perspectiva da Educação de cada região e escolherão delegados para participar da Assembléia Mundial em São Paulo (1999);

- (c) em *dezembro de 1988*, realizar-se-á em Cuiabá (MT) o Congresso latino-americano.

Espera-se que haja, na Conferência Mundial Sobre a Carta da Terra, grande mobilização quantitativa e qualitativa, a partir das *organizações locais*, das quais participarão, além de educadores, as suas numerosas organizações, associações e sindicatos. Todos os que se organizarem no processo poderão participar das conferências regionais.

Dessa experiência de trabalho coletivo de dois anos, deverão ser produzidos *documentos* para a *A Carta da Terra na Perspectiva da Educação* e para a *formação dos novos educadores* do próximo século. O processo educativo deverá contribuir para a mudança da mentalidade, também da população, em relação à importância da educação para o desenvolvimento sustentável com equidade.

### O Fórum Paulo Freire

No dia 12 de abril de 1991, Paulo Freire sugeriu a um grupo de amigos a criação de um instituto que levaria, depois, o seu nome. Ele estava participando de uma conferência na UCLA (Universidade da Califórnia, Los Angeles) e, logo após sua apresentação, falou da importância de se criar um instituto que pudesse proporcionar o encontro de pessoas e instituições que pesquisavam ou trabalhavam em torno da educação popular e dos princípios que embasavam a sua pedagogia. Dessa forma, começaram os primeiros passos para a criação do Instituto Paulo Freire, cuja fundação oficial veio a se dar em 1º de setembro de 1992.

Paulo Freire acompanhou todos os momentos da história do IPF. Desde a sua criação, apresentando nomes, participando da discussão dos estatutos e da definição da linha básica de atuação, até após sua fundação oficial, tomando parte nas principais decisões e contribuindo sempre com suas valiosas e esclarecedoras reflexões sobre os projetos aqui desenvolvidos.

Infelizmente, não pôde estar presente no I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, no final de abril de 1998, para testemunhar um momento importante de concretização de seu desejo em relação a esse instituto, que era o de reunir pessoas e instituições, em prol de uma educação popular libertadora, aprofundando e fortalecendo vínculos entre aqueles que acreditam e lutam pela superação do mundo de exploração, opressão e humilhação a que milhares de pessoas estão submetidas.

O pensamento e a práxis de Paulo Freire, cuja raiz está na cultura dos povos, são instrumentos vitais para *enfrentar o neoliberalismo*, seu modelo de globalização econômica e sua pedagogia da exclusão. No contexto de desumanização das relações pessoais e sociais e da presença marcante de um discurso ideológico negador do sonho, a obra de Paulo Freire constitui um legado importante para a construção de uma sociedade solidária e equânime.

O I Encontro Internacional do *Fórum Paulo Freire* reuniu educadores, pesquisadores e outras pessoas interessadas em *aprofundar o estudo* do legado de Paulo Freire, possibilitando a *troca de experiências* e o *fortalecimento dos vínculos* entre as organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas em torno de seu legado.

O programa privilegiou o *diálogo*, através do relato de experiências, a *reflexão* sobre a prática dos participantes e sobre a teoria de Paulo Freire e o *encaminhamento* de propostas que respondam aos desafios para inclusão dos marginalizados.

Nesse encontro, foi criado o *Fórum Paulo Freire*, constituído de encontros nacionais e internacionais para organização da reflexão coletiva e da reiteração de compromissos sobre/com o legado de Paulo Freire, que irá reunir-se periodicamente, por convocação e sob a coordenação do Instituto Paulo Freire.

No final do encontro, mais de 200 participantes de 24 países aprovaram, na sessão plenária de encerramento, a *Carta de São Paulo*.

## CARTA DE SÃO PAULO

Nós, participantes do *I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire*, reunidos em São Paulo (Brasil), nos dias 28 a 30 de abril de 1998, inspirados e referenciados no legado de Paulo Freire, firmamos o compromisso com as seguintes teses, princípios e encaminhamentos:

I – Colocar-nos à disposição das lutas das vítimas de todas as formas de opressão e exclusão, em todas as formações sociais do Planeta, potencializando, tudo fazendo para, através do diálogo e da ação solidária, reconhecer-lhes voz e vez, no sentido da promoção de sua participação nos processos decisórios e na implementação de políticas que busquem a inclusão de todos na cidadania crítica.

II – Potencializar a crítica a toda forma de mitificação, deturpação ou uso indevido da obra de Paulo Freire, seja pela banalização de seus princípios e idéias, seja por proclamação oportunista e "legitimadora" de políticas e iniciativas que, na realidade, se voltam contra os interesses dos oprimidos e excluídos.

III – Reconhecer e respeitar a alteridade, as identidades específicas, a diversidade cultural e a pluralidade de concepções, desde que não atentatórias aos direitos humanos, fundamentados nos princípios de que a Democracia não se constrói na homogeneidade e no consenso e de que a riqueza cultural da humanidade só avança quando as diferenças são respeitadas e preservadas.

IV – Prestar, às vítimas da opressão, de todas as formas de discriminação e de exclusão, a solidariedade que deve presidir as relações humanas, as políticas sociais promotoras do bem-estar de todos e a inclusão da maioria dos segmentos sociais pobres e discriminados do mundo, rechaçando o projeto de sociedade e de Estado neoliberais, que sacrifica na competitividade do mercado, na prioridade econômica e na sociedade excludente, a igualdade de direitos e de usufruto universalizado dos benefícios da civilização.

V – Defender, junto aos governos, especialmente nos países com altas taxas de analfabetismo, políticas prioritárias de Educação de Jovens e Adultos, em primeiro lugar, com base no princípio de que é um direito inalienável de todo ser humano, independentemente de idade, o acesso e a conclusão, com sucesso, de uma educação básica de qualidade e, em segundo lugar, com inspiração na história dos povos de que nenhuma nação conseguiu universalizar a educação básica de crianças e adolescentes

sem, simultaneamente, oportunizar a Educação de Jovens e Adultos.

VI – Tomar o legado de Paulo Freire como uma das referências para a continuidade e avanço da reflexão e fortalecimento das lutas dos oprimidos, como potencialização de perspectivas, como instrumento permanente de diálogo com o mundo, com as mulheres e os homens, rechaçando qualquer ortodoxia ou utilização de seus princípios e idéias como “receitas” ou modelos, de modo a ratificar a própria dialética de sua permanente reinvenção epistemológica, metodológica e praxiológica de sua incessante atualização da “leitura do mundo”, transformado pelos avanços tecnológicos e pelos processos de reestruturação social – usar este legado como modelo significa trair a própria orientação de Paulo Freire, que enfatizava os processos e não os produtos.

VII – Valorizar a escola pública e gratuita em todos os níveis como espaço e instrumento da organização das reflexões sobre as determinações naturais e sociais, de modo a qualificar as intervenções de todos nessas determinações, com vista à construção de sociedades solidárias, democráticas e justas.

VIII – Lutar pela garantia da expressão e implementação de iniciativas educacionais da Sociedade Civil organizada, cuja riqueza de experiências aponta para a incorporação de graus de informalidade e desburocratização dos sistemas formais de ensino, priorizando, em ambos, as políticas de formação continuada de educadores e educadoras inscritos(as) no campo da pedagogia crítica.

IX – Despender todos os esforços na construção de projetos pedagógicos alternativos ao projeto neoliberal e a qualquer proposta que atente contra a educação, a ciência e a cultura como processos de conscientização e de transformação do mundo ou que privilegie a supremacia científico-tecnológica sobre os valores éticos da convivência humana, promovendo e estimulando a criação de espaços de ação/reflexão sobre as novas formas de exclusão decorrentes da produção e manipulação dos novos conhecimentos científicos e das novas tecnologias.

X – Mapear os movimentos sociais populares, governamentais e não-governamentais, que apresentam identidade com os princípios freireanos, no sentido de estimular sua integração e com o Fórum Paulo Freire, quer pela incorporação de suas representações, quer pela tematização de suas metas, estratégias e conquistas, transformando-o num centro de referência, num espaço de sistematização das reflexões sobre

sua história de lutas e num instrumento de aglutinação e articulação de seus agentes e atores.

XI – Garantir, no Fórum Paulo Freire, a ser realizado periodicamente, a expressão da pluralidade de experiências, cuidando para que as sínteses não comprometam as identidades dos movimentos, nem de suas formas específicas de luta em prol da promoção das vítimas de todas as formas de opressão, discriminação e exclusão.

XII – Trabalhar as possibilidades de alianças e parcerias que viabilizem os demais compromissos contidos nesta Carta, bem como a articulação de redes de comunicação de informações e intercâmbio de experiências da comunidade, dos movimentos populares e dos membros do Fórum Paulo Freire.

(São Paulo, 30 de abril de 1998).

## O paradigma da educação popular frente aos sistemas de ensino

A educação popular tem-se constituído num *paradigma teórico* que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares e que busca colaborar com os movimentos sociais e com os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial.

A educação popular passou por muitos *momentos epistemológico-educativos* e organizativos, desde a busca da conscientização até a defesa dos direitos humanos aniquilados pelas ditaduras militares, brutais e sangrentas, que custaram a vida de tantos militantes populares. Desde o otimismo guerreiro da campanha de alfabetização da Nicarágua e o sistema de educação popular de adultos forjado com cheiro de pólvora, até a educação popular que produz pequenas peças de artesanato, junta roupa usada, resmungando com raiva ao lado do desempregado da periferia urbana. Desde a experiência das comunidades de base que, lendo o mundo, lêem a palavra e recriam a religiosidade popular, até aqueles que buscam criar uma nova economia popular a partir das experiências de solidariedade comunitária.

Estamos muito próximos do nascimento desse novo paradigma teórico para julgar suas *possibilidades de futuro*, sua eficiência no passado, sua atualidade no contexto da crise da dívida externa e da crise fiscal, junto com o atrofamento do Estado e dos planos de ajuste estrutural em diversas partes do mundo. Todavia, apesar dos mitos e das avaliações auto-complacentes, algumas das *intuições originais do paradigma da educação popular*, convidam-nos a ser otimistas:

- (a) a ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa;
- (b) a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento;
- (c) a luta por uma educação emancipadora que suspeita do arbitrário cultural o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação;
- (d) a defesa de uma educação para a liberdade, pré-condição para a vida democrática;
- (e) a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge, também, ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e, por isso, ensina) e o aluno que tem que aprender (e, por isso, estuda);
- (f) a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas;
- (g) a noção de uma ciência aberta às necessidades populares;
- (h) um planejamento comunitário e participativo.

O grande número de noções que fundam a educação popular, hoje espalhada pelo mundo, como paradigma teórico, colocando-a num plano diferente da educação tradicional, bancária, e a educação, como razão instrumental, nos indica que nosso *otimismo* não é infundado.

É verdade, a educação popular, hoje, constitui-se num *mosaico de teorias e de práticas*, mas elas têm, em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais po-

bres, ou seja, com a emancipação humana. São perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas e cotejadas constantemente com a dureza dos fatos. Todas refletem uma recusa à educação do colonizador; não uma recusa oportunista ou servil, mas uma recusa utópica e amorosa; uma recusa que aceita duvidar das próprias condições de produção científica e das certezas alcançadas, para evitar a mistificação da razão prática. Uma série de perspectivas coincidem em várias opiniões; uma delas é a busca de uma ciência social e educativa integradora, radical, cognitiva e afetiva e, ao mesmo tempo, heurística, consciente de que é impossível separar a ciência dos interesses humanos.

A primeira condição, para a análise da realidade, é a docilidade aos dados empíricos, que são construídos socialmente e lidos a partir da teoria. Quem estudou as inúmeras experiências de educação popular conhece as debilidades, as limitações, as omissões e os mitos da educação popular. Esses problemas não desqualificam a educação popular *in totum*, mas convidam a um esforço teórico crítico de maior magnitude e a um esforço prático descomunal.

Nas últimas décadas, assistiu-se à crescente crise no campo da educação, colocando em risco, também, o desenvolvimento econômico dos países periféricos ou, como se diz hoje, *globalizados* (não-globalizadores). Diante dessa crise dos sistemas de ensino, diante do debate de *novos parâmetros curriculares*, a educação popular coloca à disposição dos educadores um arsenal de experiências e reflexões sobre elas.

As *alternativas experimentadas*, dentro dos sistemas educativos, mostraram-se insuficientes para modificar a crescente deterioração dos sistemas de ensino. As estratégias reformistas não obtiveram os resultados esperados. As mudanças têm sido poucas, e a maioria das propostas postula reformas de caráter formal. Muitas das reformas tentadas, nos últimos anos, não se constituíram em alternativas transformadoras dos sistemas educativos.

Paralelamente a essas tentativas de transformação escolar, um *grande número de experiências de educação popular*, inclusive as fragmentadas e microscópicas, ofereceram um

sem número de alternativas teóricas, políticas, organizativas e educativas: a educação popular vinculada aos movimentos sociais, como o MOVA-SP, à comunidade educativa, como no projeto *Pais e Filhos*, em Santiago, no Chile, a educação popular vinculada às *reformas revolucionárias* do Estado, como a da Nicarágua e a de Granada, a *educação mapuche* nos pampas argentinos, a formação de *cooperativas* nas agrestes montanhas Tarahumares no México ou a *campanha de alfabetização* no Equador, apoiada pelo setor público e pelas organizações da sociedade civil e inspirada na melhor tradição transformadora da educação popular.

Hoje, sobretudo após as mudanças ocorridas com a globalização da economia capitalista, alguns neoliberais entoam loas ao *fim da utopia*, sustentados pelo desencanto com os modelos populares e socialistas. Tentam justificar o *status quo* por um pragmatismo político que não vê qualquer razão para sustentar ideais de solidariedade ou de possibilidade de outra sociedade a não ser a já existente.

Por mais enraizado que esteja no momento presente de perplexidade paradigmática, esse pensamento não deixa de ser infuquo, na medida em que menospreza a luta de milhares de homens e mulheres que, animados pela esperança de uma humanidade emancipada, durante séculos, empenharam sua vida e sonharam com uma ordem social fundada na justiça, contra a lei da selva. A irracionalidade e a degradação moral não podem ser consideradas pós-modernas. Ao contrário, elas representam tudo o que os homens sempre desejaram superar, como diz Paulo Freire no seu último livro *Pedagogia da autonomia*.

O avanço da humanidade na direção de maior liberdade, justiça e equidade, sempre foi movido pela utopia. Resgatá-la de todas as formas, seja através de ideais políticos e econômicos, seja através de perspectivas culturais ou educacionais, realçando, por exemplo, a contribuição do paradigma da educação popular, significa enfrentar a irracionalidade e promover a emancipação.

## A educação popular e o Estado democrático

Retoma-se, aqui, algumas idéias desenvolvidas numa exposição que foi feita em La Paz, num Seminário latino-americano de educação popular, em julho de 1990 e, posteriormente, na Conferência Mundial da ICEA, em 1995, Jomtien (Tailândia) e na CONFINTEA V, em Hamburgo (Alemanha, 1997). Defendeu-se a tese da necessidade de construir *novas alianças* entre a sociedade civil e o Estado para enfrentarem, conjuntamente, os problemas educacionais da América Latina, numa perspectiva popular.

O Estado, numa democracia, é o representante tanto dos setores médios, quanto da burguesia e dos setores populares. A educação popular promoverá novas alternativas para dialogar o conflito ao postular uma educação estatal vinculada aos movimentos sociais e às organizações não-governamentais. Porém, isso só é possível quando o Estado é ocupado por partidos políticos que já tenham vinculação efetiva com movimentos sociais.

Muitas vezes, discute-se a questão profissionalismo *versus* voluntariado. Pois bem, através da experiência, vê-se que é muito difícil, estando no Estado, fazer exigências aos voluntários (em nível de horário, produtividade, etc.), mas seria ainda mais perigoso, se nós procurássemos transformar voluntários (militantes) em funcionários públicos.

É por isso que foi proposto aos voluntários cursos e até mesmo um pagamento, uma remuneração, para valorizar seu trabalho: o trabalho da alfabetização, no caso do MOVA-SP. É uma maneira de caminhar para a *profissionalização* sem destruir o compromisso inerente ao voluntário, ao militante. Os voluntários e os movimentos sociais oferecem seu dinamismo antiburocrático, para contrabalançar as tendências burocráticas que todo aparato administrativo possui, sobretudo, quando nunca foi submetido ao controle popular.

É inegável que só o Estado possa dar conta do atraso educacional. Nem a sociedade civil, nem a empresa privada tem condições efetivas, técnicas e financeiras para enfrentar esse enorme desafio. Contudo, o Estado, sozinho,

também não dará conta. Por isso, é necessário construir novas estratégias e parcerias, como vem fazendo, atualmente, o Instituto Paulo Freire com o Projeto da Escola Cidadã em cooperação com governos populares, principalmente, municipais. Muitos movimentos sociais e entidades estão, hoje, seguindo esse caminho e ampliando o seu potencial de intervenção.

O setor privado, a Igreja e os movimentos sociais precisam articular-se com o Estado, não como dependentes dele, mas como parceiros, instituindo novas alianças, num *plano estratégico de longo prazo*. A contribuição pontual, efêmera e passageira, dada pela sociedade civil, como nos grandes momentos das *campanhas*, é ineficaz. Respostas provisórias e compensatórias à ausência do Estado são inúteis. Qualquer mudança radical, mas feita num curto espaço de tempo, está fadada ao fracasso.

O *Estado* dever ser o principal articulador, mas não o articulador exclusivo das políticas sociais. É preciso um planejamento que compreenda a integração entre as várias esferas de poder, de modo que possam dar conta do conjunto complexo de problemas concernentes à universalização da educação básica, por exemplo. À *sociedade civil* cabe, principalmente, o papel de contribuir na elaboração e na fiscalização das políticas educacionais, bem como na gestão dos órgãos responsáveis por sua aplicação, mas não só; cabe também, em parceria com o Estado, participar do esforço coletivo para a superação do atraso educacional.

As condições políticas e sociais de hoje não são as mesmas que possibilitaram a educação da década de 50 na América Latina e, em particular, no Brasil. Naquela época, a América Latina estava dominada por governos autoritários. Não é de se estranhar que a educação de adultos sempre fosse concebida como *alternativa* à educação oferecida pelo Estado.

A educação popular nasceu na América Latina no terreno fértil das *utopias de independência*, de autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento

baseado na justiça social. Para esse modelo de educação popular, a conquista do Estado era fundamental. Porém, esse processo foi interrompido pela brutal intervenção militarista e autoritária. A educação popular refugiou-se, então, nas Organizações Não-Governamentais e, em alguns casos, na clandestinidade.

Passado esse vendaval autoritário – embora não se esteja a salvo de novas tormentas, na medida em que a injustiça social põe em risco a nossa frágil democracia –, há maiores possibilidades de colaboração (parceria) com o Estado. Na crise da educação popular na América Latina, hoje, muitos educadores populares encontram saída no interior do Estado capitalista, abrindo espaço para a construção da educação *pública popular*, uma *educação cidadã*, procurando tornar popular e mais participativa a educação oferecida pelo Estado.

A grande utopia da educação popular dos anos 50 visava à conquista do Estado e à mudança radical das políticas econômica e social. Hoje, o que se assiste é a educação popular dispersando-se em milhares de pequenas experiências, perdendo aquela grande *unidade teórica*, mas ganhando em *diversidade*.

Esses *pequenos grupos e movimentos* são as verdadeiras forças instituintes da nova sociedade, lutando em múltiplos campos: pela terra, por direitos civis e humanos, por alfabetização; há a luta das mulheres, dos que tratam de reconstruir as raízes africanas de sua cultura, novos movimentos vinculados à religiosidade popular, movimentos ecológicos, de produção associada, por moradia, de meninos e meninas de ruas, etc. Esses numerosos movimentos trazem, no seu bojo, uma nova concepção de educação popular e do Estado.

Os movimentos populares dos anos 60 e 70 viam o Estado como organizador do bem-estar social, e a questão era pressioná-lo na medida suficiente e oportuna para obter dele as demandas. Hoje, a nova visão que esses movimento têm do Estado baseia-se na idéia de construir novas alianças, das quais eles não querem apenas receber os benefícios sociais, mas participar como sócios, parceiros na definição das políticas públicas e de inversão de

prioridades. Antes, os movimentos populares tinham um caráter mais *revolucionário* ou *reivindicativo*. Hoje, eles são, predominantemente, *programáticos*.

A educação popular – e a educação de adultos como parte daquela – tem a seu favor o surgimento das novas forças do *poder local democrático* (como o caso do município de São Paulo) e, também, a presença nos aparatos burocráticos estatais, de antigos militantes ou simpatizantes do movimento de educação popular. Tem, sobretudo, uma nova arma teórica, que nasceu da prática da organização popular, para enfrentar os novos desafios no limiar do novo milênio. Hoje, a luta contra o analfabetismo tem a marca das organizações não-governamentais e dos movimentos populares. O diálogo e a parceria, entre esses e o Estado, são essenciais, se quiser, com sucesso, enfrentar esse desafio, que é, ao mesmo tempo, internacional e histórico.

De certa forma, busca-se agora a conquista de direitos que, nos países desenvolvidos, já são realidade há mais de um século. Não se trata de concentrar todo o poder no Estado, como queriam os socialistas burocratas, nem de deixar a *mão invisível* do Mercado controlar nossa vida; trata-se de fortalecer as instituições civis independentes e formar cidadãos capazes de controlar o Estado e o Mercado.

### *A título de conclusão: algumas pedras no caminho e motivos para otimismo*

Numa rápida panorâmica sobre o campo de reflexão proposto pelo Grupo de Trabalho de Educação Popular da ANPEd, pode-se concluir que o conceito e a prática da educação popular ainda estão muito vivos e podem, nos próximos anos, influenciar expressivamente os sistemas de ensino, na medida em que a educação popular souber articular a sociedade civil e o Estado, mas, para isso, precisa remover algumas pedras do seu caminho.

Pode-se detectar ainda alguns problemas, vícios e carências que precisam ser enfrentados, para que sejam abertas maiores possibilidades para a educação popular no futuro.

O novo *contexto mundial* (globalização da economia capitalista e crise do socialismo real) exerce influência sobre as práticas de educação popular, exigindo renovação constante. Da mesma forma, as mudanças tecnológicas, no mundo do trabalho, vêm influenciando as relações de produção e ampliando o setor informal da economia, que exigem, cada vez mais, qualificação e educação continuada, uma boa notícia para a educação popular. Nesse contexto, a educação popular deverá responder de forma flexível e dinâmica pois é condição básica para a sua sobrevivência como paradigma.

Nesse contexto, a educação popular passa *da unidade à diversidade* (mosaico de experiências: luta pela terra, por direitos civis e humanos, pela educação de rua, pelos indígenas, pela religiosidade popular, pela ecologia, pela produção associada, etc.). Assim, a educação popular precisa prestar atenção a esse fenômeno, valorizando a diversidade cultural, mesmo combatendo a diversidade econômica, motivada pela má distribuição de renda. Portanto, não entender *uma* educação popular como *a* educação popular.

O campo das *carências* é bem maior. Na educação popular, vêm diminuindo, mas ainda persistem, de um lado, um certo basismo, democratismo e ativismo (antiintelectualismo e antiteoricismo) e, de outro, um academicismo desmobilizador. Ambos precisam ser superados. Há, ainda, o perigo de uma polissemia esvaziante (tudo parece educação popular). Há, também, uma carência que é a falta de pesquisas no setor e a incipiente formação e capacitação de seus agentes. Essa é uma carência tanto de qualidade técnica quanto de qualidade política.

Poder-se-ia apontar, ainda, a *crise paradigmática* que não atinge apenas a educação popular, mas também a educação em geral: a ênfase no discurso crítico-social de análise da realidade, sem a contrapartida da atuação prática, pode levar o paradigma da educação popular a um crescente esvaziamento, que já vem se notando pelos relatórios do CEAAL.

Como se viu, contudo, existem motivos para *otimismo* entre os defensores da educação

popular: o crescimento das organizações não-governamentais e a emergência de novos movimentos sociais (*advocacy groups*) apontam para um *fortalecimento institucional* da educação popular.

No campo conceitual, a *interdisciplinaridade* e a *transversalidade* – educação popular associada à qualidade de vida e ao resgate das condições de cidadania (por exemplo, o planejamento socializado ascendente ou o planejamento participativo como autogestão popular) vieram dar novo alento ao paradigma da educação popular.

Por outro lado, a *formação continuada* e *educação a distância*, ao lado da mobilização utilizando cada vez mais a *multimídia*, vêm abrindo espaços cada vez maiores para a educação popular.

Tudo isso mostra que a questão da educação popular não se restringe à educação de adultos ou à educação das classes populares. A educação popular ou se consolida como um *paradigma geral da educação*, com base na educação democrática e na extensão da educação de qualidade para todos, ou se confina na importante, mas limitada, *educação para os excluídos*. À primeira vista, isso poderia parecer uma heresia. Contudo, a ampliação do conceito de educação popular, principalmente nas *universidades* – Paulo Freire coordenou na PUCSP um programa de *educação dos excluídos* que funciona até hoje – tem aberto fronteiras não só para a educação popular, mas também, e principalmente, para a educação dos excluídos. Esse trabalho nas universidades, inclusive através de cursos de educação de adultos, como é o caso do PEA (Programa de Educação de Adultos), da Faculdade de Educação da USP e dos programas de educação comunitária do NTC (Núcleo de Trabalhos Comunitários), da PUCSP, constituem-se num real motivo de esperança para o desenvolvimento da educação popular no País.

Não há dúvida de que, mesmo sendo dirigida preferencialmente para as classes populares, a educação popular não se limita a elas. Para que a educação um dia esteja ao alcance de todos, como pretende o paradigma da educação popular, isso não ocorrerá pela extensão

da educação *burguesa*, necessariamente excludente, mas por uma outra educação: a educação para todos, necessariamente popular, não-elitista. Na perspectiva da pedagogia da esperança (Paulo Freire), a educação, hoje de fronteira (de ponta), a educação do futuro, de amanhã, será necessariamente popular.

A cultura escolar dos sistemas de ensino é, em geral, essencialmente antipopular. Dessa forma, dificilmente mudará a partir de dentro. Daí a importância e o papel das ONGs que têm maior vínculo com a cultura popular, dos movimentos sociais e populares e dos partidos do campo democrático na busca de alternativas concretas que influenciem a abertura dos sistemas de ensino. Ela tem um papel importante, principalmente na mudança do caráter da escola, de onde podem partir a reestruturação curricular e a mudança de mentalidades.

A educação popular sempre foi ousada. Rompeu, no passado, com esquemas rígidos, formais. Espera-se que, hoje, ela possa avançar e romper também com seus próprios preconceitos e que não tenha medo, inclusive, de superar a si mesma, de se renovar, fiel ao princípio de buscar respostas para esse novo tempo, aberto a muitas possibilidades. A educação popular sempre se enfraqueceu e entrou em crise, toda vez que se perdeu no debate puramente ideológico, mas fortaleceu-se e desenvolveu-se toda vez que deu *respostas concretas* às necessidades populares. Isso não significa que o debate ideológico não é importante, mas a educação popular não pode limitar-se à exposição de seus próprios princípios (principismo). Os problemas são, possivelmente, os mesmos; as soluções, porém, já não o são. Na era da informação, será preciso, por exemplo, responder com *novas metodologias* à obsolescência do conhecimento. O direito à educação é o mesmo que se está defendendo há tanto tempo. As necessidades básicas de educação é que mudaram e para as quais nem sempre se responde adequadamente.

A qualidade em educação popular é medida pelo atendimento às necessidades do povo. É isso que justifica o seu nome: *popular*. Não se trata, portanto, de um punhado de voluntaristas chegando lá na frente, sozinhos; trata-se de todos chegarem lá na frente, juntos e em tempo.



## **BIBLIOTECA ARTMED**

### **Educação, Teoria e Crítica**

**\*IMBERNÓN & COLS.**

Educação Para o Século XXI – Os Objetivos do Futuro

**KINCHELOE, J.L.**

Formação do Professor como Compromisso Político – Mapeando o Pós-Moderno

**KNIJNIK, G.**

Exclusão e Resistência – Educação Matemática e Legitimidade Cultural

**MANACORDA, M.**

O Princípio Educativo em Gramsci

**McLAREN, P.**

Multiculturalismo Revolucionário – Pedagogia do Dissenso Para o Novo Milênio

**McLAREN, P.**

A Vida nas Escolas – Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação

**McLAREN, LEONARD & GADOTTI**

Paulo Freire – Poder, Desejo e Memórias da Libertação

**NOSELLA, P.**

A Escola de Gramsci

**PETITAT, A.**

Produção da Escola/Produção da Sociedade

**\*POPKEWITZ, T.S.**

Políticas de Escolarização e Construção do Professor

**POPKEWITZ, T.S.**

Reforma Educacional – Uma Política Sociológica/Poder e Conhecimento em Educação

**SACRISTÁN, J.G.**

Poderes Instáveis em Educação

**\*SEQUEIROS, L.**

Educação Solidária

**SIROTA, R.**

A Escola Primária no Cotidiano

**\*TORRES, C.A.**

Educação . Poder e Biografia Pessoal – Diálogos com Educadores Críticos

**WILLIS, P.**

Aprendendo a ser Trabalhador – Escola, Resistência e Reprodução Social

\*Livros em produção no momento da impressão desta obra, mas que muito em breve estarão à disposição dos leitores em língua portuguesa.

# PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO

**Moacir Gadotti**  
e colaboradores

Em *Perspectivas atuais da educação*, o pensamento pedagógico brasileiro ganha, sem qualquer sombra de dúvida, uma das mais expressivas atualizações críticas.

Como o próprio título indica, não se trata apenas de uma abordagem dos problemas da educação brasileira. Embora seja sobre eles a recorrência predominante e a ênfase da reflexão, o texto passeia pelos desafios colocados à educação desde o nível de um pequeno município, passando pelos desafios que confrontam a integração regional – como é o caso das reflexões sobre o Mercosul – até os que fustigam as respostas necessárias à construção da cidadania planetária.



Livros  
para uma  
melhor  
qualidade  
de vida

**ARTEMED**  
EDITORA

Visite nosso Web site:  
[www.artmed.com.br](http://www.artmed.com.br)



ISBN 85-2307-620-8



9 788573 076202