

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

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

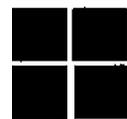
acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

ESCOLA VIVIDA, ESCOLA PROJETA

MOACIR GADOTTI



PAPIRUS

Moacir Gadotti nasceu no dia 1º de outubro de 1941 em Rio Belo, município de Rodeio (SC).

Lecionou Psicologia e História da Educação no Instituto de Educação Campos Sales (SP). Em 1973, foi o primeiro a defender tese em Filosofia da Educação no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP.

Em 1977, doutorou-se em Ciências da Educação na Universidade de Genebra (Suíça).

Foi professor de Filosofia da Educação na Unicamp, Puccamp e PUC-SP e, em 1986, fez a livre-docência na Unicamp.

Por meio de concurso, ingressou no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FE (USP), onde trabalha até hoje em tempo integral com alunos de licenciatura, pós-graduação, mestrado e doutorado em Educação.

ESCOLA VIVIDA,
ESCOLA PROJETADA

MOACIR GADOTTI

ESCOLA VIVIDA,
ESCOLA PROJETADA

Capa: Francis Rodrigues

Composição: Sidhanta Produções Gráficas

Equipe Editorial

Coordenação: Beatriz Marchesini

Copidesque: Rosana Horio Monteiro

Revisão: Regina Ferreira de Castilho

Lucélia Caravieri Temple

Vilma A. Albino

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

Gadotti, Moacir, 1941 —
Escola vivida, escola projetada / Moacir Gadotti
— Campinas, SP : Papyrus, 1992.

1. Educação - Brasil 2. Educação e Estado - Bra-
sil 3. Escolas públicas - Brasil 4. Política e edu-
cação - Brasil I. Título.

92-0890

CDD-370.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação 370.981

ISBN 85-308-0198-9

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© M. R. Comacchia & Cia. Ltda.



PAPYRUS

Matriz — Fone: (0192) 31-3534 e 31-3500

Cx. Postal 736 - CEP 13001 - Campinas

Filial — Fone: (011) 570-2877 — São Paulo — Brasil

Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma.

Para a Rejane,
pela ousadia de retomar
a caminhada ao meu lado.

Para a Tábata
que tem, ainda, todo o
caminho a percorrer.

Neste ano estou completando 50 anos.

Já escrevi 12 livros, uma centena de artigos, fiz várias pesquisas, proferi uma centena de conferências. Vivi intensamente a minha vida acadêmica. Não me omiti. Errei muito. Aprendi muito.

É tempo de pensar no que fiz. É tempo de olhar o passado para enxergar um futuro possível. É um tempo de retomar, repensar e sistematizar. Um tempo de *releitura*.

Mas não se trata apenas de ler novamente o que escrevi no papel. Trata-se de encontrar razão para o que foi escrito e que não está escrito. Trata-se de revisitar uma trajetória. Trata-se de fazer um exame crítico, alma e corpo, coração e mente. Só a paixão e o envolvimento podem explicar as coisas mais essenciais. O que move o conhecimento das coisas é o desejo de saber. Como dizia Pascal: “os grandes pensamentos vêm do coração.”

Mas reler o que “escrevi no papel” é insuficiente se essa *releitura da palavra* não for acompanhada de uma *releitura do vivido*. A dialética entre a teoria e a prática em educação pode ser expressa no que se pensou fazer e no que efetivamente se fez, em síntese, na dialética entre a ESCOLA VIVIDA e a ESCOLA PROJETADA.

SUMÁRIO

Prefácio.....	11
---------------	----

Introdução LIBERDADE E DISCIPLINA

As lições dessa escola chamada vida	15
---	----

Primeira Parte

CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA CIDADÃ

1. Primeira preocupação: a formação antropológica do educador	29
2. A educação permanente e a educação para todos.....	35
3. Educação e Poder	41
4. A dialética como quadro de referência.....	45
5. A prática coletiva como a fonte mais viva da teoria.....	49
6. Teoria da Educação Brasileira.....	55
7. Marx e Freire.....	59
8. Educação e partido político	67
9. Escola pública popular: escola cidadã	73

Segunda Parte

A TEORIA NA PRÁTICA DA PESQUISA, DA CONSULTORIA E NOS PROJETOS DE AÇÃO

1. O curso de Pedagogia em questão.....	79
2. Educação e Sociedade	85
3. A universidade e a construção do seu projeto.....	89
4. A participação do educador na formulação das políticas públicas de educação	93
5. A pós-graduação em educação	101
6. A educação municipal	111
7. Teoria da Ação Direta.....	125
8. A alfabetização de jovens e adultos nas Administrações Municipais Populares.....	135
9. A educação popular comunitária	149

Conclusão

ALIANÇA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Ainda o mesmo plano de trabalho.....	155
--------------------------------------	-----

Prefácio

Por ocasião de seu concurso de titular da disciplina Organização do Trabalho na Escola na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Moacir Gadotti resolveu passar a limpo a sua biografia de educador e militante.

Foi uma decisão feliz, pois dela resultou um conjunto denso de ensaios que aqui se publicam com o título geral de *Escola vivida, escola projetada*.

São páginas que testemunham a paixão do educador que foi capaz de viver a sua já longa carreira de professor no centro de uma área de intersecção do universo pedagógico com o político.

O que para muitos representa uma embaraçosa decisão, um verdadeiro impasse (ou a escola... ou o partido), para Moacir Gadotti

significou um repto aceito animosamente, embora ele próprio admita o quanto há de sofrido e problemático nesse encontro de exigências não raro implacáveis.

Descendo às matrizes do pensamento que vem alimentando as posições educacionais de Gadotti, reconhecemos um percurso cultural muito nosso, que é, em grande parte, comum a uma geração de intelectuais que entraram a participar da vida pública na década de 1960.

Nesse período singularmente fecundo para a cena ideológica brasileira, operou-se nos meios cultos uma viragem do existencialismo (quer leigo, quer religioso) para o marxismo.

As linhas de militância eram então várias, como bem sabemos os que nos envolvemos no processo, mas nenhuma atraiu tão intensamente a nova esquerda cristã quanto a versão gramsciana, o que atribuo às suas claras inflexões éticas quando não voluntaristas.

Para os que lidavam com projetos educacionais, a palavra de Antonio Gramsci era a mais original e estimulante. E acresce, no caso brasileiro e latino-americano em geral, que a notória disparidade entre a cultura letrada e a cultura popular demandava um tipo de reflexão que só o pensador dos *Cadernos do Cárcere* soubera desenvolver graças às particularidades da formação social italiana.

Na passagem de um genérico e generoso humanismo cristão (de que a dimensão ideal da consciência sempre fora o núcleo privilegiado) para uma teoria da sociedade realista, que se desejava científica, e que encarecia as determinações materiais do pensamento, o militante buscava ascender ao altiplano do *engajamento*: atitude que dependia necessariamente daquele *ottimismo della volontà*, afinal, comum ao salvacionismo e ao espírito revolucionário socialista.

Mas antes que ocorresse essa operação cultural e política, em que o fenômeno da passagem implica uma longa coexistência de valores, o terreno da prática pedagógica no Brasil já tinha sido arado, à sua maneira (e sem que a universidade o percebesse), pelo mestre de Moacir Gadotti e por uma geração inteira de educadores empenhados na transformação social do país: vinha dos anos 50, o método Paulo Freire.

Sem a mediação de Paulo Freire é difícil entender certos modos de pensar, agir e dizer peculiares ao educador brasileiro progressista entre os anos 60 e 80. Sob a ditadura militar e principalmente nos tempos esperançosos da abertura democrática, não se formulou nenhum projeto socializante de educação que passasse ao largo do paradigma criado pelo mestre pernambucano.

Com Paulo Freire trabalhou Moacir Gadotti longamente, desde os seus anos de formação na Europa até o exercício recente de funções administrativas na Secretaria Municipal de Cultura em São Paulo. Dele hauriu Gadotti a concepção dialógica do ato de ensinar-aprender, matriz de uma visão radicalmente democrática da escola, e que, a meu ver, se deve à paixão pela experiência da intersubjetividade inerente aos vários existencialismos.

Diria também que uma certa nota de desconfiança metódica em relação ao Estado ressoa, com freqüência, nos escritos de Gadotti voltados para as políticas públicas de educação. Ouvida nos dias que correm, essa nota poderá confundir-se com as vozes neoliberais em moda. Sabemos, porém, que a sua origem é outra, e outra a sua qualidade: nasce dos sonhos comunitários que as igrejas progressistas vêm acalentando como resposta aos veios autoritários e à tecnoburocracia implantada pelos governos fortes da América Latina desde aqueles mesmos anos 60... São tendências centralizadoras que não se diluíram de todo apesar da pressão generalizada em favor das soluções democráticas. O triste exemplo peruano, não está, por acaso, aí, bem perto de nós?

Sem dúvida, o valor da liberdade prevalece sobre os demais nos escritos aqui reunidos. O ideal de uma *escola cidadã* está no cerne de um projeto de transformar a instituição convencional em uma rede de relações humanas fortemente “participativa”, envolvendo alunos, professores, funcionários, mães, pais e toda a comunidade servida pela unidade de ensino.

Chamo a atenção do leitor para o decálogo da nova escola autônoma e cidadã que vem transcrito em um dos capítulos centrais deste livro. Se realizado, o programa significaria a morte das instâncias puramente burocráticas, isto é, a supressão dos vários escalões oficiais intermediários entre a sala de aula e as autoridades estatais.

Coerentemente, Moacir Gadotti propõe um regime, a que chama de “autonomia relativa” (ainda Gramsci via estruturalistas franceses?), pela qual cada escola organizaria os seus recursos e as suas tarefas segundo as necessidades e as aspirações que lhe fossem próprias.

A descentralização perseguida em múltiplos níveis, repuxada até o limite da autogestão e do respeito às diferenças regionais, é o alvo a ser atingido por essa concepção ultrademocrática que, no entanto, não renuncia ao ideário socialista, digamos canônico, de superar a estrutura injusta de uma sociedade de classes. Um socialismo “de

face humana” que, ao reagir contra o fetiche da estatização compulsória do socialismo “real”, nem por isso entra de cabeça nos paraísos artificiais do mercado.

Apreciando com a possível objetividade as propostas radical-democráticas de Gadotti à luz do contexto brasileiro de hoje, e com vistas à crise profunda do Sul — que já engloba o Terceiro e o Quarto Mundo — pode-se dizer que a filosofia que as permeia deverá enfrentar o desafio de animar uma pedagogia libertária sem prejuízo de dotar a criança e o jovem daqueles instrumentos mínimos de *cultura humanista e técnica* que lhes permitirão assumir o seu papel de cidadãos. A melhor política ainda é a que equilibra ciência e consciência.

Mas esta é uma reflexão que ainda ensaia os primeiros passos, e certamente faz parte dos projetos de Moacir Gadotti pensar uma escola em que o saber não se atrele necessariamente ao poder.

Alfredo Bosi
USP, abril de 1992

Introdução

LIBERDADE E DISCIPLINA As lições dessa escola chamada vida

Uma releitura, no sentido aqui exposto, não é uma tarefa fácil, nem uma tarefa neutra. Quando falamos de nós mesmos, dificilmente temos vontade de falar dos nossos fracassos, de nossas omissões, de nossos enganos, de nossas decepções. Procuramos, ao contrário, realçar o que fizemos, em detrimento do que não fizemos, os trabalhos acabados, deixando de lado os projetos inconclusos, malsucedidos, os fracassos, tão malvistos pela nossa educação, em detrimento de tudo isso que faz parte da vida e da obra de alguém. Na educação de um indivíduo, muitas vezes, são justamente os fracassos que têm mais importância, que nos fazem crescer.

Nesta introdução vou contar um pouco do que fiz e vivi, alguns fragmentos, um pouco das dificuldades encontradas, do que realizei até hoje, dos mestres que encontrei e me fizeram avançar.

Eu nasci na tifa do km 32 do município de Rodeio (SC), no primeiro dia de outubro de 1941. Os imigrantes italianos e alemães que aí moram sabem muito bem o que é uma “tifa” (do alemão *tief* = profundo), depressão, a encosta de uma montanha. Lá moravam os “Titéi”, apelido de minha família e de meus bisavós, que o haviam recebido ainda no norte da Itália, antes de virem para o Brasil.

Mais tarde, já na faculdade, fui procurar no Dicionário Aurélio o que significava “tifa” e fiquei sabendo que é um termo usado em Santa Catarina e que significava, em “bom” português, “cafundó”. Então fui procurar o que significava “cafundó”. Segundo o mesmo Aurélio, significa “lugar ermo e afastado, de acesso difícil, normalmente entre montanhas”. Exatamente o que era “Rio Belo”, a tifa do Km 32 de Rodeio. Nasci ali, onde não havia eletricidade, nem rádio; onde se consumia o que a terra dava. Plantávamos fumo. Tínhamos uma roça: uma vida dura, de trabalho, mas também de muito verde, muito silêncio, muito ar puro, muitos passarinhos, animais, muito barro, caça, pesca. Passei aí meus primeiros 12 anos, trabalhando, desde os quatro, na enxada.

Esses primeiros anos me marcaram: a necessidade de ter espaço ao redor, de respirar profundamente, de deitar no chão. Gostava de andar na chuva, de tomar água com as mãos, de andar muito, apreciar as flores, as árvores, as pedras; aprendi a ser livre, a andar em qualquer direção sem me amarrar a nada, a nenhum caminho já feito, já dito, já traçado, já acabado.

Ao mesmo tempo, a dureza do campo me formou rude, não aprendi a amaciar as palavras: aprendi a dizer francamente o que pensava, com simplicidade e, muitas vezes, ingenuamente; aprendi a acreditar facilmente na transparência dos outros. Não aprendi, na roça, a dizer as coisas com elegância. O que penso, digo sem meias medidas.

Estudei com dificuldade. Tudo o que aprendi, aprendi lutando, com esforço, quebrando a cara. A vida tem sido minha escola. Valorizo muito, por isso, o esforço, a decisão, a vontade, a atenção, ao lado da transparência, da honestidade, do respeito. Os filhos das classes populares precisam fazer muito esforço para enfrentar as desvantagens iniciais em relação aos colegas das classes médias. Como professores, creio até que devemos ser mais exigentes para com aqueles que não tiveram oportunidade de ter um ambiente favorável ao saber e à cultura chamada “erudita”.

Entre essas dificuldades, a maior foi justamente a língua, já que em casa não se falava o português e não tinha contatos a não ser

com imigrantes italianos e alemães. Lembro-me de que se fôssemos pegos na escola falando nossa língua de origem, o castigo que a professora nos dava era uma colher de óleo de rícino. Acabávamos tendo vergonha de nossa língua materna e também dos próprios pais que a falavam. Até hoje essa repressão escolar se faz sentir em certas regiões de Santa Catarina. Fomos muito humilhados por isso. Mais tarde, mantive com regularidade um diário íntimo. Nele escrevi, quando tinha 15 anos, que havia recebido zero em português porque, numa leitura em classe, pronunciava mal todas as palavras terminadas em “ão”. Acabei ficando com medo de todas essas palavras. Até hoje (embora tenha superado esse medo) não consigo nasalizar bem.

Aprendi a ler com Irmã Maria, uma freira da Congregação das Catequistas, numa escola rural que ficava a cinco quilômetros de casa, bem no alto da montanha de Rio Belo. Nos dias claros, de lá avistávamos várias pequenas cidades. Uma escola rural de madeira, com uma só sala, na qual estudavam, ao mesmo tempo, alunos de três séries, com uma única professora. Concluídas as três primeiras séries, continuei os estudos na escola da planície (Rodeio 32), mas lá os estudos eram mais puxados e repeti a 3ª série. Aí fiz também a 4ª série.

Tinha então 12 anos e resolvi, contra a vontade de meu pai, mas com a força de um tio padre e de minha mãe, sua irmã, ingressar num internato (Ginásio São Paulo, Ascurra, SC) onde repeti a 4ª série também. Esse tio conseguiu que um advogado de Bagé (RS) pagasse meus estudos.

Lá aprendi logo a disciplina. Tinha muita vontade de estudar e consegui logo recuperar o “atraso” em relação aos alunos que vinham da cidade. Lembro-me de ter representado os estudantes seminaristas do sul do Brasil num Congresso de Juventude no Rio de Janeiro, em 1959. Eu estava na 1ª série do colegial (chamado “Curso de Seminário”).

Busquei o Seminário pensando ter a segurança que não tinha em casa, além de ter um sonho: o de ser padre. Mas não podia associar a segurança que podia ter se fosse sacerdote com a necessidade de me submeter à disciplina que isso exigia. Meus superiores imediatos por cinco vezes (que eu me lembre) solicitaram minha expulsão por indisciplina. Só depois de iniciados os estudos filosóficos é que me decidi a deixar a carreira e ficar “por conta própria”. Depois de dez anos concluí o curso de Filosofia (1962-1971), alternando estudo e trabalho. A licenciatura em Pedagogia eu a terminei em seis anos (1962-1967).

Devo ao Seminário (salesiano) a possibilidade de me disciplinar para o estudo, de me interessar por tudo o que dizia respeito à vida dos autores que estudávamos. Sempre cobrei muita coerência entre o que escreviam e o que eram. O mesmo exigia de meus professores. Queria fazer de tudo: primeiro estudei física, depois passei a estudar psicologia. Fiz sete anos de piano. Fiz rádio, televisão, documentários cinematográficos e inclusive acabei produzindo duas fitas de longa metragem no cinema: dois dramas, um contando as peripécias de uma professora (caso real) numa escola do Vale do Ribeira (SP). Entre os documentários fiz um sobre uma escola montessoriana de São Paulo. Isso foi entre 1965 e 1969. Não havia concluído o curso de Filosofia. Mesmo assim, durante todo esse período mantive algum contato com a escola. Esse contato com os meios de comunicação levou-me, mais tarde, a me interessar pela educação permanente, tema de minha tese de doutoramento.

Gosto de política, história, arte, psicologia e informática. Iniciei o mestrado em lógica matemática na USP e depois desisti. Já trabalhei como eletricitista, escriturário, vendedor de máquinas agrícolas e, ao mesmo tempo, fui professor de piano, professor de recreação em pré-escola, professor particular de matemática para o ginásio, apresentador de programas culturais de rádio, produtor de TV e cinema e quando estava fazendo doutorado, em Genebra, como a bolsa não fosse suficiente, complementava o salário como trabalhador braçal descarregando geladeiras e fogões numa transportadora, onde pude ter contato com trabalhadores italianos, espanhóis, portugueses, iugoslavos.

Ingressei definitivamente na carreira docente lecionando Psicologia e História da Educação no Instituto de Educação “Campos Salles” (SP) e na Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (SP), onde havia concluído meus estudos superiores (1971). Fui o primeiro a defender tese em Filosofia da Educação no recém-criado Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC (1973). Na Universidade de Genebra (Suíça), doutorei-me em Ciências da Educação, em 1977. Voltando no mesmo ano para o Brasil, ingressei como professor de Filosofia da Educação na Unicamp, Puccamp e PUC/SP. Em 1986 fiz a livre-docência na Unicamp. Em 1988 fiz concurso de ingresso no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Desde então aí estou em tempo integral, lecionando “Organização do trabalho na escola” no curso de Pedagogia, “Estrutura e funcionamento

do ensino de 1º e 2º graus” no curso de licenciatura e “Teoria da educação brasileira” no curso de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Educação. Em 1991 prestei concurso na Faculdade de Educação da USP para professor titular na especialidade “Organização do trabalho na escola”.

Particpei muito ativamente de grupos de jovens e grupos políticos mas sem nunca ter-me destacado por isso. Não sei porque nunca levei isso até o fim. Não fiz disso um fim, uma “profissão”, um ideal de vida. Mesmo assim nunca deixei de me “envolver” com a política. Mais tarde, quando voltei da Suíça, esse envolvimento cresceu com a filiação ao PT. Fui um dos 111 que assinaram o livro de fundação do PT, dia 10 de fevereiro de 1980, no Colégio Sion, representando, ao mesmo tempo Paulo Freire. Isso me trouxe também (até hoje) muitos dissabores: “gosto do que ele escreve e faz, descontando tudo o que fala sobre o PT”, ouço dizer por aí. Ao contrário, defendo que tudo o que escrevo e faço seria castrado sem o prolongamento prático-político. Defendo o político como uma dimensão essencial do pedagógico.

Sou muito penalizado por ter-me filiado a um partido político. Embora nem sempre seja fácil articular o técnico e o político, não sinto dificuldade em associar militância política com formação profissional; em distinguir, sem separar, a luta principal pela emancipação de todos com a luta pedagógica. E até certo ponto, não senti dificuldade em perceber, no cotidiano, que a luta principal pode ser a própria luta pedagógica. Na prática, defendo que o educador tem que ter uma postura política clara, sem necessariamente estar filiado a um partido. Isso não implica numa desvalorização de sua competência profissional. Ao contrário, é o que dá a dimensão histórica (=totalidade) ao seu trabalho.

Gosto de tudo o que é belo e do que me dá prazer, da amizade sincera. Amo enormemente meus filhos e meus pais. Tanto uns como outros deram-me sempre muita ternura. É uma fonte na qual bebo constantemente para recobrar forças. Dois dias de pesca com meu pai me dão energia para voltar de Santa Catarina e dar seis meses de aula.

Creio no valor progressista do amor, da alegria, da humildade, da sinceridade, da transparência, difícil de defender num momento em que somos levados à esperteza, a “levar vantagem”, onde não podemos ser “trouxas”, onde só os “vivos” são valorizados. Essas são minhas certezas, sem as quais não posso viver.

Gosto muito de ler cartas, sobretudo as cartas escritas por aqueles autores que estudo, como Marx, Engels, Gramsci, mas tenho

dificuldade em escrevê-las. Quando as escrevo são longas demais. Demoro anos para respondê-las. Deixo-as na minha frente durante muito tempo.

Gosto de caminhar. Caminho muito, com meus filhos e com meus pais. Creio que nenhum amor subsiste sem longas caminhadas. Creio com Tomás de Aquino que *vivere est se ipsum movere*. Caminhar juntos é importante para resolver problemas familiares, intelectuais, amorosos etc. É minha terapia predileta. Gosto também de caminhar sozinho, sobretudo quando estou triste ou aborrecido.

Gosto da verdade mas não tenho apego às idéias. Gosto de experimentar o novo, o irreverente. Não gosto de percorrer caminhos já batidos. Por isso gosto da insegurança. Exponho-me muito, exponho mesmo a esfera íntima que é justamente aquela que nos dá mais insegurança. Contraditoriamente tenho aprendido, com muita dificuldade, a ser tolerante. Noto agora, chegando aos 50 anos, uma leve tendência para ser tolerante, mas ainda sou pouco paciente. Contra os adversários eu usava mais a ironia do que o humor. Creio que era a insegurança que me fazia optar por ela. Hoje, ao contrário, quando posso, utilizo o humor, porque me sinto mais seguro. Procuro ser verdadeiro, sincero: é melhor em todos os casos.

Casei-me duas vezes. Primeiro com Clara Gadotti (hoje Orzechowski). Nossas vidas foram marcadas por Dimitri (1972) e Inaê (1977). Sou casado com Rejane Natal Gadotti. Nossa alegria tem sido Tábata (1989).

Aprendi muito nesse itinerário fragmentado e acidentado. Estou sempre tentando fazer novas sínteses. Mas também aprendi cometendo muitos enganos, com idéias e com pessoas. Daí as freqüentes rupturas e também as retomadas de temas e problemas que antes me pareciam menores. Daí também as freqüentes dúvidas sobre certezas anteriores ou problemas que me pareciam resolvidos.

Critico duramente certas idéias, mas as distingo de seus seguidores. Penso que os seguidores de idéias sempre podem mudar de idéias e seguir outras. Gostaria de ser capaz de combatê-las e, ao mesmo tempo, manter boas relações com aqueles que as seguem. Mas não tenho tido sempre sucesso nisso. Não temos tradição do que se poderia chamar de “pensamento radical”: uma tradição de pensamento em que o debate e a crítica são considerados essenciais. Confundimos muitas vezes a crítica à teoria com a crítica à pessoa. Nisso acredito, como Gramsci, que só criticamos quem tem algum valor para ser

criticado. Por isso digo freqüentemente aos amigos que considero honroso ser criticado e fazer crítica, respeitando o fundamental, que é a pessoa.

Gosto de dar aulas, aulas simples, sem sofisticação. Gosto de ler textos em classe. De comentá-los. Ao mesmo tempo, sinto-me mal se a classe começa a dispersar-se, sair fora de um certo roteiro, de um certo plano. Sou exigente com os compromissos assumidos. Não consigo desmarcar nada do que está na agenda. Sinto dificuldade em dizer “não” quando me chamam para alguma palestra ou debate e isso me traz muitas encrencas, muitas jornadas cansativas, muitas horas de sono perdidas.

Em aula sou exigente e, em geral, muito diretivo. Numa aula em que os alunos não haviam lido o que tinha sido combinado, em sinal de protesto, fiquei três horas em silêncio diante deles. Depois escrevi uma carta a eles chamando-lhes a atenção para o compromisso. Afinal, eram alunos que dentro de dois meses iriam receber seus diplomas de pedagogos. Sentia-me também responsável por eles como professor, responsável pela sua formação. Aquela aula, dada em silêncio constrangedor, foi a melhor aula do semestre: daí para a frente nossas relações mudaram e obtivemos um resultado muito melhor do que se eu tivesse feito concessão, tivesse sido tolerante com o que chamava de “filosofia da malandragem”.

Tenho muita fé no trabalho, na nossa capacidade de resolver todos os problemas que criamos para nós mesmos. Gosto demais de tudo o que faço. Curto tudo o que faço. Envolve-me demais, por isso também sofro demais. Participo intimamente, brigo, fico vermelho facilmente, me magôo facilmente, reajo com violência. Entrego-me ao trabalho com paixão. No final de um curso, sinto-me vazio, com saudades e vontade de recomeçar.

É certamente esse envolvimento que me levou a refletir sobre o papel do educador, hoje, na sociedade. Tomei esse tema de trabalho e parece que nunca mais o larguei.

Nesses últimos 14 anos de atividade docente e de pesquisa concentra-se a atividade intelectual propriamente autônoma, portanto, após o doutorado.

Embora numa “autobiografia intelectual” não apareça, durante esses 14 anos não interrompi minha atividade docente nas instituições em que trabalhei. Os livros publicados, as pesquisas e os projetos de

ação desenvolvidos, sempre estiveram intimamente ligados à atividade docente.

Se hoje posso falar de um caminho, “recordar o que passou” (Platão), devo-o a muita gente.

Seria ingênuo supor que podemos caminhar sem guias, sem companheiros de jornada, sem os mestres que nos sinalizam o caminho. Reconhecê-los a todos seria muito difícil e cometeríamos certamente muitos enganos. Mas é impossível deixar de nomear alguns.

Como já disse, nunca consegui ler uma obra sem me interessar pelo seu autor. E quando gostava de algum livro, se o autor fosse vivo, procurava, e ainda procuro, conhecê-lo. Foi assim que aconteceu quando li o livro *Professores para quê?* de Georges Gusdorf. Como tivesse apreciado enormemente o seu conteúdo, fiz todos os esforços para conhecê-lo, primeiro através da leitura de sua autobiografia, depois através de correspondência e, mais tarde, pessoalmente.

Fiz a dissertação de mestrado em Filosofia da Educação (1973) sobre ele. Aprendi com ele a colocar a antropologia como fundamento da teoria do conhecimento que depois encontrei, com enfoque diferente, na obra de Jurgen Habermas.

Gusdorf era exigente em relação à função educadora. Por isso, tinha dificuldade em aceitar certas inovações pedagógicas, sobretudo aquelas que diminuíssem o papel diretivo e humano do professor. Ele distinguia o professor do mestre, como Rubem Alves distingue o professor do educador. Poucos são os mestres e os educadores. Há muitos professores. Para Gusdorf o professor era, sem dúvida, um profissional submetido às condições de sua profissão, mas era, antes de mais nada, um “profissional do humano”.

A leitura de Marx levou-me a fazer certas rupturas com Gusdorf, mas permaneceu o essencial: a afirmação da ética como fundamento da luta.

A partir de 1974, a convivência com Claude Pantillon e Paulo Freire em Genebra modificou muito minha trajetória pessoal e intelectual.

Pantillon ensinou-me a ler Marx de um ponto de vista humanista. Ele sempre me dizia que para ler “bem” Marx eu precisava ser como o próprio Marx, um “homem da suspeita”. Marx não se considerava “marxista”.

E era preciso também suspeitar da própria suspeita. Ir além da própria luta de classes e do socialismo, da ideologia etc. Nenhuma teoria pode explicar tudo; nenhuma delas é completa em si mesma. Tudo é histórico, me lembrava ele; quando eu, baseado na leitura de

Marx que me apaixonava, fazia afirmações categóricas. Chegamos até a escrever textos juntos. Um deles, chamamos, pretenciosamente, de “Manifesto filosófico”, lembrando o texto de Marx e Engels de 1848.

Pantillon foi meu orientador da tese de doutoramento em Ciências da Educação (menção Filosofia da Educação) na Universidade de Genebra, defendida em 1977. Mais do que um orientador exigente e atencioso, ele foi também um amigo. Desde 1970 vinha enfrentando uma doença incurável que o vitimou dez anos depois. Criticávamos a filosofia que só formava filósofos para, por sua vez, formar outros filósofos, ficando o círculo da filosofia restrito aos especialistas. Insistíamos que “era tarefa da filosofia despertar a consciência (política), que filosofar não é tarefa exclusiva do filósofo, que a filosofia não deve permanecer simplesmente na reflexão” (*Educação e poder*, p. 23).

Mesmo doente, Pantillon tinha muitos projetos. Mesmo com dificuldades para andar, para ficar sentado, respirar, ele assistia pacientemente a prolongadas reuniões de assembleias do fracassado projeto de autogestão implantado na seção de Pedagogia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra entre 1974 e 1977 (Ver *Concepção dialética da Educação*, pp. 96-107). E não deixava de intervir, de opinar, de participar ativamente. Numa palavra: Pantillon era generoso, fraterno. Tinha o sentido do outro que pregara.

Nesta mesma época, a partir de 1974, comecei a trabalhar estreitamente com Paulo Freire. Primeiramente foram as trocas de idéias sobre a situação brasileira, dez anos depois do golpe, as campanhas para auxiliar os refugiados políticos, os encontros na cantina do Conselho Mundial de Igrejas. Paulo Freire sempre tratando a todos com enorme cortesia e paciência, sempre sonhando com algo, projetando algo, atendendo inúmeros alunos de muitos países, dando entrevistas, lendo e escrevendo, discutindo. Mostrei-lhe minha tese sobre a educação permanente. Em 1970, Ano Internacional da Educação, a Comissão da Unesco do Ano Internacional, presidida por Edgar Faure, Ministro da Educação da França, apresentou um relatório (*Apprendre à Être*) baseado em estudos de mais de 20 países e depoimentos de dezenas de especialistas. Entre eles, Paulo Freire. Minha tese tinha muito a ver com o “sonho” da educação permanente que estava naquele relatório. Fui muito crítico, na época, em relação ao projeto da Comissão da Unesco. Cheguei a chamá-lo de “exemplo típico de discurso ideológico importado”. O relatório de E. Faure me parecia incolor, insípido,

enfim, tecnoburocrático. Paulo Freire me chamava a atenção para a contradição existente no relatório, e que não se podia reduzir tudo a uma concepção conservadora da educação permanente. Vários dos integrantes da comissão que o assinaram ou eram de países socialistas ou eram socialistas.

Assim pude continuar aprendendo. Aprendi com Paulo Freire a pensar dialeticamente. Para um ex-seminarista, formado na filosofia escolástica, essa era uma lição muito dura de aprender. Até hoje, creio que, embora conheça um pouco mais da Dialética, pensar dialeticamente tem sido muito difícil. Pensar a prática, insistia Paulo Freire, é a melhor maneira de pensar certo. Pensar a prática é pensar dialeticamente. Pensar dialeticamente é pensar os contrários, portanto, pensar na totalidade do concreto, ou, como diria Marx, pensar “o concreto como síntese de múltiplas determinações”.

Até hoje continuo trabalhando com Paulo Freire. Acompanhei-o em 1989 na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e saí com ele em 1991. Sempre fui honesto com ele, principalmente quando havia divergência em relação à avaliação do desempenho de nossa equipe. Ao encaminhar a ele meu pedido de demissão, deixei claro que não o fazia por sua causa, mas porque, entre outros motivos, estava começando a me distanciar de algumas teses do PT, em particular com respeito à questão da autonomia da escola.

Na militância no interior do PT durante os seus primeiros dez anos, convivi com grandes mestres intelectuais e operários: Florestan Fernandes, Marilena Chauí, Luiza Erundina de Souza, Paul Singer, Francisco Weffort e, em alguns momentos, com Lula. Aprendi muito com Antonio Cândido na Fundação Wilson Pinheiro, com Ladislau Dowbor. Aprendi com Dalmo Dallari, José Genoíno Neto, Perseu Abramo, Paulo Delgado, Olívio Dutra, Jacó Bittar, José Álvaro Moisés, Vladimir Pomar, Pedro Pontual, Plínio de Arruda Sampaio, Eduardo Matarazzo Suplicy, Paulo Santiago. Como se vê, o Partido dos Trabalhadores foi, para mim, uma grande escola. Sempre dizia que ele representava uma verdadeira “universidade”.

Nessa escola petista devo destacar, com especial carinho a figura de Apolônio de Carvalho, “itinerante de utopias passadas e presentes”, a quem dedicamos em 1989, eu e Otaviano Pereira, nosso livro sobre o PT (Editora Cortez).

De 1977 para cá, voltando ao Brasil e trabalhando na Unicamp, PUC-SP e Puccamp, muitos foram os colegas que fizeram e fazem

parte até hoje do rol dos meus mestres: Joel Martins, Antonio Joaquim Severino, Rubem Alves, José Mário Pires Azanha, Celso Beisiegel, Jorge Nagle, Carlos Rodrigues Brandão, Carlos Alberto Torres, José Eustáquio Romão, Francisco Gutiérrez, Leandro Konder, Luiz Carlos de Menezes, José Carlos de Araújo Melchior, Rosa Maria Torres, Maurício Tragtenberg, Edênio Valle, Luiz Eduardo Wanderley, Martin Carnoy, Walter Garcia, Sérgio Haddad, Ana Maria Saul, Régis de Moraes, Antonio Rezende, Jefferson Ildefonso da Silva e, porque não dizer: muitos de meus alunos foram também meus mestres, como Alberto Damasceno, Reinaldo Matias Fleuri, Leda Pedroso, Célia Cintrão Forghieri, Alzira Leite Carvalhais Camargo, Ana Maria Duarte do Vale Gomes, Corinta Maria Grisólia Geraldi, Mário Sérgio Cortella, apenas para registrar o nome de alguns que deixaram alguma marca em mim. Foram muitos. Aprendi também com meus dois casamentos, com meus três filhos. Sou o resultado de tudo isso.

Aprendi muito, muitas lições aprendi e desaprendi. Resisti a muitas lições. Mas sempre fui atento. Sempre achei que a virtude principal de um educador é saber ouvir, respeitar a fala dos outros. Buscar entender os outros antes de criticá-los. E quando criticá-los, guardar o respeito pelo fundamental.

Advertência ao leitor: este livro resulta de uma releitura do que escrevi e também do que procurei realizar no campo da educação. Por isso o dividi em duas partes: “Caminhos da construção da escola cidadã” e “A teoria na prática da pesquisa, da consultoria e nos projetos de ação”, procurando evidenciar a aliança entre teoria e prática. Era uma reflexão que vinha fazendo desde 1986 quando fiz o concurso de livre-docência na Unicamp. Para apresentar esse novo memorial à comissão julgadora do concurso de titular na disciplina “Organização do trabalho na escola” da Faculdade de Educação da USP, em 1991, apoiiei-me também em obras publicadas, como no capítulo oitavo do *Pensamento pedagógico brasileiro* (Ática, 1987) que aqui desenvolvo. Agradeço à comissão julgadora, formada por Celso de Rui Beisiegel, José Carlos de Araújo Melchior, Paulo Freire, Alfredo Bosi e Maurício Tragtenberg, as sugestões recebidas durante a prova pública de arguição. Agradeço igualmente à Editora Papyrus a gentileza de publicar esse livro, mesmo em tempos tão difíceis.

Primeira Parte

CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA CIDADÃ

Capítulo 1

PRIMEIRA PREOCUPAÇÃO: A FORMAÇÃO ANTROPOLÓGICA DO EDUCADOR

A característica fundamental da tradição política brasileira é o predomínio de oligarquias que se associaram para manter o controle do poder, que, só nos últimos 30 anos, tem cedido lentamente espaço para facções da classe média, especialmente para os militares. Não há em nossa tradição política nenhuma participação das chamadas “classes subalternas” (operários e camponeses) na direção política do País.

O que ocorreu durante o período chamado “populista” (1930-64), com a ascensão de grupos interessados na industrialização, foi uma manipulação dessas classes por parte de políticos tradicionais que, na luta entre oligarquias, buscavam apoio popular para o exercício do poder.

A partir de 1964, duas facções da classe média, os militares e os tecnoburocratas, através de um golpe de Estado, passaram a exercer o poder sem nenhuma consideração pelas aspirações populares.

Dominadas por uma ideologia de “potência emergente”, essas duas facções realizaram vasta tarefa de modernização estatal, a fim de garantir o controle do poder sem o consentimento popular.

A economia assenta-se num tripé formado pelas organizações estatais (que agora estão sendo desmanteladas), multinacionais e pela burguesia nacional que, associadas, realizaram o desenvolvimento capitalista, chamado pelo sociólogo Florestan Fernandes de “capitalismo selvagem”, dado o seu nível de exploração da mão-de-obra produtiva e do consumidor.

É possível dizer que as condições de vida no Brasil, para a maior parte da população, são de extrema pobreza. Mais de 80% da população urbana e rural vive abaixo de níveis aceitáveis de alimentação e habitação. As condições de saúde e de educação são satisfatórias apenas para a classe média e, naturalmente, para os ricos. O sistema educacional brasileiro apresenta um perfil deplorável, pois mais de 30% da população fica de fora; daí decorrem os altos índices de analfabetismo (33%, aproximadamente). Para agravar a situação, o acesso da população aos níveis superiores do sistema escolar é dominado por uma drástica seleção, de modo que, para cada cem alunos que iniciam o primeiro ano, apenas um chega ao ensino superior.

O ensino brasileiro é, pela legislação, gratuito e obrigatório para o ensino fundamental, isto é, para os oito anos iniciais de escolarização. Entretanto, uma parcela reduzida da população tem uma escolarização de oito anos, pois já no primeiro ano a reprovação, associada à desistência, atinge mais de 40%. Mais grave, contudo, é que os docentes do ensino elementar, numa porcentagem de 50% são “leigos”, não possuindo formação pedagógica, com exceção de alguns estados do Centro-Sul.

Esses fatos educacionais (falta de acesso, reprovação e desistência) impossibilitam a formação de uma consciência de classe, o que favorece a marginalização da população no processo político. A situação se agravou a partir da década de 1970, quando os recursos estatais para a educação sofreram contínua deterioração, não só pela redução das taxas orçamentárias, como também pela erosão inflacionária.

É nesse contexto que se deu minha formação, primeiro em pedagogia (1967) e depois em filosofia (1971). Meu primeiro estudo acadêmico sobre a formação do educador nasceu entre 1971 e 1973, fruto das preocupações que orientavam os cursos e seminários do recém-criado Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Joel Martins, coordenador desse programa, imprimia uma orientação humanista que, de certa forma, penetrava em todos os cursos. Vivíamos em pleno período da ditadura militar, do tecnicismo pedagógico e de reformas educacionais impostas. O pensamento existencial e humanista constituía-se num verdadeiro antídoto ao pensamento oficial.

Não é de estranhar, portanto, que a preocupação central do curso de Filosofia da Educação fosse a antropologia, trazida por mestres formados em fenomenologia, notadamente em Louvain, Bélgica. Fui o primeiro candidato do programa a defender a tese em Filosofia da Educação, em 1973, com uma “Caracterização da relação mestre-discípulo em Georges Gusdorf”. Meu orientador foi Geraldo de Oliveira Tonaco. Os outros dois membros da banca examinadora foram os professores Demerval Saviani e Antonio Joaquim Severino. Meu pensamento inicial foi marcado pelas orientações desse programa. Essa tese foi publicada em 1975 pelas Edições Loyola de São Paulo, sob o título *Comunicação docente*, com prefácio do próprio Georges Gusdorf. Dez anos depois fiz uma releitura para a 3ª edição à qual acrescentei um novo capítulo, “Da pedagogia do diálogo à pedagogia dialética”, indicando um caminho que foi percorrido, entre outros, em companhia de Paulo Freire.

Nessa tese, em que analisei particularmente o livro de Gusdorf, *Professores para quê?*, defendo uma pedagogia dialógica — uma pedagogia da comunicação — fundada numa concepção de homem em que tanto o aluno quanto o professor, ambos, precisam um do outro. Utilizei os velhos termos “mestre” e “discípulo” para caracterizar a relação educadora, recuperando uma noção histórica (socrática) que considera a relação educadora atingida quando o discípulo supera (rejeita) o mestre. O professor não deve moldar (doutrinar) seus alunos: deve levá-los (*educere* = “conduzir”) a descobrir e a trilhar um caminho próprio.

Essa pedagogia nutre-se tanto da “simpatia” quanto da “oposição”, do amor, da amizade, do encontro; assenta-se, por isso, na linguagem, na expressão, na relação de pessoa a pessoa, seguindo o ensinamento de Rousseau: “nada de belos discursos; voltai-vos para as crianças numa atitude dialógica; deixai-a vir na vossa direção: espantados pelo espetáculo, ambos não deixarão de se questionar.”

Além da preocupação com a antropologia, existia uma preocupação forte com a especificidade da relação educadora. A expansão

do ensino na década de 1960, com o conseqüente crescimento da massa de professores e alunos, levava-nos a nos perguntar sobre o papel da educação e do professor e de sua valorização no contexto social e político.

Os principais subsídios teóricos eu os encontrava tanto no personalismo e na fenomenologia quanto, embrionariamente, no marxismo. Só recentemente, em particular de 1977 para cá, é que o pensamento pedagógico de esquerda ganhou força no Brasil. Com a chamada “abertura” política do País foram editadas obras nacionais e traduções que, antes, eram censuradas. As obras clássicas e atuais do marxismo foram incorporadas definitivamente ao pensamento pedagógico brasileiro tomando-se fontes de referência obrigatória, sobretudo nos meios universitários. A contribuição do marxismo era tímida, já que existia forte censura, fazendo com que editoras fossem fechadas, livros recolhidos ou queimados e seus autores aposentados compulsoriamente ou perseguidos.

O contato com as obras de Gusdorf e de Buber, de início, me fascinou pela unidade de pensamento, pela preocupação em fundamentar a relação educadora numa filosofia da totalidade, na interdisciplinaridade, em contraste com a pulverização a que era reduzido o professor na concepção oficial e com a segmentação do próprio saber. Gusdorf, em especial, fornecia essa visão “unitária”, mas por outro lado, pecava por um grau de abstração excessivo em relação ao dia a dia da sala de aula e às condições concretas em que se realizava a prática educativa. Ele não deixava, contudo, de estar certo na denúncia do que chamava de “capitalismo epistemológico” dominante nas ciências humanas, essa apropriação privada do saber.

Alguns anos mais tarde (1973-77), num clima de liberdade de expressão e de pensamento, na Universidade de Genebra, pude tomar contato com o marxismo que, mais do que a fenomenologia, fundamentou essa busca da totalidade, não na abstração metafísica, mas na concreticidade histórica. A reflexão e a experiência me abriram um caminho (método) novo; por conseguinte, adquiri uma nova linguagem. Está aqui, talvez, a diferença da primeira obra, *Comunicação docente* com as obras posteriores: a linguagem. Mudei a fala, o discurso, embora permanecendo na direção do mesmo horizonte.

A continuidade de propósitos não oculta, entretanto, certas rupturas, seja em relação à metafísica de Gusdorf, seja em relação à questão da solidariedade que aparece em *Comunicação docente* sem

referência à luta de classes. Não significa que a busca da solidariedade humana não seja necessária, que ela não se constitua num fim do próprio processo civilizatório; significa apenas que ela não é conseguida sem a ultrapassagem da opressão, seja ela entre pessoas, seja ela entre classes sociais. A questão está mais nos métodos para alcançá-la do que nos fins; é nos métodos que humanistas e marxistas podem discordar.

De início pensei que *Comunicação docente* fosse obra já “superada” pelo tempo; o texto ficou esgotado na sua segunda edição por quase um ano. Mais tarde, provocado por um neotecnicismo que ressurgiu com muita força, escondido em diversas teorias da escola, redescobri a sua atualidade e a validade em continuar reeditando-o.

Essa obra constitui-se ainda numa resposta à crescente desvalorização do professor e do educador em geral, reduzido a mero repassador de conhecimentos. Certamente as palavras aí utilizadas, “mestre” e “discípulo”, estão em desuso; já o estavam na época em que a obra foi escrita. Não importa que as palavras resistam ao tempo; importa que a mensagem continue atual, que a busca e a inquietação, próprias de uma filosofia interrogativa, suscitem novas buscas e novas inquietações, que despertem a curiosidade para ir além, para ultrapassar o que já foi dito e feito.

Capítulo 2

A EDUCAÇÃO PERMANENTE E A EDUCAÇÃO PARA TODOS

O tema de minha tese de doutorado, desenvolvido em Genebra de 1973 a 1977, foi a educação permanente, sob a orientação de Claude Piantillon. Na defesa, em 1977, pude contar com as críticas de Pierre Furter e Paulo Freire, membros da banca. Tinha por título: *L'éducation contre l'éducation: l'oubli de l'éducation à travers de l'éducation permanente*. Foi publicado no original francês pela Editions l'Age d'Homme (Lausanne, 1979) e em português pela Editora Paz e Terra (Rio de Janeiro, 1981).

Na década de 1970, o fenômeno educação permanente atraiu a atenção de numerosos educadores e também dos tecnocratas da educação. Todo um movimento de educação não-escolar, fora do sistema educacional formal, se desenvolvia já há meio século, mas apenas no fim da década de 1960 é que apareceram os primeiros trabalhos

escritos, as primeiras pesquisas de fôlego sobre o assunto, na Europa e nos Estados Unidos.

O que havia de novo era mais a interação entre o discurso sobre a educação permanente e o fenômeno da educação permanente, do que o próprio fenômeno, isto é, a necessidade de uma educação não-escolar que se prolonga durante toda a vida.

Tomo a educação permanente como uma necessidade de continuar constantemente a formação, e distingo um fenômeno educação permanente — que é o aparecimento dessa necessidade numa determinada época, provocada por uma sociedade que exige constante renovação dos conhecimentos — e um discurso sobre a educação permanente — que é todo um trabalho teórico em torno desse fenômeno, o qual foi particularmente desenvolvido pela Unesco, pelo Conselho da Europa, pela OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e, depois, pelo Banco Mundial. Foi a Unesco que levou mais à frente o combate pela tese da educação permanente.

A idéia me parecia nova, ao menos em 1970. Perguntava-me se ela representava uma mudança fundamental na educação ou a volta a uma sociedade sem escolas. As promessas da “cidade educativa” eram estimulantes. Por isso é que tomei o discurso da educação permanente a sério.

Foi com essa esperança que fui a Genebra, em 1973, para ler uma abundante documentação sobre o assunto. A educação sempre foi para mim um combate, certamente um combate em favor de uma sociedade mais justa, por mais igualdade, por menos seletividade. Por isso, minha pergunta à educação permanente era esta: Para quem e contra quem combate a educação permanente? Para qual homem e para qual sociedade?

A Unesco apresentava a educação permanente como um conceito “desideologizado”. Como não posso conceber uma educação neutra, desideologizada, impus-me a tarefa de demonstrar que também a educação permanente era um discurso ideológico e que a Unesco, em particular, estava tentando o impossível: apresentar um projeto de educação que deveria se adaptar a todos os sistemas políticos, não importando o sistema social e econômico.

A dificuldade de provar essa tese encontra-se menos no fato de que as ideologias estão sempre subjacentes aos textos analisados do que no fato de a educação permanente ser um discurso ou vários

discursos habitados pela diversidade. Porque, enquanto discurso, a educação permanente é um envelope vazio, no qual os educadores caprichosos e tecnocratas da educação, ligados, notadamente, às organizações internacionais já citadas, incluem todos os seus pequenos desejos de reformas educacionais.

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

Numa segunda leitura dos textos originais assumi uma postura mais crítica. Passo, portanto, de uma fase de escuta da educação permanente para uma fase de suspeita. A suspeita não apenas como atitude, mas como metodologia do trabalho científico tal qual a praticaram, por exemplo, Marx, Freud e Nietzsche, a quem podemos chamar de “os mestres da suspeita”, como os chama Paul Ricoeur.

Em função das questões formuladas por mim aos textos da educação permanente (para quem?, contra quem?), pude concluir que ela, enquanto discurso, é um discurso ideológico. Isto quer dizer que a educação permanente não é um discurso neutro, desideologizado, como sustenta a Unesco, mas um pensamento estruturado, defendendo certos interesses que ela ocultava atrás da máscara da neutralidade. A educação permanente mostrou-se como uma modalidade nova e aperfeiçoada da “educação do colonizador”.

Para os trabalhadores, a educação permanente é um aumento de formação profissional que serve para torná-los mais rentáveis e melhor adaptados às novas exigências das mudanças tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial e, muitas vezes, um alibi para manter os filhos das classes populares distantes da totalidade da cultura. Demonstrei ainda o papel ativo representado pela educação permanente na “despolitização da massa da população” (Jurgen Habermas), despolitização da educação e da formação.

Não se podia esperar que o projeto de educação permanente, tal como era apresentado nos documentos analisados, pudesse permitir uma verdadeira democratização de oportunidades e de acesso ao saber.

Ela nos faz falsas promessas; falsas porque não as pode sustentar, criando nos trabalhadores a esperança e a crença em uma formação para a promoção individual, que têm como único objetivo a produtividade e o crescimento econômico capitalista. Os trabalhadores esperam que suas crianças, apesar da injustiça social atual, possam viver amanhã “dias melhores”, através de uma formação mais longa. A educação permanente é, nesse sentido, profundamente conservadora, na medida em que prolonga o mito de que a educação e a formação são pressupostos de toda ação, e que basta um “suplemento de educação” para mudar a ordem das coisas: a ilusão de que a educação é a alavanca da transformação social.

O essencial escapa ao discurso da educação permanente: o mais importante não é aumentar a “quantidade” da educação, o que é diferente de aumentar as possibilidades de acesso e permanência na escola. Esse acréscimo quantitativo de meios, metodologias e estratégias educativas sacrifica à continuidade a possibilidade de operar uma verdadeira mudança na educação, que deveria ser muito mais radical.

Evidenciei, na época, que a educação permanente excluía a possibilidade de uma mutação radical, em proveito de múltiplas mudanças, mas parciais. Sob a capa da “mudança”, ela escondia a continuidade de uma educação para a injustiça, isto é, uma educação inserida num contexto social injusto, o qual ela não coloca em questão.

Mas a educação permanente não é apenas isso; ela é a expressão extrema e o resultado de toda uma tradição educativa que despreza a existência, referindo-se a essa como uma coisa entre outras coisas. E na medida em que ela “leva ao cúmulo essas tradições, tem o mérito de desvelar-lhe a sua intenção mais profunda, as conseqüências últimas e ameaçadoras (o fechamento) e finalmente o absurdo. Ela seria talvez o ponto extremo onde um novo começo torna-se possível, onde a “destruição” da educação torna-se necessária, onde nós podemos nos espantar, enfim, com a educação que construímos, e requestioná-la, começar o processo de outra forma. A educação sempre foi isso. Essa outra educação se fez sempre mais ou menos às avessas e contra a educação. Assim, uma outra relação educativa pode surgir, e surge mesmo, no interior de uma educação que se perverteu” (*A educação contra a educação*, 1981, p. 164).

É por isso que a educação permanente deve ser levada a sério, pois ela nos diz que “o homem jamais termina de tornar-se homem”. E isso significa que não terminamos jamais de ser, de nos tornar,

juntos, a caminho, ao longo das relações com o outro. Como me escrevia meu orientador Claude Pantillon: “para tornar-se homem — pois ele deve tornar-se para que surja uma existência humana — é preciso o encontro, a alteridade, o diálogo.”

Com os instrumentos teóricos e práticos de que disponho hoje, minha análise da educação permanente conseguiria distinguir nela certas possibilidades que não enxergava na época. Hoje minha leitura seria mais dialética.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO E PODER

É possível o diálogo numa sociedade em conflito? Qual é o papel do educador crítico nessa sociedade?

Essas questões eram colocadas com frequência em aula e em encontros e debates ocorridos entre 1978 e 1980. Daí surgiu a idéia de sistematizar algumas respostas e submetê-las à discussão de colegas e alunos. A idéia de apresentá-las a um público maior do que aquele de uma sala de aula surgiu no momento em que alguns educadores, após uma leitura de um artigo meu publicado na revista *Educação & Sociedade* (nº 1, set., 1978), pediram-me para explicitar melhor o que entendia por pedagogia do conflito, que na revista eu apenas introduzia, formulando melhor suas categorias básicas.

Tinha sempre insistido em não pretender inventar uma nova teoria; a pedagogia do conflito é também a minha prática da educação.

Muito pouco dessa prática estava escrito, como toda prática. O que estava escrito, sem a sistematização de uma teoria acabada, passei às mãos do editor.

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

Os textos que estão em meu livro *Educação e poder* (São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980) não tencionam definir o estatuto epistemológico dessa pedagogia, sistematizando suas categorias fundamentais numa nova e grande teoria. Não pretendi apresentar e desenvolver uma nova teoria; pretendi, sim, mostrar como pratico a minha teoria e como teorizo a minha prática educativa, reagindo a ela.

Reuni aqueles textos que poderiam recolocar a questão do poder como tema central da filosofia da educação e da pedagogia. Procurei entender o poder não apenas como poder do Estado, de dominação política, mas num sentido mais amplo, como possibilidade, hegemonia, projeto. A intenção era dar audiência a um tema essencial da pedagogia, e que entendia estar caindo no esquecimento.

Esse livro divide-se em três partes: a primeira parte reúne textos de caráter mais filosófico sobre educação, indicando algumas linhas diretrizes para uma filosofia crítica da educação; a segunda reúne textos sobre a prática pedagógica e a postura do educador; a terceira reúne diversos textos que ilustram a política, a teoria e a prática pedagógica no Brasil de hoje, enfocadas sob o ângulo comum da crítica da ideologia.

Desse livro poderia destacar três pontos principais:

1. Há certamente, hoje, uma centralização excessiva do poder do Estado. O cidadão lhe transfere todo o poder de governar (mesmo nas sociedades mais democráticas) e de agir, autorizando-o a imiscuir-se em todos os domínios de sua vida. À educação, numa perspectiva

emancipadora, compete formar para quebrar essa centralização e uniformização. Por isso, insisti no significado pedagógico da dúvida, da suspeita, porque ela rompe, ao mesmo tempo, com a demissão, o conformismo e a submissão, a cumplicidade entre o dominador (protetor) e o dominado (protegido). É verdade, a dúvida mete medo, angústia, porque com ela perdemos a doce segurança da dependência, da obediência, do conformismo. Mas é o preço que pagamos pela liberdade de construirmos nossa própria história.

2. Ao contrário do que Aristóteles pensava, o homem não é um “animal racional”. O homem não está situado num universo no qual tudo já está determinado e organizado (cosmos); o homem não é conduzido por uma finalidade (telos) que o predetermina. Constituindo-se no processo de trabalho, sua vida não é uma linha reta numa direção já estabelecida. Por isso, ao contrário da pedagogia tradicional (metafísica), tentei valorizar o desequilíbrio e o fracasso (esses malvistas da pedagogia atual), a desobediência, o desrespeito, a divergência, a contradição. “A vida não é linear, horizontal. Ela é cheia de imprevistos. O que mantém o homem de pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro, mas o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando os pés para a frente, rompendo o equilíbrio” (p.70).

3. Procurei mostrar, também, a tecnoburocratização da educação. A tecnoburocracia não controla apenas os aparelhos do Estado e a organização, como também impõe novas crenças e valores: sobrevaloriza o planejamento (controle) e o conhecimento técnico-organizacional, a hierarquia, a ordem, as estruturas, a eficácia, a impessoalidade, a precisão etc. Não se trata, evidentemente, de condenar o progresso técnico e o planejamento educacional, mas de condenar sua utilização para gerar o conformismo e a repressão. Trata-se, portanto, de denunciar a ilusão técnica e a coisificação da cultura que a tecnoburocracia impõe.

A tecnoburocracia reconhece a existência de conflitos, que ela considera como defeitos técnicos, disfunções do sistema que é preciso não revelar, mas camuflar, e, dentro do possível, integrar no sistema, recuperando-os para estabelecer a harmonia, a ordem, a segurança. Para a tecnoburocracia, a escola tem de ser uma comunidade harmoniosa, imutável, onde todo e qualquer problema deve ser equacionado e resolvido técnica e administrativamente, e não pedagogicamente.

Entretanto, como a escola é um organismo vivo, a rigidez e a inflexibilidade burocráticas não impedem por muito tempo a inovação

pedagógica. As contradições internas não podem ser totalmente absorvidas. Começa a aparecer a defasagem entre o apregoado, o planejado e o realizado; entre o plano ideal e o plano real; entre o regimento, a legislação e a realidade.

A crise desse modelo de educação não é apenas interna à escola. Com a organização crescente da chamada sociedade civil pressionando o Estado, surge a necessidade de revisão desse modelo.

Numa sociedade em conflito, o papel do educador só pode ser crítico e revolucionário. Seu papel é o de inquietar, incomodar, perturbar: “a função do pedagogo parece ser esta: à contradição (opressor/oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição. Foi isso que fizeram, por exemplo, Lao-tsé, Sócrates, Marx, Nietzsche, Freud, Mao Tsé-tung, Gramsci, Freinet, Amílcar Cabral e outros grandes pedagogos da história antiga ou contemporânea” (p.58).

Na luta por uma sociedade de iguais, o educador crítico utiliza-se das armas de que dispõe: a formação da consciência e a organização de sua categoria, associando as lutas políticas do oprimido com as lutas pedagógicas. A posição desse educador é incômoda e incomodadora, na medida em que, de um lado, o sistema educacional dominante o pressiona no sentido da reprodução da sociedade injusta, e, de outro, ele opta pela transformação dessa sociedade. A luta pedagógica é uma tensão constante entre esses dois pólos antagônicos. Mas, como digo em *Educação e poder*: “se amanhã uma educação revolucionária for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora e reacionária, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, se formaram dentro de uma educação conservadora, reacionária. Essa mudança de espaço dominado para espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso, é necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que, historicamente, é possível fazer” (p.64).

Assim, a tarefa do educador, nessa sociedade, é a de criar condições objetivas que favoreçam o aparecimento de um novo tipo de pessoa: solidária, organizada, capaz de superar o individualismo, valor máximo da educação capitalista. No contexto da dominação política e da exploração econômica, o papel do educador revolucionário é um papel contra-hegemônico.

Capítulo 4

A DIALÉTICA COMO QUADRO DE REFERÊNCIA

“Não há prática revolucionária sem teoria revolucionária”, dizia Lênin, enfatizando a necessidade da formação teórica, da crítica e da autocrítica, e o papel da filosofia na luta pela emancipação.

No desenvolvimento de meu pensamento pedagógico a necessidade de sistematizar a concepção dialética da educação nasceu, em 1981, quando ministrava a disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia na Unicamp.

Tratava-se, inicialmente, do esboço de uma educação e de uma pedagogia inspiradas no marxismo, acabando por necessitar de uma explicitação da própria dialética: suas origens, seus princípios, seu método, sua lógica, sua relação com o marxismo.

Tentei fazer uma leitura não-positivista de Marx. Há uma leitura positivista — notadamente sob a forma estruturalista — que

descaracteriza Marx enquanto pensador revolucionário e militante. Ao contrário, uma leitura pedagógica não-positivista busca nele o educador político de uma classe, quer no rigor de sua linguagem, quer na sua paixão, na sua utopia.

A leitura do passado é também uma tarefa da Filosofia da Educação. Mas há outra tarefa: teorizar a prática de hoje, refletir um itinerário, buscar compreender aquilo que o educador faz. Nesse itinerário, muitos erros e acertos aparecem, não como simples experiências a serem evitadas ou modelos a serem imitados, mas como exemplos a serem constantemente retomados. Por isso, inseri no capítulo “A crítica da pedagogia crítica”, *Concepção dialética da educação* (São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983), o relato de uma experiência vivida de autogestão pedagógica.

Tive a preocupação de confrontar teoria e prática. A educação é um fenômeno dinâmico e permanente, como a própria vida, e o educador busca compreender justamente esse fenômeno para compreender melhor o que faz.

Neste mesmo livro, procurei relatar essa busca não na ordem em que ela se processou, não em seus fragmentos colhidos aqui e ali, mas numa totalidade ordenada por um fio condutor, por um ponto de vista explicativo que é a dialética. Tal ponto de vista não é um apriorismo, como poderá parecer de início. Como disse Marx no posfácio à segunda edição alemã de *O capital* (1873): a exposição segue o caminho inverso da investigação, de tal forma que se o trabalho de análise, de investigação, foi feito adequadamente, “ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori”.

De outra parte, o confronto com a educação brasileira foi inevitável, na medida em que é nela que inserimos a nossa prática, nosso trabalho cotidiano.

Tanto a educação do homem feudal quanto a do homem burguês (e também no chamado socialismo real) têm uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade. Mas será que a educação é apenas isso? Será apenas um processo de formação do homem para adaptá-lo à vida numa dada sociedade? Não existirá uma concepção de sociedade que, ao contrário, vise despertar as novas gerações para a construção de outra sociedade, uma educação emancipadora que as desafie a construir outra? O que representa o educador nessa outra educação e como pode ele surgir no interior de uma sociedade velha e opressiva?

Essas questões não são novas. Só que em cada época elas são colocadas de maneira diferente, iluminadas por novas experiências, por novas práticas, pela reflexão acumulada, pela renovação e inovação educacional.

Hoje os educadores latino-americanos se perguntam até que ponto a educação pode tornar-se um instrumento de libertação do autoritarismo, que, disfarçado ou ostensivamente, oprime nossas nações. Hoje esses educadores consideram indispensável que a pesquisa e a reflexão não visem apenas à reconstituição histórica da educação ou à fundamentação psicossociológica do ato educativo, mas que sirvam de instrumento de luta para superar as contradições da sociedade opressiva. Só uma ciência verdadeiramente comprometida com a transformação dessa sociedade interessa às classes oprimidas. A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político, porque a competência depende de um ponto de vista de classe, ou, se quiserem, de um ponto de vista antropológico que sustente uma visão de mundo a construir.

Na primeira parte de *Concepção dialética da educação*, minha preocupação era essencialmente didática, procurando apresentar a dialética como um instrumento de análise da realidade, um método, um caminho capaz de orientar tanto a pesquisa quanto a ação pedagógica, confrontando-o com o método positivista.

Na segunda parte desse livro detenho-me mais na visão teórica da educação em Marx e Engels e depois em Gramsci, procurando explicitar suas categorias básicas: o trabalho como princípio antropológico (trabalho produtivo e trabalho improdutivo), a alienação e o tempo livre, a omnilateralidade e a questão da hegemonia.

Na terceira parte, apoiado nas análises de Georges Snyders, procuro discutir as orientações metodológicas de alguns educadores que defendem a autogestão pedagógica, confrontando depois essas teorias com o relato de uma prática de autogestão.

Finalmente, na última parte, retomo, a partir da década de 1930, o desenvolvimento da educação brasileira, para situar, hoje, seus conflitos, suas tendências e as possíveis direções que poderá tomar. Defendi, nesse momento, a tese de que a concepção dialética da educação hoje, no Brasil, encarna-se no movimento da educação popular, na pesquisa participante e na luta dos educadores se organizando como categoria de trabalhadores.

Capítulo 5

A PRÁTICA COLETIVA COMO A FONTE MAIS VIVA DA TEORIA

O pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: “a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminada”, diz Paulo Freire (*Educação & Sociedade*, nº 1, p. 65).

Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria, mas é também a prática coletiva dos educadores. O “coletivo”, aqui, não é entendido, como por vezes ocorre, como o coletivo de dirigentes sindicais, especialistas ou de quadros educacionais. Trabalhar coletivamente não significa, por exemplo, reunir um grupo de artigos sobre determinado assunto e publicá-los como “obra coletiva”. Eu entendo por “coletivo” a experiência histórica da própria categoria de educadores e da classe trabalhadora, em função da qual o trabalho

coletivo na escola tem algum sentido. É nessa prática coletiva da classe trabalhadora que é preciso buscar a fonte de inspiração para a ação e a teoria pedagógicas que estejam comprometidas com os interesses de tal classe.

Mas existem muitas formas de experimentar a teoria na prática coletiva.

Na minha experiência pessoal, uma das reflexões mais gratificantes foi a análise da relação entre mim e meus dois primeiros filhos (Dimitri e Inaê), na qual aparece o amor como dimensão fundamental (*Dialética do amor paterno*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985). A educação dos filhos é sempre tensa, mais do que a educação na escola, porque, naquela, razão e emoção estão em constante conflito. Essa reflexão acabou tornando-se um depoimento bastante pessoal, um “caso de amor”, pois tratava-se de responder de forma transparente, na intimidade, para mim mesmo, como educava meus filhos. Daí ter escrito de forma apaixonada, na presença de meus filhos e com eles. Daí emergir o nosso cotidiano, nossas angústias partilhadas, nossos projetos comuns, nossas saudades etc, que constituem parte essencial de uma educação dos e com os filhos.

A leitura do livro de Georges Snyders, *Não é fácil amar os nossos filhos*, ajudou-me a tratar o assunto num outro nível: o da historicidade da relação pai-filho, desta ligação humana fundamental entre o meu filho e todas as crianças do mundo. Assim, o amor e a educação dos filhos podiam ser vistos “mais longe”, socialmente, adquirindo, para mim, uma forma nova, uma dimensão que a vivência e cotidianidade não me revelaram.

A paternidade e a maternidade têm um sentido histórico, inserindo-se na linha de continuidade da construção da humanidade. Segundo Snyders: “não deixa de ser verdade que há, evidentemente, uma enorme arbitrariedade no amor que tenho pelo meu filho, na preferência que dou ao meu filho. Não posso evitar inteiramente essa arbitrariedade, mas posso, apesar de tudo, torná-la menos escandalosa na medida em que for capaz de unir esse amor pelo meu filho ao amor pela coletividade das crianças” (*op. cit.*, p. 304). O pai educador é aquele que é capaz de crescer, aprender, celebrar, dançar, cantar, viver e com-viver com seu filho e com todos os seus companheiros que buscam construir o “seu” mundo, o seu espaço de liberdade, de solidariedade e de transparência. Os filhos nos ensinam a ser transparentes, numa sociedade construída pela geração adulta, que é, freqüentemente,

opaca e conciliadora, e na qual é preciso ser falso, esconder interesses, montar estratégias, ser “esperto” e “levar vantagem”. Na educação dos filhos (e de todas as crianças) o educador acaba se educando, na medida em que souber prestar atenção, ouvir e se dispor para a reciprocidade da relação educadora.

Mais tarde tomei conhecimento de uma excelente obra sobre o “amor materno” que veio comprovar inteiramente minhas primeiras intuições. Trata-se da obra de Elisabeth Badinter: *Um amor conquistado*. Para Badinter, o amor materno (como o paterno) é um sentimento que se desenvolve conforme as variações históricas e as condições materiais em que vivem os pais. É por isso que ele é “incerto, frágil, imperfeito” (p. 22). A autora contesta a divisão sexual burguesa do amor na família — “pai lê e mamãe costura” (p. 368) — antevendo o aparecimento do “pai-mãe”: “o novo pai materna o filho à imagem e semelhança da mãe (...). Sim, depois de séculos de autoridade e de ausência do pai, parece surgir um novo conceito, o “amor paterno”, semelhante em tudo e por tudo ao amor materno (p. 364). Badinter mostra, na história recente, a existência de um “refluxo do sentimento materno clássico” e o início de um novo traçado de amor: o do pai. Os novos pais “amam os filhos como as mães amam”. Não há mais “especificidade” do amor materno e do amor paterno. E finaliza perguntando: “significaria que não há mais especificidade de papéis paternos e maternos, e que se tende, cada vez mais, para a identificação do homem e da mulher?” (p. 368). É esta questão que ela trata num outro livro: um é outro.

Num outro momento, com Paulo Freire e Sérgio Guimarães (*Pedagogia: diálogo e conflito*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985), juntos, procuramos explicitar melhor nossa prática, ao mesmo tempo em que buscamos responder às questões que a grande maioria dos educadores se coloca hoje e que foram recolhidas em muitas “andanças” pelo País. Essas respostas não pretendiam ser “nossas”, mas estavam já contidas nas próprias perguntas que nos eram feitas. Procuramos uma resposta coletiva à nossa prática político-pedagógica.

Ao mesmo tempo que nos exercitávamos na construção de um saber que ia nascendo coletivamente, portanto, experimentando uma nova metodologia de pesquisa, com rigor próprio, surgiam, no diálogo, os temas-problemas mais atuais da educação brasileira (o tema do autoritarismo, da participação, da democracia, da competência, do saber, da organização dos educadores etc) e o sentido novo que eles

têm para os educadores que estão cada vez mais comprometidos com a transformação radical da sociedade brasileira.

Procuramos, juntos, com nossas semelhanças e diferenças, extrair do momento presente o projeto pedagógico, a expectativa de uma educação que construa, desde já, uma sociedade democrática e para todos. Mas, para isso, concluímos que era preciso “reinventar o poder”, “reinventar a escola” e a pedagogia. Não basta ensinar a ler, escrever e contar. É preciso ensinar também a falar, ouvir e gritar. É preciso, sobretudo, um movimento de massa dos educadores, pois a participação tem um sentido pedagógico: participar numa greve significa ensinar democracia. Ensina-se democracia construindo-a efetivamente. Aprende-se a ser democrata exercitando a democracia, seja na escola, em casa ou na sociedade.

A escola tem uma potencialidade de construção da democracia que a pedagogia liberal (centrada na transmissão do saber) procura esconder atrás de uma “especificidade” da escola, estática e falsa. Não é suficiente “melhorar” a escola burguesa para que essa cumpra seu papel histórico, como instituição social e política, e se engaje na construção do futuro e não apenas na reprodução do passado. Decidir, comprometer-se, engajar-se, optar, são exigências da radicalidade democrática, como o falar e o ouvir. Segundo Paulo Freire nos dizia nesse livro (p. 120), “se o povo brasileiro, se as classes populares têm sido proibidas de falar, se a experiência histórica desse país é a do silêncio dessas classes, acho que é exatamente “gritando” que elas vão obter o direito de falar (...). É preciso aprender com o povo a gritar e introduzir essa forma de gritar na educação sistemática. De qualquer forma, o ser humano sempre grita primeiro para depois falar. A gente nasce gritando”.

Essa idéia de “compromisso” que aparece tão freqüentemente nas obras de Paulo Freire foi também o centro das preocupações de um outro trabalho meu (*Educação e compromisso*, Campinas, Papirus, 1985), que, na verdade, procurou ser um balanço de uma série de debates, encontros, seminários com professores ou alunos, de 1979 a 1985, e que, muitas vezes, giravam em torno da chamada “competência técnica” e do “compromisso político”. Nesse envolvimento, que se deu em muitos pontos desse País, pude defrontar-me com muitas posições e temas. E posso dizer que foi nessa caminhada que fiz minha própria aprendizagem, ensinando e aprendendo.

Eis alguns temas que mais tiveram audiência: a consciência de classe do professor, a relação entre ciência e engajamento, a questão

da especificidade da educação etc. Esses temas denotavam a preocupação de unir o pedagógico e o político. Através dos convites que tenho recebido, sempre procuro saber das expectativas dos grupos que me convidam. Em vez de colocar o tema que seria de minha preferência, procuro receber os “temas geradores” que nascem das preocupações imediatas e particulares desses grupos e caminhar do particular para uma teoria geral. Não é necessária nenhuma estratégia preliminar para isso. Necessita-se, isto sim, de uma predisposição para ouvir, para sentir, para olhar nos olhos. Não se deve chegar a um grupo de olhos fechados, com uma teoria já pronta na cabeça.

Uma pedagogia do conflito, como a entendo, não é alguma coisa pronta, fruto de deduções lógico-formais, um catecismo pedagógico novo. Não é uma teoria estruturada para se opor a outras teorias, a outras concepções de educação. É um pressuposto para a própria ação pedagógica que consiste em não se prender a dogmas, buscar a transparência, não ser conduzido por preconceitos, buscar o essencial, que é o aprimoramento do próprio existir humano social. A partir desse elo fundamental, que não pode ser perdido de vista, é que a prática educativa pode ter um sentido realmente revolucionário.

Uma pedagogia do conflito supõe não só uma dialética da sociedade (a explicitação dos mecanismos de dominação e exploração), mas igualmente, uma dialética do indivíduo, que implica uma ética da esperança. Não podemos construir uma educação nova, socialista, baseada numa ética burguesa; os pressupostos são outros. O “compromisso”, portanto, não é apenas social; é também pessoal. A coerência é uma das categorias básicas dessa pedagogia.

Não se trata de um voluntarismo ingênuo de um cavaleiro solitário enfrentando pessoalmente os moinhos de vento da História, como o triste Dom Quixote. Trata-se de dimensionar a dialética do indivíduo no contexto da transformação revolucionária, necessariamente coletiva, da sociedade, ou, como nos ensina o mestre Antônio Cândido, trata-se de chegar ao socialismo sem perder, no caminho, a liberdade.

Capítulo 6

TEORIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Antes de ingressar na FE-USP, em 1988, fui professor de Filosofia da Educação em três universidades (Unicamp, PUC-SP e Puccamp) desde 1977. Uma atividade fascinante, já que nos encontros semanais confrontamos as teorias educativas com nossas práticas, práticas de professores e profissionais dos diversos ramos de ensino, alunos do curso de Pedagogia e licenciatura, bem como profissionais de outras áreas: médicos, engenheiros, assistentes sociais, economistas, terapeutas, arquitetos, físicos, matemáticos, que buscavam no mestrado ou no doutorado em Filosofia ou em Educação a possibilidade de ler outra coisa, de discutir. Daí impor-se, para eles, uma visão panorâmica inicial, uma síntese, que pudesse se constituir num ponto de partida do debate das atuais correntes e tendências na teoria da educação brasileira, a partir do qual um aprofundamento seria possível. As

indicações bibliográficas nesses cursos foram sempre numerosas. O número de resenhas, também muito grande, sempre “socializadas” entre os colegas, primeiro por escrito, e, depois, comunicadas oralmente.

Nos últimos 30 anos o número de obras sobre a educação brasileira cresceu enormemente, o que demonstra a vitalidade do pensamento pedagógico no Brasil. Essa era a literatura que mais nos apaixonava e sobre a qual mantínhamos calorosos debates. Para isso contribuíram sobretudo os cursos de pós-graduação em educação e alguns centros de estudo, associações e revistas que nasceram nesse período. A produção nova em matéria de teoria da educação leva a marca da criticidade; por isso, nossa atenção sempre foi mais voltada para o interior do pensamento pedagógico que, na falta de melhor palavra, chamamos de “progressista”.

A idéia de realizar uma síntese (mesmo provisória), do *Pensamento pedagógico brasileiro* (São Paulo, Ática, 1987), surgiu de uma razão prática durante nossos seminários de filosofia da educação. Alunos provenientes de vários setores profissionais ou mesmo educadores que haviam abandonado a universidade há muitos anos, solicitavam-me que, nos primeiros encontros, eu fizesse algumas exposições, quase que fazendo uma análise da literatura pedagógica publicada nos últimos anos. A esse pedido eu ia respondendo de forma sistemática, evocando a literatura sem critérios prefixados. Assim, surgiu a idéia de sistematizar essas contribuições, estabelecer um roteiro básico, dado que as sistematizações existentes, embora tivessem o mérito de ordenar o pensamento pedagógico, o apresentavam de uma forma muito estanque e incompleta.

Procurei, por isso, esquematizar a apresentação a partir dos autores que, me parecia, haviam se destacado na resistência ao pensamento pedagógico dominante, o modo de pensar autoritário, influenciados pelo crescente movimento de educadores.

Evitei “rotular” ou “classificar” a teoria e a prática educacional segundo uma tipologia fechada. Não tive, entretanto, a pretensão de me apresentar neutro. Minha leitura representa um ponto de vista que, aliás, defendi nas minhas obras anteriores. Daí decorre também uma grande dificuldade, que também é um dos limites da síntese: a de me sentir também dentro dela ao falar e me questionar, ou mesmo ao questionar, interrogar etc outros autores, colegas, amigos.

Fiz perguntas muito gerais (teóricas) aos autores que analisei, como, por exemplo: O que eles entendem por educação? Procurei

saber deles como entendiam o papel do educador, da escola, da formação, do saber, hoje, na nossa realidade. Pude daí perceber valores, objetivos, ideologias etc. Que importância eles atribuem hoje à escola no conjunto da educação? Qual o papel dos pais? O que eles dizem da autoridade, da disciplina, das relações professor-aluno, da aprendizagem, dos métodos aplicados? Que espaço eles reservam para a amizade entre alunos, entre professores, para a educação dos afetos, a educação intelectual, a educação do caráter, do corpo, da profissão?

Para fazer uma síntese é preciso muita curiosidade. É preciso saber, por exemplo, o que se entende por “democratização” da educação, da qual todos falam; o que é democratizar? Existe (pode existir) democracia na escola? Ela pode mudar alguma coisa? E a liberdade? E os conteúdos? E o amor? E a competência? E o prazer? E a autoridade? E a formação da consciência?

É preciso ser inquieto, buscar persistentemente, não se deixar levar pelas aparências. É preciso saber onde estão as propostas, as denúncias e os anúncios. A tarefa do pensamento é fazer aflorar todas essas questões. É evidenciar, objetivamente, o que está encoberto ou escondido no próprio discurso. Mas para saber o que está escondido é preciso, primeiramente, saber o que se apresenta à primeira vista. É preciso se apoderar do discurso. Mesmo assim, tomando todas as precauções, o discurso sobre o discurso é sempre um novo discurso, com todas as limitações; será sempre um discurso “aberto” (Umberto Eco), passível de novas interpretações e de conflitos de interpretações.

A conclusão que tirei é que a produção intelectual, o pensamento pedagógico brasileiro de orientação “crítica” e “progressista”, ganhou espaço nesses últimos anos, pelo menos nas universidades, apesar de encontrar, na prática pedagógica, muita resistência, pelo enraizamento histórico de conservadorismo que é ainda predominante: a nossa escola ainda é “tradicional” em suas práticas.

É inegável também que hoje o pensamento pedagógico “crítico” tem mais autonomia e radicalidade do que há 30 anos. Cresceu a produção científica em Ciências da Educação, mas ainda é um pensamento em construção, e muitas questões estão sendo discutidas. As tendências estão ainda mal definidas, não permitindo um recorte claro.

Essa indefinição não limita o pensamento pedagógico; ao contrário, dá-lhe vida e profundidade. As divergências não afastam os educadores uns dos outros, na medida em que é na prática que se podem operar a unidade e a complementaridade dessas visões teóricas.

O antagonismo só ocorre quando as teorias pedagógicas são elaboradas em gabinete, desvinculadas da dinâmica social e política. Acima das divergências existe a prática educativa, o compromisso de cada professor em sua sala de aula. Essa unidade dá-se na prática educativa, na base, entre os educadores, estejam os teóricos da pedagogia de acordo ou não.

A teoria da educação brasileira foi o principal tema de discussão, em 1986, para a obtenção da livre-docência na Unicamp, com base num estudo feito sobre o pensamento pedagógico brasileiro. Aprendi muito com a banca examinadora, composta por Jorge Nagle, Rubem Alves, Paul Singer, Paulo Freire e Celso de Rui Beisiegel.

Capítulo 7

MARX E FREIRE

Iniciei a análise do pensamento pedagógico brasileiro com a obra de Paulo Freire, e isso tem uma justificativa: hoje, no Brasil, ele é uma referência obrigatória para todo pensador em educação, esteja-se ou não de acordo com suas idéias. Além disso, Paulo Freire foi um dos primeiros a romper com o pensamento pedagógico oficial e a sofrer as conseqüências desse ato.

Nos últimos 30 anos os educadores brasileiros procuraram ganhar caminhos próprios, libertando-se do pensamento transplantado, superando a dependência em relação a modelos, paradigmas e teorias elaborados em outros contextos (sobretudo no contexto dos países hegemônicos do capitalismo).

Dai a contribuição inegável de Paulo Freire e a necessidade de partir dele como um ponto de referência. A ele devemos o mérito

de ser um dos primeiros a romper com esses modelos (mesmo assumindo o risco de ser chamado de “ingênuo”), de elaborar a transição para um pensamento pedagógico novo, ousado, crítico e radical.

Denunciando a “invasão cultural”, Paulo Freire estava também anunciando a possibilidade de um pensamento pedagógico autônomo.

O contato pessoal com Paulo Freire, a vivência, os desafios enfrentados lado a lado, mas sobretudo, a análise do seu pensamento, levou-me a escrever, a pedido da Editora Scipione de São Paulo, um livro sobre ele: *Convite à leitura de Paulo Freire*, publicado em 1988.

Esse livro é dirigido principalmente aos iniciantes em sua obra e às pessoas que se dedicam à educação ou se interessam por ela. É com essa intenção que procurei apresentar seu pensamento pedagógico, relacionando-o com o contexto histórico e a vida do autor.

Escrever um livro com essas características é um grande desafio. Em primeiro lugar, há o desafio da enormidade do pensamento de Paulo Freire, formado de centenas de pronunciamentos, comunicações, conversas, entrevistas etc. Para se ter uma idéia, o educador norte-americano Donald Macedo, levantou em 1987, aproximadamente mil títulos, entre livros e artigos sobre Paulo Freire, somente em língua inglesa. Recuperar tudo o que ele tem falado, escrito, gravado, seria totalmente impossível. Pode-se apenas ressaltar sua postura e a filosofia da educação que permeia sua luta histórico-cultural e toda a sua obra.

Tentei escrever um livro sobre educação como o próprio Paulo Freire o faria, utilizando o seu método, portanto, partindo da prática, aprendendo com as vitórias e derrotas vividas. Procurei seguir uma linha cronológica, em que vida e obra se encadeassem naturalmente. Para fazer esse trabalho, além de estudar sua obra, investiguei numerosas cartas. São documentos muito interessantes, escritos por pessoas que com ele convivem ou conviveram, aprendendo pelo testemunho do educador, por sua atenção e pela seriedade que ele dispensa a cada manifestação do crítico e que podem caracterizar a personalidade de Paulo Freire.

Ao estruturar a obra, também tive em mente que ela seria lida por alunos do magistério, futuros professores, que, inicialmente cheios de amor e cheios de esperança na profissão escolhida — lidar com crianças — depois de alguns anos de exercício profissional, muitas vezes, desanimam diante dos baixos salários e das más condições de

trabalho. Espero que esse trabalho lhes sirva como testemunho de uma vida dedicada à educação também em situações adversas, mas tirando proveito dessas adversidades, desses limites, e aprendendo com eles e apesar deles.

Não apresentei aí receitas mágicas para, a partir delas, extrair, mecanicamente, melhores resultados em sua prática pedagógica. Não nos descuidamos, todavia, da análise das propostas concretas de atuação que constituem parte integrante da filosofia educacional de Paulo Freire. A rica experiência e análise teórica desse educador, moldadas em diversas partes do mundo, certamente nos ajudarão a compreender os contextos, necessariamente distintos, em que atuamos, tornando nossa intervenção mais eficaz e objetiva.

A atualidade desse pensamento decorre não apenas de sua validade universal, mas do fato de que o contexto histórico de hoje não é radicalmente diferente daquele no qual Paulo Freire desenvolveu suas idéias.

Resgatar o sentido e a importância do ensino no processo civilizatório brasileiro é certamente um dos grandes desafios que os jovens educadores de hoje irão enfrentar, dado o descaso a que foi submetida a educação durante o regime autoritário.

A vida e a obra de um educador otimista e crítico como Paulo Freire deve servir de estímulo para que prossigamos nessa tarefa necessariamente coletiva de construção e reconstrução social, na qual o educador tem um peso e, a longo prazo, um papel decisivo.

O conhecido filósofo e escritor Roger Garaudy cita a obra de Paulo Freire como exemplo de luta na construção de uma sociedade socialista com “face humana”, e como testemunho da importância dos países do Terceiro Mundo na questão social e educacional. Ele chama Paulo Freire de “o maior pedagogo de nosso tempo”, tendo dado à alfabetização e ao ensino em geral “a missão de despertar nas massas uma consciência crítica e militante”.

Em 1986, o jornal *The New York Times* publicou matéria ressaltando a importância do educador brasileiro na organização de vários sistemas educacionais. O jornal o chama de “o maior especialista em alfabetização e educador radical do mundo”. Nos Estados Unidos, as idéias de Paulo Freire foram adotadas por grupos femininos, hispânicos, negros, em programas de formação de professores e em outros campos, como o da saúde, da economia, da sociologia. Sua filosofia educacional,

no entanto, encontrou resistência junto às classes dominantes de seu país, embora se tenha difundido em toda a América Latina, na África e também em nações altamente desenvolvidas.

Quando estava terminando o livro sobre Paulo Freire, a Editora FTD pediu-me um livro sobre Marx, centrado nas idéias filosóficas, uma espécie de “Convite à leitura de Marx”.

Aceitei o desafio. Seria uma obra apaixonante. Comecei a escrevê-lo em Treves, na cidade onde Marx nasceu, na Alemanha, em abril de 1986. E como se tratava de escrever para jovens, com saudade de meu filho Dimitri, que estava cursando o 2º grau, pretendia iniciar o livro com uma carta a ele, que escrevi e adaptei para o livro, mas não foi publicada.

Começava assim:

Querido Dimitri,

Já estou há um mês fora de casa! Nossas cartas não matam a saudade, mas pelo menos aliviam um pouco, não é?

Agora estou escrevendo da casa onde nasceu uma pessoa que eu gostaria que você conhecesse. Tanto você como os jovens da sua idade.

Trata-se de Karl Marx, que foi filósofo, economista, historiador, sociólogo e político. Ah, ele também foi jornalista. Na foto, que estou enviando, você me vê em frente ao local de nascimento de Marx, ocorrido a 5 de maio de 1818, na cidade alemã de Trier, Treves em português, pertinho da França e de Luxemburgo.

Atualmente nesta casa existe uma grande exposição dos livros de Marx. Ao lado da porta de entrada vê-se uma grande escultura com o rosto dele. Neste lugar passei o dia inteiro lendo muitas coisas escritas pelo próprio punho de seu ilustre morador. Perto dali existe um centro de estudos marxistas que eu também visitei.

Às vezes eu mesmo me pergunto como é que eu, nascido numa roça afastada, em Santa Catarina, vim parar tão longe, para estar próximo às idéias de uma pessoa que já morreu há tantos anos (exatamente no dia 14 de março de 1883)? O que me levou a dar tantas voltas é que eu acredito que Karl Marx nos deu uma enorme contribuição para compreendermos o mundo, a sociedade e nós mesmos. E isto é o objeto da Filosofia: discutir a vida, o mundo e tentar mudá-los. Discutir por que somos livres, ou por que não somos; por que amamos, duvidamos, ficamos tristes; por que existe a injustiça, a fome, a pobreza, a miséria.

Encontrei nele muitas respostas a esse tipo de questões. Para mim, Marx sempre foi um estudante, como você. Estudante até o final da vida. No mais, ele certamente foi um homem comum, distinguindo-se por seus ideais, por suas lutas. Há uma grande coerência entre a vida e a obra de Marx.

Hoje nós vivemos uma época de grande desalento. Há muito pessimismo e confusão quanto ao futuro dos jovens como você. Eu acho que a Filosofia pode ajudar em alguma coisa. Não aquela Filosofia que fica discutindo idéias por discutir idéias, mas aquela que mostra a ligação entre as idéias e a vida. No fundo, Dimitri, estudar Filosofia é apaixonar-se por algumas idéias e, através delas, tentar alcançar a verdade.

Você não está aqui comigo, infelizmente. Mas eu convido você a fazermos uma viagem por dentro da vida e das teorias de Marx.

Não será uma viagem tão simples assim, Dimitri. Houve épocas no Brasil em que nem se podia falar de Marx, em que era perigoso ler seus livros. Já no começo dos anos 50, quando eu era garoto, diziam-me que os marxistas comiam criancinhas. Mais tarde, no final da década de 1960, quando cursei Filosofia, os professores diziam que Marx não tinha nada a ver com a Filosofia. Acabei lendo seus livros por conta própria.

Você deve estar percebendo, filho, como Marx ainda é um sujeito controvertido. Foi sempre um cara proibido. Mas as coisas mudam e por isso temos esperança de que amanhã será melhor que hoje. Este era também o sentimento de Marx. Ele era otimista em relação à evolução da humanidade.

Vamos dividir em etapas a viagem até Marx. Primeiro, vamos acompanhar a forma como as suas idéias foram brotando de sua vida e suas ações. Estas estão situadas numa certa época — a “Era das Revoluções”, como é chamada por Eric Hobsbawm — que é preciso entender. Veremos aqui também os seus sonhos, sua família e seus amigos, o que ele lia, os temas que mais o atraíam.

Numa segunda etapa passaremos por duas idéias centrais da obra de Marx: o socialismo e o comunismo. Veremos como surgiram, quais as suas conseqüências. O que distingue uma sociedade capitalista de uma sociedade socialista. Como chegar até ela.

Num terceiro momento encontramos as bases filosóficas de Marx, o que é para ele filosofar e qual o papel da ideologia. Aparecerá

nessa etapa a Dialética com suas principais categorias. Não vamos continuar a viagem sem entender o que é Dialética.

Mas nossa viagem não pára por aqui. Chamei a quarta etapa de “filosofia da práxis humana” porque creio que seja a práxis (ação mais reflexão) a categoria central da filosofia de Marx. Isso tem a ver com a luta dos homens pela sua libertação, pela produção e reprodução de sua existência. Através da práxis o homem realiza seus projetos, seus sonhos de uma vida melhor.

Finalmente, precisamos percorrer juntos o caminho que as idéias de Marx percorreram até hoje. É um caminho cheio de divergências, de polêmicas, como todo caminho percorrido por um pensamento vivo e vivificante.

Este roteiro de viagem não é um tratado pesado sobre Marx. É apenas um convite à leitura das suas obras. Mas não é só isso. Ele vai ajudar a entender muita coisa que aparece no noticiário. O que as greves, as questões salariais, inflação, pacotes econômicos, têm a ver com Marx? Como entender a situação da União Soviética (hoje Comunidade dos Estados Independentes) que tem despertado tanto interesse dos veículos de comunicação? O que se quer insinuar com a afirmação de que a Teologia da Libertação tem inspiração marxista?

Todas essas referências não são por acaso. A doutrina de Marx inspirou diretamente a organização social que afeta 1/3 dos habitantes do planeta e influencia a vida dos outros 2/3.

Proponho um teste para você. Vá até a banca e compre o jornal de hoje. Não precisa procurar muito nas páginas: logo você encontrará inúmeras passagens em que aparecem as palavras “marxismo”, “socialismo”, “comunismo”, “alienação”, “capitalismo” e outras correlatas.

É por causa dessa presença toda que eu faço este convite para ler Marx. Não sou especialista em Marx, nem mesmo um marxista. Sou apenas um estudioso de suas idéias. Aliás, o próprio Marx dizia que não era marxista... Com isso ele queria dizer que a procura da verdade é mais importante do que a fixação em algumas idéias, mesmo que fossem as dele mesmo. Em Filosofia e em Ciência, as idéias — embora imprescindíveis — são roupas provisórias da verdade.

Dimitri, minha intenção com este convite para uma viagem é transmitir a você e a seus colegas o amor que tenho por esse autor.

Se você e seus colegas também aprenderem a gostar dele meu objetivo será plenamente alcançado.

Afetuosamente, seu pai
Moacir

O livro foi publicado pela Editora FTD de São Paulo, em 1989, com o título *Marx: transformar o mundo*, na coleção de filosofia “Prazer em Conhecer”.

Capítulo 8

EDUCAÇÃO E PARTIDO POLÍTICO

O atraso educacional do nosso país é reconhecido por todos. Refletindo essa realidade, a Constituição de 1988 deu um atestado de incompetência ao sistema educacional brasileiro aprovando uma Disposição Transitória que propõe, no prazo máximo de dez anos, eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

A educação é um problema político. Isso é o que todos reconhecem. Mas muitos ainda não a reconhecem como ato político partidário. Os partidos chegam assim ao poder sem nenhum programa educacional. Entregam essa tarefa, na última hora, a alguns especialistas.

Nesse mesmo ano organizei uma coletânea de artigos com o título *A educação como ato político partidário* (São Paulo, Cortez, 1988). É uma obra coletiva que demonstra todo o percurso desenvolvido pelo PT (Partido dos Trabalhadores), nessa área.

Os educadores do PT vêm se reunindo desde 1980. Nesse ano, um grupo de professores reuniu-se em São Paulo, por ocasião do Congresso Nacional de Trabalhadores em Educação, preocupados em aprofundar a discussão da educação no interior do partido. Na ocasião foi sugerida a formação de uma Comissão de Educação regional que, de uma forma ou outra, está funcionando até hoje em São Paulo, passando a atuar junto à direção regional do partido, além de preparar o Encontro Estadual.

Esses encontros não ocorreram apenas em São Paulo. As eleições para governador de estado de 1982, as eleições para prefeito das capitais em 1985 e 1986, propiciaram em todo o país um intenso debate das propostas do PT para superação da crise educacional.

Os textos por mim reunidos no livro *A educação como ato político partidário* tinham a intenção de provocar um debate entre os militantes e simpatizantes do PT e de outros partidos, para que eles, pensando a questão educacional do País, pudessem apresentar contribuições para um Plano Nacional de Educação que atendesse às necessidades da maioria da população.

Insistimos durante mais de uma década que a educação era um ato político. Agora pretendíamos avançar essa tese mostrando o quanto a educação, além de ser um ato político, era um ato “político-partidário” ou, pelo menos, deveria ser, na medida em que todos os partidos políticos deveriam ter uma política educacional.

Contudo, condenamos a interferência político-partidária nas escolas e uma prática docente político-partidária não pluralista ou com objetivos de doutrinação.

Nesse debate, que culminou com um Encontro Nacional de Educação do PT, em 1988, realçamos duas ordens de questões: em primeiro lugar, aquelas relacionadas com a ação concreta que o partido pode ter imediatamente, para a educação geral e política da classe trabalhadora: é o que ele pode fazer já. Em segundo lugar, há uma política (objetivo, metas etc) que o partido deve traçar a médio e longo prazos: é o seu ideal de educação, a sua utopia pedagógica, o seu projeto educativo. Seja qual for a ordem das questões atacadas prioritariamente, existe como pressuposto a análise da situação concreta da educação brasileira hoje.

O livro apresentou, em ordem cronológica (evidenciando um amadurecimento nas temáticas trabalhadas), os principais textos

elaborados pelos educadores petistas a respeito da educação, abrangendo os níveis de ensino, a educação formal e não-formal, a democratização do acesso, a democratização da gestão e a qualidade de ensino, ressaltando a defesa do ensino público e gratuito, a formação do professor-educador e do aluno-trabalhador e a construção de “outra escola”, a “escola pública popular”.

O livro foi publicado em 1988, com as contribuições de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Perseu Abramo, Luís Ignácio Lula da Silva, Fábio Konder Comparato, Florestan Fernandes, Nelson Frateschi Filho, Antonio Roberto, Celso Daniel, Djalma Bom, Paolo Nosella e Alberto Damasceno.

O que fiz, dentro do PT, além da militância?

Tentei sempre dar audiência à questão educacional. Por muitas razões, tenho hoje a convicção de que fracassei pois vejo outros partidos, como o PDT, que têm mais clareza do que o PT na visão do papel estratégico da educação e da cultura para o desenvolvimento nacional.

No interior do PT existem muitas tendências no que se refere à educação, mas ainda não existe um projeto consolidado, do partido, em relação à educação.

Em 11 anos de existência, o PT reuniu muitos educadores, mostrou garra na defesa do ensino público e gratuito, apresentou propostas principalmente em congressos e simpósios, mas não conseguiu definir com clareza o papel da educação no seu projeto global de sociedade.

Nesses 11 anos de existência, o PT dedicou em seus programas nacionais de TV alguns poucos segundos ao “problema” da educação, caindo nas generalidades que todos aceitam sem pestanejar.

Entre as múltiplas tendências dos educadores petistas podemos destacar três que me parecem bem definidas:

A primeira é a tendência sindicalista, dominante, que se assenta sobre a tese de que a melhoria da qualidade de ensino passa apenas pela melhoria salarial dos professores. Batendo apenas nessa tecla, esta concepção de sindicalismo perdeu legitimidade diante da imensa maioria de profissionais que desejam ser mais bem capacitados e, pela prestação de melhores serviços, negociar melhores salários.

A segunda é a tendência pedagógica que parte de pressupostos contrários. Está centrada na reorientação curricular, na melhoria das

relações intra-escolares, na interdisciplinaridade e na formação permanente do magistério. Ela é uma tendência mais universitária.

A terceira tendência é mais ligada aos setores populares e defende a inserção do popular no público, com vistas a uma escola pública popular. Essa tendência reivindica a participação da comunidade nas decisões, a valorização da escola e da sala de aula, a autonomia escolar, propondo, como setores da igreja propõem, a parceria entre Estado e sociedade civil.

Tive oportunidade de orientar o primeiro trabalho sobre a concepção petista de educação, na tese de Alberto Damasceno: "Educação e partido político: elementos para a reconstrução histórica das propostas educacionais do Partido dos Trabalhadores", defendida em 1990 no programa de mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Para Damasceno, "as propostas educacionais do Partido dos Trabalhadores têm seu surgimento ao mesmo tempo em que é lançada a idéia de criação do Partido num contexto de crítica pedagógica e política ao anteriormente experimentado pela sociedade civil. O PT nasce como partido educador-educando que se propõe inovar sobretudo a educação pública, dando-lhe um conteúdo e uma forma populares. O Partido tem suas próprias concepções de saber, de escola e de educador que se contrapõem às concepções dominantes e se organiza interna e externamente para difundir-las. Seja em encontros específicos de educação, seja em campanhas eleitorais ou em outro momento, produz vasto acervo sobre a educação e o ensino, que começa a ser colocado em prática nas administrações municipais conquistadas. As contradições e conflitos surgidos da prática reinventam suas aspirações enquanto se prepara para uma nova fase de sua história a partir de seu 1º Congresso (dezembro de 1991)".

As numerosas tendências do PT não conseguiram ainda fundar as bases de um novo projeto educacional petista. Ele está sendo ensaiado pelas administrações populares (1989-1992), mas o PT arrisca-se a terminar (1992), sem ter clareza de onde quer chegar, porque não resolveu o problema da convivência de suas tendências internas.

Outra "aventura" no campo político-partidário foi realizada por mim, com Otaviano Pereira, na elaboração conjunta do livro *Pra que PT: origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores* (São Paulo, Cortez, 1989), tentando mostrar aos leitores não petistas "dez anos de luta para construir um partido socialista com base popular".

A finalidade desse livro foi sobretudo apresentar o PT à grande maioria dos trabalhadores que ainda não tiveram essa oportunidade.

Quanto à escolha dos documentos básicos de referência, ela recaiu sobre aqueles que consideramos mais representativos do pensamento petista, oficiais ou não, e que expressavam o compromisso fundamental do partido, suas propostas, programas e princípios em direção ao objetivo básico que é a conquista, pelos trabalhadores, de uma sociedade socialista e democrática.

Como diz José Dirceu, no prefácio, “este livro representa bem o PT. Não surge dentro do partido e não é oficial. Não foi feito pela direção e não passou pelas instâncias para obter o beneplácito dos “chefes” do partido. Não tem que estar de acordo com a “doutrina”. Isto acontece porque é um livro sobre o PT, um partido que nasceu exatamente para superar o dogmatismo e as cúpulas partidárias e ser um instrumento democrático para a luta política e social dos trabalhadores, da classe trabalhadora”.

O grande desafio desse partido parece ser o seu próprio projeto político e seu programa, ainda mal definidos.

O livro tem esta intenção: servir ao PT para avançar na construção do seu projeto e servir fora do PT para que a sociedade possa entender melhor o PT e suas propostas.

Apesar das inúmeras contradições em que vive o PT, parece que o “petismo” é uma realidade, dentro e fora do PT, ou, como disse Dalmo Dallari (Jornal *Leia*, agosto de 1986), “o petismo é apaixonado e agressivo, sem que fique bem claro se foi o petismo que criou o PT ou se o contrário é que é verdadeiro; se é possível ser petista sem estar no PT ou se alguém pode pertencer ao PT sem ser petista... Essa “convergência na divergência”, que é problema para os petistas, é problema ainda maior para os que são contra o PT. Um dado significativo é que ninguém se limita a ser contra, pois, assim como o petismo é uma paixão, o antipetismo é igualmente apaixonado. Mas como o PT é uma presença marcante, parecendo onipresente, ao mesmo tempo que a cada passo e em cada circunstância surge como uma aparência diferente, é extremamente difícil combatê-lo. E o que se tem visto é que as acusações, denúncias, armadilhas e agressões de muitas espécies, que são utilizadas com o propósito de enfraquecê-lo, acabam tendo efeito contrário, parecendo que o petismo se fortalece quando agredido”.

Apesar de tudo, continuo apoiando o PT. Apesar de “xiitas e xaatos, xiiques e xuucros, xaaropes e xeeretas”, como diz o “petista até morrer” Carlito Maia. Porque, apesar de tudo, é um partido

democrático. Nele “é proibido proibir”. Sua bandeira vermelha e branca é ousada: “sem medo de ser feliz”. Para ser um bom educador não precisa ser filiado a um partido político, mas ajuda.

Capítulo 9

ESCOLA PÚBLICA POPULAR: ESCOLA CIDADÃ

Os estudos que publiquei até agora, frutos de intenso envolvimento com os problemas educacionais brasileiros e não de especulações, desembocam no que tenho chamado de “escola pública popular”, expressão que cunhei em 1985, em diversos artigos, e que hoje já está sendo utilizada com outras acepções que não a minha. Entendo como escola pública popular, não a escola pública estatal e burocratizada de hoje, mas uma “outra” escola, autônoma, cidadã.

A questão da escola pública não se reduz apenas ao acesso e à permanência, como querem alguns educadores. Esta questão é indissociável da qualidade de ensino e da resposta à pergunta: Que escola queremos?

Uma escola pública popular deverá ter uma gestão democrática: a co-gestão, hoje, para se chegar, amanhã, a uma verdadeira autogestão.

Essa proposta pressupõe a criação de conselhos populares, democraticamente eleitos e com caráter deliberativo em todos os níveis (municipal, estadual e nacional), cuja principal tarefa não é fiscalizar o cumprimento da lei, como ocorre hoje com os Conselhos de Educação, mas promover a educação com caráter popular, uma educação descentralizada, crítica e criativa. Ao Estado (em todos os níveis) caberia garantir a execução desses planos através de recursos controlados pela base.

Uma escola pública autônoma tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino do que uma escola obediente, submissa e burocratizada. A escola pública estatal, como ocorre hoje, é realmente de má qualidade e extremamente burocratizada. É preciso ampliar as possibilidades dela própria elaborar seus planos, seu projeto pedagógico.

Autonomia não significa abandono. Significa o Estado possibilitar os recursos materiais e humanos para que a escola possa realmente fazer uma escolha democrática, e não optar pela miséria. Escola popular não significa escola pobre e abandonada.

Para evitar o regionalismo será preciso que a descentralização seja articulada com um plano mais amplo que irá se modificando com o avanço das forças populares. É preciso evitar também o corporativismo que coloca antes de mais nada a questão: “Quanto vou ganhar?”. Isso não significa que a questão salarial seja secundária. Significa apenas que ela deve ser articulada com a questão dos fins da escola. Os liberais procuram reduzir a questão da escola a uma questão orçamentária. Só uma sólida formação política evitará reivindicações corporativistas. A educação não paira no céu. Ela está ligada à sociedade. O corporativismo isola a questão da educação da questão social. A educação está ligada à questão da terra (reforma agrária), ao endividamento (dívida interna e externa), à questão da natureza do Estado, ao desemprego, à doença, à falta de transporte, às condições de sobrevivência etc. Só uma escola pública popular poderá promover mudanças. Isso exige, certamente, o fortalecimento da sociedade civil, que reúne as diversas categorias de educadores e trabalhadores em serviços públicos educacionais.

Uma escola pública popular deverá ser uma escola de tempo integral para alunos e professores; que seja também uma escola do trabalho e do lazer. O trabalho infantil deveria ser abolido. O trabalho infantil pode ser formativo apenas quando articulado com a escola: desde cedo a criança deve habituar-se ao trabalho manual, superando

a dicotomia entre este e o trabalho intelectual, entre a educação formal e a educação não-formal. Esta formação integral é dada pelo trabalho. Numa sociedade democrática todo trabalhador que estuda precisa reduzir seu tempo de trabalho. Uma alternativa para isso seria a redução da jornada de trabalho para o aluno trabalhador.

Uma escola única popular não deverá ser confundida com uma escola uniformizada, formando cabeças em série; deverá ser o local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna, uma escola alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança: uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição de toda a comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. O saber adquirido na escola, imprescindível para o cumprimento de suas finalidades, não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta. O fim da educação é a formação da consciência crítica e a transformação social.

Como seria essa escola?

Para ser sucinto, apresentarei minha concepção de escola em breves tópicos, resumindo o que desenvolvi, no meu último livro *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar* (Petrópolis, Vozes, 1990) e, posteriormente, no livro *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola* (São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1992).

É o meu decálogo sobre a escola.

1º) A escola pública autônoma é antes de mais nada democrática (para todos), e popular (tem um caráter social comunitário).

2º) Sistema único e descentralizado: os técnicos dos órgãos centrais devem prestar serviços nas próprias escolas. Todos nas escolas: fim dos órgãos intermediários.

3º) A escola cidadã deve valorizar o contrato de trabalho de dedicação exclusiva: 4 horas diárias de aula e 4 horas de outras atividades e substituições (equipe interdisciplinar). Fim do professor "bico" e profissionalização.

4º) Ação direta: valorizar a iniciativa pessoal e os projetos das escolas. Só a ação direta de cada professor, de cada classe, de cada escola, pode tornar a educação um processo enriquecedor.

5º) A escola autônoma cultiva a curiosidade, a paixão pelo estudo; propõe a espontaneidade e o inconformismo.

6º) É uma escola disciplinada. A disciplina que vem do papel específico da escola (o sistemático e o progressivo).

7º) A escola não é mais um espaço fechado. Sua ligação com o mundo se dá pelo trabalho.

8º) A transformação da escola não se dá sem conflitos. Ela se dá lentamente. Pequenas ações, mas continuadas, são melhores no processo de mudança, que eventos espetaculares, mas passageiros.

9º) Não há duas escolas iguais. Cada escola é fruto do desenvolvimento de suas próprias contradições.

10º) Autonomia relativa: cada escola deveria ser suficientemente autônoma para organizar o seu trabalho da forma que quisesse, sem se isolar, o que permitiria uma melhor inserção social num mundo em permanente mudança.

Desde 1983, pelo menos, preocupo-me com dois temas básicos da educação brasileira: a autonomia e a qualidade. Meu concurso para o cargo de professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1991, teve como tema central a questão da autonomia da escola. O presente livro — *Escola vivida, escola projetada* — resulta do memorial apresentado como exigência parcial para esse concurso e completa uma trilogia, com os dois livros citados acima, sobre o tema da autonomia escolar. Remeto a eles para o desenvolvimento do decálogo apresentado acima.

Segunda Parte

**A TEORIA NA PRÁTICA DA PESQUISA,
DA CONSULTORIA E NOS PROJETOS DE AÇÃO**

Capítulo 1

O CURSO DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO

Ao regressar ao Brasil em 1977, fui trabalhar na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Comecei a trabalhar no curso de Pedagogia num momento em que se questionava a sua própria existência. Essa situação motivou minha primeira pesquisa, financiada pelo Inep/MEC e que durou de 1978 a 1980, com o título: “Análise de currículo e conteúdo programático dos cursos de Pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação”.

O projeto de pesquisa sobre currículo e conteúdo programático dos cursos de Pedagogia foi elaborado a partir dos pressupostos de que os cientistas e filósofos da educação, sensibilizados pelos problemas educacionais do País, deveriam tentar abrir novas frentes de investigação, colocando-se à frente do desenvolvimento educativo-cultural, assumindo uma postura crítica, como profissionais ou como membros integrantes das instituições de que fazem parte.

O curso de Pedagogia quase foi extinto em 1975, sem reação dos educadores. Essa pesquisa (participante) pretendia motivar os educadores para ocuparem o espaço que lhes cabia, assumindo: a) que toda inovação pedagógica precisa partir deles, por estarem na prática da educação, cabendo-lhes, também, a pesquisa, a experimentação, as proposições de mudança, de renovação do seu campo e do seu instrumental de trabalho; b) que é sua tarefa tentar pensar em cursos abertos às novas solicitações e exigências sociais, culturais, científicas e técnicas.

Desse mesmo modo, a proposta de encetar uma análise das condições dos cursos de Pedagogia, através de pesquisa empírica e participativa, em termos de currículo e conteúdo programático, teve os seguintes objetivos específicos: a) através do levantamento da problemática do curso de Pedagogia, analisar os pontos essenciais de seu estrangulamento; b) verificar se seria oportuno tentar reestruturá-lo ou criar um novo curso, em função de nova filosofia, novos objetivos; c) constatar se havia possibilidade de mudança na composição da clientela em termos de volume, de diversificação de interesses, de níveis, de expectativas, de propostas; d) verificar as possibilidades de abertura de novas perspectivas de especialização, de mercado de trabalho, de pesquisa; e) indicar algumas idéias diretrizes para a redefinição do curso; f) elaborar uma proposta alternativa de currículo.

Como fundamentação teórica realizamos, ao lado de Ophelia Ribeiro e com o auxílio de uma equipe técnica composta das professoras Cecília de A.L. Collares, Elizabeth S.P. de Camargo, Ivany R. Pino e Martha R. P. Destro, o levantamento e a revisão bibliográfica da legislação relativa ao curso de Pedagogia, a partir de 1961.

A população pesquisada compreendeu o conjunto dos 286 cursos de Pedagogia do País, públicos e particulares, figurando na relação do MEC, em 1978. Teoricamente, o estudo da situação dos cursos poderia incluir apenas os oficiais (federais e estaduais) devido ao fato de o Estado estar investindo neles diretamente, e os resultados do estudo e as possíveis propostas poderiam ser aplicadas ou estendidas aos cursos particulares, cujas principais características são semelhantes às oficiais. Entretanto, como o volume da rede particular é bastante significativo, em termos numéricos e, eventualmente, qualitativos, deu-se igual tratamento a eles.

Destes 286 cursos de Pedagogia do País, foram escolhidos, intencionalmente, 18 cursos de Pedagogia representando as regiões, que fossem diurnos, oficiais e de 4 anos de duração e apresentassem

alguma inovação, sendo: seis cursos ministrados por universidades estaduais e nove cursos de Pedagogia da rede de ensino particular, que também fossem diurnos e de 4 anos de duração, sendo seis cursos ministrados por universidades e três cursos ministrados por faculdades isoladas.

Inicialmente, esses 18 cursos seriam objeto de estudo através de entrevistas com diretores, professores e alunos, mas a idéia evoluiu e foram realizados, além de entrevistas individuais, mini-seminários de 4 horas de duração, em cada escola, ou reunião de duas escolas. Esse debate entre pesquisadores, professores e alunos foi gravado, para posterior tratamento dos dados. O roteiro das entrevistas informais e dos mini-seminários incluiu os seguintes indicadores: a abordagem dos problemas das habilitações, programas, mercado de trabalho, política de ampliação das alternativas de habilitações ou extinção do curso, capacitação do corpo docente.

Os questionários foram construídos com os seguintes indicadores: caracterização da escola, clientela, número de inscritos no vestibular e de alunos aprovados, número de alunos diplomados no ano, idade média dos alunos; capacitação do quadro docente, habilitações oferecidas; currículo do curso por habilitação, plano de desenvolvimento da escola e programas.

Esses questionários foram endereçados aos 286 diretores das unidades responsáveis pelo curso de Pedagogia. Dessas 286 instituições, 53 devolveram os questionários devidamente preenchidos.

Inicialmente, o projeto de pesquisa obteria os dados através dos instrumentos e técnicas mencionados. Entretanto a equipe sentiu a necessidade de abrir o debate para situar o curso de Pedagogia na problemática da educação brasileira contemporânea, ouvir educadores e professores, perceber enfoques diferentes e discutir as alternativas de mudança do curso. Por essa razão, organizamos na Unicamp o I Seminário de Educação Brasileira, cuja temática tentava circunscrever a estrutura e a situação da Pedagogia na educação brasileira. Esse seminário, realizado de 20 a 22 de novembro de 1978, contou com a participação de 600 pessoas, quase exclusivamente professores e educadores, representando a maioria dos estados brasileiros. Depois de 1964, era a primeira vez que educadores de 18 estados brasileiros se reuniam, tendo tido enorme repercussão nacional e constituindo-se no embrião das CBEs (Conferências Brasileiras de Educação) que se iniciaram em 1980.

Para os dados quantificáveis, obtidos através dos questionários, foram elaborados quadros de dupla entrada (tabelas bivariadas) tendo como referência as unidades escolares pesquisadas em relação às variáveis (estatística descritiva).

A maior parte dos dados obtidos através das entrevistas e da análise do material existente nas escolas não comportou tratamento quantitativo.

Como se pode apreender, a pesquisa visava não apenas ao conhecimento da realidade dos cursos de Pedagogia isoladamente, mas à sua interação com o contexto brasileiro. Por outro lado, visava também à integração nessa realidade, numa tentativa de superação do próprio curso de Pedagogia da Unicamp.

Objetivando uma aplicação prática, desenvolveu-se o modelo de pesquisa-ação ou pesquisa-desenvolvimento, desencadeando um processo de reflexão junto à Faculdade de Educação da Unicamp para a mudança do currículo de seu curso de Pedagogia, da qual participassem todos os departamentos, o que veio a ocorrer no ano seguinte.

Em 1980 o Inep publicou a pesquisa com o título de *Redefinição do curso de pedagogia*.

Essa pesquisa teve um papel importante na reforma do curso de Pedagogia da Unicamp, em 1981.

Entre 1985 e 1991 coordenei duas grandes pesquisas financiadas pelo Inep, com o apoio do CNPq, que não foram publicadas.

A primeira teve por título “A representação social da escola de 1º grau para as camadas populares em uma sociedade democrática”. Essa pesquisa foi realizada no Programa de Estudos Pós-Graduados (Supervisão e Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que teve a duração de dois anos (1985-1986) e contou com a participação de 14 pessoas entre coordenadores e assistentes de pesquisa, entre eles, a professora Yvonne Khouri, Ana Maria Saul, Célia Cintrão Forghieri, Jacira Quintas del Corso, Arlete Falci Soares, Adelina Messura Martins, José Ribamar Torres Rodrigues, Lisete Shizue Bomura Maciel e Maria de Jesus Paulain Ferreira. Foi desenvolvida em diferentes regiões do País e em escolas públicas e comunitárias.

A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico, seguido da elaboração dos estudos de caso, focalizando as representações dos diversos segmentos que compõem a escola, bem como os pais e os

excluídos dela. A terceira etapa do projeto foi o contato com especialistas de outras universidades e da rede pública de ensino. Uma síntese dos estudos de caso foi enviada a quatro especialistas, solicitando uma análise escrita, resgatando a discussão do tema e contribuindo para o avanço da pesquisa, a qual resultou no relatório final.

A segunda pesquisa teve por título “O educador brasileiro e a luta pela sua organização: suas entidades, suas propostas, sua participação na construção de uma educação democrática; autonomia, pluralidade e instância de formação”. Iniciada na PUC-SP em 1987, essa pesquisa foi concluída na USP em 1991 e contou com as seguintes auxiliares: Isabel Cristina Petráglio, Márcia Helena Lopes, Deborah Panachão, Haidée Conceição de Almeida, Ann Mische e Edjane de Andrade Silva.

Capítulo 2

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Além de todas as deficiências do ensino no Brasil, os recursos técnicos, que poderiam permitir a intervenção no processo educacional, são extremamente escassos devido à ausência de órgãos capazes de, através do estudo e pesquisa, avaliar os fatores significativos do estágio de carência generalizada no campo educacional. Os poucos órgãos existentes para essas tarefas ou são dominados por uma política de clientela que dificilmente permite recrutar pessoal cientificamente capaz, ou estrangulados pelos cortes de verbas, como é o caso do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), órgão do Ministério da Educação e Cultura, com sede em Brasília, que tem 10% de pessoal técnico e científico, exatamente o que tinha há 30 anos atrás.

É notório o esforço de algumas instituições, como a Fundação Carlos Chagas de São Paulo, do Instituto de Estudos Avançados em

Educação da Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, e de universidades como a PUC-SP, a Unicamp e a USP. Acrescente-se ainda alguns órgãos não diretamente ligados à pesquisa em educação como é o caso do Cedec (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea) de São Paulo e do Centro João XXIII, do Rio de Janeiro, e o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, de Belo Horizonte.

Nesse contexto, surgiu em 1978 o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) que, apoiado principalmente em docentes universitários, pretendia abrir novas perspectivas através da pesquisa científica, do estudo e da práxis educacional, para intervir no sentido de provocar, a longo prazo, mudanças significativas no sombrio panorama educacional brasileiro. No ano seguinte surgiu também a Ande (Associação Nacional de Educação) com propósitos semelhantes.

Basicamente, a metodologia do Cedes, no que diz respeito à pesquisa, baseava-se no levantamento da memória da prática educativa e das prováveis doutrinas subjacentes ao processo de ensino formal, dos núcleos de resistência à cultura dominante e dos mecanismos modernos de ação educativa informal que assume, nos países do terceiro mundo, mais aspectos negativos do que positivos, uma vez que esses meios são utilizados como mecanismo de formação de uma consciência consumista, predominantemente de bens supérfluos, para uma população de escassos recursos para sua simples sobrevivência.

Com o objetivo de reanimar a audiência, o debate e a crítica dos problemas educacionais brasileiros, um grupo de educadores, preocupados em objetivar as relações da educação com a sociedade, deu início em 1978 ao que, só no ano seguinte, viria se transformar no Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes).

Num primeiro momento a idéia se concretizou com a publicação da revista *Educação & Sociedade* e a organização do I Seminário de Educação Brasileira, para, no momento seguinte, mediante a adesão de grande número de pessoas e instituições, o compromisso se ampliar e tomar a forma de uma associação sem fins lucrativos, dedicada ao estudo e à pesquisa no campo que constitui objeto do conhecimento das ciências da educação e suas diferentes ramificações.

Além da edição da revista *Educação & Sociedade*, o Cedes participou ativamente da realização das Conferências Brasileiras de Educação, mas não conseguiu atingir seus objetivos no que diz respeito aos estudos, pesquisas e projetos de ação.

Fui sócio-fundador do Cedes e seu presidente de 1978 a 1982. Coordenei também, no mesmo período, o comitê de redação da revista *Educação & Sociedade*. Pelo resultado colhido até hoje com esse projeto, iniciado com muito sacrifício pessoal e de minha família, sinto-me feliz e realizado. O Cedes deu uma boa contribuição à educação brasileira. Seu propósito principal foi realizado: “dar audiência à questão da educação”. Eu tinha vindo à Unicamp com esse propósito. Minha tese de doutoramento (1977) abria-se com um diálogo de Platão, numa praça pública em Atenas, entre Menon e Sócrates em que discutiam se a virtude podia ser ensinada. Sócrates concluía que “a virtude não é ensinável”, mas Menon estava, no final, mais confuso do que no início, pois constatava que, mesmo não sendo a virtude ensinável, existiam homens virtuosos. E eu acrescentei: “Hoje, no tempo das ciências da educação, estamos nós em posição menos embaraçosa do que Menon? De forma alguma. É por isso que convém colocar novamente a questão socrática, indagando a respeito da educação. Porque a questão da educação caiu de tal forma no esquecimento, que o objetivo desse trabalho seria atingido se conseguisse, ao menos, dar a essa questão, a audiência que lhe é devida.”

Já engajado na formação da Fundação Wilson Pinheiro, em 1982, deixei a direção do Cedes motivado pelos rumos políticos que a entidade tomara: 1982 era ano eleitoral, o ano do “voto útil”! Eu fiquei com o PT e fora do Cedes.

Capítulo 3

A UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DO SEU PROJETO

Entre 1981 e 1984 participei, ao lado de Newton César Balsan, Eduardo José Pereira Coelho, Corinta Maria Grisolia Geraldi, Sônia Giubilei, Alzira Leite Carvalhaes Camargo e Cleise Cippolli, de uma experiência fascinante de pesquisa e intervenção que chamamos de Projeto Pedagógico. Essa pesquisa foi desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp), visando a sua própria reestruturação. Na primeira fase (1981-1982) foram utilizadas técnicas de *survey*, ouvindo a comunidade estudantil sobre as modificações desejadas; na segunda fase (1983-1984), através de pesquisa participante, procurou-se envolver todos os segmentos da universidade na busca de soluções para os problemas levantados.

Os resultados dessas duas fases foram expostos na II e na III CBÊs (Conferências Brasileiras de Educação), respectivamente em 1982 e 1984.

O que faz uma universidade não são só os seus regimentos internos. O que faz uma universidade é o seu projeto e o espírito que este cria dentro e ao redor dela. Os recursos financeiros, embora necessários, não substituem a idéia de universidade que se constrói na teoria e na prática.

O tempo também, por si só, não faz de uma universidade um projeto. Para tanto, é preciso que haja um empenho permanente, esforço continuado, perseguição de objetivos. É uma caminhada que encontra obstáculos, resistências: o novo brota do velho, mas não espontaneamente; brota vencendo a resistência do velho.

Com essa visão ampla da idéia de universidade, iniciamos a pesquisa com o objetivo básico de incentivar o debate e a crítica dos cursos da Puccamp, certos de que a universidade pode se reestruturar, buscando não só uma fisionomia nova, mas igualmente um espírito novo. Buscamos esse objetivo com a participação do aluno, do professor e do funcionário. O apoio encontrado foi surpreendente. O desejo de participar foi grande e os entraves institucionais também.

Diante desse quadro, buscamos primeiro entender o processo, compreender que toda mudança é resultado de um processo histórico-cultural; compreender que não estávamos sozinhos e que existia uma dinâmica histórica condicionando muitos dos resultados de qualquer esforço pedagógico intra-universitário.

Por outro lado, entendemos que há uma dinâmica entre subjetividade (a vontade de mudar) e objetividade (as condições reais) e que não podemos cair nem no idealismo ingênuo, nem num pessimismo imobilista: a decisão e a vontade de operar um movimento de mudança eram, para nós, categorias pedagógicas essenciais.

Ao rejeitar modelos prontos de reestruturação universitária, porque não acreditávamos em transplantes, necessitávamos contar com um instrumento alternativo que auxiliasse na geração, acompanhamento e avaliação de propostas de modificações, garantindo, ao mesmo tempo, a necessária participação capaz de distinguir o processo aqui vivido de uma proposta burocrática e formal que, por melhor que fosse, ficaria destituída de significado quando não respondesse aos anseios da comunidade acadêmica e ao contexto em que se inseria.

Depois de estudos e reflexões exaustivas, através dos textos disponíveis sobre pesquisa participante, debates e conferências com pesquisadores engajados nesta linha de pesquisa, resolvemos “adotá-la”.

Nesta proposta metodológica não há distância formal entre pesquisador e objetos de pesquisa; o caminho é construído através da análise e avaliação constante da própria caminhada; a pesquisa não segue os padrões clássicos, nem é imposta, segue seu ritmo próprio, próprio para cada unidade acadêmica, de acordo com sua história, seu momento, suas condições concretas e suas opções político-pedagógicas; os alunos participam de todas as fases e o conhecimento se produz pela ação, participação, reflexão e avaliação constantes, trabalhando com a unidade na diversidade.

Um resultado qualitativo importante foi a preocupação demonstrada pelas unidades de embasar os projetos numa visão crítica inspirada nos Documentos de Puebla (da Igreja), que foram amplamente divulgados e discutidos em toda universidade, numa tentativa de “recuperar” (ou de reavivar) a identidade da universidade. Com isso, cresceu na universidade a preocupação com a formação integral do aluno, não se restringindo a uma pura formação técnico-científica.

Ainda em relação a mudanças globais, destacamos a superação de uma visão distorcida da noção de “currículo”, entendida freqüentemente como grade curricular e não como conjunto organizado de experiências, vivências e de situações estimuladoras do desenvolvimento do ser humano no processo de educação formal.

O trabalho mais intenso se efetivou exatamente nas mudanças curriculares, que incluíram um estudo amplo, considerando o perfil do profissional a ser formado, relacionando as necessidades da sociedade brasileira e as diretrizes dos setores progressistas da Igreja Católica. Praticamente todas as unidades fizeram estudos curriculares, buscando o redimensionamento dos seus cursos, elaborados a partir de amplas reflexões, da direção, alunos, professores e funcionários.

As conclusões e conseqüentes necessidades dos projetos específicos, além de aspectos comuns, geraram mudanças estruturais, de orientação pedagógica e de infra-estrutura acadêmica que, gradativamente, a partir das condições humanas, materiais e até de tempo, estão sendo implantadas e em processo de avaliação até hoje.

Essa pesquisa já foi objeto de tese de mestrado, defendida na Unicamp no dia 22 de junho de 1989 por Alzira Leite Carvalhaes com o título “Projeto pedagógico (1981-1984)”. Segundo a autora, o “Projeto pedagógico” levou a universidade a definir sua função social, tornou-a mais autônoma e democrática e articulou a Puccamp com o ensino básico, redefinindo ensino, pesquisa e extensão.

Capítulo 4

A PARTICIPAÇÃO DO EDUCADOR NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Na I Conferência Brasileira de Educação realizada na PUC-SP em 1980 foi criada uma Comissão de Educação onde participaram entre outros, eu, Paulo Freire, Paulo de Tarso Santos e Casimiro dos Reis Filho. A finalidade dessa comissão era oferecer subsídios ao “candidato das oposições” ao governo do estado de São Paulo, nas eleições de 1982. Proibidas as coligações partidárias em 1981, a comissão, da qual fui coordenador durante quase um ano, teve dificuldade em manter seu caráter suprapartidário. Eu me afastei, apoiando a candidatura de Lula. Quem venceu as eleições foi o candidato do PMDB, Franco Montoro. Essa comissão coordenada depois por Wagner Rossi e Guiomar Namó de Mello acabou elaborando a “Proposta Montoro” de educação assumida em 1983 pelo recém-nomeado secretário de educação Paulo de Tarso Santos que me convidou para a sua assessoria ao lado de

outros petistas como Marcelo Auler, Cecília Guaraná, Dirce Gomes e Mayumi Souza Lima.

Com dificuldade de participar de um governo que não escolhi, recusei nos primeiros meses e depois aceitei coordenar um grupo de trabalho para facilitar a participação dos educadores na definição das prioridades da Secretaria. Começava mais uma experiência de colocar em prática uma visão teórica da educação.

Depois de vários encontros entre sete universidades paulistas e as entidades do magistério ligadas ao ensino oficial do estado de São Paulo com o Secretário Estadual de Educação, Paulo de Tarso Santos, em maio de 1983, foi tirada a proposta de criação de um Fórum de Educação, onde a sociedade civil (universidades e entidades do magistério), em cooperação com os órgãos centrais da Secretaria, estabeleceriam as diretrizes daquela pasta.

A partir desses primeiros contatos foi definido o encaminhamento da proposta que foi transformada em decreto e indicada a comissão para planejar permanentemente o Fórum e lhe dar estrutura apropriada, estabelecendo a programação, coordenando e acompanhando o desenvolvimento de suas atividades. Fui indicado para coordenar esse Fórum que levou o nome de Fórum de Educação do Estado de São Paulo (Feesp).

A comissão coordenadora estabeleceu logo grandes princípios que deveriam orientar as atividades do Fórum, consubstanciados na carta encaminhada ao governador André Franco Montoro justificando a criação:

“Numa democracia, fundada nos princípios de autonomia e participação, a educação é ao mesmo tempo fator e produto da sociedade.

Uma política educacional fixada sem o debate com a sociedade e sem consulta aos profissionais da área e suas organizações gera o dogmatismo, o centralismo e o burocratismo. Ao contrário, uma política democrática de educação, de um lado, procura incentivar a participação de todos aqueles que estão envolvidos com os problemas educacionais e, de outro, procura estimular o papel crítico dos órgãos responsáveis pela educação, que deve ser lugar privilegiado da discussão desses problemas.

Um dos canais dessa participação poderá ser representado por um ‘fórum’, etimologicamente, lugar onde se discutem os assuntos públicos.

O Fórum de Educação do Estado de São Paulo terá por objetivo vencer a tradição elitista de elaborar leis e projetos em gabinete; para

isso, deverá garantir a discussão ampla e permanente dos problemas educacionais. Sem a participação da sociedade e dos profissionais da área e suas organizações, toda mudança introduzida na educação, além de ser ilegítima, é efêmera. Qualquer mudança significativa e duradoura será resultado do esforço coletivo, para o qual contribuem as escolas de todos os graus, os profissionais da área e afins, suas entidades e demais segmentos da sociedade.

Para garantir esse objetivo, o Fórum não irá se constituir apenas num lugar de debates, mas de busca de saídas; lugar de crítica e de propostas, colocando os problemas, apresentando as soluções para uma renovação profunda do sistema educacional paulista.

O estudo e o debate da situação educacional não servirão apenas de subsídios para a elaboração de uma política educacional para o Estado de São Paulo; deverão, também, ser do interesse da educação nacional como um todo, pois, através deles, poderão ser percebidos os principais problemas e tendências da educação no país.”

A comissão coordenadora do Feesp foi formada pelos seguintes educadores: Moacir Gadotti (coordenador), Cleiton de Oliveira (Unimep/Secretário Municipal de Educação — Santa Bárbara d’Oeste), Corinta Maria Grisólia Geraldi (Puccamp e Unicamp), Elba Siqueira de Sá Barreto (PUC-SP e FCC), Gumercindo de Souza Milhomen Neto (Apeoesp), Jorge Nagle (Unesp), Lisete Regina Gomes Arelaro (Ande e Secretaria da Educação-SP), Luiz Gonzaga de Oliveira Pinto (Udemo), Maria Aparecida Segato (Ufscar), Maria José Brandão Machado (Apase), Maria Salete Machado (estudante-USP), Marlene Beatriz Cortese (Aoesp), Nélio Parra (USP), Newton A. Paciulli Bryan (Unicamp), Sérgio Haddad (Cedi e professor do Colégio Santa Cruz), Sílvio Ernesto Batusanschi (Gabinete do Secretário da Educação-SP), Arlete Marques da Silva (representante da ATPCE), Breno Benedito Andrade Freire (representante da CEI), Maria Rosa Silva (representante da COGSP), Sandra Maria Carvalho de Paoli (representante da CENP).

Em 12 de julho de 1983, através do decreto nº 21.074 foi criado o Fórum de Educação do Estado de São Paulo (Feesp) com as finalidades de:

I - promover debates sobre:

a) as diretrizes e bases da educação nacional, especialmente do ensino de 1º e 2º graus;

b) a estrutura e o funcionamento do sistema educacional em geral, e do sistema estadual de ensino, em particular;

II - favorecer discussões entre órgãos da Secretaria de Estado da Educação e as entidades, grupos ou pessoas interessadas na educação;

III - propor recomendações e apresentar projetos para a solução de problemas relativos à educação.

Não se pretendeu, com isso, monopolizar o debate. Pretendeu-se, isto sim, estabelecer uma saudável convivência entre os trabalhadores em educação, independentemente de graus de ensino, entidades e associações que tenham interesse nas questões educacionais. O aprendizado em todas as direções e não apenas dos chamados especialistas para os não-especialistas. A educação é uma questão que compete a todos e não apenas aos especialistas.

Nosso lema, ao pensar o Fórum, foi desde o início: autonomia e participação, os princípios mesmos da democracia. Mas para nós, particularmente, autonomia significava também “não-atrelamento”. O exercício da autonomia exige liberdade de manifestação, liberdade de crítica; a geração do novo supõe o confronto das diferenças do velho. Em vez de consenso autoritário e antidemocrático, livre debate e o confronto de pontos de vista opostos.

Da mesma forma, participação significa “não-omissão”. Não basta exercer a crítica. É preciso propor, passar da crítica à proposta. Não basta defender direitos, é preciso ter a ousadia de criar novos direitos e instrumentos concretos que possam viabilizá-los. Estes só nascem com o trabalho, com a conquista de espaços democráticos, com a organização daqueles a quem os novos direitos beneficiam. A participação é necessária porque não acreditamos em doações do poder, mas em conquistas efetivas, consolidadas pela luta e pela organização.

Para realizar suas finalidades, o Fórum de Educação do Estado de São Paulo recorreu às universidades e às entidades que dispõem de grande potencialidade de recursos humanos e que podem prestar à educação básica um grande serviço.

As universidades encontram-se demasiadamente voltadas sobre si mesmas, sobre seus problemas e sobre sua própria “crise”. Como a educação é uma totalidade, parece inevitável que a superação da crise educacional deva surgir do enfrentamento conjunto de toda a sua problemática, dos vários níveis de ensino.

A meta de uma política democrática de educação é levar a escola a definir o seu próprio modelo de educação, a gerar a sua própria utopia pedagógica, seus projetos e planos, um projeto educacional novo em função do qual a aplicação de maiores recursos para a educação tenha sentido.

Para tanto, cada escola, cada sala de aula, deve ser um fórum permanente de estudo, de debate e de crítica, gerando aos poucos uma nova concepção de educação, mais crítica, mais criativa, mais participativa. E isso pode ser instaurado desde já.

O Fórum de Educação do Estado de São Paulo pretendeu ser um instrumento motivador dessa concepção de educação.

Aos poucos foi criada uma estrutura constituída basicamente de seminários internos da comissão coordenadora e de sessões públicas, centrais e regionais, com ampla participação, preparando os encontros e multiplicando-os, depois, em cada escola.

Foram realizadas quatro sessões públicas, com os seguintes temas gerais:

- I- “Escola pública” — 17, 18 e 19 de agosto de 1983.
- II- “Ensino técnico” — 8, 9 e 10 de novembro de 1983.
- III- “Política educacional: da crítica à proposta” — 16 de dezembro de 1983.
- IV- “Escola rural” — 22 e 23 de agosto de 1984.

A escolha dos representantes das sessões públicas centrais foi feita democraticamente através de indicação em reuniões de interessados. Em cada sessão participaram mais de mil professores, diretores, técnicos e especialistas. Da primeira sessão pública participaram, entre outros, os educadores Rubem Alves, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Antonio Cândido, Maria Nilde Macelani, Marilena Chauí, Wagner Rossi, Demerval Saviani, Miguel Arroyo e Guiomar Namó de Mello.

Na opinião deles, pela primeira vez um órgão da Secretaria de Educação deu ampla liberdade aos participantes de colocar suas idéias, opiniões e sugestões.

A multiplicação da I Sessão Pública foi realizada em escolas, bibliotecas públicas, clubes, cinemas, teatros, sedes de associações, delegacias de ensino, câmaras municipais e outros locais, gerando um amplo movimento de discussão da escola pública.

O Fórum de Educação do Estado de São Paulo serviu de canal de participação dos profissionais da educação e, neste sentido, correspondeu a uma antiga reivindicação dos mesmos.

Uma administração pública orientada por uma proposta democrática deveria resguardar mecanismos de comunicação como esse. Entretanto, as resistências à proposta foram muito grandes no interior da estrutura da Secretaria da Educação que fora implantada pelo regime autoritário.

Essas resistências tornaram-se insuperáveis no início de 1984 e impeliram a comissão coordenadora a solicitar coletivamente a sua demissão no mesmo dia em que o Secretário também se demitia.

Em sua solicitação de demissão, dia 21 de maio, a comissão afirmava que “frente às dificuldades enfrentadas nos últimos meses, tornava-se extremamente difícil a consecução dos propósitos que nos animaram, inviabilizando o cumprimento das funções de coordenação das atividades do Fórum”.

Os seus membros, reunidos posteriormente na sede da Ande, reafirmaram seu compromisso de dar “continuidade aos esforços visando a participação dos educadores na definição de política educacional e na melhoria do ensino público do Estado de São Paulo”.

Encontraram-se em julho com o novo Secretário da Educação, Paulo Renato Costa Souza. Este, em 16 de agosto, através do decreto do nº 22.563 do governador, alterou o caráter do Fórum, “descentralizando-o” e instituindo-o junto às Divisões Regionais de Ensino. Por esse mecanismo foi praticamente extinto, pois a comissão coordenadora deveria ser constituída mediante “indicação” dos diretores regionais de ensino. Quando se quer matar uma idéia basta “descentralizá-la” e desestimulá-la. Para isso, a mentalidade burocrática usa de uma arma que Gramsci chama de “indiferença”, a “matéria inerte em que se afogam, freqüentemente, os entusiasmos mais esplendorosos”.

O Fórum de Educação do Estado de São Paulo foi criado justamente para ser um canal de participação efetiva envolvendo os órgãos centrais da Secretaria de Educação, as universidades e as entidades do magistério. Uma convivência que se revelou difícil nos primeiros encontros, sobretudo quando, no final de 1983, foram debatidas as propostas da Secretaria e os programas dos órgãos centrais.

A experiência dos encontros dos professores organizados pelas Secretarias Estaduais de Educação é muito recente e não temos ainda

condições de avaliar plenamente seus desdobramentos. Foram realizados em vários estados e tiveram características próprias.

Entretanto, o que já podemos notar, com certeza, é que eles nasceram no interior do movimento social por uma educação democrática, crítica e participativa, o movimento pedagógico da “abertura” que condenou a política oficial caracterizada pela uniformização, pelo legalismo, pela supervalorização do conhecimento organizacional e pelo descaso para com as atividades especificamente escolares, a atividade didático-pedagógica.

A participação do magistério não está deslocada desse movimento histórico-social que traz em si uma vontade política nova. Se os governos responderem a esse movimento apenas com um reordenamento burocrático da escola e da estrutura educacional, sob o pretexto de modernizá-la ou de “moralizá-la”, estarão frustrando esse movimento.

Esse movimento ganhou forças sobretudo a partir da realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978), trazendo uma qualidade nova para a educação brasileira.

Os diversos setores que compõem hoje esse amplo movimento (professores, supervisores, administradores escolares, orientadores pedagógicos, estudantes e funcionários) têm já suficientemente elaboradas suas propostas e suficiente confiança na capacidade de suas respectivas organizações. Entendem que, por melhores que sejam os programas educacionais elaborados por técnicos bem intencionados, eles sempre serão piores do que aqueles amplamente discutidos no seio desse movimento. Não levá-los em conta é reproduzir o que já vem sendo feito há muitos anos na educação brasileira, é manter um sistema educacional falido e não transformá-lo.

Só há um perigo nessa proposta: o corporativismo. O Fórum foi uma grande lição para mim. Revi algumas posições que foram expostas posteriormente no livro *Escola cidadã*.

Em conclusão, poderia dizer que os resultados desse projeto de ação foram positivos e que os maiores obstáculos encontram-se na visão administrativa que predomina na concepção da política educacional brasileira e que elimina ou esconde a questão do poder. Para essa política, democratizar as decisões atrapalha, é “perda de tempo”. Seus promotores gostam da democracia, mas sem povo.

Por outro lado, a experiência revelou que a participação pode ser institucionalizada na medida em que houver receptividade por

parte dos governos. Entretanto, não se pode esperar destes a iniciativa: os canais de participação devem estar suficientemente enraizados no movimento dos educadores para que eles tenham continuidade apesar das mudanças de governo e à cada mudança não se tenha que começar tudo de novo. Para isso é preciso fortalecer antes de mais nada a autonomia da escola, o que vale dizer torná-la o lugar privilegiado da decisão.

Fiquei muito satisfeito ao ver que esse projeto não foi esquecido. Já foi objeto de duas teses, uma específica sobre o Feesp.

Célia Cintrão Forghieri defendeu na PUC de São Paulo, em 1989, sua tese de mestrado com o título “A participação dos educadores na formulação das políticas públicas de educação: o caso do Feesp (1983-1984)”. Segundo a autora, ao lado do projeto do “Ciclo Básico”, o Fórum foi o projeto mais inovador da gestão de Paulo de Tarso.

Outra tese de mestrado sobre esse período foi defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, em 1991, por Leda Aparecida Pedroso, com o título “Democracia, política e administração educacional: a proposta Montoro (1978-1984)”. Essa tese é particularmente importante para entender a minha participação no Feesp. Leda Aparecida Pedroso analisa “os obstáculos encontrados e suas razões mais profundas” que impossibilitaram a realização das diretrizes gerais da “participação e da democratização” no governo Montoro. Como ela afirma, a política brasileira “está fortemente marcada por características patrimoniais e procura impedir a efetivação de práticas participativas autônomas em relação ao Estado”. Este foi o caso do Feesp. Muitos professores da rede estadual, quando me encontram, lembram-no com saudades.

Capítulo 5

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Em tudo o que eu faço ponho toda a minha alma. Por isso me canso muito, embora fisicamente me recupere rápido. É uma vantagem. Mas investir tudo em cada coisa é muito desgastante e, às vezes, profundamente decepcionante.

Lecionando na pós-graduação em educação de várias universidades possibilitou-me certa aprendizagem que socializei em consultorias como a que dei à Universidade Estadual Paulista (Unesp) na criação de seu curso de pós-graduação em educação.

Minhas consultorias nunca foram burocratizadas. Tentei sempre analisar com cuidado e transparência o assunto da consultoria. Respondia através de cartas quando não podia fazê-lo pessoalmente. Reproduzo aqui um exemplo: carta enviada dia 15 de junho de 1986 ao dr. José

Ribeiro Júnior da Câmara Central de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Assis (SP):

São Paulo, 15 de junho de 1986

Prezado Dr. José Ribeiro Júnior

Assunto: Pós-Graduação em Educação

Agradeço o honroso convite de participar do nascimento de um novo programa de pós-graduação em Educação através da análise da estrutura curricular. Embora o convite já tenha sido feito há mais de três meses, só nesses últimos dias pude ocupar-me do assunto. Mesmo assim não posso hoje deter-me numa análise aprofundada dos projetos enviados dado o acúmulo de compromissos assumidos neste ano. Contudo, se houver interesse da parte da Faculdade de Educação de Marília, no próximo ano poderia dispor de mais tempo, já que pretendo deixar algumas aulas e me licenciar por um ano, justamente para me dedicar mais profissionalmente a solicitações como a de vocês, que têm sido freqüentes nesses últimos anos.

Não pude, de fato, vencer o obstáculo da falta de tempo. Por isso, gostaria de adverti-los, inicialmente, do caráter provisório das considerações que seguem abaixo. Só uma discussão pessoal e longa com a equipe que elaborou as propostas enviadas possibilitaria uma análise em profundidade do assunto no contexto da educação brasileira atual. Creio que a abertura de um Mestrado em Educação numa universidade pública mereceria esse debate, mesmo que ele se realizasse no decorrer de seus anos iniciais de implantação e não necessariamente antes dela.

Mesmo assim, creio que poderei adiantar alguns pontos para a reflexão, algumas considerações, para o exame daqueles que estão engajados nesse projeto.

1. Sobre as concepções de Mestrado em Educação

Toda estrutura curricular pressupõe uma concepção de currículo, uma concepção de educação, e, neste campo, particular, uma concepção de mestrado.

Desde 1978, pelo menos, a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) vem discutindo o assunto. Resumindo essa discussão poderíamos dizer que existe uma concepção, hoje dominante, concretizada nos princípios e objetivos atribuídos à pós-graduação em geral pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação, consolidado nos primeiros anos da década de 70, em que predominava a tendência tecnicista.

Daí o mestrado em Educação ter como objetivo a formação técnica de professores, pesquisadores e profissionais ligados ao ensino superior. É desnecessário dizer o quanto essa concepção foi combatida no interior dos programas de pós-graduação, sobretudo pelas associações de alunos. Como produto das críticas surge, no seu próprio interior, uma concepção emergente para combater o viés tecnicista, mas que não se consolidou inteiramente, na prática, dado que o Estado dispõe de mecanismos políticos, técnicos, financeiros e pedagógicos para assegurar o cumprimento dos objetivos da concepção oficial. A Capes, por exemplo, atribui anualmente notas para os programas, segundo critérios discutíveis, e condiciona o apoio financeiro a essa nota. É a velha política da ditadura de privilegiar os já privilegiados. Os programas mais autônomos, científica e politicamente, foram sendo marginalizados para consolidar os chamados “centros de excelência”. Na verdade são assim chamados os programas que se submetem inteiramente às exigências político-burocráticas do oficialismo.

Insisto inicialmente neste ponto porque notei, tanto na “justificativa”, quanto nas “orientações curriculares” uma preocupação em evidenciar que o “Campus de Marília” preenche todas as exigências impostas pelos órgãos burocráticos que “autorizam” e “credenciam” esses cursos. Ora, nossa legislação da pós-graduação nasceu no período mais sombrio da ditadura, o príncipe militar escolheu a dedo os legisladores (CFE, Capes, etc.) para exercer o controle político sobre os programas. Eu me pergunto, por isso, qual é a legitimidade de que esses órgãos dispõem para “avaliar” programas, para estabelecer políticas de pesquisa, enfim, para ditar normas.

Hoje, estamos em tempos novos (embora o velho esteja ainda muito presente no novo) e um novo programa de pós-graduação deveria nascer também com face nova, refletindo o avanço conquistado pela sociedade, nesse momento.

Cada programa de Pós-Graduação é fruto de um conjunto de fatores que na falta de melhor palavra eu chamaria de “regionais”.

No meu entender, seria a partir desse “regional” que cada programa poderia construir o “nacional”; o oposto, portanto, da concepção oficial que pretende impor um padrão único de pós-graduação para todo o país.

Sou favorável à idéia de que cada programa faça a sua experiência autonomamente. Creio que é só através dessa autonomia que poderá ser alcançada a maturidade científica, técnica e política que todos almejamos. Autonomia, porém, não significa isolamento dos demais programas, nem abandono do Estado. Autonomia significa ousadia de experimentar o novo, de abrir caminhos através da originalidade (ir às origens) e da radicalidade (ir às raízes). A universidade tem que ter autonomia para tentar sua própria experiência e projeto.

Creio que de nada adiantaria existirem “condições de ordem pessoal, material e de tradição acadêmica” sem um projeto que dê vida a essas condições, uma perspectiva, um horizonte, ou, como queria Bogdan Suchodolski, uma educação “voltada para o futuro”. Esse projeto não é um conjunto de normas estruturadas ou de leis científicas. É alguma coisa que possa unir professores, alunos, funcionários, administração; algo que lhes dê satisfação, alguma coisa pela qual possam lutar, alguma coisa que possam defender como sendo sua, sobre a qual decidem e não apenas executam.

Todos os recursos materiais e humanos, todos os meios, não substituem um projeto, que não é alguma coisa acabada, mas que se faz no caminho. É alguma coisa provisória, um horizonte, por isso também processo que, de início, é apenas um conjunto de compromissos, uma política, a favor de quem e contra quem se quer trabalhar, uma carta de princípios. Uma das dimensões básicas desse projeto deve ser hoje o compromisso com a quantidade crescente de crianças, jovens e adultos sem escolaridade. Sem dúvida é diante deles que devemos “justificar” qualquer programa de pós-graduação verdadeiramente “novo”.

Quando os companheiros da Unesp falam em “realidade educacional brasileira” como “ponto de partida de cada disciplina” não se deve entender uma “realidade” abstrata, mas nossa realidade brasileira dividida, heterogênea, cheia de discriminações e conflitos, uma realidade caracterizada pela injustiça e pela desigualdade, começando pela desigualdade de acesso à educação.

2. Sobre as áreas de concentração

A partir desse quadro teórico fica mais simples discutir agora a relevância da escolha das duas áreas de concentração: “Ensino na educação brasileira” e “Administração da educação brasileira”. Terão essas duas áreas sido privilegiadas em função de um projeto político-pedagógico novo ou em função dos recursos humanos e materiais disponíveis? Cabe aos companheiros da Unesp responder. Limito-me aqui apenas a algumas anotações laterais.

Minha proposta seria de partir da análise da conjuntura brasileira e levantar as necessidades básicas em matéria de educação e não partir dos recursos disponíveis. Ao contrário, os recursos deveriam ser canalizados em função dessas necessidades. Vejo em primeiro lugar, nessa realidade, a existência de aproximadamente 8 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola e mais 6 milhões e meio que estão na escola com defasagens etárias e com as pré-condições de abandono. Isso me levaria a propor uma área de concentração na educação de jovens e adultos, de supletivo, ou como se diz, “educação popular” ou ainda, “educação profissional”. Junte-se a esse quadro a inexistência de pré-escola e as dificuldades das classes populares de permanecer nas séries iniciais e teremos novas áreas de concentração de problemas da educação brasileira. Quando os colegas da Unesp escolheram as duas áreas de concentração examinaram as prioridades? Eis uma questão a ser ainda examinada e que poderá ajudar na definição de “linhas de pesquisa”, pelo menos, no interior dessas duas áreas de concentração escolhidas.

No meu entender a área “Ensino da educação brasileira” justifica-se plenamente, dada a deterioração crescente da qualidade de ensino. E no caso de São Paulo, não poderia haver melhor escolha, desde que se privilegie a educação básica. Entretanto, parece-me que o conjunto de disciplinas que compõe essa área é de cunho demasiadamente psicológico, o que leva a equacionar equivocadamente o problema do ensino cujo conteúdo psicológico não é determinante. Esse “viés” poderia ser “corrigido” por uma visão histórica, que na proposta curricular caberia ao “domínio conexo”. Essa é uma questão que deve ser enfrentada pelo conjunto dos docentes da área.

Quando falo numa “visão histórica” não se trata de uma visão “interdisciplinar”, da soma de mais “saberes” ou disciplinas. Trata-se de buscar a história do que se pretende entender em profundidade, isto é, o ensino.

Quanto à área de “Administração da educação brasileira” creio que contemple os conteúdos históricos reclamados para outra área. O que questiono é a pretendida “originalidade histórica”, como afirma a proposta enviada, na medida em que todos (ou quase todos) os programas de pós-graduação de São Paulo já disponha de áreas de concentração em Administração escolar, o que não inovaria muito nesta área, já bastante desenvolvida. O currículo apresentado, contudo, tem maior consistência (no meu entender), que atribuo justamente ao maior desenvolvimento dessa área no Estado de São Paulo.

No campo das práticas de Administração gostaria de ver como o coletivo de professores se pronunciaria a respeito dos Conselhos de Escola com caráter deliberativo. E na administração da educação: seria favorável, por exemplo, à escolha dos dirigentes por via direta (diretores, delegados de ensino); como entende a questão da paridade, etc. Um programa de pós-graduação se justifica na medida em que morder a realidade. Poder-se-ia começar, por exemplo, pela administração da própria “casa”. Como será a administração da área de administração: paritária?

O domínio conexo de uma área de concentração é, na prática, o domínio específico da outra. Isso facilita as coisas, é prático, mas deveria ser mais flexível. A estrutura curricular deveria permitir suficiente flexibilidade para buscar outras disciplinas em outros cursos de outras faculdades ou universidades (talvez isso esteja previsto no Regimento do curso que não tenho em mãos). De qualquer forma isso deveria ser explícito na proposta curricular porque é isso que dá sentido “universitário” à Universidade. Isso é particularmente necessário na etapa de desenvolvimento da tese. Nesse caso seria o próprio orientador de estudos ou de tese que poderia sugerir ao aluno quais as disciplinas que encontraria fora do programa e que precisaria cursar.

E aqui nos aproximamos do terceiro grupo de considerações.

3. Sobre a estrutura curricular

Seria uma temeridade entrar agora numa “análise de conteúdo programático” de cada disciplina. Isso só poderia ser feito numa série de reuniões com os professores e demandaria muito tempo.

Seguem apenas algumas reflexões.

Mais do que “programas de estudo” o que tenho em mãos são ementas (na maioria dos casos) contendo “conteúdo programático e bibliografia” que servem para a solicitação de autorização para funcionamento do curso.

Sou favorável a programas de curso que se constituam em verdadeira introdução à disciplina, contendo uma justificativa, em elenco detalhado dos conteúdos (ou temas geradores), os procedimentos metodológicos, uma bibliografia básica de leitura comum e obrigatória e uma bibliografia complementar, formas de avaliação, bem como toda e qualquer informação que auxilie o aluno a ter clareza (e o professor também) do programa proposto. Digo “proposto” porque deve-se também respeitar o “programa” do aluno e o do professor portanto precisa, pelo menos, ser discutido (e, muitas vezes, negociado) com o coletivo de alunos. E que esse programa seja acessível ao aluno antes da sua matrícula. Isso respeita também o ritmo de cada aluno. Estamos na pós-graduação, onde se exige maior autonomia do aluno do que na graduação. É um direito do aluno e um dever do professor e uma prova de competência e seriedade do programa.

Eu sei, por experiência própria, que isso é difícil para nós professores, mas é o que um programa de pós-graduação deve defender para ser honesto.

Quanto à bibliografia, pelo menos nas áreas nas quais tenho maior “trânsito”, posso afirmar que está atualizada. Por coincidência, neste semestre, fui solicitado a ministrar um curso monográfico sobre o “Pensamento pedagógico brasileiro” para o qual preparei um texto introdutório fazendo referência na forma de “síntese” organizada à produção teórica em educação das últimas três décadas. O referido texto segue em anexo para consulta eventual dos professores da área. É minha contribuição ao programa. Trata-se de um texto provisório que, se for futuramente publicado, deverá passar antes por uma cuidadosa revisão.

Por outro lado, não concordo com a idéia de que as diversas disciplinas possam substituir um bom curso de “Metodologia do trabalho científico” que aborde tanto os aspectos teóricos da questão (os paradigmas científicos e as filosofias da ciência) quanto os aspectos práticos (como se faz uma tese, uma monografia, uma resenha, etc.). Se o curso de graduação ensinasse a escrever um trabalho científico, eu estaria de acordo. Mas, infelizmente, não é o caso. Nos falta tradição no campo da pesquisa. Ao contrário, ainda se divulga a idéia

em nossas “melhores” escolas de que pesquisar é consultar enciclopédias. Isso nos obriga, na pós-graduação, à iniciação metodológica. E isso deve ser feito logo no primeiro semestre. Caso contrário, os trabalhos não terão consistência teórica e metodológica para servirem de base para a tese.

E aqui uma observação quanto aos termos: parece-me inusitada a referência à pequena, média ou grande “envergadura” em trabalhos científicos, pela dificuldade de definir critérios para isso. Entretanto, se os termos me parecem esdrúxulos, é acertada a metodologia: partir do particular para o geral, partir da problematização da realidade educacional brasileira para os “estudos de pequena envergadura” e destes para a dissertação (a “grande envergadura”?). Aliás esse é o procedimento dialético sobre o qual tanto já se escreveu (inclusive eu).

4. Algumas observações finais sobre os trabalhos nos/dos cursos de pós-graduação

É evidente que a concepção de mestrado incide de forma decisiva nos trabalhos desenvolvidos nos cursos de pós-graduação. Num mestrado sem tese, um mestrado profissionalizante, inexistente no Brasil, todos os trabalhos do curso estariam voltados para a preparação de profissionais da área de educação e não apenas de professores universitários. Já escrevi, certa ocasião, que nossos mestrados não são em educação, mas em “ciências da educação”, preparando professores universitários para ministrar aulas em cursos de Pedagogia e Licenciatura. Dada a tradição acadêmica dos nossos cursos, as disciplinas deveriam se desenvolver mais sob a forma de atividades do que de “cursos” que exigiriam maior engajamento dos alunos mestrados (seminários, apresentação de resultados parciais de pesquisa, etc.).

É preciso ter cuidado nesse sentido porque predomina em muitos cursos de pós-graduação o “espírito da graduação”: os mestrados vêm ao curso para “assistirem” aulas, terminam os “créditos” e não conseguem depois escrever uma tese porque não se “exercitaram” durante os cursos (disciplinas). Nesse sentido os trabalhos monográficos deveriam ser orientados para a dissertação final.

Tanto os trabalhos monográficos quanto a dissertação não podem se constituir num exercício solitário de cada aluno. A caça solitária aos temas de dissertação tem sido um drama para a maioria

dos alunos. O programa deve oferecer um conjunto de preocupações, amplamente discutidas, que nada mais é do que uma política de pesquisa.

Recomendaria a discussão dessa questão: Quais as “linhas de pesquisa” do programa? Estão de acordo com as preocupações dos alunos? Foram estabelecidas apenas em função da possibilidade de financiamento (aquelas estabelecidas pela política educacional vigente)? Como se vê, uma política de pesquisa é uma “política” como outras: requer definições, muita discussão e, sobretudo, a resposta à questão: Pesquisa, por quê?

Só depois disso é que se poderia pensar nos temas, na viabilidade, na originalidade. É a partir de um horizonte político.

É grande a insegurança de nossos alunos no momento de enfrentarem a escolha do tema da dissertação final. É justamente porque estão sozinhos nessa batalha, mesmo numa época em que a prática da pesquisa, nos grandes centros produtores de pesquisa, é eminentemente uma prática coletiva. Nossos alunos sentir-se-iam mais seguros quando engajados num projeto coletivo. Pobres desses alunos: são como D. Quixote na pesquisa, tragados pelos moinhos de vento que não conseguem segurar. Acabam desistindo. Isso demonstra o estado precário em que nos encontramos em matéria de trabalho científico.

Todos os trabalhos de pós-graduação devem ter isoladamente um caráter pedagógico. Não se deve medir apenas o resultado. Deve-se ver também o processo, isto é, deve-se “medir” não apenas o grau de entendimento do assunto tratado, representado por um certo número de páginas escritas, mas o que elas escondem: o amadurecimento do seu autor, a formação científica representada na demonstração de que houve ou não uma compreensão adequada, rigorosa e exaustiva de um tema. É isso que se exige de um mestrado. Não é uma originalidade absoluta (inexistente). Aliás, só podemos ser originais juntos, num contexto histórico determinado.

Por todas essas razões tenho defendido a abolição das notas no curso de mestrado, tanto para os trabalhos quanto para a dissertação final. Acho mais pedagógica a adoção dos conceitos: “aprovado” ou “não aprovado”. Mesmo porque só o exercício profissional é que dará a aprovação final. O julgamento acabará sendo dado pela história. O público é que deveria constituir-se em banca privilegiada de nossos trabalhos de pós-graduação.

Isso tudo põe em questão não só a pós-graduação, mas todo trabalho de uma universidade que vive, certamente, como diz José

Arthur Giannotti, “em ritmo de barbárie”, que começa pela sua absoluta falta de legitimidade diante da sociedade, um débito que vem se acumulando. Esse débito é sobretudo em relação à classe trabalhadora, que não encontra espaço na universidade, voltada que está exclusivamente para o capital. Poucos foram os momentos em que a universidade esteve à frente da sociedade debatendo os grandes temas nacionais. Na maioria das vezes tem-se perdido contemplando seu umbigo na sua interminável “crise”. O sentido do trabalho universitário deve ser buscado fora dela, nutrir sua problemática com a problemática da maioria da população. Não faltarão assuntos, temas, problemas, onde inspirar sua prática. Esses temas devem ser prioritariamente as lutas desse povo, buscando o novo, que nada mais é do que uma sociedade justa, uma sociedade de iguais. É a construção dessa sociedade (que para mim é a sociedade socialista) que deve se constituir em “núcleo comum” de toda a atividade acadêmica. Ainda acredito em Brecht que concedia à ciência uma única finalidade: “aliviar a miséria da existência humana”.

O que me assusta como professor universitário é perceber o quanto os problemas mais vividos pela população são ignorados pela universidade. Originalidade e radicalidade significam, hoje, prestar atenção a esses problemas, saber ouvir, sentir, ser sensível. Portanto, o ponto crítico dos nossos programas é esta ignorância profunda, radical, dos problemas do povo, dos problemas do país, ignorância que conduz à omissão e ao conformismo, de um lado, e, de outro, ao descompromisso em relação a um projeto novo de sociedade.

Caro Prof. José Ribeiro Júnior, não gostaria que considerasse essas anotações sobre as propostas como um “parecer técnico de um especialista”. Longe de mim essa pretensão. Seria exatamente o oposto de tudo quanto tenho defendido na luta pela educação no Brasil. Faço dessa ocasião um ato político-pedagógico. Gostaria que elas fossem consideradas o que realmente são: observações de quem está fora e com disposição para colaborar. E minha forma de colaboração se aproxima muito da posição do Pe. Cardenal, Ministro de Educação da Nicarágua, que nas reuniões de avaliação da Cruzada pela Alfabetização dizia aos alfabetizadores que não contassem os seus êxitos, mas os fracassos, os seus erros, porque era com eles que se poderia aprender mais e avançar. Minhas possíveis críticas devem ter o mesmo endereço: avançar.

Com um abraço do
Moacir Gadotti

Capítulo 6

A EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Em agosto de 1985, em Recife, um pequeno grupo de educadores, dirigentes metropolitanos de educação, organizou um congresso nacional de educação para discutir o ensino municipal. Iniciava-se um movimento nacional de secretários de educação que culminaria no ano seguinte com a criação, também em Recife, precisamente no 1º Encontro de Dirigentes Metropolitanos de Educação (10 a 12 de março de 1986), da Undime (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação).

A receptividade da Undime foi excelente. Destoavam, porém, algumas vozes contrárias de intelectuais da educação que se levantaram contra, ou porque entendiam que melhorando a educação municipal estaria aberto o caminho da municipalização, ou porque se opunham a qualquer fortalecimento do poder local. Apesar dessas resistências isoladas, a Undime se fortaleceu.

Desde a primeira hora defendi a necessidade do fortalecimento da educação municipal, entendendo-a como fator importante na construção do poder popular. Por isso, criei, a pedido da Undime, em 1988 — e dirijo até hoje —, com o educador José Eustáquio Romão, a revista *Educação Municipal*.

1. *Educação municipal e poder popular*

Pode-se dizer que a escola pública nasceu municipal. Nasceu nos estados gregos de Esparta e Atenas por volta do século IV antes de Cristo. Henri-Irenée Marrou, professor da Sorbonne, em sua *História da educação na antigüidade* (p.466), destaca que também no Império Romano muitas cidades mantinham escolas públicas. Essas escolas dependiam de financiamento e supervisão da municipalidade. Nessa época a escola pública era identificada como *schola municipalis* espalhada por todo império. Pode-se admitir, conclui Henri Irenée Marrou, que nessa época toda cidade, por pouco importante que fosse, tomou a seu cargo a manutenção de um ou vários professores.

Mas, a organização das escolas municipais como a conhecemos hoje veio em resposta ao apelo de Lutero aos prefeitos da Alemanha em 1524. Era a escola pública religiosa (protestante). O fato mais importante, destaca Frederick Eby em sua *História da educação moderna* (p.72), é que essas escolas, embora estabelecidas e controladas pela autoridade municipal, eram escolas religiosas. Os professores eram pagos pelo município, mas muitas aulas eram dadas em propriedades da Igreja. Até hoje, em vários países da Europa, mantém-se essa relação entre Estado e Igreja no que concerne à educação fundamental. Na França, em 1985, o governo socialista quis romper com esse acordo deixando de pagar professores que lecionavam nessas escolas religiosas privadas, mas não conseguiu implantar sua reforma, devido à reação dos católicos que, aliados aos partidos de direita, patrocinaram grandes manifestações públicas reunindo em Paris passeatas de até 2 milhões de pessoas.

O Relatório Anual de Acompanhamento de 1986 do Ipea (Instituto de Planejamento Econômico e Social), analisando a evolução recente do sistema educacional brasileiro, aponta como uma das principais tendências o aumento da participação do município na oferta do ensino. Na região Nordeste a participação do município no ensino de 1º grau alcançou 47,8%.

Em termos nacionais a participação do município na educação pré-escolar atingiu já em 1984, a casa dos 36,1 %. Há, portanto, um processo em andamento. Os municípios são forçados pelas demandas populares a assumir mais serviços.

Existe uma pressão natural junto às prefeituras para oferta de vagas em creches e pré-escolas e depois a continuação dos alunos no mesmo estabelecimento fazendo o primeiro grau. Esse processo parece irreversível e atinge sobretudo os municípios onde a população está mais organizada. A expansão da rede municipal é inevitável, mesmo sem a transferência de escolas estaduais e federais para as prefeituras. Por isso distingo a expansão e a qualidade da educação municipal da municipalização do ensino. É um equívoco usá-los como sinônimos. Defendo a educação municipal porque é preciso defender os quase 350 mil professores municipais, porque defendo a descentralização da educação, a autogestão educativa, o controle da população sobre o processo de ensino e uma concepção popular da escola. Mas não defendo uma municipalização que acentue as desigualdades.

A resposta a esta situação histórica, a esse processo de pressão popular, tem sido muito ambígua, quer por parte do governo, quer por parte dos educadores. Estes últimos têm-se limitado sobretudo a dizer “não” à educação municipal, fechando os olhos para esse processo, tratando o assunto de forma mecanicista ou comparando a municipalização da educação brasileira com a do Chile.

No Chile a municipalização foi proposta no final do governo socialista de Allende que não conseguiu implantá-la devido ao golpe do general Pinochet, em setembro do mesmo ano. A partir de 1979, o general Pinochet a implantou a seu modo: associando a municipalização com o processo de privatização. Em 1982, 84% da educação básica oficial havia sido transferida para os municípios.

Segundo Diva Sobarzo Bravo, presidente do Colégio de Professores do Chile, o plano de municipalização e privatização do regime militar despediu 11 mil professores.

É importante observar que essa medida foi uma das primeiras da Junta de Governo (22/09/73), mesmo antes da dissolução do congresso e dos partidos políticos. Os novos prefeitos (alcaldes) foram nomeados diretamente pela Junta, transformando-se em agentes locais do governo central. A prefeitura deixou de ser autônoma, constituindo-se numa entidade executora das políticas geradas no nível superior; como a ditadura fez no Brasil no processo de centralização da educação. Não

há uma municipalização do ensino e nem uma descentralização no caso chileno. Há um processo de “alcaideização”. Houve um processo de privatização que não consistia na passagem das escolas públicas municipais para o setor privado. Quase nenhuma escola passou ao setor privado. Uma única municipalidade entregou suas escolas a uma cooperativa de direito privado que foi a municipalidade de San Fernando. Por outro lado, intensificou-se o sistema de subvenção à educação privada. Hoje, 93% da matrícula escolar da rede privada é subvencionada e o município atende a 67% da matrícula do nível básico e 58% do nível médio.

Toda a educação chilena, pública e privada, se estrutura de maneira piramidal e centralizada no que diz respeito sobretudo à legislação e às normas, currículos e programas, planificação, coordenação e fiscalização. O Ministério da Educação exerce uma supervigilância, uma superfiscalização em todos os estabelecimentos públicos e privados. A política de Pinochet foi a de dividir o magistério, impedindo-o de organizar-se de forma centralizada. Implantou-se, em relação a esse, um sistema de livre mercado seguindo a economia liberal com desníveis salariais gritantes, retirando dos funcionários públicos o direito de sindicalizar-se, perdendo numerosas conquistas adquiridas ao longo de anos de luta. O regime jogou os professores na instabilidade e na insegurança, exercendo ao mesmo tempo sobre eles um forte controle e constante repressão. O corpo docente foi sistematicamente deixado à margem dos recursos destinados à educação.

A educação chilena tornou-se uma educação diferenciada. Há uma diferença entre cada municipalidade sobre a porcentagem dos recursos destinados à educação.

Apesar dos contínuos protestos dos professores a municipalização chilena é hoje um processo irreversível. Mas o rosto dessa municipalização é, segundo o pesquisador do Piie (Programa Interdisciplinario de Investigaciones em Educación, Santiago), Abraham Magendzo, um “estatismo autoritário e repressivo”. Apesar de tudo, o Chile é o país da América Latina com maior taxa de alfabetização: 97% contra 76% do Brasil. Pode-se concluir disso que, apesar das investidas de Pinochet, a tradição cultural chilena se impôs sobre o obscurantismo.

Uma coisa é descentralizar da esfera pública para a esfera privada, como fez Pinochet. Outra coisa é descentralizar da esfera pública maior para a esfera pública menor, como está ocorrendo com a municipalização no Brasil. Essa confusão gerou e ainda gera muitos problemas de compreensão da municipalização.

A CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), em seu congresso de janeiro de 1988, concluiu que o centro do debate não deveria residir na polêmica pró ou contra a municipalização. Mas também não avançou, já que se limitou a denunciar os efeitos possíveis da municipalização e a programar um Dia Nacional de Luta contra a Municipalização. A CNTE não respondeu à questão da aplicação das verbas dos municípios para a educação. Onde serão aplicados os 25% do orçamento municipal aumentado pela reforma tributária? Quais são os planos e os projetos dos educadores para impedir que essas verbas sejam consumidas pelo clientelismo, sem resultados práticos para a universalização do ensino fundamental? Em dez anos os municípios passarão a receber 22,5% do Fundo de Participação dos Municípios, contra 17,5% de hoje. Essa é a principal fonte de recursos dos pequenos municípios. A maioria dos municípios brasileiros não está cumprindo a nova Constituição porque incluem na aplicação dos 25% do orçamento dedicados à educação, despesas com material didático, transporte, saúde, alimentação etc. Cresce entre as entidades a preocupação em fiscalizar os municípios em relação a isso.

Os educadores não podem ficar a reboque das iniciativas oficiais. O debate da municipalização precisa sair das academias para atingir as escolas, os pais. Não existe “aluno federal” ou “aluno municipal”, como não existe “doente federal” ou “doente municipal”. Essa discussão acaba desviando o debate para aspectos secundários quando o principal é saber se temos escolas de boa qualidade e profissionais competentes, bem pagos e comprometidos com os interesses dos pais e alunos.

Um sistema descentralizado de educação não se opõe a um sistema único, unificado, unitário de educação. Esta, aliás, foi a posição defendida por Lênin. Nas notas escritas entre abril e maio de 1917 para a revisão do programa do partido, Lênin defende “a transmissão da instrução pública aos organismos democráticos da *administração autônoma local* e a abstenção do poder central de toda a intervenção no estabelecimento dos programas escolares e na seleção do pessoal docente, a eleição de professores diretamente pela própria população e o direito desta de destituir os indesejáveis” (*La instrucción pública*, Moscou, Ed. Progresso, 1981, p.36. O grifo é nosso).

Só podemos ganhar uma luta se entrarmos nela, tentando modificar-lhe o sentido, transformar a negatividade em positividade. Não nos omitindo, não batendo o pé, constantemente, e dizendo

simplesmente “não”. Não se constrói a história dizendo “não”. O que ganhamos com isso? Ganhamos que a direita privatista diz “sim” e acaba se apoderando das verbas que deveriam ser destinadas ao serviço público.

Não se trata, portanto, de dizer apenas “sim” ou “não”, como em anos passados se disse “não” à profissionalização, “não” à “informatização” etc, pois acabou-se dizendo “não” à mudança.

Trata-se de ver suas possibilidades e limites e participar do processo sobretudo para que a educação ganhe com isso, garantindo a universalização do ensino básico, um sistema único e descentralizado, e uma nova qualidade gerada pela mudança de conteúdo. Existem hoje municípios que avançaram muito numa ótica popular da educação, através de implantação de Conselhos Populares e de maior envolvimento da população nos assuntos educacionais. Por outro lado, a democratização, a descentralização, a divisão de poderes e o fortalecimento dos municípios é uma reivindicação popular. O que precisamos é garantir o controle do processo pelos trabalhadores da educação mediante algumas garantias:

1) que a regionalização do ensino não prejudique a unidade e a qualidade;

2) que o processo seja feito com ampla participação dos interessados, portanto, um processo que tenha suas especificidades e não seja implantado maciçamente, como no Chile, e de cima para baixo;

3) que o processo não pulverize as experiências, cabendo ao MEC a responsabilidade de montar um sistema único de relações intersecretarias, como reivindica a Undime, que fortaleça a unidade do sistema, por exemplo, através de um estatuto unificado, contratação por concurso público, um padrão único, um plano nacional da educação etc;

4) uma real e eficaz participação da população através de canais tais como os Conselhos de Escola, os Conselhos Municipais, integrados aos chamados Conselhos Populares, a gestão democrática, única e capaz de superar a descontinuidade, a atomização, o localismo e a padronização autoritária do ensino, cuja função principal seria a de fiscalizar o cumprimento de normas de caráter nacional. Isso evitaria a criação das chamadas “redinhas” de ensino, que, de qualquer forma, seriam melhores do que uma “redona” ineficaz e corrupta (fisiológica), criada pela ditadura e que ainda persiste.

O município, contudo, só deve assumir os encargos educacionais que tiver condições de assumir. A nova Constituição não prevê a

municipalização do ensino fundamental, o que ela prevê é que os municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (art. 30, inciso VI e art. 211). Mas este ensino não é exclusivo dos municípios. Ao contrário, a lei 5.692/71, em seu artigo 58, prevê a “passagem progressiva do ensino de 1º grau para os municípios”. Por outro lado, a atual Constituição confere aos municípios o direito de organizar o seu sistema educacional, reconhecendo a possibilidade de este elaborar políticas próprias.

A questão não está, portanto, em ser o ensino municipal, estadual ou federal. Exemplos de má administração existem em todos os níveis. A questão está em termos de uma sociedade civil, um movimento social, popular e sindical em favor da educação, suficientemente fortes para atingir o quanto antes um alto nível de escolarização. Qualquer possibilidade que aponte nessa direção será bem vinda e não combatida.

Creio que o problema central desse processo já foi apontado por Guiomar Namó de Mello num artigo publicado na revista *Educação Municipal nº 1* de junho de 1988: “a população, esse parceiro sempre ausente, precisa desenvolver suas próprias formas de organização e encontrar nas esferas do governo ressonância para suas aspirações e necessidades. E é urgente que, de forma organizada, a sociedade assuma também sua parcela de responsabilidade pela escolaridade obrigatória: a de demandar, pressionar, cobrar e fiscalizar. Essa seria uma descentralização que não viria do centro, pois seria o resultado de um processo de democratização do aparato estatal como um todo” (pp. 57-58). Nisso concordo inteiramente com a ex-deputada de São Paulo.

O município precisa ser co-responsável, junto com o estado e a União, articuladamente, pelo ensino fundamental.

Creio que a nossa tática foi equivocada em relação à educação municipal: é preciso passar da defensiva para a ofensiva, a começar pelo controle das verbas municipais pela sociedade civil. O debate precisa deixar de ser puramente apaixonado. É preciso melhorar e não piorar o ensino municipal existente, pelo menos. Passar a uma ação positiva e não ficar sempre a reboque das iniciativas oficiais. Entrar nelas como invasores. Não ficar por fora. Quase um terço (31%) da clientela brasileira de alunos pertence hoje à esfera municipal. O que temos feito até agora por essa clientela?

De tática em tática conjuntural pode-se perder de vista a estratégia. A luta deve-se centrar hoje, a meu ver, no fortalecimento

dos sistemas municipais existentes e na oposição à certa municipalização que é sinônimo de desobrigação em relação ao ensino público, que confunde municipalização com relacionamento direto entre município e governo federal (convênios). Isso, como diz Guiomar Namó de Mello, em vez de fortalecer o município, “fortalece as bases políticas de sustentação do governo federal junto aos governos municipais”. Essa política municipalista tem que ser combatida. Ela acentuaria a dependência do município em relação às esferas federal e estadual, das quais dependeria o repasse de verbas, criando um mecanismo que favoreceria o clientelismo. Além disso, os legislativos, tanto estaduais quanto municipais, ficariam à margem desses acordos estabelecidos apenas entre os executivos.

O eixo do debate não pode ser localismo versus centralismo, categorias que excluem a luta de classes. O eixo do debate deve ser sujeito popular, poder popular *versus* poder burguês. O debate situa-se hoje no plano da conjuntura, quando deve considerar também o plano da estrutura. A municipalização só trará benefícios à educação se for acompanhada de mudanças estruturais, como afirma o Sindicato de Professores de Brasília.

2. O projeto da revista Educação Municipal

Foi com essas idéias que me atirei ao trabalho de organizar uma revista que desse conta desse novo fenômeno da educação. Apresentei em 1988 à Undime a seguinte proposta:

2.1. Justificativa

O ensino municipal, sobretudo ao nível da educação infantil, ensino de 1º grau e educação de jovens e adultos, vem se implantando, mesmo sem uma planificação adequada, mesmo sem um projeto governamental mais amplo.

Em muitos municípios têm-se desenvolvido experiências inovadoras de grande impacto na população, mas que têm tido pouca divulgação. O ensino municipal nunca foi levado verdadeiramente a sério pelo governo federal apesar dos esforços de grandes educadores brasileiros, como foi o caso de Anísio Teixeira.

Em muitos casos, o ensino municipal foi criado como uma força de resistência ao ensino tradicional dos estados e da União.

Alguns teóricos da educação brasileira contemporânea temem a “municipalização” do ensino, baseando-se em experiências “negativas” como as da ditadura chilena. Outros temem o abandono da responsabilidade dos estados e da União no dever de oferecer escolas de boa qualidade para todos ou o chamado “localismo”, isto é, a influência político-partidária local nas escolas.

Isso porém diminui a importância de muitas iniciativas municipais no campo do ensino com resultados muito positivos. Ao contrário, dá a essas experiências uma relevância social e histórica particular.

Por outro lado, muitos argumentos utilizados acabam desmobilizando o setor educacional municipal já implantado. Se é preciso levar a sério todo o debate referente a esse assunto, é inaceitável que a questão seja tratada de forma puramente escolástica, como ocorre freqüentemente em debates academicistas onde o ensino municipal é considerado apenas uma “tese controversa”, um “dilema”, a “socialização da pobreza” etc, ignorando a realidade ou referindo-se a ela sem ter tido contato com ela, abstratamente.

O debate da municipalização do ensino não pode mais ficar nesse nível, freqüentemente constituindo-se na fachada para a defesa de interesses de grupos políticos. Um debate com esse viés original já está trazendo enorme prejuízo para a educação brasileira, porque nutre especial desprezo pelo esforço popular representado por milhares de educadores municipais, os mais sacrificados da categoria.

Esse debate tem que sair do gabinete e ganhar as ruas. Deve levar em conta a história concreta da formação social brasileira e não reduzir tudo a expressões pomposas, de gabinete, como temos ouvido nesses debates: “conservadorismo de vanguarda”, “enquadramento à ordem em pequeno”, expressões que visam apenas confundir aqueles que realizam um trabalho sério e conseqüente.

A municipalização do ensino deve ser certamente discutida até nas universidades, mas tem que ser levada a sério e não tratada de maneira folclórica para fazer folclore sobre ela. É preciso que o debate supere o pessimismo, o caráter academicista e o conseqüente imobilismo desta fase puramente crítica da educação municipal para entrar numa fase orgânica de propostas viáveis e concretas articuladas com a luta pela escola pública e pela democratização do ensino e da sociedade.

2.2. Por que uma revista de educação municipal?

É desnecessário insistir com quem quer que esteja à frente do ensino municipal sobre a importância que tem a comunicação para a

educação e a falta que está fazendo um veículo que possibilite formar opinião e informar, superar a fragmentação e a descontinuidade dos programas de educação nos municípios brasileiros.

Trata-se, portanto, de viabilizar essas idéias de forma objetiva, com clareza de propósitos e com a urgência que o assunto merece, dado o momento pós-constituente, facilitador de um amplo debate em torno da educação municipal. Do ponto de vista do contexto histórico-político, não poderia existir melhor momento para se pensar em uma revista de educação municipal. Usamos o termo “educação municipal” em vez de “ensino municipal” pelo seu caráter mais amplo.

Uma revista de uma entidade como a Undime não deveria tratar apenas de educação municipal, por isso pensamos que poderia ser chamada também Educação Pública (ensino público, escola pública) porque a educação é uma totalidade inseparável.

Entretanto, cremos que esse caráter mais amplo deveria ser dado pela orientação da revista. Sugerimos o título *Educação Municipal* porque é partindo deste “particular”, deste singular — a educação no município — que podemos tornar plural, universalizar, o que é válido nos municípios brasileiros. Além do que, o município, não estando isolado de problemas gerais, brasileiros, latino-americanos e mundiais, também necessita de uma visão mais geral.

Assim, a revista *Educação Municipal* deverá conter matéria que se refira à educação e à cultura em geral e, em particular, à escola pública.

Por outro lado, para que ela dê uma real contribuição aos problemas educacionais brasileiros, ela deverá ser pluralista, isto é, aceitar decididamente entrar nos debates referentes hoje à educação brasileira e, em particular, participar do debate da questão da municipalização do ensino sem posições dogmáticas. Isso não significa não defender uma posição. A Undime deve ter uma posição a respeito desse e de outros problemas, mas a sua revista deverá ter uma relativa autonomia para poder apresentar posições diferentes desde que não firam sua carta de princípios que se consubstancia na defesa de um ensino municipal público, popular, solidário, democrático e de qualidade.

O debate e a polêmica são os melhores meios para se construir teorias embasadas na prática, teorias que respondam aos problemas da prática. Hoje esta proposta tem a seu favor uma conjuntura extremamente favorável.

Para que esta revista tenha o papel progressista e emancipador, ela não pode ser apenas um instrumento difusor de idéias para debates. Ela deverá se constituir, ela mesma, num instrumento de educação, de formação, tanto para os dirigentes municipais de educação quanto para os professores, funcionários e técnicos envolvidos com os problemas da educação nos municípios.

Entretanto, não sendo possível atingir públicos diferentes com o mesmo veículo, sugerimos que a revista tenha como público-alvo prioritariamente os dirigentes e técnicos em educação dos municípios, diretores de escolas e que, dada a importância essencial dos professores, para estes especialmente sejam editados os “Cadernos da escola pública municipal” enfocando mais os problemas cotidianos das escolas municipais, servindo aos professores de recapacitação em serviço, auxiliando-os pedagógica e didaticamente para avançar na melhoria da qualidade do nosso ensino municipal.

A realização deste projeto editorial ensejará a possibilidade de realizar inúmeros cursos de formação do magistério municipal, cumprindo a Undime uma tarefa urgente de participar de um grande movimento nacional pela valorização do magistério.

Estas duas publicações permitirão resgatar uma enorme experiência educacional acumulada nos municípios. Só resguardando a memória do já feito, do já realizado, poderemos avançar. Um país sem memória, sem história, é um país sem futuro.

2.3. Uma revista articulada com um projeto de educação pública nacional

Para começar, a revista *Educação Municipal* deverá fazer um levantamento bibliográfico sério sobre o assunto, mas, sobretudo, deverá levantar dados, pois não existem ainda, devido ao descaso de que foi sempre alvo.

Falta ainda uma articulação nacional do ensino municipal que é o grande desafio enfrentado já pela criação da Undime. Uma revista dará continuidade a esses esforços. Os esforços dos dirigentes, dos educadores, alunos e pais dos diversos sistemas municipais de ensino, principalmente nas áreas metropolitanas, não podem perder-se na desarticulação, na interferência ocasional de políticas locais ou nas eleições. O problema não é a descentralização, a autonomia municipal, a municipalização. O problema está na desinformação, na descontinuidade, na fragmentação das experiências.

A revista *Educação Municipal* deverá responder a esses desafios.

A desinformação pode ser superada pela troca de experiências — unidade na diversidade — possibilitada pelos encontros periódicos dos dirigentes municipais de educação, pelas reuniões de professores municipais; pode ainda ser superada por publicações diversas e trocas de experiências em congressos. Mas a descontinuidade administrativa é talvez, do ponto de vista político-pedagógico, o maior problema. Será preciso criar estruturas organizativas resistentes para que cada nova administração, seja do mesmo partido ou de partido diferente, não acabe com tudo o que vinha sendo feito, gerando enorme desmobilização e desânimos dos que investiram na melhoria da escola pública municipal.

Entre essas estruturas estão certamente as já amplamente discutidas nesses anos de resistência ao autoritarismo que são, entre outras:

a) O Conselho de Escola com caráter deliberativo, com a participação efetiva dos pais.

b) O Conselho Municipal de Educação com a incumbência de elaborar o Plano Municipal de Educação.

c) A formação de associações de professores e especialistas em educação no nível municipal.

d) A conquista de um Estatuto Municipal de Educação e de uma carreira unificada nacional dos professores municipais. A municipalização sem carreira única, nacional, do magistério acarretará a desmobilização dos professores e portanto a queda da qualidade de ensino. Carreira unificada significa piso salarial unificado e implantação do concurso público.

e) A criação de currículos adaptados às realidades regionais, articulados com o conhecimento universal.

f) A implantação da escola de tempo integral para professores e alunos.

g) Uma pedagogia que dê um sentido popular, progressista à atividade escolar tornando a escola um lugar de estudo, pesquisa, um lugar da fala, da escuta, de biofilia e não de necrofilia, isto é, uma pedagogia oposta à pedagogia da ditadura, que faça obra de vida e não obra de morte. Uma pedagogia que resgate o sentido da escola como lugar de alegria. Uma escola alegre e competente jamais será abandonada pelos alunos. Eles abandonam o que não gostam, o que não lhes dá prazer.

Portanto, a municipalização do ensino para que represente um avanço não deverá ser apenas uma reforma administrativa. Ela deve ser associada à criação de uma verdadeira escola pública popular; portanto, o ensino deverá ser articulado com uma concepção nova da educação e do próprio quefazer político.

Evidentemente, tudo isso não passará de um sonho sem uma reforma tributária que garanta aos municípios maior participação na receita de impostos do País. Esse é um dos pontos em que há consenso nacional.

Os dirigentes municipais precisam deixar enraizados em seus respectivos municípios estruturas realmente fortes e suficientemente resistentes (porque defendidas pela comunidade interna e externa à escola) para que não sejam jogados no lixo anos de luta, de construção de uma educação democrática, participativa, de qualidade. Os educadores municipais desse País não se conformam com o desrespeito ao trabalho, ao esforço, à dedicação, manifestado pela tradição política brasileira.

2.4. Conclusão: uma proposta ambiciosa

Enfim, nossa proposta é uma proposta ambiciosa, articulada com um conjunto de atividades, uma certa totalidade. Cremos que, se posta em prática, iniciará um dos movimentos educativos mais bonitos dos próximos anos.

Creemos ser possível nos engajar em profundidade numa revisão histórico-social, política e econômica da questão da educação municipal com base nas experiências acumuladas até agora. Cremos que se Anísio Teixeira vivesse hoje engajar-se-ia também nessa mesma campanha. Ela deverá engajar a todos os que pensam na construção de uma escola pública popular, democrática e socialista, inclusive aquelas entidades que hoje estão céticas em relação à municipalização do ensino.

Esse movimento de articulação deverá superar a dependência política do poder central criado com o paternalismo gerado pela política autoritária; possibilitará uma verdadeira participação popular nas decisões de caráter político. A educação municipal, não sendo um bem em si mesma, adquirirá substância e será sinal de progresso se constituir-se num fator e num produto de democratização da sociedade.

A proximidade da população com o poder local em vez de ser um fator de fisiologismo, pode tornar o poder mais acessível e, portanto, possibilitar a participação direta da população organizada na tomada de decisões políticas. A mudança radical faz-se sempre na transformação da negatividade em positividade.

Evidentemente não se trata de dar uma direção única e burocrática à variedade de movimentos, de experiências, de “educações” existentes no País. Trata-se de dar organicidade e direção a um movimento de educação que já vem se desenvolvendo há algumas décadas com incrível persistência. Essa escola da resistência é, em alguns casos, uma escola paralela que é preciso articular num projeto nacional de melhoria da educação brasileira como um todo. A educação municipal não deve ser concebida como um apêndice ao sistema brasileiro de educação. Ela deve constituir-se em uma base sólida para a totalidade do sistema nacional de educação.

Não sendo portanto a educação municipal uma questão puramente administrativa ou puramente pedagógica, mas sendo uma necessidade para viabilizar uma escola pública democrática e competente, necessita de vontade política e de participação. O próprio movimento de municipalização deverá ensejar essa participação, maior organização social e política das comunidades locais e, sobretudo uma escola politizada e competente, local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna, alegre, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança, uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição de toda a comunidade não para consumi-la, mas para recriá-la permanentemente.

Capítulo 7

TEORIA DA AÇÃO DIRETA

Os primeiros seis números da revista *Educação Municipal* saíram com a chancela da Undime, da Cortez e do Cead (Centro de Estudos Ação Direta). Foi muito valiosa a contribuição do jornalista e pedagogo Olavo Avalone Filho e do jornalista e filósofo Jorge Claudio Noel Ribeiro Jr. A Undime nunca se envolveu muito na revista, a não ser o secretário geral José Eustáquio Romão.

O que é o Cead?

É um centro informal de estudos que reúne pessoas em torno da idéia da ação direta de intervenção na realidade. Entre os animadores desta idéia estávamos eu, Carlos Alberto Torres, Mário Sérgio Cortella, José Eustáquio Romão e Alberto Damasceno. Como todos nós estamos sempre metidos em numerosas “ações diretas” temos dificuldade em nos reunir. Une-nos a idéia de que um teórico da educação, comprometido

com a mudança não pode participar de muitas reuniões. Não pode esperar, primeiro, ter total “clareza”, total “definição” para intervir na realidade. Ao contrário, espera ganhar clareza, lucidez, definição na ação concreta.

Assim, com poucas chances de nos encontrar para discutir idéias, acabei desenvolvendo algumas idéias, em 1988, sobre a teoria dessa prática, a “teoria da ação direta” que nos une no Cead. São apenas algumas idéias. Como dizia, elas nasceram depois de longa prática social e de reflexão a partir delas, de muita atenção, de muita escuta. Elas se constituem em um resultado, em um produto, e não em um primeiro princípio para alguma coisa. Se elas se constituem em um novo começo para alguma prática social é porque elas estão fundamentadas no passado, numa prática que não é só minha.

Essas idéias que apresento resumidamente a seguir se apóiam em muita gente, intelectuais, gente simples, pessoas próximas, pessoas da rua, jovens e velhos. Elas procuram responder a algumas interrogações que muitos se fazem a respeito da prática social.

Entre essas interrogações estão aquelas que dizem respeito à possibilidade de sermos atores da história, da própria história, da história presente e futura. As respostas são freqüentemente pessimistas, desalentadoras.

Que posso eu diante de tanta injustiça, de tanta corrupção, de tanta violência?

As respostas são procuradas onde elas não estão. São procuradas em elaborações complicadas enquanto a simplicidade é que é a perfeição, e a resposta deve ser buscada na perfeição.

Fiz o seminário salesiano e acabei me tornando um sereno crítico da religião, de seus mitos, de suas preces que me pareciam falsas. À falsidade religiosa eu opunha a transparência. Posteriormente, em contato com o marxismo eivado de positivismo, aprendi que a transparência não seria uma virtude revolucionária, pois um revolucionário deve ser esperto, malicioso, deve distinguir estratégia e tática, deve esconder seus objetivos; um revolucionário não pode ser ingênuo etc, etc. A esquerda, não só no Brasil, tem contribuído com o seu discurso fechado, com sua análise esquemática da realidade, para fixá-la, conservá-la (ainda não se estudou a sério a contribuição negativa da esquerda intelectualizada, mistificada e mistificadora).

Mais tarde descobri que a transparência constituía-se numa virtude revolucionária. Lendo biografias de revolucionários como Guevara

e Marx, percebi que não estava errado e que esses homens eram revolucionários também porque não escondiam o seu desejo. Marx desmascarou a ideologia burguesa, mas não tinha receio de tirar suas máscaras também e submeter-se à prova histórica. Essa virtude revolucionária — a transparência — é o corolário que Paulo Freire chama de “humildade”, para ele outra virtude do revolucionário.

Ser humilde significa aceitar-se como histórico, aceitar-se como processo histórico de mudança, aceitar participar coletivamente da construção da história. Essa humildade tem faltado a muitos que à direita reivindicam para si o direito de serem salvadores da pátria e, à esquerda, dizem ser os “representantes dos interesses da classe trabalhadora”. Transparência e humildade vão bem com radicalidade, com a busca permanente da raiz, que somos nós mesmos.

Revolucionários do passado, como Marx e Bakunin, entendiam que o Estado era “repressão concentrada”. Combatiam a idéia hegeliana de equalizar os homens diante de um Estado neutro. Pregavam a destruição do Estado. Muitos revolucionários impuseram-se a tarefa de organizar os trabalhadores para conquistarem o Estado e destruí-lo. O Estado socialista acabou se fortalecendo criando uma nova classe, a dos burocratas. A tese de que é preciso tomar o poder para destruí-lo parece não resistir aos fatos. O próprio Marx, crítico do Estado, foi incapaz de perceber a justeza das idéias de Bakunin que pretendia liquidar o Estado antes de conquistá-lo. Como diz Everett Reimer, “um mundo construído por pessoas e não para pessoas não pode ser recebido como herança. A revolução política fica, assim, desclassificada como um meio de se alcançar esse mundo, já que a revolução política envolve a captura do poder concentrado. O poder foi muitas vezes tomado sob a captura do poder concentrado, sob o pretexto de que seria distribuído, mas os fatos provam o contrário. Progredindo-se em direção a um mundo justo e livre, o poder não pode ser capturado; deve ser destruído ou, melhor ainda, dissolvido, já que destruição sugere violência que, por seu turno, gera a retaliação. Um mundo totalmente sem poder é inviável, mas este pode ser amplamente descentralizado, com as inevitáveis centralizações sob controle” (*A escola está morta*, p. 167).

Depois de uma experiência relativamente longa de envolvimento em atividades político-pedagógicas, muitas perguntas e poucas respostas, atenção e dúvida. Depois da leitura atenta de alguns clássicos do marxismo e da polêmica entre Marx e Bakunin, tornei-me um crítico

da “teoria do assalto ao poder” que, na minha modesta perspectiva se opõe ao que chamo ambiciosamente de “teoria da ação direta”. Trata-se de teorias antagônicas da revolução. A primeira se opõe à revolução democrática e os seus resultados práticos todos nós conhecemos. A questão central se encontra na aceitação ou não da democracia como valor universal e revolucionário.

No racionalismo de Marx não entrava a idéia de uma “desordem”, de uma falta de governo. Estava germanicamente obcecado pela ordem representada em uma autoridade central.

Grande parte da nossa esquerda ainda pensa de costas para a realidade, para o movimento subterrâneo de massas que faz de sua economia de subsistência o que há de novo neste século de superplanejamento. A sociedade nova, emergente, é microativa. O novo é a descoberta do cotidiano, onde medo e ousadia se encontram; o futuro parece cada vez mais fragmentado, controle e resistência em pormenor, no singular.

A conquista do Estado pela classe operária não lhe trouxe nem a igualdade e nem a felicidade. Não lhe trouxe força suficiente para destruir o anonimato, a norma, a ordem estabelecida. Trouxe-lhe, certamente, muitos benefícios. Mas se estagnou, inclusive do ponto de vista econômico, o que acabou exigindo uma “perestroika”, uma reestruturação econômica que punisse o descaso pela coisa pública e incentivasse a prosperidade econômica. Esse movimento não é todo positivo se essa reestruturação se limitar à produção maior para o Estado recolher mais impostos. O que está acontecendo hoje nos países socialistas não será talvez uma manobra para recuperar um Estado enfraquecido pelo seu tamanho descomunal e incapaz de ser alimentado pela recusa dos homens de serem mantenedores deste monstro preguiçoso e invisível, mas presente em todos os atos da vida? Não será talvez uma nova tática de produção que visa a destruição do “direito à preguiça” que os trabalhadores reivindicam para si, já que era um direito apenas dos burocratas e burgueses?

O tempo dirá. Entretanto, já é possível tirar algumas conclusões. A tese da destruição do Estado, reprovada na prática, dialeticamente, está sendo aprovada por uma outra prática econômica, a economia popular, que já surge com força em muitos países, como o Peru e a Itália, países subdesenvolvidos e países desenvolvidos. É uma ação econômica direta. Os pobres se organizando economicamente de forma autônoma e enriquecendo porque o Estado não os atrapalha, porque

“sonégam” impostos construindo uma economia “informal”, “subterrânea”, “oculta”.

Essa “economia da sobrevivência” (ou será também um novo modo de vida?) já torna-se um poder, um grande poder que vem sendo estudado com preocupação por aqueles que temem perder seus lucros: o assessor econômico de Reagan, Milton Friedmann (*Liberdade de escolher: o novo liberalismo econômico*, Rio de Janeiro, Record, 1982) e Hernando de Soto (*A economia subterrânea: uma análise da realidade peruana*, São Paulo, Globo, 1987). O capitalismo inteligente olha a economia “subterrânea” como o “outro Sendero” (alusão ao movimento revolucionário maoísta peruano). Não é por nada que o empresário Hernando de Soto tenha fundado com o escritor Mário Vargas Llosa o Instituto Liberdade e Democracia, apontando os “excessos” da intervenção do Estado. É a defesa de um capitalismo “inteligente” que se renova com as forças onde elas existem, isto é, entre os trabalhadores e não entre os burocratas do Estado.

Deve-se aprender com o inimigo bem-informado. A “livre iniciativa” popular associada à autonomia sobre o que se produz é uma reivindicação progressista. Mas isso não é suficiente. Historicamente os trabalhadores acumularam muita riqueza que pertence, de direito, a todos os homens de hoje, a toda a humanidade.

Na economia, a pequena empresa, empresa livre e econômica, vivendo do trabalho de seus proprietários e não da exploração de outros homens, produz maior bem-estar social e produção, possibilitando sufocar, reduzir o poder do Estado, pela impossibilidade de um controle sobre essa atividade econômica. Resultado: maior poder dos produtores, desde que organizados.

As esquerdas brasileiras burocratizadas e intelectualizadas acabaram menosprezando os movimentos produtivos de intensa vitalidade hoje, como são as cooperativas rurais de pequenos produtores, os pequenos empresários da cidade, a economia popular.

A direita atenta e informada domina hoje organizações enormes de pequenos trabalhadores, de microempresas e de trabalhadores rurais. Os revolucionários que perderem hoje terreno no interior dos que produzem economicamente perderão terreno também na produção da história.

O pensamento de esquerda no Brasil está acorrentado ao passado. A esquerda está muito crente em suas verdades, cega diante da história que continua “sendo feita”, se modificando.

A força está nas bases. A ação direta organizada nas bases está pondo em cheque as mediações (onde se situa a esquerda). A tradição da esquerda brasileira é a de mediadora entre as classes trabalhadoras e o Estado. A política da ocupação de espaço (cargos) confirma essa teoria.

A igualdade e a felicidade, finalidade da luta emancipadora, encontra-se na eliminação dessa mediação tecnoburocrática, fenômeno conseqüente com a teoria da doutrina centralizadora que nutriu os estadoltras de esquerda a partir do stalinismo. No capitalismo esse fenômeno se traduz pelo fisiologismo, pela improdutividade e pela corrupção dos aparelhos de Estado: o parasitismo público, local onde a direita joga o mesmo jogo que a esquerda.

A direita abre espaço para a esquerda nos aparelhos de Estado porque sabe que os trabalhadores, o povo, as classes produtoras se insurgem contra essas camadas burocráticas médias. É bom para a direita que a esquerda ocupe o segundo e o terceiro escalões do Estado, desde que não ocupe o primeiro, desde que não dê ordens, não exerça o domínio político. O terceiro e muitas vezes o quarto e o quinto escalão, onde estão os “progressistas”, servem de escudo para toda sorte de jogadas, de truculentas manobras, de exercício do mais cruel poder de manipular e de produzir “globalmente” a alienação e a dominação políticas.

O princípio essencial de uma sociedade justa do ponto de vista econômico é o domínio direto dos produtores sobre suas condições concretas de existência. Isso implica na luta permanente para socializar os grandes meios de produção, a participação que envolve o governo, direito da sociedade civil organizada. Mas não só. Como disse Eric Hobsbawn, “a questão real, hoje, é saber onde entra o ponto de equilíbrio entre mercado livre e o planejamento nas economias mistas” (*Jornal O Estado de São Paulo*, 26 de maio de 1991, p. 12).

O fenômeno da burocracia (Estado, governo, partidos, sindicatos, empresas etc) acabou por privilegiar a organização que seleciona quem deve e quem não deve fazer política. Para fazer política acabou sendo necessário possuir uma carteirinha de político. Institucionalizou-se o poder de criar. Criar significa seguir certos padrões estabelecidos. Em última instância, significa reproduzir, significa continuar, dizer o já dito, fazer o já feito, pensar o já pensado. O Estado, considerado como o bom pai que protege a todos os seus filhos já prevê e provê as necessidades de todos. Esse é um fenômeno já denunciado por Ivan Illich e que atinge tanto os países capitalistas, quanto os países socialistas

— e que estão deixando de sê-lo — e que Illich denomina (erroneamente?) de “modo industrial de produção”. Esse Estado dá o direito de criar, de participar, de fazer política, de fazer a “revolução”, de propor mudanças radicais etc a todos os seus fiéis súditos, em troca porém de sua alma, de sua liberdade e autonomia. Retira-lhes a capacidade de autodeterminação oferecendo-lhes em troca a possibilidade de escolher (“liberdade de escolher” na expressão de Friedman) entre A, B, C..., por exemplo, a liberdade de escolher entre Coca-Cola e Pepsi-Cola.

A forma que as forças populares estão encontrando hoje para se defender é a ação direta (chamada aqui de ação popular, iniciativa popular) e em outros países de *class action*; não é através da ocupação individual de cargos públicos que se mantém intacta a separação entre Estado e sociedade civil. As constituições burguesas não contemplam esses mecanismos em seu direito por se tratar de um fenômeno recente. Não resta dúvida de que buscarão uma forma de “normalizá-las” também como “normalizaram” o desejo de ocupação de cargos pelas oposições.

O que é ação direta?

A expressão evocará rapidamente a tradição anarquista para os historiadores. Não importa a denotação. Buscaremos conotá-la fazendo-a, realizando-a.

Não é apenas uma ação cultural com finalidades pedagógicas. Pretende ser uma teoria. A criação de um Centro de Estudos, Pesquisa e Assessoria (refiro-me aqui à criação do Cead-Centro de Estudos Ação Direta), visa à elaboração dessa teoria que é política, social e não apenas pedagógica. A assessoria tem um caráter de teste. Não basta apenas estar certo racionalmente. Tem que dar certo na prática. Daí a idéia da “assessoria” ou de prestação de serviços.

O papel do intelectual é o de servir, de socializar, de levar a pensar unitariamente. Como dizia Gramsci (*Concepção dialética da história*, p. 13) “para que uma massa de homens seja levada a pensar de maneira coerente a realidade presente é um fato ‘filosófico’ muito mais importante que a descoberta de uma nova verdade por um ‘gênio’ filosófico, verdade que permanecerá como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais”.

Essa assessoria visa à criação de redes (Illich) ou coletivos, à aproximação de pessoas. Na verdade, existem instituições demais, existem instituições de fachada que vivem de propaganda. Uma instituição como a que desejamos manter, desformalizada, discreta, procurará

principalmente aprender com o movimento social, popular e sindical ao mesmo tempo em que lhe presta algum serviço — instituição-serviço — dirigindo projetos de pesquisa e intervenção social sobretudo nas áreas de educação, cultura e formação política.

Não perdendo de vista o objetivo de ser uma instituição educadora-educanda, o Cead deu continuidade à reflexão sobre a ação cultural e política que já vinha desenvolvendo, sobretudo a partir de 1978, com a criação, em Campinas, do Cedes (Centro de Estudos Educação & Sociedade) e da criação, em São Paulo, da Fundação Wilson Pinheiro do Partido dos Trabalhadores. Recentemente, com a formação do Núcleo dos Estudos de Educação Comparada (Nec), na Universidade Católica (SP), com Paulo Freire e Ana Maria Saul, tenho avançado nessa idéia de criar uma instituição que seja ao mesmo tempo uma “antiinstituição” na medida em que se apóia mais em instituições existentes. Seria mais uma idéia ou uma linguagem. A idéia de subverter a concepção burocrática das instituições existentes, evitando o esquematismo, a reprodução, os canais desgastados da atual institucionalização, uma idéia próxima do que Guattari chama de “singularidade” ou singularização (para distingui-la de pessoalidade, de individualidade e de subjetividade) que é valorizar a diferença, a dialética do indivíduo ou do singular, do pessoal, do simples, do particular. É a própria idéia que Marx, Lênin e Gramsci faziam da dialética que é: partir do particular, do concreto, para ganhar depois universalidade e generalidade e retornar novamente ao particular, ao singular. Assim, Gramsci quando falava, por exemplo, da pequena burguesia não queria fazer uma teoria da pequena burguesia em abstrato. Ele falava que a pequena burguesia agia diferentemente na França e na Itália. Diga-se o mesmo de Marx quando falava da ideologia, falando em particular na ideologia “alemã”. Falando da dialética, Lênin diz a mesma coisa. São os teóricos da singularidade porque falam do concreto.

Não se trata de partir da idéia universal de uma mudança estrutural da sociedade, de um mundo mentalmente diferente e acabado, um paraíso que está sempre perdido na nostalgia dos visionários. Trata-se de resgatar a utopia sim, mas que está no cotidiano das pessoas que gostam de viver, que desejam construir um mundo melhor do que o encontraram, mas este mundo que está aí, próximo, não um outro mundo. É o que Guattari chama de “revolução molecular”, que se passa no singular de cada um. Ele a diferencia da “revolução molar” que atinge a totalidade das estruturas, as molas de toda a

sociedade econômica, política e cultural etc. Trata-se de fazer a micropolítica, a revolução do cotidiano, a revolução de cada dia, o socialismo possível agora, para ir desde já construindo no micro o macro, a macropolítica. É uma micropolítica que prepara uma revolução “maior”, uma revolução global, “molar”, que não será a revolução da repetição, mas a revolução da criação do novo e que não é possível antever ou planejar.

Uma preocupação do Centro de Estudos é pensar o futuro com os pés no presente e no passado, pés plantados no cotidiano, associando estudo e pesquisa, reflexão e ação. Nosso maior compromisso contudo não é com o que está aqui, com o agora, mas com o amanhã. Mas pensar o amanhã requer entender bem o agora.

Com a criação do Cead visamos resgatar o projeto de dar conteúdo político à educação na linha de uma pedagogia do conflito que associa a luta pedagógica à luta política, ou como dizia Álvaro Vieira Pinto (*A questão da universidade*, São Paulo, Cortez, 1983, p.93), a luta por objetivos internos pedagógicos associada aos objetivos externos (sociais). A juventude é uma força sobretudo nos países subdesenvolvidos, mas carece de um projeto. Ela tem a capacidade de minar as instituições opressivas atuais, é capaz de subvertê-las, estando taticamente dentro delas e estrategicamente fora delas. É o que um socialista pode fazer hoje no interior da sociedade capitalista e de suas instituições, principalmente do Estado. Como diz Paulo Freire, é preciso que um socialista entre na instituição burguesa e continue nela como um invasor.

Nosso século é o século em que os homens se descobriram vivendo numa aldeia global e ao mesmo tempo descobriram que a sua existência faz parte de pequenos grupos: somos “fragmentos” (Habermas), “somos todos grupinhos” (Guattari). Nosso tempo é também o tempo da descoberta do micropoder, da singularidade, da necessidade de viver plenamente, da descoberta do valor progressista da alegria, do prazer, da beleza, do corpo. Che Guevara já nos havia ensinado há mais de 20 anos que precisávamos sentir profundamente para sermos revolucionários, que precisamos ser duros sem jamais perder a ternura. Ele nos havia ensinado o valor progressista da afetividade. Hoje estamos descobrindo mais: que o prazer não se opõe à revolução, que não basta pensar a revolução, é preciso desejá-la.

Isso ainda é pouco para se constituir numa teoria. A ação direta é mais um princípio, como está no primeiro artigo da nossa Constituição, mas é um princípio sólido e uma orientação para a ação,

não é um discurso vazio, tem respaldo numa realidade histórica em processo. Por isso, sem maiores pretensões, chamei esse capítulo de “Teoria da ação direta”, mais como um convite à reflexão do que para defender uma tese.

Capítulo 8

A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ADMINISTRAÇÕES MUNICIPAIS POPULARES

Deixando o Cedes, de 1982 a 1986, minha atividade político-pedagógica concentrou-se na construção da Fundação Wilson Pinheiro (FWP), em estreita colaboração com Antonio Cândido, Paulo Freire, Paul Singer, Wolfgang Leo Maar, Luiz Carlos de Menezes, Francisco Weffort e Paulo Rubem Santiago. Fui membro do Conselho de Curadores e presidente da Diretoria Administrativa.

A Fundação Wilson Pinheiro é uma instituição criada pelo Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores com a finalidade de realizar estudos e pesquisas, prestar serviços técnicos e promover atividades de formação política. A denominação da fundação foi em homenagem a Wilson de Souza Pinheiro, presidente do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Brasília (AC), assassinado em frente ao sindicato no dia 21 de julho de 1980.

A fundação não se constituía num espaço academizado que estimulasse a separação entre intelectuais e trabalhadores manuais, militantes, uns e outros, do PT. Entre as atividades desenvolvidas pela FWP incluía-se cursos de formação política, documentação, publicações, grupos de trabalho e debates.

1. O conteúdo programático desses cursos estava fortemente vinculado à metodologia de trabalho centrada na intensificação da relação entre participantes e coordenadores, por meio do diálogo e da reflexão conjunta.

Para tanto, os programas eram desenvolvidos através de temas referentes à história da classe trabalhadora e dos movimentos sociais no Brasil; à formação econômica, política e social brasileira; à análise de conjuntura; às políticas setoriais; à reflexão crítica sobre o processo produtivo, sobre as relações sociais e o conhecimento histórico.

Empregando metodologia participativa pretendia-se eliminar de um lado a falsa oposição entre linguagem popular e linguagem acadêmica; de outro, alcançar maior rigor de compreensão da realidade a partir, porém, do nível em que se achavam os participantes dos cursos e não do de quem os coordenava.

Os resultados dos cursos expressavam-se não apenas no número de filiados participantes, mas também nos produtos por eles elaborados, na postura política por eles assumida na sua prática cotidiana e no papel multiplicador dos próprios cursos a se produzir na região de origem dos participantes.

2. O setor de documentação procurava registrar a memória do Partido dos Trabalhadores e dos movimentos sociais contemporâneos, constituindo-se em arquivos, fundamental para o conhecimento da classe trabalhadora. Foi a partir desse trabalho de documentação que me foi possível escrever o livro *Pra que PT* com Otaviano Pereira, em 1989.

3. Os materiais resultantes ou elaborados para os seminários de formação ou produzidos pelos grupos de trabalho foram publicados e colocados à disposição para subsidiar o planejamento e a ação do partido em várias regiões do País.

4. Os grupos de trabalho da FWP foram organizados para a preparação de subsídios para o aprofundamento e detalhamento do programa do PT e outros temas de interesse popular: economia, habitação, saúde, política sindical, transporte, energia, educação, questão agrária etc.

Esse envolvimento com a atividade partidária foi muito importante para a minha formação e me permitiu participar de alguns projetos de ação associando atividade acadêmica e prática concreta, como a “Campanha de Alfabetização de Diadema” (SP), entre 1984-1986, onde participei, com Paulo Freire como supervisor, e, posteriormente, na criação e coordenação geral do Mova-SP (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo), de 1989 a 1991.

1. A campanha de alfabetização de Diadema

Este projeto de ação (que envolveu também pesquisa) consistiu em uma proposta de campanha de alfabetização para o município de Diadema (São Paulo), iniciada em 1984 e patrocinada pela Fundação Wilson Pinheiro. A campanha, no seu conjunto, se desenvolveu durante todo o exercício da administração petista (1984-1988), mas eu participei apenas da fase experimental do projeto.

A orientação petista da prefeitura dava prioridade ao atendimento das necessidades básicas da população. É natural, portanto, que se desse particular destaque à luta contra o analfabetismo num município que apresentava uma situação de analfabetismo muito grave.

A campanha de alfabetização foi desvinculada das estruturas existentes de alfabetização oficial, buscando no entanto a complementaridade e não a duplicação de esforços. É importante salientar que esse projeto fundamentou-se numa consulta relativamente extensa, realizada durante três semanas em 12 comunidades de Diadema, o que permitiu verificar a aceitabilidade geral da proposta.

A sua implantação foi precedida da criação de infra-estruturas locais; a seleção e formação de monitores; a aquisição de equipamentos permanentes sobretudo audiovisual e a consolidação de uma equipe coordenadora. A participação da população no trabalho e nos cursos foi, no entanto, fundamental para o próprio desenvolvimento do projeto.

O município de Diadema apresentava uma das situações de analfabetismo urbano mais graves do estado. Segundo o Censo de 1980, dos 228.663 habitantes de Diadema, 51.095 deles, com mais de cinco anos, não tiveram instrução nenhuma ou menos de um ano de instrução. Isto significava que mais de um quarto da população do município, com mais de cinco anos, era analfabeta, sendo computados 26.722 mulheres e 24.373 homens. Tomando-se por base a população de mais de 15 anos, tínhamos, em 1980, 42.476 analfabetos.

Além do problema do analfabetismo trata-se de uma população que cresce a uma taxa anual estimada em 11,28%. Estima-se que a população acima de 15 anos cresce a uma taxa de 8,0% devido à migração. O número de analfabetos do município foi estimado, para a faixa de população acima de 15 anos, em cerca de 53.507, em 1983, aumentando cerca de 4.300 por ano.

Esse projeto visou ao lançamento das bases e da infra-estrutura material e organizativa de uma ampla campanha de alfabetização e formação da cidadania. Como objetivo último, mais do que ensinar letras, a campanha contribuiu na capacitação da população para se organizar e construir sua própria política cultural nos bairros, favelas e comunidades.

Experiências passadas de campanhas de alfabetização que só ensinaram letras, desembocando no analfabetismo cultural, levou-nos a conceber a necessidade de desenvolver a capacidade de organização das comunidades em torno da própria campanha. Por outro lado, para que o esforço levasse a resultados permanentes, previmos que, junto com a população, fossem constituídos nas comunidades pequenos centros culturais capazes de se tornar bases permanentes de progresso cultural e político de Diadema.

As dificuldades foram muitas, entre elas a falta de recursos humanos e materiais. Mas o saldo foi positivo. As divergências internas do PT prejudicaram muito o projeto. Apesar de tudo, em 1988 o PT venceu novamente as eleições municipais e pôde dar continuidade aos esforços por uma educação libertadora.

A “campanha” cumpriu seu papel, dando início a um “movimento” de alfabetização de jovens e adultos que dura até hoje.

2. O Mova-SP (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo)

Em 1988 participei da campanha que elegeu Luiza Erundina para a prefeitura de São Paulo. Paulo Freire foi escolhido para a Secretaria de Educação. Ele me convidou para ser seu Chefe de Gabinete.

Ao assumirmos a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, colocamo-nos como objetivo a construção da escola pública popular. Por escola pública popular entendíamos uma escola à qual todos têm acesso, democraticamente administrada e com uma nova qualidade de ensino.

Iniciamos nosso primeiro documento com a frase “Aprender é gostoso. Mas exige esforço”.

Um diagnóstico feito durante o mês de dezembro de 1988 nos mostrou que a situação física de nossas 703 escolas municipais era preocupante: faltavam mais de 30 mil conjuntos de carteiras e cadeiras para os alunos e mesas para os professores; a conservação dos prédios era muito deficiente; 40% dos professores estavam exercendo suas funções precariamente, em comissão; o atendimento à demanda deixava fora da escola muitas crianças, jovens e adultos.

Nessas condições, era muito difícil realizar uma escola que encarasse o ato de ensinar e de aprender como um ato prazeroso. Ao assumir a Secretaria, estávamos cientes, contudo, de que era preciso partir da realidade para realizar a escola que sonhávamos. O voto de 15 de novembro de 1988 foi um voto para a mudança, para mudar inclusive essa escola, para superar as suas precariedades. Só que não podíamos fazer isso sozinhos. Pretendemos mostrar a todos os que estavam envolvidos com a educação no município de São Paulo que juntos podíamos mudá-la, construindo uma escola bonita, voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática.

Entendíamos que essa escola deveria ser um espaço de educação popular e não apenas o lugar da transmissão de alguns conhecimentos, cuja valoração se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifestasse na possibilidade da formação do sujeito social.

Para isso partimos do princípio da verdade, da transparência. Procuramos fazer circular todas as informações que tínhamos sobre a situação real de todos os setores da Secretaria. Mostramos também os caminhos possíveis de mudança. Imprimimos uma fisionomia a essa escola, cujos traços principais foram os da alegria, da seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, da solidariedade de classe e amorosidade, da curiosidade e da pergunta, que consideramos valores progressistas.

Não impusemos idéias, teorias ou métodos, mas lutamos pacientemente impacientes, por uma educação como prática da liberdade. Nós acreditamos na liberdade. Queremos bem a ela. Nossa proposta à frente da Secretaria da Educação da cidade de São Paulo norteou-se por essas idéias e princípios. É possível inserir o popular no público, no estatal. (Veja-se a tese de Ana Maria Duarte do Vale Gomes, defendida em 1990 no mestrado em Filosofia da Pontifícia Universidade

Católica de Campinas-Puccamp com o título: “O público e o popular: a inserção do popular na escola pública”). Abrimos caminhos para isso, imprimindo um caráter popular a essa escola burocrática e procuramos implantar mecanismos, como o Conselho de Escola e os colegiados para que eles estivessem suficientemente enraizados para que ao deixarmos a Secretaria eles pudessem continuar.

Contar essa história apaixonante que durou mais de dois anos seria muito longo. Apenas para ilustrar nosso trabalho vou apresentar um dos projetos que chamamos de Mova-SP (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo) em cuja criação me envolvi em 1989 e em 1990 participei da coordenação geral.

A Secretaria da Educação através de convênios com entidades do movimento popular, sindical e social ofereceu os recursos financeiros e técnicos. Cabia ao Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização, junto com a Secretaria, definir os critérios para a celebração de convênios nos quais as entidades conveniadas se responsabilizariam pela criação de núcleos, locação de salas, material didático e pagamento aos alfabetizadores e supervisores.

A Secretaria ofereceu um curso de capacitação inicial de 30 horas aos alfabetizadores e supervisores, acompanhou o desenvolvimento dos cursos de alfabetização, promoveu encontros de alfabetizadores e alfabetizados. No dia 16 de dezembro de 1990 realizou o I Congresso de Alfabetizados da Cidade de São Paulo com a participação de 5 mil alfabetizados.

Esse projeto, que teve início efetivo em janeiro de 1990, teve grande repercussão tanto na cidade de São Paulo como em outros estados, pelo poder que demonstrou de fortalecer os movimentos populares sem atrelá-los ao Estado. É um dos raros exemplos em que há uma conjunção de esforços, entre a sociedade civil e o Estado, em igualdade de condições. 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, só não aceitando métodos pedagógicos anticientíficos e filosofias autoritárias.

Mesmo sem impor nenhuma metodologia, sustentamos nossos princípios político-pedagógicos, sintetizados numa concepção libertadora

de educação, evidenciando o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, a nossa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber (da prática para a teoria e o retorno à prática para transformá-la), o educando como sujeito do conhecimento e a 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, um povo precisa conhecer-se a si mesmo, 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, à criação e ao desenvolvimento das organizações de massa. Seria equivocado reduzir a participação no movimento de alfabetização apenas àquelas organizações que trabalham especificamente com a educação. Fizemos contato com diferentes movimentos populares, tais como movimento operário (sindicatos, CUT, oposição sindical), movimento de moradia (favelados, sem-Terra, cortiços), movimentos pastorais (menor, mulher, centros comunitários, CEBs), onde se fazem presentes a discussão, organização, funcionamento e formas alternativas de atendimento.

Para que a entidade se integre ao Mova-SP basta estar juridicamente constituída, ter representação no Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização e atender aos seguintes critérios:

1º) já desenvolver, ou pretender iniciar, trabalhos de alfabetização e pós-alfabetização com grupos populares, sem fins lucrativos;

2º) que os trabalhos se desenvolvam dentro da concepção político-pedagógica libertadora;

3º) que os educadores tenham domínio da leitura e da escrita;

4º) que os educadores populares se comprometam a participar do processo de formação permanente junto ao coletivo dos educadores do projeto Mova-SP.

O Mova-SP não se confundia com as campanhas de alfabetização. A experiência fracassada de muitas campanhas de alfabetização na América Latina e, em particular, no Brasil, nos levou a evitar até a palavra “campanha” acentuando o caráter de continuidade e permanência do movimento que desejamos constituir.

3. Minha saída da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Como já disse, envolvo-me de corpo inteiro no que faço. No que fazemos há um horizonte que é permanente, a luta por algumas idéias-ideais é permanente. Mas a trincheira, o local da luta, o ponto de vista, é transitório. Nós educadores, muitas vezes, não sabemos distinguir o transitório do permanente na nossa prática. Isso nos causa problemas.

A partir desse quadro, julgando minhas funções da chefia de Gabinete como transitórias, findadas com a organização da equipe central e das estruturas básicas para a implantação da escola pública popular, depois de um ano solicitei a passagem para um cargo de assessor com o qual podia dedicar-me mais ao Mova-SP e a atividades pedagógicas.

Sabendo que Paulo Freire sairia da Secretaria em maio de 1991, retomei em março, na plenitude, minhas atividades na Faculdade de Educação da USP, solicitando demissão.

Por que, mesmo com a iminente saída de Paulo Freire, não permaneci na equipe que daria continuidade, por mais de um ano, ao projeto iniciado em 1989? Por que não continuar até o fim do mandato da companheira Luiza Erundina?

Em primeiro lugar, havia o concurso para titular no qual estava inscrito na FE-USP. Mas não foram apenas as atividades acadêmicas que me obrigaram a pedir demissão. Acontece que já vinha trabalhando com Paulo Freire há mais de 15 anos. Havia escrito um livro sobre ele e outro com ele. Partilhamos muitos ideais pedagógicos. Nesses anos de convivência fui formando uma visão estruturada e particular do seu pensamento pedagógico. Essa visão, porém, não coincidia com a realização concreta que parte da assessoria da Secretaria imprimia aos trabalhos. As divergências com a assessoria mais próxima do Secretário tornaram-se insuportáveis para mim; faziam-me mal fisicamente. Melhorei até minha saúde física ao sair da Secretaria.

É o que expliquei, na data, numa carta ao próprio Paulo Freire, como Secretário e como amigo.

São Paulo, 05 de março de 1991

Estimado Paulo Freire,

Faz mais de dois anos, a pedido desta fraterna e militante companheira, Luiza Erundina, que você assumiu o grande desafio de dirigir a Secretaria de Educação. Fui um dos primeiros a estimulá-lo para que aceitasse o convite, sabendo das dificuldades, mas também sabendo do quanto você poderia dar de contribuição ao avanço da educação em São Paulo e, a partir daí, para todo o país.

Fiquei também muito feliz quando me convidou para chefiar o seu Gabinete e organizar, com você, a equipe central, com a qual dividiríamos a responsabilidade.

Assumimos a SME com muita esperança, dedicação e entusiasmo. Dois anos no exercício das funções de Chefe de Gabinete e de Assessor Especial trouxeram-me muitas alegrias, algumas frustrações e, sobretudo, um enorme aprendizado.

Agradeço a você por essa experiência gratificante e pela oportunidade de poder enfrentar juntos essa burocracia que você chamou certa vez de “colonial”, de uma administração pública deteriorada, sobretudo em suas relações humanas.

Nesses dois anos, você conseguiu imprimir um rosto mais humano nas relações intra e extra-escolares. Mas, como você sempre repete, o trabalho de educação é lento, exige grande dose de humildade, paciência e persistência, sobretudo porque é preciso abrir caminho caminhando.

Mas esses caminhos não podem estar bem traçados se, no ponto de partida, num trabalho coletivo, não estiver claro para todos, o ponto de chegada. Caso contrário, haverá quem tome caminhos diferentes e até contrários.

É sobre esse ponto de chegada que gostaria de lhe dizer hoje algumas coisas, pois, para ser coerente com o que penso, apresento-lhe meu pedido de demissão, deixando claro que não se trata de qualquer discordância em relação a você, mas, também, não se trata apenas de dificuldades em conciliar meu trabalho na USP com o trabalho na SME. Ao contrário, o trabalho intelectual do educador encontra na prática administrativa uma fonte inesgotável de aprendizado teórico.

Seria mais fácil dizer que estou pedindo exoneração por motivos pessoais. Isso me evitaria futuros aborrecimentos. Mas seria falso. Não seria honesto para com você se apenas solicitasse uma exoneração formal sem lhe explicar as razões e aprofundar a discussão. Considero essa minha carta uma primeira conversa sobre esse desafio que aceitamos assumir juntos. De um lado, é uma forma para mim também de tornar mais claras as minhas posições e, de outro, uma atitude pedagógica que consiste em acreditar que só se avança na medida em que as divergências sejam explicitadas e trabalhadas no diálogo fraterno, na reciprocidade e igualdade de condições.

Como já é do seu conhecimento, avolumaram-se nos últimos meses as dificuldades de conciliar as minhas posições político-pedagógicas com as de alguns de seus assessores mais próximos. Destaco apenas alguns pontos em que se torna difícil a convivência com a sua assessoria: as relações entre Estado e Movimentos Populares (que me dificultam e até impedem de continuar exercendo a função que você me delegou de Coordenador Geral do Mova-SP), a questão da descentralização-municipalização e a questão da autonomia da escola (que se choca com uma estrutura que privilegia o debate e o poder de decisão no nível dos aparelhos intermediários).

Creio que uma compreensão mais democrática e popular desses pontos não teria dificultado tanto a ATP (Assessoria Técnica e de Planejamento) na elaboração, ainda em processo depois de dois anos, de um projeto de Conselho Municipal de Educação, instrumento imprescindível, porque duradouro e democrático, de uma administração popular. Diria o mesmo em relação às mudanças estruturais, por exemplo a escolha democrática dos coordenadores de Naes (Núcleos de Ação Educativa) — mesmo reconhecendo que os atuais coordenadores são competentes, sérios e comprometidos com a educação popular; a importantíssima integração (física?) da Conae (Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa) com o Gabinete, a descentralização etc.

A participação da escola e dos movimentos populares, essas duas grandes forças com que pode contar a educação pública é indispensável na construção da “Escola Pública Popular”, nossa meta. Para a escola tornar-se popular, deve fazer aliança (parceria) com o povo. Para transformá-la não se pode apenas olhá-la de dentro para fora, mas olhá-la também, dialeticamente, de fora para dentro, que é o olhar privilegiado dos movimentos populares. Ela não poderá ser construída como projeto apenas de uma pequena equipe técnica, num

curto espaço de tempo, mas deve, desde já, contar com todos aqueles que, na base, caminham nessa direção. Temo que o tratamento “burocrático” (sic) dado ao Mova-SP se estenda a outros projetos populares e sua orientação político-pedagógica seja frustrada por esse tratamento.

Nas discussões e longos debates ocorridos este ano ficou-me a impressão de que a SME defende a idéia de que os movimentos populares não devem ser parceiros da SME na execução e elaboração da política educacional e, muito menos, fazer “atendimento à demanda”, papel “exclusivo” do Estado. Caberia aos movimentos populares apenas o papel “reivindicativo”, fazer pressão para que o Estado atenda à demanda educacional? Essa política choca-se com a concepção original do Mova-SP.

Recorro ao seu livro *Extensão ou comunicação?* para responder a essa questão. Continuo fiel à resposta que você deu: uma educação como prática da liberdade exige a comunicação e não o comunicado. A parceria Estado-MPs que o Mova-SP está implantando é absolutamente fiel a esse princípio. Parceria não é tutela ou cooptação. É reciprocidade e igualdade de condições, essência do diálogo. Não posso concordar com a “velha esquerda” que reserva aos MPs um papel secundário na transformação da sociedade, um papel puramente reivindicativo, crítico, e de participação apenas na execução. No caso do Mova-SP até agora os MPs, através de um Fórum organizado, estão defendendo uma participação orgânica, construtiva, mantendo sua autonomia, mas sendo, ao mesmo tempo, parceiros nos destinos do projeto. Isso expressa bem aquilo que você formulou certa vez: “estar taticamente dentro e estrategicamente fora”. É claro que sonhamos com uma sociedade “auto-regulada” (Gramsci) em que a sociedade civil esteja também estrategicamente dentro do Estado. Mas não seria possível exigir isso hoje dos MPs. Estar com um pé dentro e um pé fora para os MPs é importante, inclusive, para fortalecer aqueles que, de dentro, pretendem transformar o Estado. Lembro-me que certa vez você disse que para transformar a escola burocrática em escola popular deveríamos entrar nela com os movimentos populares. E não creio que isso seja basismo, porque você nunca foi basista.

É verdade, podem existir várias concepções de educação pública popular, mas creio que nenhuma delas pode prescindir da construção de uma escola autônoma, auto-organizada. Todas as ações da SME deveriam visar a esse objetivo central, deveriam oferecer as condições,

progressivamente, para que cada escola tivesse o seu projeto, a sua cara e de mais ninguém.

A escola é o permanente da educação. O Gabinete é o transitório.

Creio que o Colegiado Central (e também o intermediário) tem passado a maior parte do seu tempo se autogovernando, em intermináveis e improdutivas discussões. As burocracias levam muito tempo e esforço para resolver seus próprios problemas. Sempre tenho insistido, não apenas porque “odeio reuniões”, que o gosto extremado por elas não representa um avanço democrático, mas o triunfo do tratamento burocrático sobre uma pedagogia transformadora. Ao contrário, tudo o que se passa diretamente nas escolas (onde a meu ver deveriam estar sediados os Naes, em número bem maior), como os “grupos de formação”, tem uma dinâmica muito mais produtiva. Acredito na autonomia da escola. Um dos desastres provocados pelo período autoritário no Brasil foi a implantação do modelo tecnoburocrático centralizador dos sistemas educacionais que imobilizou a capacidade criadora das escolas e da sala de aula, tornando-as dependentes de órgãos centrais em relação aos mínimos movimentos de inovação. Esse é um fenômeno geral da cultura escolar brasileira.

O interlocutor privilegiado da construção da escola popular deve ser o diretor(a), esse que se considera como o “grande inimigo da SME”, segundo declaração de um coordenador de NAE.

Apesar de tudo isso, acredito no esforço, nas boas intenções e no desejo de acertar, com muito trabalho e dedicação, de todos os que o cercam. Não estou fazendo críticas pessoais. Acredito ainda que a escola pública avançou enormemente em São Paulo nesses dois últimos anos com a prática e teoria da SME. E você melhor do que eu sabe onde avançamos mais e onde precisamos ainda avançar, onde fizemos pouco e onde tivemos êxito. Não estou saindo da Secretaria contestando tudo ou desvalorizando o que foi feito. Tenho consciência de ter feito o possível histórico e, por isso, desejo ainda avançar. Mas as divergências tornaram meu trabalho a seu lado na SME muito difícil e, em vários momentos, elas romperam os laços fraternos que me unem a sua equipe constituída junto com você. Considero a fraternidade — “sentir profundamente”, como se expressava o Chê — a primeira virtude de um revolucionário e acho intolerável que a disputa pela hegemonia passe por cima do fundamental, entre companheiros.

Caro Paulo, acredito que a tarefa de assessor é falar o que pensa, defender o que pensa, lutar por aquilo que acredita. Não fiz outra coisa durante esse tempo. Mas os encaminhamentos tomaram rumos opostos ao que defendo como essencial. Por isso, sem nenhum ressentimento, em paz comigo mesmo — e confesso: também com uma enorme vontade de me retirar para a biblioteca e para as atividades acadêmicas — com muita alegria também, estou lhe apresentando minha demissão, com essa longa explicação, ditada pelo fundo do coração. Tenho sofrido em silêncio acusações de não estar levando ao Fórum dos Movimentos Populares a política da SME, de ter causado a desintegração do Colegiado, de usar os MPs contra a Secretaria, de ter construído um sistema paralelo. Ouvi, nas últimas reuniões de que participei, que a partir de agora será implantada “outra proposta” do MOVA-SP, deixando de ser “paralelo” para integrar-se ao sistema. Creia-me, Paulo, diante disso fica muito difícil continuar lutando. Não tenho mais as necessárias condições políticas para continuar.

Espero que com a minha saída muitos problemas, dos quais estou sendo apontado como a causa, sejam resolvidos, mesmo porque, tanta gente depositou tanta esperança em nós e nós respondemos que iríamos construir uma escola “onde aprender seria muito gostoso”. Outros deverão entrar no campo de batalha para levar à frente a mesma luta nesta trincheira da escola pública popular. Não estou abandonando a luta. Estou apenas mudando de trincheira.

Fraternalmente
Moacir Gadotti

* * *

Paulo Freire deixou a Secretaria Municipal de Educação dia 27 de maio de 1991, sob intenso bombardeio da imprensa, a qual ele não dava entrevistas porque, argumentava comigo, ela distorcia o que ele dizia. Foi substituído por Mário Sérgio Cortella. Nesse dia, numa homenagem organizada pela Secretaria Municipal de Cultura ao “educador da liberdade”, compareceram, entre muitos amigos, para se despedir, Marilena Chauí, Lula, Dom Paulo Evaristo Arns, Darcy Ribeiro e a prefeita Luiza Erundina.

O convite, assinado por Luiza Erundina dizia: “a democracia nasce e vive da construção cotidiana da cidadania como criação,

reconhecimento e defesa dos direitos. Numa sociedade discriminadora como a nossa, a cidadania é uma luta sem trégua para construir um mundo de justiça e liberdade. A essa luta dedica-se por sua vida inteira Paulo Freire, tornando a educação a vigia mestra da consciência crítica, da reciprocidade e da solidariedade de classe para um mundo no qual a igualdade é constituída como utopia. Utopia: o que não está feito e podemos fazer. Eis o lema desse educador e filósofo, intelectual que jamais recusou os difíceis trabalhos da política.”

Tudo isso é ainda muito recente. É difícil fazer uma idéia exata de acontecimentos que ainda se desenrolam. O PT nasceu afirmando ser diferente. Ele o é em muitas coisas, mas numa ele não pode ser diferente dos outros partidos. Como os outros, ele é constituído de pessoas, de gente com desejos, ansiedades, vícios, virtudes e vontade de poder.

Vivemos momentos de muitas contradições. Na história acertamos e erramos. E só erramos ou acertamos porque tentamos fazer alguma coisa.

O que fizemos nós?

Não nos omitimos. Não ficamos indiferentes.

Capítulo 9

A EDUCAÇÃO POPULAR COMUNITÁRIA

Deixando a Secretaria Municipal de Educação retomei plenamente as atividades acadêmicas junto à Universidade de São Paulo. Em maio de 1991, fui eleito presidente da Comissão de Cultura e Extensão da Educação da Faculdade. Sou membro do Comitê Brasil do SUM (Serviço Universitário Mundial), organização consultiva das Nações Unidas e diretor regional da Icea-AL (International Community Education Association — América Latina), ao lado do grande educador Francisco Gutierrez, da Costa Rica. Na Universidade de São Paulo, estou promovendo um interessante convênio de cooperação entre a nossa universidade e a Universidade da Califórnia (Los Angeles).

Tudo isso é muito estimulante.

Mas para terminar essa segunda parte destinada principalmente à teoria que nasce nos projetos coletivos de ação quero apresentar

algumas idéias sobre o conceito de “educação popular comunitária”, elaborado a partir do meu envolvimento com a Icea e que foram apresentadas num seminário realizado em São Paulo, de 28 de abril a 04 de maio de 1991 e que se constituem numa espécie de “carta de princípios” dessa entidade na América Latina.

Dando continuidade aos debates iniciados na Costa Rica em 1990 e particularmente no Seminário-Taller, *Procesos Metodológicos en Educación y Economía Popular* (Heredia, 22 a 26 de outubro de 1990), que resultou na *Carta de La Catalina*, lançando a Icea Latino-americana, essas idéias contribuíram para sistematizar nossas posições em relação ao conceito de “educação popular comunitária”. Os princípios da educação popular comunitária estão aí definidos.

Na *Carta de La Catalina* afirma-se 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 na América Latina, que estão organizados em grupos de base, comunidades, municípios etc”.

Nessa definição deve-se destacar que a relação entre educação popular e educação comunitária dá-se no que se refere à questão da “qualidade de vida dos setores excluídos” através dos “movimentos populares”. Com isso a educação popular comunitária procura encontrar seu campo próprio, não se confundindo com a educação popular em geral, nem com a educação de adultos ou não-formal. Fazendo isso ela também contribui para uma reconceituação da própria educação popular.

Quero destacar, de início, a importância desse debate, não só por uma questão teórica, mas pela implicação prática que terá na definição do programa da Icea Latino-americana. Essa questão não é apenas importante para nós, latino-americanos. Jurgen Zimmer, professor da Universidade de Berlim, em seu texto *On the various paradigms of Community Education* de fevereiro de 1989, chama a atenção para o significado diverso e até contraditório da expressão “educação comunitária”, dependendo do contexto histórico de cada país ou região. “Educação comunitária, afirma ele, não é *ipso facto* na coisa boa”. Desde a 5ª Conferência Mundial da Icea, realizada em Nairobi (Quênia) em 1987, a questão paradigmática da educação comunitária vem ganhando espaço. Não é mais uma questão tática; é uma questão estratégica, conclui Zimmer.

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 da educação popular levou a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização. Porque não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar. Nos anos 80, a educação popular ultrapassa o nível da comunidade e do poder local, a educação de adultos e a educação não-formal passa a influir diretamente nos sistemas educacionais públicos e estabelecer-se como educação pública popular. Essa tendência da educação popular firma-se cada vez mais com os governos democráticos e com a conquista de fatias importantes de poder por partidos populares. Outra tendência importante dentro da educação popular é a educação popular comunitária. Embasada na mesma racionalidade política vigente na educação popular, a educação comunitária está mais inserida nas novas alternativas de produção. Ela vincula aprendizagem com alternativas de produção (Veja-se Olga Goldenberg (org.), *Economia popular: de la protesta a la propuesta*. Heredia, Costa Rica, Editorialpec, 1990). Com a educação comunitária a categoria “produção” entrou definitivamente no referencial da educação popular.

A educação popular comunitária, trabalhando com a categoria “produção” (associada à categoria “conscientização + organização”) busca formas de aprender produzindo, levando em conta a realidade das populações marginalizadas, excluídas do próprio modo de produção dominante. Como observa Francisco Gutierrez, as classes populares têm que se educar enquanto lutam para sobreviver. Em síntese, como afirma a *Carta de la Catalina*, são consideradas como experiências de educação popular comunitária “aquelas que incorporam de maneira articulada em seu quefazer os eixos do produtivo, do organizativo e do educativo”. Dessa forma, conclui a *Carta*, “os campos de ação da educação popular comunitária podem ser tanto a escola formal, como a não-formal, as organizações econômicas e populares, a educação municipal, as escolas produtivas e mesmo as microempresas, os movimentos populares e sociais”.

E aqui surge já uma primeira dificuldade, um primeiro problema para a definição do campo da educação popular comunitária, já apontado por Jens Schneider, em 1987, discutindo a “Aprendizagem através da atividade produtiva” (texto distribuído pela Icea): aqui, a atividade produtiva não pode ser entendida meramente como John Dewey entendia o *learning by doing*, com seu caráter pragmático e instrumental.

A categoria de “produção” na educação popular comunitária tem outra qualidade política. Por outro lado, 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 um saber mais geral exigido para o acesso a outros níveis de escolaridade e de trabalho.

Aprender a partir da atividade produtiva coloca numerosos problemas e interrogações no nível da teoria educacional, do currículo escolar e da política educacional. Já temos acúmulo suficiente sobre o assunto que nos permite consolidar essa categoria como categoria básica da educação popular comunitária. O trabalho e a produção, como princípios educativos, estão definitivamente incorporados à educação popular comunitária.

Apesar de tudo, como observa Beatriz Costa (“Produção associada: pensares diversos”, *Cadernos de Educação Popular*, Petrópolis, Vozes/Nova, nº 15, 1989) nem todas as atividades dos “trabalhadores associados na produção” constituem-se em educação popular: como, por exemplo, o chamado “mercado informal de trabalho” e as chamadas “atividades submersas”. Embora “essas atividades sejam uma saída imediata através da qual tanta gente garante sua sobrevivência, elas compõem uma situação extremamente propícia à maior exploração e ao maior poder do capital, limitando o desenvolvimento da criatividade dos trabalhadores e das suas formas de luta” (p.7). A produção associada de que trata a educação popular comunitária (manifestada através de diversos nomes como produção cooperativa, comunitária, alternativa, microprojetos econômicos etc) visa, como observa Beatriz Costa, a “pensar e construir, coletivamente, um novo projeto de sociedade começando a criar, desde agora, alternativas concretas de vida social” (p. 10).

Nesse sentido, a educação popular comunitária tem um projeto bastante ambicioso. Nutre uma paixão por um futuro social onde a liberdade e a democracia sejam o motor da igualdade. É nas entranhas dos movimentos populares e das formas emergentes de produção, e na educação que se dá na intimidade desses movimentos, que essa educação popular comunitária busca traçar seu rumo.

Os numerosos exemplos de produção associada, já apresentados e discutidos em diversos encontros e seminários latino-americanos, nos mostram uma economia popular alternativa com enorme força. Seria porém ilusório, como afirma Beatriz Costa, “pensar a produção

associada como sendo, hoje, uma atividade fora do sistema capitalista e prescindindo das relações de mercado” (p.11). Todavia, a produção associada evidencia a luta dos trabalhadores para redefinir os objetivos da produção, as relações entre os produtores e destes com os consumidores e, sobretudo, a articulação da produção com a educação e outras práticas de luta social. Como observou Olga Goldenberg no Seminário de *La Catalina*, para muitos produtores, a produção associada é uma necessidade, mas, para muitos, ela se constitui num modo de vida (o modo de produção é fundamentalmente um modo de vida). Os elementos constitutivos das organizações econômicas populares são: comunicação, cooperação, comunitário, contestação do consumismo (chamado fator “C”). A produção associada gera valores solidários, participação, autogestão, autonomia e iniciativas de caráter integral como vida coletiva, cultural e educativa. A transformação do grupo em sociedade etc. A economia popular não se baseia nos critérios de rentabilidade e de lucro do sistema capitalista e da economia não-popular. Nisso ela aponta para algo diferente do capitalismo, embora esteja nascendo no universo capitalista.

A história é possibilidade, nos lembra sempre Paulo Freire. O problema está em transformá-la em realidade. Nos últimos anos a literatura popular, como afirma Rubem César Fernandes, vem criticando o “capitalismo” (“O Leste Europeu e o Terceiro Mundo: um desafio para as ONGs”, *Revista Desenvolvimento de Base*, nº 2, 1990). “Este último”, continua Fernandes, “é agora relegado a lugar secundário pelos trabalhadores e intelectuais dos países socialistas, enviando uma mensagem que os partidos de esquerda latino-americanos encontram dificuldade em digerir. As ONGs podem ajudar a traduzir a mensagem, porque estão ao lado das pessoas de baixa renda e oprimidas sem identificar-se diretamente com os regimes socialistas” (p.38). Não foram nem os partidos, nem os sindicatos oficiais que conduziram as mudanças no Leste Europeu. Foram os movimentos sociais que apontaram o rumo da revolução dentro da revolução. É nesses movimentos que a educação popular comunitária tenta ler o futuro. É um campo em que prevalece a pluralidade e a diversidade. Por isso, nossa proposta, da Icea-AL, parte da autonomia e do respeito ao pluralismo dos movimentos sociais e populares.

Esses movimentos representam uma grande força. Há uma grande esperança que os anima. A Icea, no Brasil e na América Latina, se souber, com paciência, ler esse grande livro que é a nossa realidade, poderá dar voz a essa enorme força da esperança e constituir-se

numa alternativa viável e num novo paradigma da educação popular. É para a construção concreta dessa utopia que estamos sendo chamados. É por isso que acreditamos na Icea.

O ambicioso programa da Icea-AL, chamado “Fator C” (Fator Gama), foi apresentado por Paulo Freire que afirmava se tratar de um conjunto de propostas que davam “continuidade a tantas lutas que juntos sustentamos e devemos continuar sustentando, em favor dos setores populares de nossos povos”. Estou muito animado em participar na década de 1990 desse novo projeto, como participei na década de 1980 da construção do PT. O programa da Icea-AL, o “Fator C”, representa uma proposta concreta, teórica e prática do que chamei, atrás, de “ação direta”.

Conclusão

ALIANÇA ENTRE TEORIA E PRÁTICA Ainda o mesmo plano de trabalho

Durante quase 30 anos tenho feito muitas andanças pelo Brasil e exterior, ministrando cursos e conferências, participando de debates, mesas redondas, bancas de tese e concursos, dando aulas, escrevendo livros, participando de atividades políticas e educativas, mas sem dar seguimento a muitos trabalhos. Na quase totalidade das vezes em que era convidado, colocava como único critério de aceitação o compromisso político dos que me convidavam, sem dar continuidade ao trabalho. Com o tempo fui notando que um projeto político-pedagógico com grande impacto, num curto período de tempo, tem mais chance de fracassar do que um trabalho que, mesmo sem grande impacto inicial, prossegue. A continuidade é fundamental para o sucesso de todo projeto educacional, pois a educação é um processo a longo prazo.

Em vista disso, para dar maior profundidade ao trabalho desenvolvido na defesa de uma educação popular de qualidade, comecei

a dar prioridade àqueles trabalhos que se inseriam numa perspectiva mais duradoura. Nessa linha estou agora ministrando cursos e oferecendo consultorias.

A consultoria, seja a cursos de graduação ou a cursos de pós-graduação, seja a secretarias de educação ou outros organismos públicos ou privados, constitui-se numa atividade de análise ou implantação de projetos, discussão e acompanhamento de programas educacionais, bem como de análise de relatórios e documentos com as instituições interessadas.

Ofereço cursos apenas para o nível de pós-graduação, o que não significa que aqueles que o fazem devam estar cursando a pós-graduação. Ele é um curso de pós-graduação porque seus participantes devem ter previamente alguma prática educacional que exija curso superior. Esse curso básico, que chamo de “Teoria da Educação Brasileira”, orienta-se pela preocupação de intervir na ação educativa concreta. Ele visa a enfrentar a relação entre teoria e prática de um ponto de vista da educação popular, principalmente da educação popular pública.

Fernando de Azevedo queixava-se na década de 30 de que o pensamento pedagógico brasileiro era avançado, progressista, mas a prática educacional era atrasada e conservadora.

Essa preocupação do grande educador liberal sempre me perseguiu nesses quase 30 anos de estudos, pesquisas e trabalhos em educação. Levando em conta esse percurso, posso concluir que se obtive algum êxito na tarefa de pensar a educação, ele se deve à manutenção da permanente tensão entre teoria e prática, tentando evitar tanto o verbalismo do discurso pedagógico, quanto o ativismo da prática educacional.

O educador precisa “pensar a educação”, filosofar, fazer uma filosofia da educação, mas, enquanto educador, o exercício de reflexão não se completa em si mesmo. A teoria educacional é uma teoria social, uma teoria da práxis que só se completa ao ser realizada. O educador necessita trabalhar com a realidade concreta da educação. A metateoria não o satisfaz.

Se, de um lado, observamos um certo desprezo pela teoria, um antiintelectualismo, em alguns setores da educação e, em particular da educação popular, observamos também o seu oposto: teorias que se desenvolvem em “centros de excelência” das universidades, mas

sem preocupação com o cotidiano onde a prática da educação se dá. Daí que nossos cursos de pós-graduação, por exemplo, nesses mais de 20 anos de existência, não tiveram grande impacto na melhoria da qualidade de ensino da educação básica.

O problema da relação entre teoria e prática atinge também a pós-graduação e a pesquisa, na medida em que uma das principais lacunas das dissertações encontra-se na falta de articulação entre o referencial teórico anunciado e o desenvolvimento do tema pesquisado. Ocorre muitas vezes que na introdução ou primeiro capítulo da tese é anunciado um referencial teórico e um procedimento metodológico que no fim nada tem a ver com o resto da tese. Isso sem mencionar a relevância prática das teses.

Por outro lado, os alunos dos cursos de Pedagogia e de licenciatura queixam-se de que “o curso não tem conteúdo, só teoria”. Isso pode ser considerado dramático num país onde 68% dos maiores de 16 anos não tem quatro anos de escolaridade e os índices de repetência da 1ª para a 2ª série continuam estáveis em torno de 40% há mais de 50 anos.

Por outro lado, os profissionais das escolas de educação básica, notadamente a pública, queixam-se não só da falta de tempo para a formação permanente e dos baixos salários, mas do desconhecimento dos órgãos e responsáveis pela educação da realidade concreta da escola.

Não é por falta do que fazer que nossos cursos “não têm conteúdo” e nem por deliberação de alguém que nossas escolas estejam afastadas do que está sendo pensado hoje em educação. Esse é um problema de teoria da educação brasileira.

O tema central do curso que oferecemos está situado, de um lado, no seio da história da pedagogia e, de outro lado, nas tendências da educação brasileira hoje. É, portanto, um curso orientado pela busca de um saber que morda a prática, um saber militante, que não faça economia do *locus* onde a educação se realiza de fato.

Apesar de tantas visões contraditórias e tantas divergências, existe hoje um consenso entre educadores e teóricos da educação: vivemos há mais de 50 anos numa crise mundial da educação e da escola, apesar da enorme extensão da oferta da escolaridade e de programas de formação não-escolar.

Reconhecendo que esta crise atinge também o Brasil, nossos cursos se referem a essa crise e às suas alternativas, tanto daqueles

que vislumbram a saída no sistema, quanto daqueles que buscam a saída a partir da unidade escolar, isto é, tanto daqueles que tomam a mudança macroestrutural como ponto de partida, quanto daqueles que preferem o trabalho micropolítico.

Essas perspectivas da crise lembram o conflito histórico das correntes pedagógicas muito bem desenvolvido pelo educador polonês Bogdan Suchodolski, entre uma pedagogia da essência e uma pedagogia da existência.

Seguindo a tradição positivista, o ensino da pedagogia, no início deste século, acabou sendo fragmentado nas chamadas “ciências da educação”. As ciências da educação, opondo-se à filosofia clássica, criaram um vazio que foi preenchido pela interdisciplinaridade. De lá para cá, esse conceito vem se desenvolvendo cada vez mais na teoria pedagógica e na prática educacional; corre-se, porém, o risco de substituir a historicidade pela interdisciplinaridade ou por um trabalho pedagógico em equipe. E isso é problemático na medida em que substitui a teoria pelo método (Althusser). Por isso prefiro falar de “transdisciplinaridade”. Daí a dificuldade de se encontrar hoje a unidade das ciências da educação. Piaget, defensor histórico da interdisciplinaridade, não reconhecia o estatuto da filosofia da educação, afirmando que o seu conteúdo esgotava-se na epistemologia da educação. Todavia uma epistemologia fundada apenas na lógica e descolada da filosofia e da história não têm raízes na realidade concreta e portanto não pode se constituir em instrumento teórico de intervenção nessa realidade.

É preciso reconhecer, contudo, que o positivismo das ciências da educação superava a unidade abstrata da pedagogia tradicional, transformando a antiga filosofia essencialista da educação em epistemologia. Essa mudança de enfoque representou um considerável avanço na teoria e na prática educacional, estagnada por uma concepção idealista-cristã. O movimento da Escola Nova, laica, é filha dessa nova visão cientificista, oposta à Escola Tradicional.

Onde, então, buscar a idéia de totalidade perdida?

A interdisciplinaridade foi a saída encontrada pelo positivismo, constatada a insuficiência das ciências da educação, quando consideradas isoladamente. Hoje, os “enfoques holonômicos” (Paula Carvalho) pretendem superar os “enfoques clássicos” (o positivismo e o marxismo) fundando uma antropologia da educação que busca “a unidade do homem na pluralidade humana” (Durand). É uma tendência na busca de unidade, mas essa busca não pode prescindir da história. A história

é o caminho menos arriscado da constituição dos conceitos educacionais fundamentais sobre os quais tem-se baseado a teoria da educação. Nesse sentido, o marxismo renascido de sucessos e fracassos de experiências concretas ainda é um paradigma válido para fundar a teoria da educação.

Tendo como referencial essa preocupação paradigmática geral e o debate hoje travado em torno da crise de modelos teóricos, nossa proposta de cursos e consultorias, atualmente, tem uma preocupação particular que é representada tanto pela valorização do que fazer educativo local (seja da sala de aula, da escola, seja dos pequenos grupos e municipalidades), como nova força emergente da educação brasileira, quanto pela vontade de examinar ou implementar projetos novos.

No limiar do século XXI e de um novo milênio, a educação brasileira apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar que não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as matrizes teóricas clássicas e novas não apresentam a consistência necessária para a descoberta de caminhos para o primeiro.

Nesse contexto desponta uma instância educativa, com uma força inédita na história da educação brasileira: o poder local, em particular dos municípios. 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 de educação básica, além de ainda demonstrar fragilidade técnica e financeira.

Cabe acrescentar que, ao lado da publicização corre o movimento de descentralização (municipalização) das políticas públicas educacionais, tanto por força da reivindicação crescente por uma escola pública, gratuita e de boa qualidade para todos, quanto pela pressão progressiva pela autonomia local — ambas conducentes ao pluralismo de concepções dentro de uma unidade qualitativa (reivindicações típicas da cidadania).

A reivindicação de uma escola pública no nível básico (em princípio, com tendência à progressividade para os níveis superiores) vê-se acompanhada pela autonomia local, porque ambas nascem do mesmo movimento de resgate da cidadania, esvaziada nos últimos anos pela ditadura, que privatizou os serviços públicos e concentrou o processo decisório e a gestão.

A autonomia da escola na definição dos caminhos a ser percorridos para a criação de sua própria fisionomia é mais uma

exigência do resgate da cidadania. Não existirá uma escola formadora de cidadão se ela mesma não se constituir em escola cidadã; não poderá formar governantes se ela mesma não se autogovernar e se não puder decidir sobre os seus recursos humanos, técnicos e financeiros.

A reflexão teórica sobre o sistema escolar, além de ter de ultrapassar a perplexidade repetitiva dos chavões, há de construir mecanismos e instrumentos de intervenção no real imediato, como o compromisso pela superação das deficiências educacionais brasileiras. Considero a década de 1980 praticamente uma década perdida na educação: apesar da reorganização da sociedade civil na área educacional, o ensino público sofreu grande deterioração, fazendo com que hoje não se reivindique apenas escola para todos, mas escola de qualidade onde ela existe.

Por outro lado, a universidade deve voltar sua atenção para a autonomia local, agora prioritariamente investida de tão alta responsabilidade para com a base do sistema educacional: o sistema municipal de educação tem novas e importantes responsabilidades também porque é a qualidade política de sua relação com os movimentos sociais e populares que potencializará ou não suas virtualidades transformadoras.

A relação direta do cidadão com o Estado dá-se no espaço do poder local. É o desempenho do poder local no setor educacional que poderá inibir ou estimular a mobilização e organização populares, pela alienação das novas gerações ou pela alienação do exercício consciente da cidadania. A população brasileira ainda não utilizou o potencial de organização e de elaboração da cultura que pode representar a escola, em muitos lugares o único equipamento público ao qual ela tem acesso. Nesse sentido há que repensar a especificidade e função social da escola, para que ela possa formar alunos com suficiente autonomia intelectual para o exercício da cidadania. Isso exige uma revisão completa de métodos, organização, estrutura e funcionamento da escola.

Daí propormos outro eixo de trabalho e reflexão: a questão da escola e a organização do seu trabalho. Neste final de século, encontramos-nos, ainda, diante de grande perplexidade paradigmática em relação à escola. Todavia, um ponto comum emerge de diversas análises e isso é o que nos interessa: a escola se apresenta como uma instituição contraditória e portanto habitada pelo conflito. É um organismo vivo, apesar de ter sido declarada “morta” (Reimer). Quanto mais atacada mais ela se fortalece.

Muitos teóricos da educação evidenciaram com profundidade a contradição escolar, traduzida por categorias como: continuidade-ruptura (Snyders), integração-desintegração (Palácios), essência-existência (Suchodolski), autoridade-liberdade (Lobrot), liberação-alienação (Charlot), medo-ousadia (Freire), consenso-conflito (Sander) etc. Tomada pela contradição, a escola contudo não deixou de ser o *locus* central de educação. E por ser contraditória, ela pode ser transformadora.

O desenvolvimento histórico da instituição escolar evidencia dois movimentos opostos e ao mesmo tempo complementares: de um lado, a democratização do acesso, a busca de uma escola para todos, única e unitária, em direção à unificação escolar; de outro lado, aparece o pluralismo escolar, a crescente busca de autonomia e a criação da pluralidade de instituições. De certa forma esses movimentos são profundamente humanos (a escola como extensão do homem), se forem observados do ponto de vista do princípio antropológico da pluralidade humana e da unidade do homem.

Reconhecendo que no setor educacional brasileiro existe um excesso de discurso e uma grande precariedade de ações diretas, nossa proposta de trabalho, tanto de cursos quanto de consultorias, pretende valorizar as iniciativas, mesmo moleculares, dos seus participantes. Procurando não estudar teorias desvinculadas da prática, pretende desenvolver uma linha teórica de reflexão que desencadeie processos de intervenção na realidade — uma teoria inconformada com o discurso que se completa em si mesmo.

O curso que propomos visa a aprofundar essas questões e tirar delas as conseqüências para a educação, para a formação do educador e para as políticas educacionais, antevendo o que poderá ocorrer com a escola como lugar de trabalho no futuro próximo.

É nesse campo teórico que tenho refletido e publicado alguns trabalhos. Hoje, novas perguntas se colocam sobretudo pelo trabalho prático, pela intervenção na administração pública municipal e pela atenção aos problemas contemporâneos da educação. São essas questões, nascidas da vivência concreta, que desejo aprofundar com aqueles que, aceitando seus pressupostos, se dispuserem a fazer juntos a caminhada.

Conheça e leia nossas publicações

EDUCAÇÃO NA PAPIRUS

Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico

O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA
Maria Isabel da Cunha

UNIVERSIDADE À NOITE: FIM OU COMEÇO DE JORNADA?
Maria Eugênia Castanho

O MÉTODO DIALÉTICO NA DIDÁTICA
Lilian Anna Wachowicz

ADMINISTRAÇÃO COLEGIADA NA ESCOLA PÚBLICA
Maria de Lourdes Melo Prais

CAPITALISMO E ESCOLA NO BRASIL
Maria Elizabete S.P. Xavier

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA PRÉ-ESCOLA
Regina Célia de Santis Feltran

CURRÍCULOS E PROGRAMAS NO BRASIL
Antonio Flávio B. Moreira

A TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO E O ENSINO NOTURNO
Maria Bernadete S.C. Caporalini

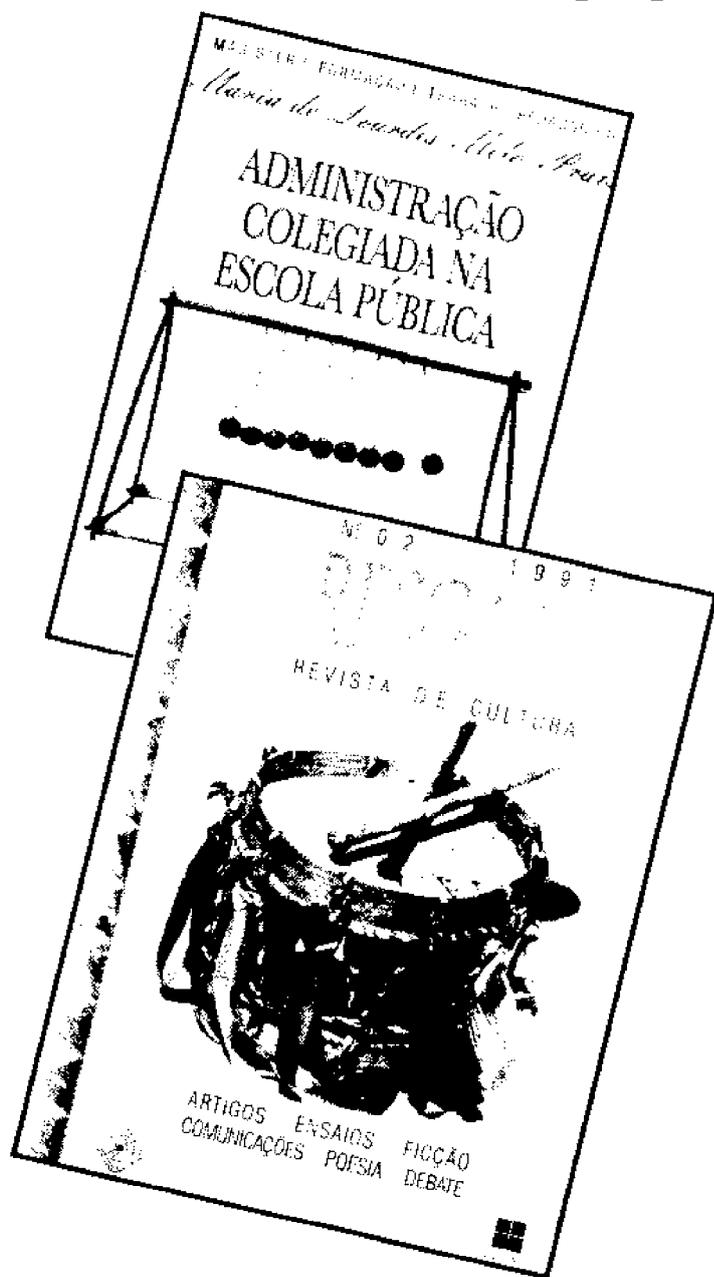
A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO
Stela C.B. Piconez (Coord.)

ESCOLA FUNDAMENTAL — CURRÍCULO E ENSINO

Ilma Passos A. Veiga e
Maria Helena F. Cardoso (Orgs.)

PARA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO
Dinorá Fraga da Silva (org.)

UNIVERSIDADE PÚBLICA - POLÍTICAS, DESEMPENHO E PERSPECTIVAS
Jacques Velloso (Org.)



PERIÓDICOS: Resgate — Revista de Cultura
Revista semestral de informação histórica e de atualidades

Revista Educação e Sociedade — Nova Fase
Revista Quadrimestral de Ciências da Educação

Cadernos Cedes — Atualização permanente para o professor
Publicação Trimestral

**Vendas de assinaturas e números avulsos nas livrarias
ou solicite pela Caixa Postal 736 - CEP 13001 - Campinas - SP**



Impressão e Acabamento

GRÁFICA E EDITORA FCA

AV. HUMBÉRTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO, 3972 - TEL.: 419-0200
SAO. BERNARDO DO CAMPO - CEP 09700 - SP

Outros títulos da PAPIRUS:

Administração colegiada na escola pública

Maria de Lourdes Melo Prais - 2ª ed.

Capitalismo e escola no Brasil

Maria Elizabete S. P. Xavier

Criança e o número (A)

Constance Kamii - 14ª ed.

Currículos e programas no Brasil

Antonio Flavio Barbosa Moreira

Didática das ciências (A)

Jean-Pierre Astolfi e
Michel Develay - 2ª ed.

Educação e compromisso

Moacir Gadotti - 3ª ed.

Fazer escola conhecendo a vida

Paulo Freire, Adriano Nogueira e
Débora Mazza - 5ª ed.

Leitura na escola e na biblioteca

Ezequiel Theodoro da Silva - 3ª ed.

Orientação educacional na pré-escola

Regina Célia de Santis Feltran

Pedagogia da animação

Nelson Carvalho Marcellino

Solicite Catálogo

Caixa Postal 736

13001 - Campinas - SP

ESCOLA VIVIDA, ESCOLA PROJETADA

“(...) Um tempo de releitura. Mas não se trata apenas de ler novamente o que escrevi no papel. Trata-se de encontrar razão para o que foi escrito e para o que não está escrito. Trata-se de visitar uma trajetória. Trata-se de fazer um exame crítico (...). O que move o conhecimento das coisas é o desejo de saber. Como dizia Pascal: ‘Os grandes pensamentos vêm do coração.’

Mas reler o que escrevi no papel é insuficiente se essa releitura da palavra não for acompanhada de uma releitura do vivido. A dialética entre a teoria e a prática em educação pode ser expressa no que se pensou fazer e no que efetivamente se fez, em síntese, na dialética entre a escola vivida e a escola projetada.”



P A P I R U S E D I T O R A

ISBN 85-308-0198-9